Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior

Autoria: Beatriz Quiroz Villardi, Sylvia Constant Vergara

Resumo

O objetivo desse estudo, considerado exploratório, é descrever microprocessos de aprendizagem de ensino no cotidiano de docentes em cursos de graduação em administração. Apóia-se em referencial que privilegia aprendizagem vivencial, transformadora, observacional e situada. Para buscar o entendimento da aprendizagem das práticas docentes nos cursos de administração, das dinâmicas de aprendizagem individual, coletiva e organizacional, considerou-se pertinente examiná-las de modo processual e contextualizado. O entendimento buscado foi obtido em entrevistas com 14 docentes. Suas descrições foram interpretadas hermeneuticamente por análise indutiva, tendo sido possível perceber entre os docentes, três concepções pedagógicas na sua prática de ensinar: essencialista, naturalista e construtivista.

Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior

1. Situação Problema

A universidade, por meio de seus docentes, promove educação para formar cidadãos e profissionalização para formar trabalhadores. Nos cursos de graduação em administração pretende-se formar competências profissionais e gerenciais dos alunos, futuros administradores que atuarão no setor público ou privado. Docentes universitários também são responsáveis pela formação das competências para ensino e pesquisa dos bacharéis que seguem a carreira docente realizando estudos em nível de mestrado e doutorado que lhes permitam atuar nos cursos de graduação. Uma avaliação do estado dessa educação superior em administração que ofereça mais informações, insumos à capacitação docente requer, antes, explicitar a situação atual. Parece, portanto pertinente examinar, por meio de pesquisa, e refletir coletivamente no meio acadêmico, sobre as próprias práticas docentes e os processos pelos quais elas são por eles aprendidas em cursos de graduação em administração no Brasil.

A resolução de problemas realizada pelos professores em seu ensinar cotidiano constitui uma forma de desenvolvimento contínuo de competências profissionais docentes em cursos de administração, admitindo-se que tais professores aprendam permanentemente com seu próprio trabalho. Para aprofundar o entendimento da aprendizagem das práticas docentes nos cursos de administração, ou seja, das dinâmicas de aprendizagem individual, coletiva e organizacional (AO) oferecidas pelas instituições de educação superior (IES) parece pertinente examiná-las de modo processual e contextualizado, ao invés de apenas individual e pontual. A aprendizagem individual e coletiva alcançada na prática profissional durante a resolução de problemas ou pelo aproveitamento de oportunidades percebidas enseja uma aprendizagem situada dos envolvidos (LAVE & WENGER, 1991). Tal aprendizagem, advinda da prática profissional, pode originar comunidades de prática nas quais o conhecimento é interativamente construído e reconstruído pela aprendizagem nos grupos de trabalho (BROWN & DUGUID, 1991) que docentes integrem nos cursos de graduação.

Focar microprocessos de aprendizagem situada individual e coletiva permite detalhamento, porque tais processos são explanações das práticas e rotinas cotidianas nas organizações, que ajudam a compreender e explicar mudanças ao nível macro, ou seja, ajudam a compreender as mudanças organizacionais e inter organizacionais (TOLBERT; ZUCKER, 1996) como, por exemplo, as que vêm sendo provocadas nas IES por conta da expansão da educação superior no país, sua democratização e internacionalização. Contudo, micro processos não têm recebido muita atenção na pesquisa em organizações (TOLBERT; ZUCKER, 1996) nem na área de (AO) (EASTERBY-SMITH, 1997). Cabe, então, examinar as práticas e rotinas cotidianas para explicar e entender o contexto das IES em mudança.

O aprender pela resolução de problemas diários do seu ensinar não é incluído na formação de docentes em administração realizada nos programas de mestrado e doutorado; neles prevalece uma pedagogia tradicional na qual o ensino continua disciplinar e cartesiano com base em concepção pedagógica positivista de ensino (JOHNSON & DUBERLEY, 2000).

A pedagogia tradicional fundada numa concepção antropológica essencialista de homem descrita por Barbosa (2009b) se realiza pela prática de aula repetitiva para todos, por se acreditar que as condições humanas da aprendizagem são iguais e que o professor é figura central "uma vez que ele já conseguiu aprender e por isso, tem compromisso moral e político de tirar seus alunos da ignorância" (BARBOSA, 2009b, p.100). Por ser assim, tais professores atuam reproduzindo conhecimento sem desenvolver sua própria autoria, reduzindo-se a praticar um ensino "bancário" (FREIRE, 2000) desprovido de qualidade técnica e política, limitando-se a apresentar a seus alunos um conhecimento que Demo (2002) denomina "café requentado". Docentes que não pesquisam sobre sua área de saber nem sobre sua própria

prática docente não podem fazer da pesquisa um princípio científico e educativo (DEMO, 2002) tornando a docência a um processo apenas reprodutivo.

Agrava-se esta situação pela carência de políticas de formação do professor no ensino de Administração no Brasil, tanto por parte do governo quanto por parte das organizações de ensino superior em Administração, conforme alertaram Souza-Silva e Davel (2005, p. 132), com base em pesquisa empírica: "A atividade de ensino da Administração e o papel do professor nesta atividade não têm sido considerados como estratégicos a ponto de mobilizar com vigor ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente no ensino superior em Administração".

Se docentes de programas de doutorado e mestrado em administração, em geral formados sob uma concepção tradicional de ensino formam outros docentes, acabam por instigar a busca de respostas para as seguintes questões: Como estes mestrandos, doutorandos, mestres e doutores em administração aprenderam a ensinar em cursos de graduação em administração? Quais processos de aprendizagem individual e coletiva ocorrem em sua prática cotidiana?

A seguir são expostos (a) o objetivo da pesquisa, relevância e delimitação; (b) o percurso metodológico realizado; c) o aporte teórico sobre aprendizagem individual e coletiva para desenvolver competências profissionais; d) os resultados do campo, discussão, conclusões e implicações do estudo.

2. Objetivo, Relevância e Delimitação do Estudo

O objetivo final do estudo é descrever microprocessos de aprendizagem de ensino aprendidos no cotidiano docente. O alcance de tal objetivo pode contribuir para superar antigas críticas ao ensino "bancário" (FREIRE, 2000) realizado nos cursos de administração, ainda considerados "fábricas" de administradores (NICOLINI, 2003; CALBINO *et al.*, 2005).

Os resultados apresentados podem subsidiar (a) a gestão do ensino universitário na elaboração de suas políticas e estratégias de capacitação docente em IES que ativem a aprendizagem individual e coletiva docente; (b) o desenvolvimento dos docentes por meio de capacitação especifica nas IES orientadas por políticas e práticas para aprimoramento do ensino em administração e da relação ensino-aprendizagem necessárias à formação de competências profissionais; (c) pesquisadores do ensino em administração e responsáveis pelo trabalho coletivo docente nas IES desafiados no setor público pelo Programa REUNI para expansão e democratização do ensino superior (BRASIL, 2007) e no setor privado pela internacionalização e globalização da economia.

O presente artigo circunscreve-se à atuação cotidiana relativa ao período de 2010 a 2012 de docentes atuantes no município de Rio de Janeiro. Embora se reconheça que o desempenho docente ocorre por meio de aprendizagem individual e coletiva nas IES, neste estudo se explicitam somente micro processos de aprendizagem individual.

3. Percurso Metodológico da Pesquisa

As questões deste artigo foram investigadas com 14 professores que atuam em diferentes cursos de graduação em administração em instituições de ensino superior (IES) do município de Rio de Janeiro. Os entrevistados foram selecionados por amostragem proposital (STAKE, 1994), ou seja, pela riqueza de informações que podiam fornecer e diferente tempo de experiência na docência. Na análise foram atribuídos nomes fictícios assegurando anonimato.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (STAKE, 1994) porque reconhece a subjetividade do fenômeno de aprender a ensinar, e exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995), já que era preciso elaborar um instrumento de pesquisa que pudesse gerar *insights* para realizar, posteriormente, um estudo mais amplo.

Os dados de campo, gerados por meio de entrevistas com docentes e de observação direta, foram interpretados hermeneuticamente por meio de análise indutiva, (THOMAS, 2006), um procedimento sistemático para identificar principais significados percebidos nas

entrevistas, condensar as observações de campo, estabelecer relações entre os objetivos da pesquisa e os dados e descrever categorias relevantes e associá-las.

4. Aprendizagem individual e coletiva para desenvolver competências profissionais

Em ambiente turbulento deve-se adotar uma visão de mudança contínua pela qual a organização tem de aprender de modo processual e permanente a responder às mudanças requeridas (ANTONELLO, 2005).

A aprendizagem organizacional envolve observação e análise dos processos de aprendizagem individual e coletiva nas organizações os quais têm sido pesquisados em duas diferentes vertentes: uma técnica e outra social (EASTERBY-SMITH, 1997). A primeira foca no processamento eficaz, na interpretação e resposta, na informação tanto dentro como fora da organização, a vertente social privilegia a maneira pela qual as pessoas atribuem significado às suas experiências de trabalho. Considera que a aprendizagem pode derivar de fontes que emergem: (a) de interações sociais explicitas envolvendo retirar significado dos dados, ou tácitas que envolvem práticas estabelecidas (BLACKLER, 1993); (b) da observação e emulação (DAVIS; LUTHANS, 1980) de profissionais competentes e (c) da socialização do individuo em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER 1991) que produziria na organização soluções a problemas do dia-a-dia, ou seja, conhecimento.

Aprender envolve um processo emocional e racional. A linguagem verbal, a corporal e a ambiental contribuem para reconstruir experiências de aprendizagem (ELKJAER, 2001). A complexidade dessa dinâmica foi acompanhada em profundidade por Villardi (2004) em estudo empírico-conceitual sobre aprendizagem e mudança coletiva docente em IES.

Aprender e produzir conhecimento resultante desse aprender mudando as ações para solucionar problemas é, pois, condição necessária, mas parece não ser suficiente para melhorar o desempenho e garantir condições de sucesso da organização. Por isso, Ruas (2005) aponta a necessidade de por meio de aprendizado desenvolver competência, ou seja, capacidade de combinar e mobilizar, adequadamente, recursos na organização.

5. Aprender vivenciando, transformando, observando e situando

Na análise que faz sobre pressupostos das praticas de aprendizagem docente em IES, Villardi (2004) menciona formas de se aprender: experiencial, transformadora, vicária e situada. Veja-se cada uma delas a seguir.

Kolb (1984, p. 41) define aprendizagem individual como "o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação de uma experiência do indivíduo. O conhecimento resulta da combinação de perceber e transformar essa experiência". Em sua teoria de desenvolvimento por meio de **aprendizagem experiencial,** Kolb associa dois modos de percepção individual: (a) experiência concreta e (b) conceitualização abstrata, a dois modos de transformação de experiência: (a) observação reflexiva, e (b) experimentação ativa. Para Reynolds (2009), a teoria de Kolb apresenta uma perspectiva cognitivista, mas significa uma alternativa à configuração hierárquica de aprendiz-professor nas organizações, e apresenta benefícios por conectar aspectos sociais e políticos do trabalho com os dilemas e problemas que compõem a experiência de trabalho. Por outro lado, de uma perspectiva sócio construtivista de educação, Holman *et al.* (1997) propuseram uma reconceptualização da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), destacando a necessidade de selecionar estilos de aprendizagem pertinentes a cada situação, associando-os às habilidades de apreender, compreender, transformar pela reflexão, ter intenção consciente.

A ampliação de consciência parece, pois permitir aprendizagem. Nesse sentido, a teoria da **aprendizagem transformadora** (CRANTON ,2006), objetiva transformações conscientes nos indivíduos, por meio da reflexão crítica dos pressupostos que orientam suas ações os quais foram, geralmente, construídos de modo acrítico. Ela envolve contextos formais e informais coexistentes já que os indivíduos constituem-se em sociedade (CRANTON, 2006). Uma aprendizagem transformadora propicia o resgate e a reintegração de dimensões humanas

do discente e a inclusão, por parte do docente, de recursos para (re)conectar sua emocionalidade (subjetividade) com sua racionalidade (objetividade).

Diferente da aprendizagem pela experiência direta ou vivencial estudada por Kolb, a **aprendizagem vicária** ocorre pela observação de um modelo que pode ser: outro individuo, um filme sobre alguém, registros, manuais ou explicações verbais ou escritas que se processam, observando a ação e o resultado obtido por outrem, o que permite reproduzir ações, atitudes e respostas emocionais (DAVIS & LUTHANS, 1980). A aprendizagem vicária, também denominada observacional ou social, consta de quatro subprocessos: atenção, retenção, reprodução motora e motivação, permite evitar erros desnecessários e aprender com mais rapidez (BANDURA, 1977). Um novo empregado que observa seu(s) colega(s) poder ir aprendendo de forma vicária como atuar na organização, e aprender com concorrentes pode ser uma forma eficiente das organizações para sedimentarem a própria capacidade de prevenir e superar crises (NATHAN; KOVOOR-MISRA, 2002).

O "novato" numa organização (GHERARDI *et al*., 1998) se torna um participante por meio de **aprendizagem situada,** que o capacita a participar com competência nas complexas interações entre as pessoas e suas atividades, em um *curriculum* situado (GHERARDI *et al*, 1998). Para Gherardi (2000), participar de uma determinada prática na organização se torna uma forma de adquirir conhecimento-na-ação e, ao mesmo tempo, de manter ou mudar práticas da organização, discutido por Watson (2001). Compreender a aprendizagem situada requer adotar abordagem temporal-relacional (KAKAVELAKIS; EDWARDS, 2011, p. 492).

O conhecimento é compartilhado na organização, mas o controle da mesma sobre a aprendizagem, de acordo com Huizing (2002) é limitado, porque ele resulta de interações intra organizacionais individuais e grupais dentro e fora das organizações. Por isso, essa autora aponta que às organizações só cabe: (a) influenciar indiretamente na produção individual e coletiva de significados, trocando informações que apoiem a aprendizagem, e (b) fornecer um contexto institucional onde se reconheça o valor da aprendizagem, não se confunda informação com conhecimento, nem a propriedade da informação com a construção de significados que criam essa informação, uma teoria da organização com base em aprendizagem deve integrar aspectos de sua produção e do intercambio de processos de construção de significados individuais com a aprendizagem coletiva alcançada na organização (HUIZING, 2002). Produzir aprendizagem é o que se espera realizar por meio do ensinar.

6. Ensino – aprendizagem em administração, concepções, competência e prática docente

O papel da educação é o de facilitar o autoconhecimento do educando e a sua participação ativa na construção, reconstrução e sustentação da realidade social e para tal, a pedagogia como a aplicação da ciência da educação, constitui uma relação: ensino-aprendizagem (VERGARA, 2003).

Visando possibilitar aos docentes tornar suas práticas cotidianas mais significativas, Barbosa (2009a) detalha pressupostos do ensino-aprendizagem associando-os às concepções filosóficas **essencialista, naturalista e histórico-social** do homem. Na primeira (metafísica, inatista ou apriorística), vigente do século VI a.C. até o século X d.C., o homem é considerado portador de características essenciais comuns a todos. Embora não se neguem as diferenças, elas são consideradas acidentais. Nesta concepção fundamenta-se a prática de sala de aula única para todos. Portanto, para aprender ou conhecer será preciso uma metodologia na qual o professor é figura central, pois ele "saiu da caverna de Platão" e, por isso, tem o "compromisso moral" de tirar seus alunos da "escuridão". Desta concepção resultou a pedagogia tradicional. Por outro lado, a concepção filosófica naturalista (cientificista, ambientalista ou positivista) a partir da modernidade e por cinco séculos, considerou o homem como portador de uma razão natural, que o levará ao conhecimento quando conseguir se relacionar empiricamente com a realidade, observando-a, retirando-lhe elementos constantes, estabelecendo padrões e explicando-os por meio de demonstrações lógico-

matemáticas. Nesta concepção filosófica, os métodos experimentais, científicos devem nortear o ensino e a aprendizagem. Desta concepção resulta a pedagogia naturalista, também denominada escolanovismo, pedagogia não diretiva ou tecnicista.

Já na concepção filosófica histórico-social (sócio interacionista), desenvolvida a partir do fim da modernidade até o século XXI, o homem é visto como ser natural e histórico, determinado por condições como a sua classe social, mas é capaz de mudá-las por meio da práxis ou ação consciente. Por isso, educa-se esse homem na pedagogia do trabalho para que possa produzir o que a natureza não fornece, seja um produto ou um significado (produção simbólica). A prática pedagógica ocupa-se do saber construído histórico-socialmente e cabe ao professor educar por meio de um processo individual e coletivo, para "construir consciência social" e reconstruir a sociedade, rearticulando-a politicamente. Esta concepção originou teorias sócio interacionistas e construtivistas e a pedagogia interacionista, progressista em seus tipos libertadora, libertária e crítico social. (BARBOSA, 2009a). Enquanto na concepção filosófica naturalista (positivista) se considera a escola "a redentora social", na histórico-social (construtivista) entende-se que a escola, com as outras forcas sociais, cria "condições para o homem transformar o mundo em que vive".

A prática docente em administração tem sido orientada pela epistemologia positivista (JOHNSON & DUBERLEY, 2000; VERGARA, 1990) na qual prevalece o ensino escolástico, disciplinar e cartesiano, em detrimento de uma concepção socrática e holística (SANTI; VILLARDI, 2002). A concepção socrática aplicada ao ensino em administração, de acordo com Santi e Villardi, parte da ideia do diálogo em sala de aula e se dá em três etapas: "exortação" (provocação), "ironia" (indagação) e, por fim, a "*maiêutica*" ("parto").

Aktouf (2006) problematizou o ensino de administração por considerar que sofre da ausência de uma cultura geral, de um saber cientifico, das humanidades e do espírito crítico. Recomenda resgatar: (a) consciência das consequências do que se ensina; (b) o mundo simbólico e seu papel nas organizações; (c) o sentido relacional "total" de todo fato humano; (d) o gosto pela leitura, reflexão e esforço intelectual; (e) o sentido do espírito crítico e da humildade.

O contexto da educação superior tem desafiado docentes das IES a refletirem sobre suas possibilidades de mudar suas atuais práticas de ensino e o papel central que têm no resgate da importância da educação em administração. Vergara (2003) repensou a relação ensino-aprendizagem associando os argumentos teóricos, práticas e recursos às concepções pedagógicas da educação no Brasil e apontou suas respectivas competências docentes que, no Quadro 1 apresentam-se em correspondência com epistemologia, concepções filosóficas e pedagógicas, assim como as respectivas competências docentes e recursos pedagógicos. Há docentes de cursos de administração que usam suas experiências vividas de ensino–aprendizagem e propõem inovações como ensinar administração com arte (Davel *et al*.,2007).

Quadro 1 – Correspondência entre pressupostos e concepções de ensino aprendizagem

Epistemologia	Positivista		Construtivista
Concepção filosófica	Essencialista	Naturalista	Histórico social
Concepção pedagógica	Tradicional	Cientificista; Escola Nova; Pedagogia não diretiva; Tecnicista;	Interacionista; Libertadora; Critico-social.
Competências docentes	Transmitir conteúdos ao aluno;	Facilitar, orientar, estimular a aprendizagem, associar o ensino à pesquisa, problematizar e buscar soluções; estabelecer relação professor-aluno no espaço e tempo com tecnologias de informação e comunicação;	Visar o papel ativo do aluno pela interação, pela vivência que gere capacidade de ação; Problematizar e orientar e processo educativo.
Recursos pedagógicos	Aulas expositivas, disciplina e figura do professor	Instrução programada; tele ensino (precursor do ensino a distância)	Estudo de casos, jogos de negócios em tempo real, casos hipertextuais, *role playing*, monitoria em projetos sociais e dinâmicas de grupo; trabalho

Epistemologia	Positivista		Construtivista
	como autoridade;		em equipe; resolução de problemas para desenvolver capacidade de pensar.

Fonte: Elaborado com base em Barbosa (2009 a), Barbosa (2009 b) e Vergara (2003).

7. RESULTADOS DO CAMPO E DISCUSSÃO

As 14 transcrições das entrevistas foram carregadas no software Atlas 7.0, Após o processo de codificação, quatro categorias e 16 subcategorias foram geradas, permitindo descrever micro processos de ensino-aprendizagem identificados com os professores entrevistados. Depois de comparar essas categorias, apontou-se, apenas, a prevalência de concepções pedagógicas de cada professor, evidenciada no momento da entrevista. No Quadro 2 apresenta-se o perfil dos docentes entrevistados e no Quadro 3 as quatro categorias e suas correspondentes 16 subcategorias. Por motivo de espaço, somente os micro processos de aprendizagem para ensinar de duas professoras entrevistadas são aqui descritos para ilustrar diferentes concepções pedagógicas prevalecentes: essencialista (E7Telma) e uma transição de uma concepção naturalista para uma construtivista (E4Hebe).

7.1 Dados gerais e perfil dos entrevistados

Todos os 14 professores entrevistados têm trabalhado em instituições de ensino superior do setor privado, dois deles (E4Hebe e E7Telma) seguiram a carreira de magistério público superior e 12 professores trabalham como professores horistas em instituições de ensino superior do setor privado como uma segunda fonte de renda. Entre estes 12 professores, quatro (E8Caio, E11Almir, E5Ademir, E13Severino) trabalham no setor público em funções administrativas, de 9 às 17h. Assim, sua atividade de ensino é realizada principalmente das 18às 22h, tendo de usar seu fim de semana para estudar e preparar aulas, nas quais incluem a sua experiência profissional. Apenas quatro professores (E4Hebe, E5Alcir, E13Severino, E6T e E14Antenor), se prepararam formalmente em recursos pedagógicos e didáticos. Três professores (E12Jade, E4Hebe, E14Antenor) são doutores e onze fizeram mestrado e têm experiência profissional fora da área de educação. Seis deles (E11Almir, E12Jade, E4Hebe, E5Ademir, E1Dalila e E13Severino), cuja atividade de ensino varia entre 8 e 22 anos, revelaram prevalência construtivista de ensino. Entre os outros oito, um apresentou prevalência da concepção essencialista de ensino (E7Telma) e os sete restantes, variando de 33 a 20 anos de experiência, revelaram ensinar sob uma concepção de ensino naturalista, três entre os mais velhos (E14Antenor, E6Thales, E2Dante) e cinco dos mais novos (E8Caio, E3Leo, E9Mario, E10Rocio, E7Telma exceto E13Severino, de prevalência construtivista).

7.2 Identificação das concepções pedagógicas prevalecentes e processos de aprendizagem

Contexto de trabalho dos docentes examinados

De acordo com a legislação brasileira, a carreira na universidade pública de ensino começa apenas após um concurso público para ocupar uma vaga previamente autorizada pelo Ministério da Educação. Cada concurso especifica o tipo de vaga entre três modalidades de contrato de trabalho: 40 horas por semana em dedicação exclusiva, ou 20 horas por semana. Candidatos com diploma de doutorado são mais bem pontuados e, uma vez aprovado, o candidato ingressa no magistério superior para ensinar na graduação por um máximo de 12 horas por semana em sala de aula, deixando 28 horas semanais para elaboração de aulas e avaliação, correção de trabalhos e provas, e participação em projetos de extensão e de pesquisa. A relação de trabalho é regida por uma lei específica para os funcionários públicos. No caso dos docentes federais é a Lei n º. 8.112, sancionada em 11/12/1990 (BRASIL, 1990). Embora a remuneração mensal federal seja 30% menor do que a do setor privado, na universidade pública um docente conquista sua estabilidade trabalhista após três anos, se aposenta com remuneração integral. Por outro lado, os docentes do setor privado, melhor remunerados, têm suas relações de trabalho regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho

aprovada pelo Decreto Lei 5.452/1943 (BRASIL, 1943), com direitos trabalhistas, mas sem estabilidade, e a maioria destes docentes são contratados para trabalhar apenas em atividades de ensino (em sala de aula).

As universidades privadas contratam professores com diploma de mestre e de doutorado após um processo de seleção não padronizada. A remuneração docente é determinada pelo número de horas semanais em sala de aula por isso, eles são chamados de professores horistas e a maioria deles trabalha em mais de uma IES privada. Apenas IES privadas que investiram em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) contratam professores exigindo diploma de doutorado porque realizarão atividades de ensino e pesquisa, regidas pela CAPES.

Para ilustrar duas (essencialista-tradicional e construtivista-libertadora) das três concepções pedagógicas prevalecentes entre os 14 entrevistados, optou-se pela descrição da prática de ensino e aprendizagem de duas das docentes entrevistadas (E7Telma e E4Hebe) e, por motivo de espaço, apenas a quarta categoria "Aprendendo na prática de sala de aula" e o detalhamento de duas subcategorias: a (4.3) “Aprendendo com alunos e colegas" e a (4.4) "Aprendizagem transformadora" em oito micro processos respectivamente, (4.3.1 a 4.3.3) e (4.4.1 a 4.4.5). Enquanto E4Hebe, refletindo e vivenciando novos conhecimentos demandava de seus alunos a mesma postura, propiciando sua aprendizagem pela vivência, E7Telma preferia apoiar seus alunos de forma paternalista, condescendente.

E7 Telma uma concepção pedagógica essencialista e epistemologia positivista

Telma é uma professora de 56 anos que trabalhou como técnico administrativo em contabilidade no setor público até 2006, quando começou os estudos de mestrado. No mesmo ano prestou concurso público para o magistério superior. Uma vez aprovada, em 2008, ela começou a dar aulas de contabilidade para estudantes do primeiro período de administração e já ensina por quatro anos. Pessoa calma, comedida, Telma relatou considerar seu desafio diário o de conquistar a atenção dos alunos para o quadro-negro (ver Quadro 4 - T4.3.1). Em sua postura amistosa e tranquila acredita que os alunos percebem-na como alguém supernatural, solucionadora de problemas e que deve partilhar com eles sua própria experiência pessoal (Quadro 4 T4.3.1). Ela descreveu um episódio em sala de aula durante o seu primeiro ano de ensino, sobre sua resposta quando um aluno questionou sua autoridade (Quadro 4 - T4.3.2). Telma lembrou que teve problemas com colegas provocados por estudantes que torceram suas opiniões, de modo que ela se manifestou temerosa de provocar a inveja de colegas por causa da preferência dos alunos para assistir a suas aulas (Quadro 4 - T4.3.3). Lembrando-se quando ela terminou seu curso de graduação, admitiu que as coisas eram diferentes naquela época (Quadro 4 - T4.4.1). Também admitiu ter aprendido a ser tolerante (Quadro 4 - T4.4.2). Telma leciona uma disciplina obrigatória de contabilidade geral para os alunos do 1º período e usava projetor *datashow* para lecionar em sala de aula, mas prefere não mais usá-lo e fazer mais exercícios no quadro negro por acreditar que assim também é melhor para ela. Sente que está aprendendo a ensinar por meio das dúvidas de seus alunos, e acredita que, quando o aluno vai para o quadro-negro, ele também resolve suas dúvidas (ver Quadro 4 - T4.4.3). Admitiu que quando era professora iniciante, não entendia o comportamento dos alunos, mas considera como sua a responsabilidade de orientar-lhes a aprendizagem (ver Quadro 4 - T4.4.4). Tenta convencer seus alunos por uma lógica racional, a aproveitarem a oportunidade de estudar e considera que sua capacidade pedagógica fica melhor, resolvendo seus problemas de ensino em sala de aula, sugerindo assim uma preferência por aprender pela experiência, correspondendo a uma concepção pedagógica essencialista (Barbosa 2005a; Vergara, 2003). Repetição de exercícios na lousa, disciplina dos alunos é considerado fundamental para a prática de ensino de Telma. Ela também decidiu "manter a calma" em aula e fora dela, limitando-se a fazer seu trabalho, acreditando que essa postura irá protegê-la de se indispor com colegas que criam boatos sobre ela. Telma diz que compartilhar com colegas docentes é limitado pela inveja existente entre eles no curso.

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados com base nos dados das entrevistas

Entrevistado	Concepções filosóficas	Formação Acadêmica	Experiência Profissional	IES e tipo de contrato	Ensino Admin.	Ensino Gradu.
E8 Caio	Naturalista	Engenheiro Telecomunicação; Mestre em Administração.	3 anos Empresa própria (2001 - 2004); 4 anos na Petrobras desde 2006;	IES Privada horista	5 meses	5 meses
E3 Leo	Naturalista	Economista; Mestre em Administração Pública	2 anos administrador financeiro em firma privada; há 4 anos no ensino (2008)	IES Privada horista	2 anos	2 anos
E9Mario	Naturalista	Engenheiro Químico Mestre em Economia e Finanças	6 anos representante comercial (1997 - 2003) em firma privada; 4 anos Consultor e professor desde 2008	2 IES Privadas horista	2,5 anos	2,5 anos
E10Rocio	Naturalista	Marketing e Propaganda; Mestrado em Design e Empreendedorismo.	4 anos Consultora em Design até 2008; 5 anos Ensino desde 2007;	IES Privada 40 hs (sem pesquisa)	2,5 anos	3,5 anos
E7Telma	Essencialista	Contadora; Mestre em Gestão e Estratégia.	24 anos Servidor publico técnico adminis - trativo (1982-2006); 6 anos docente em IES pública federal desde 2006;	Assistente IES federal 40 hs em dedicação exclusiva	4 anos	4 anos
E11Almir	Construtivista	Economista; Mestre em Finanças e Controladoria; Mestrado em Gestão do Ensino.	13 anos servidor público técnico adminis - trativo em IES pública federal desde 1999;	IES Privada horista	8 anos	8 anos
E12Jade	Construtivista	Arquitetura; Mestre em Planejamento Urbano; Doutorado em Administração Pública	Consultora em gestão de território e projetos;	IES privada horista,	1,5 anos	9 anos
E4 Hebe	Construtivista (Freire)	Matemática e Pedagogia; Universidade Holística da Paz; Mestre em Administração; Doutora em Engenharia da Produção;	23 anos no Ensino básico público; 26 anos técnico administrativo em Banco público estadual;	Adjunto em IES federal 40 hs em dedicação exclusiva	10 anos	10 anos
E5Ademir	Construtivista (Freire)	Aluno de Paulo Freire no 2º grau! Pedagogia; Pós-graduado em Pedagogia empresarial; em Metodologia do ensino superior; Mestre em Sexologia Humana;	10 anos Professor em colégio politécnico; 20 anos Gerente de RH; Gerente de Patrimônio em empresa pública;	IES privada horista,	10 anos	10 anos
E1Dalila	Construtivista	Administradora; Mestre em Administração.	Pesquisador de marketing em ONG;	IES Privada horista,	12 anos	12 anos
E2Dante	Naturalista	Administrador; Mestre em Administração.	Gerente em uma planta industrial; Empregado público municipal;	IES Privada horista,	20 anos	20 anos
E13Severino	Construtivista	Engenheiro Eletricista, Administrador Finan ceiro; Mestre em Administração, em Educação;	20 anos Auditor em Economia Municipal	Em 2 IES privadas horista	22 anos	22 anos
E6Thales	Naturalista	Administrador e Economista; Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior; Mestre em Administração	30 anos executivo em logística desde 1982; 12 anos coordenador de curso de administração desde 2000; 30 anos docente curso presencial e EAD desde 1982.	IES Privada 40 hs (sem pesquisa)	31 anos	31 anos
E14Antenor	Naturalista	Engenheiro (1974); PHD em Economia (1978).	20 anos executivo setor financeiro privado;	IES Privada horista; 20hs IES pública	2 meses	33 anos

Fonte: Análise indutiva dos dados de campo

Quadro 3 – Categorias e subcategorias dos microprocessos de aprender a ensinar

Categorias	Subcategorias	Micro processos
1ª. Motivação para ensinar	1.1 Motivação pessoal	
	1.2 Sentimentos sobre o próprio trabalho docente	
2ª. Prática pedagógica	2.1 Ensino de base empírica	
	2.2 Ensino com base teórica	
	2.3 Recursos didáticos tradicionais	
	2.4 Recursos didáticos construtivistas	
	2.5 Avaliação do desempenho discente	
3ª. Oportunidades e problemas de ensino vivenciadas	3.1 Dificultadores do processo ensino - aprendizagem	
	3.2 Facilitadores do processo ensino - aprendizagem	
	3.3 Episódio problemático vivenciado	
4ª. Aprendendo na prática de sala de aula	4.1 Aprendizagem individual (de uma via)	
	4.2 Aprendendo com os colegas	
	4.3 Aprendendo com colegas e estudantes	4.3.1 - 4.3.2 - 4.3.3
	4.4 Aprendizagem transformadora	4.4.1 - 4.4.2 - 4.4.3 - 4.4.4 - 4.4.5
	4.5 Aprendendo ao preparar aulas e avaliações	
	4.6 Aprendendo com a experiência docente fora do ensino superior	Para ilustrar

Fonte: Análise indutiva dos dados de campo

Telma percebe seu papel como professora o de compartilhar sua experiência para atender às expectativas dos alunos e assegurar a disciplina na aula denotando uma concepção pedagógica essencialista (Barbosa, 2009a), associada a uma epistemologia positivista.

Quadro 4 – E7 Telma, concepção pedagógica essencialista

4ª Categoria – Aprendendo na prática de sala de aula	
Subcategoria	Micro processos e depoimentos para ilustrar
4.3 Aprendendo com os colegas e os alunos	**4.3.1 Responsabilizando-se como professor em sala de aula:** *... Cada aula é um desafio para mim. Por quê? ... quando você entra na sala de aula, você vê que muitos estudantes, que são pessoas contando com você. Eles te vêem como uma pessoa sobrenatural, uma pessoa que está lá para resolver todos os seus problemas. Então, eu acho que é um desafio, ... chegar à próxima aula e você percebe, olha!, hei! bom que todos esses estudantes assistiram à última aula, e de repente ... na classe todo mundo escuta você em silêncio, observando, [então] você percebe, uau!, eu vou chegar lá [uma aprendizagem eficaz dos alunos] ...!. Eu acho que é um desafio todos os dias,* (T4.3.1)
	4.3.2 Reagindo quando os alunos questionam seus métodos de ensino *Eu estava fazendo uma dinâmica em aula de introdução entre alunos, um aluno no final da quarto, questionou, "Eu tenho que fazer isso? '... então eu lhe disse, calmamente: é claro que você não precisa fazê-lo, de fato, é o seu compromisso, ... e dos que estão freqüentando a universidade, ... muitos de vocês trabalham, ... e chegam aqui cansados, então eu não posso fazer nada para obrigar, eu não posso nem obrigá-lo a fazer qualquer teste, se você não quiser, não há problema ... mas você não vai passar na matéria.* (T4.3.2)
	4.3.3 Aprendendo a evitar criar problemas para si com colegas de trabalho *Aprendi [com situações que presenciei no departamento de contabilidade] que você só tem que fazer o seu trabalho, e não tem que se envolver com qualquer outra coisa. Você sabe, eu ouço o que eu ouço, mas eu fico quieta, você sabe eu tenho a minha opinião, mas se é algo que não perturba diretamente a mim, ... pois bem, eu temo comentários, você sabe, [procuro] evitar provocar fofocas, ... quando você sabe que um professor que está com ciúmes de alunos que gostam mais de você ... você sabe o que acontece, então eu tenho tanto medo, eu lido com tais situações enfatizando que [eu não aceitarei fofocas] ....* (T4.3.3)
4.4 Aprendiza-gem transforma-dora	**4.4.1 Lembrando-se da própria experiência vivida quando era aluna:** *... e agora eu olho para trás, me formei em 1978, há muitos anos .... no tempo em que me formei, tudo era muito diferente de agora.* (T4.4.1)
	4.4.2 Auto percepção de estar replicando a prática de seus antigos professores: *Então ao longo de meus 20 anos de experiência como um servidor público nesta universidade, toda essa experiência [de trabalho em contabilidade] eu tive, eu sempre gosto de compartilhar com eles [os alunos] ... Então, eu ... Eu me pergunto, se eu tivesse essa experiência/vivencia que tenho hoje ... seria um muito, muito melhor professor.* (T4.4.2)

4ª Categoria – Aprendendo na prática de sala de aula	
	4.4.3 Decisão de mudar suas práticas de ensino: *... Nas minhas aulas, por exemplo, há uma parte teórica e prática e a parte prática, é muito, muito mais intensa, comecei a perceber que eles ficaram um pouco cansados, começavam a divagar, eles não seguiram a resolução de exercícios que eu estava explicando. Então, o que eu decidi? ... Eu não trabalho mais com data show, eu faço todo o meu trabalho com giz na lousa, certo?, giz, eu trabalho a minha disciplina teórica e parte prática dessa maneira, eu não utilizo qualquer equipamento, não uso computadores em sala de aula.* (T4.4.3)
	4.4.4 processo de mudança pela ampliação da consciência: *Eu vejo que hoje eu me sinto, ainda mais paciente com a turma. Porque eu acho que a incerteza, a ansiedade que senti quando cheguei, ... me fez tão defensiva ... tentando me proteger, e eu percebi que eu tinha atitudes, sem ser rude .... mas ... diferente, as coisas, os sentimentos que tive [antes] hoje que eu não tenho mais. Hoje, os estudantes significam para mim pessoas muito especiais, muito especial, e [por isso] eu também tento ser uma boa professora para eles .... sempre procurando fazer o máximo para eles na aula e fora de aula também ...* (T4.4.4)
	4.4.5 Novas práticas de ensino: [não manifestou nenhuma, prefere usar a lousa e giz] (T4.4.5)
Telma aprendeu a ensinar	Pela experiência própria, com os alunos e com poucos colegas docentes.

Fonte: Análise indutiva dos dados de campo

E4 – Hebe uma concepção pedagógica histórico social e a epistemologia construtivista

Hebe, de 60 anos, relatou que sua responsabilidade era semelhante a de um jardineiro plantando um solo árido (ver Quadro 5 - H4.3.1). Admitiu ter recebido críticas de alunos sobre sua forma de ensinar, respondendo em sala de aula que considera a preleção, um recurso didático ideológico que subtrai a capacidade crítica dos alunos (Quadro 5 - H4.3.2). Ela admite ser diferente entre os colegas docentes por causa de seu permanente questionar o *status quo* (Quadro 5 H4.3.3). Hebe informou que desde que era professora novata ensinava conectando-se à sua experiência passada em sala de aula como estudante. Lembrou-se que sua autorreflexão a levou a continuar estudando, mesmo durante o regime de ditadura militar no país (Quadro 5 - H4. 4.1). Reconheceu que para avaliar os conhecimentos de matemática de seus estudantes elaborou provas com "perguntas pegadinha" atormentando, assim, seus alunos (Quadro 5 - H4.4.2). Lembrou que, certa vez, um aluno chorando a fez perceber estar reproduzindo a mesma forma autoritária de ensino que ela odiara quando estudante. Assim, após uma década, Hebe admitiu ter ignorado o mundo real dos alunos, não ter se preocupado em estabelecer a interação professor-aluno em sala de aula (Quadro 5 - H4.4.3). Por isso, para saber como ensinar ela estudou pedagogia, filosofia holística e treinou novos recursos pedagógicos didáticos, cursou o mestrado em administração de empresas e o doutorado (Quadro 5 - H4.4.3). Reconhecendo o seu perfil de ensino autoritário (Quadro 3 - H4.4.4), Hebe admite que agora procura acalmar seus sentimentos e estado psicológico e físico antes de entrar na sala de aula, para que possa perceber e impedir que o aluno fique cansado e apático durante a aula. Ela se sente compelida a saber se o aluno está acompanhando a aula e para superar a apatia do discente usa novos recursos didáticos (Quadro 5 - H 4.4.5). Hebe acredita que sendo consciente de sua incompletude, um professor passa a se recusar a continuar formatando estudantes, a excluir aqueles que não se encaixam nos padrões preestabelecidos e sente que apenas repetir conteúdos drena sua motivação para ensinar (Quadro 5 - H 4.4.5).

Uma perspectiva crítica sobre as pessoas passivas marcou a entrevista de Hebe. Seu riso barulhento revelou intensa emoção ao falar sobre sua docência, contrastando com o perfil de Telma. Hebe se manifestou curiosa por novas ideias, novas práticas, mas também revelou capacidade de autorreflexão ao admitir seus pressupostos no início da carreira e os erros cometidos contra seus alunos quando era novata. Tentando criar alternativas de superá-los aprendeu a usar recursos didáticos não tradicionais que focam nas emoções e subjetividade de

seus alunos, seus sentimentos em sala de aula, na dimensão corporal, procurando assim, acessar além do racional e criar condições para eles transformarem o mundo em que vivem.

A prática relatada de Hebe sugere uma prevalência atual da concepção pedagógica histórico social e uma epistemologia construtivista (BARBOSA, 2009a), buscando acessar a consciência dos alunos (FREIRE, 2002), embora ainda de forma limitada, porque não inclui o conhecimento local para apoiar a sua prática docente (Barlett (2005).

Quadro 5 – E4Hebe, concepção pedagógica socioconstrutivista

4ª Categoria – Aprendendo na prática de sala de aula	
Subcategoria	Micro processos e depoimentos para ilustrar
4.3 Aprendendo com os colegas e os alunos	4.3.1 A responsabilidade do professor na sala de aula: *Então, é como se você estivesse em um jardim, e você está 'regando' uma terra seca [os estudantes], porque você não está 'regando' corretamente então, as flores, os frutos do seu trabalho, estão murchos.* (H4.3.1)
	4.3.2 Reagindo quando os alunos questionam seus métodos de ensino: *.... 'Professor [por favor, dê-nos] apenas uma palestra, estamos tão acostumados' ... Isso é o que eu ouvi ... [de estudantes me pedindo], onde alguém dá conteúdo já "mastigado" para eles .... é também uma posição ideológica, certo? ... às vezes perversa, porque no momento em que apresentar um autor X e não Y para mostrar o contraste, você não oferece aos alunos condições para .... expandir e então você replica uma cultura de domesticação ....* (H4.3.2)
	4.3.3 Aprender a evitar problemas de trabalho para si mesma: *... Você precisa ser diferente e negar o que eles colocaram em sua cabeça, a maneira que você foi moldado porque o ambiente nos molda, certo? Mas, como eu sempre reagi às coisas formatadas, ... quando eu percebi isso, eu decidi mudar minha maneira de ensinar* (H4.3.3)
4.4 Aprendizagem transformadora	4.4.1 Lembrando experiência vivida como aluno: *... então, meu professor de sociologia entrava em sala em silêncio e saia calado, mudo, porque tínhamos espiões ... pessoas que eram informantes na sala de aula, para verificar o que o professor estava falando ... e quando um professor ou um aluno era denunciado era preso, desaparecia ...* (H 4.4.1)
	4.4.2 Auto-percepção de estar reproduzindo a prática de seus antigos professores: *Os alunos eram para mim pessoas em uma cadeira, a quem eu depositava meu conhecimento, e sem verificar se este conhecimento estava chegando a eles. Eu só verificava quando corrigia as provas que o conhecimento não estava aprendido. As provas que eu aplicava eram insuficientes, porque eu não sabia como ensinar, [assim] na prova perguntava o que eu não tinha desenvolvido em sala de aula, com 'pegadinhas' e, os alunos tiravam notas muito baixas, e eu pensava que estava ok!, indicava que eu era uma boa professora, ... [mas] .... era um desastre! uma professora autista, por quê? eu era focada em conteúdo, certo? assim lecionava com preleção, testes de matemática inadequados, ... Sem interagir com os alunos ...* (H4.4.2)
	4.4.3 A decisão de mudar suas práticas de ensino: *... Quando eu percebi?, Quando eu questionei meu modelo mental, eu olhei para um aluno que me disse, chorando: "Eu tenho um horror de Matemática, ... ', então eu percebi: Mas eu também estou ... reproduzindo esse medo que eu tinha [quando estudante], com as minhas notas certo? O que eu fiz? Dez anos mais tarde, ah! quanto tempo! demorei para perceber como eu estava ensinando .... Eu decidi fazer uma mudança na minha vida, [porque] percebi que eu não seria feliz, porque tinha começado a me incomodar* (H4.4.3)
	4.4.4 Processo de mudança e ampliação da consciência como docente: *Eu tive uma aula de 45 estudantes, e uma vez dei a todos zero ... Por quê? Por conta da indisciplina ... Os alunos arrastavam cadeiras, e eu ... Avisei uma vez, duas vezes, até que um dia eu fiquei brava com eles, eu dei zero, zero, zero. ... Eu era aquele tipo de professor, certo? sem qualquer preparação ..... [Agora eu sei], quando você entrar em uma sala de aula, você se prepara fisicamente, você tem que se preparar espiritualmente, ... É como se você entrasse num palco ...como os atores que antes de fazer a peça, fazem exercício ... a voz, etc.* (H4.4.5)
	4.4.5 Nova prática de ensino: *[Eu gosto de experimentar] cursos alternativos ..... Dinâmica de grupo, psicodrama, teoria da mente, aroma terapia, tai chi chuan. Estudei na Universidade Holística da Paz, por isso tenho reunido essas técnicas pra colocá-las na minha prática. Por quê? Porque quando você [não], as pessoas permanecem em um modelo mental passivo, estudante passivo, o professor também por quê? Oh céus! ... passividade em ambos os lados. Meu [orientador de doutorado] me ensinou muito, certo? ... ele me ensinou o que significa ensinar: É se sentir incompleta, ser aberto o tempo todo para ... construir [novo] conhecimento face-a-face com o aluno*. (H4.4.5)

4ª Categoria – Aprendendo na prática de sala de aula	
Hebe aprendeu a ensinar	pela autorreflexão, com seus alunos, colegas, coordenador de curso, imitando ex-professores, aprendizagem formal, com o orientador acadêmico e estudos holísticos.

Fonte: Análise indutiva dos dados de campo

Discussão dos resultados à luz da fundamentação teórica

Os resultados empíricos gerados ao questionar os docentes sobre a sua atividade numa perspectiva temporal (BROWN, 2005) permitiu conhecer a sua motivação, o significado por eles atribuídos à educação e sua percepção sobre si mesmos e sobre os seus alunos (GREENBERG *et al*., 2007). Comparando os dois perfis, o de Telma revelou mais sua identidade como funcionária pública, talvez porque ela havia trabalhado como contadora na mesma IES pública onde agora é professora. Por outro lado, Hebe também era funcionária pública de banco antes de ensinar, mas considera-se uma educadora, talvez por ter trabalhado também como professora de tempo parcial em IES privadas e públicas em paralelo a seu cargo de bancária.

Quanto a seus pressupostos de aprendizagem, E4Hebe admite a totalidade dos seres humanos, manifestou curiosidade perante novas aprendizagens, uma reação emocional singular (ELKJAER, 2001) e assumiu que a interação com seus alunos era importante para a sua aprendizagem, sinalizando uma perspectiva cognitivista sociocultural (VERGARA, 2003). Diferentemente, E7Telma manifestou, de forma racional, a sua conformidade e medo para as dinâmicas de poder que vivencia na IES pública onde atua.

Ambas as professoras buscam compartilhar em sala de aula com os alunos sua experiência de vida não-profissional e manifestaram interesse em aprender a resolver as dificuldades dos alunos, sugerindo que o conceito de professor "emergente" poderia ajudar a compreender como os professores aprendem pela prática em sala de aula, numa perspectiva processual e não apenas de modo formal (WATSON, 2001)

E4Hebe e E7Telma mencionaram ter observado e pedido aos alunos, coordenador de curso e colegas para resolver com elas problemas de classe que percebiam, sugerindo, assim, uma prática da aprendizagem social (DAVIS; LUTHANS, 1980). E4Hebe admitiu que ter aprendido em contextos formais e informais provocou sua transformação consciente, levando-a a refletir criticamente seus próprios pressupostos e a forma como ela foi replicando o *status quo*, denotando assim, ter passado por um processo de aprender transformador, no termos de Cranton (2006).

8. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES: CAPACITACAO E PRÁTICA DOCENTE

Conclusões

Os resultados empíricos gerados com os professores entrevistados evidenciaram três concepções pedagógicas (essencialista, naturalista e construtivista) orientando sua prática docente e estimulando processos de aprendizagem reflexiva, experiencial, transformadora, vicária e situacional. As práticas foram identificadas por meio de quatro categorias e 16 subcategorias com seus respectivos micro processos.

As quatro categorias identificadas no cotidiano de docentes que ensinam em cursos de graduação em administração permitiram descrever micro processos de aprender a ensinar que ocorreram efetivamente a partir de sua prática cotidiana, ensejando, portanto, responder à questão central de pesquisa.

Os professores entrevistados aprenderam a ensinar em cursos de graduação em administração guiados por sua motivação e inspirados em sua percepção sobre o papel da educação. Aprenderam a ensinar, selecionando recursos didáticos tradicionais, de acordo com a sua percepção de ensino, e maior conscientização sobre as oportunidades e os problemas do ensino da administração e de seus próprios pressupostos sobre aprendizagem. No entanto, eles decidiram mudar sua prática de ensino para melhor ajudar seus alunos a aprender,

selecionando práticas de aprendizagem formal e informal que eles mesmos haviam experimentado/vivenciado.

Defende-se, pois, que à medida que os professores de administração são capazes de reconhecer e traduzir seu conhecimento docente, fazer escolhas didáticas para ensinar considerando seus pressupostos sobre os processos de aprendizagem e as concepções pedagógicas subjacentes, maior será sua consciência sobre como professor e aluno se relacionam na sala de aula e como o conhecimento e a competência docente se desenvolvem, aumentando a capacidade de aprendizagem de seus alunos também.

O desenvolvimento da competência docente, pela ativação da aprendizagem reflexiva e vicária dos docentes, lhes permitiria reconsiderar suas atuais concepções pedagógicas e se abrir às construtivistas, mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem para o atual perfil dos alunos e às necessidades da sociedade onde os docentes de administração operam.

Implicações

Capacitar professores em IES e desenvolver lhes as competências docentes, assim como sua aprendizagem reflexiva, experiencial, vicária, situada e transformadora, cabe propiciar que conscientemente reconheçam as concepções epistemológicas (positivistas, construtivistas) e pedagógicas (essencialista, naturalista, sócio histórica) e as diferentes das suas. Para tal, procede partir de seus próprios pressupostos sobre o papel da administração, o propósito de educação e a forma pela qual alunos e professores aprendem em sala de aula. As práticas de ensino examinadas revelaram rara interação dos docentes com outros professores em seus cursos. No entanto, estimular mais a aprendizagem vicária dos docentes permitiria evitar erros desnecessários e alcançar entre eles uma aprendizagem mais rápida (BANDURA, 1977). Especificamente, recomenda-se estimular professores principiantes a interagirem mais com os veteranos de modo a propiciar a criação de um currículo explícito situado (GHERARDI *et al.* (1998). Para fornecer um contexto coletivo no qual o valor da aprendizagem seja reconhecido e discutido (HUIZING, 2002), também se recomenda examinar a aprendizagem situada como um processo emergente (KAKAVELAKIS; EDWARDS, 2011) entre professores (WATSON, 2001) em começo de carreira acadêmica.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. La Administración y su Enseñanza: ¿Entre Doctrina y Ciencia? **Revista ANGRAD,** v**.** 7, n. 1, pp. 63-74, jan/feb/mar, 2006.

ALVESSON, M.; SKOLDBERG, K. **Reflexive Methodology. New vistas for qualitative research**. UK, London: Sage Publications, 2001.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. e cols. **Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências**. PA: Bookman, 2005, pp. 12-33.

BANDURA, A. **Social learning Theory**. NY: Prentice Hall, 1977.

BARBOSA, M.C. Ensino-Aprendizagem: Pressupostos histórico-filosóficos. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. III, n. 5, p. 73-84, SP: Anhanhuera Educacional, 2009a.

BARBOSA, M.C. Aprendizagem: Tendências pedagógicas. **Anuário da produção Acadêmica Docente**, v. III, n. 5, p. 97-108, São Paulo: Anhanhuera Educacional, 2009b.

BARTLETT, L. Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. **Comparative Education Review**, v. 49, n. 3, p. 344-364, Aug, 2005.

BLACKLER, F. Knowledge and the theory of organisations as activity systems and the reframing of management. **Journal of Management Studies**, v.30, n.6, p.863-884, nov 1993.

BRASIL. **Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de Maio de 1943. Aprova a** Consolidação das Leis do Trabalho. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm

BRASIL. **Lei Nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, 1990. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L8112cons.htm

BRASIL. **Decreto Nº 6.096 de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007. Recuperado: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. **Organizational Science,** v. 2, n.1, p. 40-57, 1991.

BROWN, R. B. Mapping the Temporal Landscape. The Case of University Business School Academics. **Management Learning**, v. 36, n. 4, p. 451–470, 2005.

CALBINO, D.; ALMEIDA, J.; PAULA, A. P. de P.; SANTOS, A. Revisitando o futuro das fabricas de administradores. VI CONVIBRA – **Congresso Virtual Brasileiro de Administração**, pp.17, realizado de 18 a 20 de dezembro 2009. Recuperado: http://www.convibra.com.br/2009.asp?ev=25&lang=pt&ano=2009.

CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults**, 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

DAVEL, E; VERGARA, S.C.; GHADIRI, D.P. (Orgs.). **Administração com Arte**. São Paulo: Atlas, 2007.

DAVIS, T.R.V.; LUTHANS, F. A social learning approach to organizational behavior. **Academy of Management Review**. v. 5, n. 2, p. 281-290, 1980.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2002.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques, **Human Relations**. v. 50, n. 9, p. 1085-113, 1997.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; Araujo, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem:** desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 100-115.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FISCHER, T.M.D.; DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, P.D. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **RAP -** Revista Brasileira de Administração Pública, v. 41, n. 5, p. 935-956, 2007.

GHERARDI, S., NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: The Notion of Situated Curriculum **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273–297, 1998.

GHERARDI, S. Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations, **Organization,** v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

GREENBERG, D. N., CLAIR, J.A.; MACLEAN, T. L. Enacting the Role of Management Professor: Lessons from Athena, Prometheus, and Asclepius. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, no. 4, p. 439–457, 2007.

HOLMAN, P. PAVLICA, K; Thorpe, R. Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: The contribution of social constructionism and activity theory. **Management Learning**, v. 28, n. 2, p. 135-148, 1997.

HUIZING, A. Towards a learning-based theory of the firm. University of Amsterdam, Netherlands. Sprouts: **Working Papers** on Information Systems, v. 2, n. 6, pp. 41, 2002. Disponível em http://sprouts.aisnet.org/2-6 Recuperado 06/07/10.

KAKAVELAKIS, K.; EDWARDS, T. Situated learning theory and agentic orientation: A relational sociology approach. **Management Learning**, v. 43, no.5, p. 475–494, 2011.

KOLB, D. A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development.** New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

JOHNSON, P.; DUBERLEY, J. Positivism – The Management Mainstream? **In: Understanding Management Research – An Introduction to Epistemology**. London: Sage, 2000, p. 38-61.
LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate Pheripheral Participation.** UK: Cambridge University, 1991.
MATTOS, P. L. C. L. de. Administração é ciência ou arte? O que podemos aprender com este mal-entendido? **Revista de Administração de Empresas RAE,** v. 49, n. 3, p. 349-360, São Paulo: FGV, sep 2009.
NATHAN, M. L.; KOVOOR-MISRA, S. No Pain, Yet Gain Vicarious Organizational Learning from Crises in an Inter-Organizational Field. **The Journal Of Applied Behavioral Science**. v. 38, n. 2, p. 245-266, jun 2002.
NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas RAE**, v. 43, n. 2, p. 44-54, São Paulo: FGV, 2003.
PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no oficio do Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
PIOVESAN, A; TEMPORINI, E.R. Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, Sao Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.
REYNOLDS, M. Wild Frontiers Reflections on Experiential Learning. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 387 – 392, 2009.
RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H., e Cols. **Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005, p 34-55.
RUAS, R.L. Literatura, Dramatização e Formação Gerencial: A Apropriação de Práticas Teatrais ao Desenvolvimento De Competências Gerenciais **Revista Organização e Sociedade O&S**, v. 12, n. 32, p. 121-142, Jan/Mar, 2005b.
SANTI, A.; VILLARDI, B.Q. Ética como autonomia: O desafio da Paideia contemporânea. **Revista Angrad**, v. 5, n. 2, p. 1 - 14, 2004. Recuperado: http://www.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1030.pdf
SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Revista Organização e Sociedade O&S**, v. 12, n. 35, p. 113-134, oct/dec 2005.
STAKE, R. Case Studies In DENZIN, N; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1994.
THOMAS, D. R. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. **American Journal of Evaluation**, v. 27, n. 2, p. 237-246, June 2006.
TOLBERT, P.S & ZUCKER, L.G. The institutionalization of institutional theory, In CLEGG, S.R; HARDY, C & NORD, W.R. (Eds.) **A Handbook of Organization Studies**. London: Sage, 1996, 175-190.
VERGARA, S. C. Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Revista Organização & Sociedade O&S**, v. 10, n. 28, p. 131-142, sep/dec 2003. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Brasil.
VERGARA, S. C. Teoria prática educacional: da técnica à ética. **Revista PUC Ciência.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, n.5, p. 12-20, nov 1990.
VILLARDI, B. Q. Um estudo reflexivo sobre microprocessos de aprendizagem e mudança coletiva docente: Para uma gestão sustentável do desenvolvimento de docentes em Instituições de Educação Superior Privada em Administração e Marketing. Tese de **Doutorado em Administração**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.
WATSON, T. J. The Emergent Manager and Processes of Management Pre-Learning. **Management Learning**, v. 32, n. 2, p. 221-235, 2001.