

Reflexões sobre a prática do Estágio Supervisionado no Curso de Administração: limites e possibilidades para o processo de aprendizagem

Autoria: Sidnéia Maia de Oliveira Rego, Anielson Barbosa da Silva

RESUMO

O artigo analisa o processo de Estágio Supervisionado no curso de Administração sob a perspectiva da Aprendizagem em Ação. Pesquisa realizada em duas Instituições de Ensino Superior no Nordeste brasileiro que apresentam formas diferentes de ofertar o Estágio Supervisionado; em comum, apresentam a vinculação com o Trabalho de Conclusão de Curso. A aprendizagem, não foi percebida como prioridade, prevalecendo a preocupação com o Trabalho de Conclusão de Curso. O estágio voluntário emergiu como alternativa para aproveitar melhor essa experiência de aprendizagem como ato educativo e de formação, a Aprendizagem em Ação contribui propondo ações reais compatíveis com problemas organizacionais.

1 INTRODUÇÃO

Acompanhando a expansão do ensino superior no Brasil, o curso de administração encontrou caminho propício para sua massificação. Exigindo poucos investimentos em ativo fixo, a maioria dos cursos ministrados no período noturno tornou-se atrativa e de fácil aceitação pela sociedade, ao oportunizar possibilidades variadas de inserção profissional (BERTERO, 2006).

Uma preocupação frente à massificação dos cursos é a transformação dessa expansão quantitativa em qualitativa. É preciso assegurar aos graduados uma formação voltada para o desenvolvimento de competências sociais e intelectuais, mas também, desenvolver a capacidade de entender o mundo a sua volta e de se comunicar bem com ele. Entre os dilemas enfrentados, destaca-se a relação entre teoria e prática “os que atuam no mundo prático frequentemente orgulham-se de sua imunidade à teoria e alguns acadêmicos orgulham-se de sua distância do mundo prático” (MARSDEN e TOWNLEY, 2012, p. 31).

O Estágio Supervisionado (ES) é um componente curricular direcionado à consolidação do desempenho profissional desejado do egresso devendo oportunizar a interface entre teoria e prática, a partir de uma experiência acadêmica, social e profissional.

A pretensão é contribuir com o ensino da administração, por meio de uma reflexão sobre a prática do ES, numa perspectiva balizada pela Aprendizagem em Ação, uma metodologia que utiliza princípios da educação de adultos e da aprendizagem experiencial, considerando a própria experiência de cada indivíduo, como um campo fértil para potencializar a aprendizagem (MCGILL, BROCKBANK, 2004). Assim, este artigo objetiva analisar o processo de Estágio Supervisionado no curso de Administração sob a perspectiva da Aprendizagem em Ação.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A regulamentação da profissão Administrador ocorreu por meio da Lei n. 4.769 (1965), o que de acordo com Andrade e Amboni (2005, p. 7), “veio a ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de administrador”.

Após a regulamentação do curso, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração por meio do Parecer n. 307 (1966). Tornava-se obrigatório cursar uma disciplina optativa entre as duas disponíveis: Direito Administrativo ou Administração de Produção e de Vendas, segundo a opção dos alunos. A realização de um Estágio Supervisionado, com duração de seis meses, também constituía uma obrigação prevista para a integralização do curso (ANDRADE; AMBONI, 2005).

O segundo currículo mínimo foi definido através da Resolução n. 2 (1993), com a preocupação principal de melhoria da qualidade dos cursos. As matérias foram reagrupadas em formação básica e instrumental, surgem disciplinas eletivas e complementares e o Estágio Supervisionado permanece como item obrigatório.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) foram publicadas para servir de referência para as instituições de ensino superior na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos; não fixaram mais um elenco de matérias ou disciplinas, como ocorria com os currículos mínimos. O Estágio Curricular Supervisionado deixou de ser um componente obrigatório, embora desejável, permitindo que cada instituição de ensino pudesse fazer a sua opção pela sua inclusão ou não, na Matriz Curricular do curso, entretanto, exige-se uma regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico, no caso da inclusão do Estágio Supervisionado.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADOR

O profissional administrador, de uma forma geral, tem sido preparado para atuar em contextos dinâmicos e diversificados, podendo ocupar posições eminentemente diferentes dentro de uma organização, seja ela pública ou privada.

Verificar qual o nível de preparação das pessoas para a carreira de administrador e identificar as posições que ocupam no mundo do trabalho é uma maneira defendida por Bertero (2006) para se compreender a efetividade do ensino de administração, ou seja, quais são os itinerários, as diversas etapas, as responsabilidades, atribuições e sistemas de remuneração que se oferecem às pessoas que abraçam a profissão. No caso do curso de administração, o jovem formado pode ocupar posições que variam de *trainee* até posições de diretoria, presidente ou *Chief Executive Officer* (CEO).

Outra pesquisa abrangente, realizada por Fleury na década de 1980, demonstrou um problema que pode ser considerado estrutural na graduação em administração, que consiste na dificuldade de se conciliar, dentro de um currículo de quatro anos, uma educação geral nas áreas humanísticas e instrumental e uma educação profissional na área específica de administração, mantendo um nível adequado de qualidade. Esta pesquisa mostrou que tal dificuldade fazia presente nos cursos analisados, sendo evidente um desequilíbrio desfavorável para a área profissional, que tem sido ensinada de forma bastante precária. “O currículo dedica, em geral, uma parcela Insuficiente de tempo a estes aspectos e os cursos são ensinados de forma superficial por professores muitas vezes mal preparados” (FLEURY, 1983, p. 13).

Com relação à prática docente nos cursos de administração, Lima e Olivo (2007) apontam o fato de que, a maioria dos docentes faz uso dos mesmos recursos didáticos explorados pelos seus antigos professores, desconsiderando que tanto o estudante, quanto o sistema de educação superior brasileiro, o mercado de trabalho e a sociedade sofreram profundas transformações com o tempo.

Além disso, o dilema principal que se apresenta na formação do administrador persiste, ou seja, a necessidade de formar um profissional com visão abrangente e integrada que ao mesmo tempo esteja qualificado para o exercício profissional mais imediato (CASTRO, 1981; TORDINO, 2004; ANDRADE; AMBONI, 2005).

Outro problema do ensino da administração, apontado por Castro (1981), diz respeito à natureza das disciplinas práticas, que muitas vezes não são vivenciadas como deveriam, ao passo que a maioria das disciplinas “teóricas” pertencem a outras áreas do conhecimento. Fischer *et al* (2007) esclarecem melhor essa situação, ao ressaltar que a administração não é uma disciplina da mesma natureza e estrutura da sociologia, antropologia ou psicologia, que são categorizadas como ciências sociais. Administração é considerada ciência socialmente aplicável, sendo referenciada à prática, ao que se faz. É sobre essa prática que se constrói as teorias organizacionais, que refletem a prática e nos ajudam a construir essa mesma prática, pois o modo de aprender sobre organizações e gestão, ao longo da história humana, nasce, vive e morre nas organizações.

A necessidade de mudança no processo de ensino dos cursos de Administração foi tema tratado também na pesquisa de Lovison (1992), que destacou aspectos críticos, como a necessidade de alinhamento aos novos anseios da educação, um deles é estimular, nos alunos, a capacidade de aprender a aprender, que para Bouner (2003 como citado em McGill e Brockbank, 2004) torna-se o principal desafio para alunos e professores, neste século, onde a

educação superior deve estar cada vez mais orientada para o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos estudantes.

4 EXPERIÊNCIA E AÇÃO: PRERROGATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE ADULTOS

A educação de adultos é concebida como uma técnica tão essencial para o estudante universitário quanto para o trabalhador braçal analfabeto, por representar um processo que permite o adulto se tornar consciente de sua experiência e ao mesmo tempo avaliá-la. Desta forma, compreende-se que a aprendizagem universitária está inserida na aprendizagem de adultos, o que pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. Parte da situação vivenciada pelo aluno, onde professor e material didático têm papel secundário, diferente do que ocorre na educação tradicional, são os aprendizes com suas experiências que passam a ter importância primária (LINDEMAN, 1926; MASETTO, 2003).

Nesta proposta de educação, não há espaço para o ensino autoritário, muito menos fórmulas pedagógicas rígidas; valoriza-se a autonomia e o desenvolvimento de ideias originais; a aprendizagem que surge do confronto de situações pertinentes às quais se aprofundam no reservatório das próprias experiências do aprendiz antes deste recorrer a textos e fatos secundários, que são conduzidos na discussão com professores, os quais também são buscadores da sabedoria (LINDEMAN, 1926; DEWEY, 1979; KNOWLES, 1980; MASETTO, 2003).

Uma questão central na aprendizagem de adultos, diz respeito à autoridade compartilhada, ou seja, a aprendizagem de mão dupla, na qual a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor, sendo ambos intercambiáveis (ROGERS, 2011). A Figura 1 resume as hipóteses do modelo andragógico, descritas por Knowles *et al* (2009).

HIPÓTESE	COMPORTAMENTO DO ADULTO
Autonomia	Possuem autoconceitos de ser responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas, desenvolvendo uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Quando os educadores de adultos se conscientizam desse problema, esforçam-se para criar experiências de aprendizagem em que os adultos são auxiliados a fazer uma transição de aprendizes dependentes para aprendizes autodirigidos.
Experiência	Se envolvem em uma atividade educacional com um volume maior de experiências e com uma qualidade diferente dessas experiências comparadas às dos jovens. A educação de adultos coloca mais ênfase na individualização do ensino e nas estratégias de aprendizagem, principalmente nas técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, estudo de caso e métodos de laboratório, em vez de técnicas de transmissão, também se dá mais ênfase nas atividades de ajuda aos colegas.
Prontidão para aprendizagem em	Estão prontos para aprender algo que necessitam saber e para as quais precisam se tornar capazes de realizar a fim de enfrentar as situações da vida real. “Há maneiras de induzir a prontidão por meio de exposição a modelos de performance superior, aconselhamento de carreira, exercícios de simulação e outras técnicas” (p. 73).
Aplicação da	São centrados na vida (ou centrados na tarefa ou no problema) sendo esta a sua orientação para a aprendizagem. Por isso o adulto se sente motivado a

aprendizagem em	aprender quando percebe que a aprendizagem o ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que são apresentados em contextos de aplicação a situação da vida real.
Motivação	Respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas, como o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima e qualidade de vida.

Figura 1. Hipóteses do Modelo Andragógico

Fonte: Baseado em Knowles *et al* (2009).

Existem cada vez mais evidências de que a aplicação da teoria andragógica está fazendo a diferença na maneira como os programas de educação de adultos estão sendo organizados e operacionalizados, no modo como os professores de adultos são treinados e na maneira como os adultos recebem ajuda para aprender. Geralmente os adultos têm uma melhor compreensão e discernimento quanto aos métodos que preferem ou que lhes desagradam e tendem a demonstrar maior capacidade de sustentar seus argumentos ao demonstrá-los (KNOWLES *et al*, 2009; ROGERS, 2011). “Tornou-se evidente, por meio do trabalho de muitos pesquisadores profissionais, que adultos aprendem de forma diferente de jovens e crianças, no sistema educacional; isto é especialmente importante para os educadores no ensino superior” (BASS, 2012).

4.1 Aprendizagem Experiencial

O verdadeiro objetivo da educação é a busca por experiências mais ricas e mais amplas, a capacidade sempre em expansão de aproveitar de forma mais ampla o que se vive no presente, “o desafio do educador é traduzir esse objetivo em realidade, hora a hora, dia a dia, de matéria em matéria” (DEWEY, 1979, p. 151). Da mesma forma, Jarvis (2013, p.36) considera que “todas as experiências do nosso mundo-vida, começam com sensações corporais que ocorrem na interseção entre a pessoa e o mundo-vida. Essas sensações, inicialmente, não têm significados para nós, pois é o começo do processo de aprendizagem”. Elkjaer (2013), também defende que é por meio da experiência que o conhecimento pode ser criado. Segundo a autora,

os sujeitos têm experiências por causa da maneira como vivem suas vidas e por causa da maneira como criam relações com outros sujeitos e mundos. É impossível evitar as experiências. Todavia, é somente por meio da cognição e da comunicação que a experiência pode se tornar experiência de aprendizagem. É nessa busca, que a educação, em sua forma mais ampla pode abrir caminhos para compreensões e ações até então desconhecidas, introduzindo conceitos e teorias que, de outra forma, não seriam acessíveis para o educando (ELKJAER, 2013, p.101).

Entretanto, Dewey destaca que nem todas as experiências são igualmente educativas, algumas experiências podem até mesmo tornarem-se deseducativas. É o que pode acontecer com uma experiência caso tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências, podendo ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando assim as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Uma experiência pode ainda aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe igualmente, as possibilidades de novas experiências. Da mesma forma, uma experiência pode

ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para uma formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, o que modifica a qualidade das experiências subsequentes. Por outro lado, as experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente, dissipando a energia e tornando a pessoa dispersa (DEWEY, 2010).

A aprendizagem experiencial questiona os pressupostos de autoridade no processo de aprender, contestando a ortodoxia. Tornou-se um movimento engajado nos processos políticos da educação e na explanação de processos mentais dos aprendizes, oferecendo possibilidades de aprender pela construção de sentido, ou pelo exame da experiência presente em atividades desenhadas pelos professores para esse propósito (VILLARDI; VERGARA, 2011).

Um dos principais teóricos desta perspectiva de aprendizagem é David Kolb; para ele a denominação “experiencial” deve-se a duas razões. A primeira é por amarrá-la claramente a sua origem intelectual nas obras de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget. A segunda razão é destacar o papel central que a experiência desempenha no processo de aprendizagem, diferenciando-a das teorias racionalistas, bem como das cognitivas. O objetivo, no entanto, não é colocar a teoria da aprendizagem experiencial como uma terceira alternativa, para comportamentalistas e cognitivistas, mas sim sugerir uma teoria holística, integrada na aprendizagem e combinando experiência, percepção, cognição e comportamento (KOLB, 1984).

Verifica-se, portanto, que a teoria da aprendizagem experiencial demonstra estreita relação com a educação de adultos, podendo ser pensada e aplicada ao ensino superior. A seguir, será apresentada a perspectiva teórica conhecida como Aprendizagem em Ação, a qual utiliza princípios da educação de adultos e da aprendizagem experiencial para desenvolver pessoas enquanto trabalham com problemas reais e, ao mesmo tempo, aprendem durante todo o processo.

4.2 Aprendizagem em Ação

A *Action Learnig* ou Aprendizagem em Ação foi introduzida por Reg Revans em 1940, quando desenvolveu essa metodologia nas minas de Carvão de Gales e da Inglaterra. Sua obra publicada posteriormente pode ser vista como um ataque à educação convencional e formal que se orgulha em oferecer respostas, soluções e explicações organizadas dentro de um programa de ensino (REVANS, 1998; MARQUARDT, 1999; MCGILL; BROCKBANK, 2004).

Para Revans (1998), grande parte dos problemas atuais da sociedade está intrinsicamente ligada à forma de perceber e organizar a educação em métodos lineares. Ele argumenta que a mudança de comportamento observável só ocorre quando os alunos decidirem por si mesmos e quando eles forem confrontados com problemas reais. Revans (1998) afirma que não existe aprendizagem sem ação, da mesma maneira que não deveria haver ação sem aprender.

Muitos estudiosos tem se dedicado pesquisar sobre a Aprendizagem em Ação, o que torna difícil, definir um único padrão para o seu desenvolvimento, sendo útil olhar para várias maneiras diferentes de como a técnica tem sido definida e entendida, a fim de se estabelecer as bases para um roteiro, para que os profissionais possam usar, fazer escolhas sobre como projetar e implementar a Aprendizagem em Ação, com base nas suas próprias configurações (O’NEILL; MARSICK, 2007).

Essas quatro escolas são fundamentais para compreender o atual desenvolvimento da Aprendizagem em Ação; estão categorizadas pela forma com que os praticantes vêem o processo de aprendizagem, elas servem para entender as semelhanças e diferenças

fundamentais e não são destinadas para rotular os praticantes da Aprendizagem em Ação de qualquer forma. Neste sentido, o Figura 2, resume um pouco essa diversidade de propostas apresentando de forma sistematizada as escolas da Aprendizagem em Ação, as teorias que fundamentam, bem como os seus principais praticantes.

Escola	Tácita	Científica	Experiencial	Reflexão Crítica
Teoria	Aprendizagem Incidental	Alfa, Beta, Gama; $P+Q=L$	Aprendizagem a partir da Experiência	Aprendizagem a partir da Reflexão Crítica
Praticante	Dotlich e Noel; Tichy	Revans; Boshyk	McGill e Beaty; Mumford	Marsick; O'Neil; Raelin

Figura 2 – Escolas da Aprendizagem em Ação

Fonte: O'Neil e Marsick (2007)

- ✓ A **escola tácita** assume que a aprendizagem terá lugar desde que os praticantes sejam cuidadosamente selecionados, as informações são fornecidas por especialistas, nesta escola o processo de aprendizagem, não é necessariamente, o foco da atenção, o que torna o aprendizado tácito e incidental;
- ✓ A **escola científica** está enraizada na obra de Revans, que descreveu seu método, para atingir objetivos de gestão, como um conjunto de sistemas Alpha, Beta e Gama, a base desse sistema é o método científico, o processo de aprendizagem ocorre por meio de perguntas, as quais levam a forma $L=P+Q$;
- ✓ A **escola experiencial** tem para muitos autores, o ciclo de Aprendizagem de Kolb como sua base teórica de aprendizagem, o ciclo de Kolb enfatiza o aprendizado por algo experimentado inicialmente (ou levado à mente, por meio de uma simulação da experiência), em seguida reflete sobre as percepções da experiência, verifica essa experiência a luz das teorias e tenta explicar o que aconteceu, e em seguida aplica na prática o que foi entendido, nesta perspectiva, é possível aprender em cada estágio do ciclo de aprendizagem experiencial. Como resultado, ação mais reflexão sobre a ação, produz uma maior consciência de como o trabalho está sendo feito, dando aos participantes escolhas e ampliando os repertórios das equipes;
- ✓ A **escola da reflexão crítica**, os participantes podem aprender a fazer boas perguntas ao invés de sempre pensar que eles precisam dar respostas, tomar as melhores decisões quando não há uma resposta certa, experimentar novas formas de fazer as coisas, pensar mais estrategicamente e trabalhar com diferentes pontos de vista (O'NEILL; MARSICK, 2007).

Aprendizagem em Ação tem sido analisada, como um caminho autofacilitador para a expansão do ensino superior, com potencialidade de contribuir para tornar o aluno mais flexível e autodirigido. Professores podem utilizar métodos da aprendizagem em ação para permitir que experiências positivas aconteçam. Um exemplo encontrado trata de uma experiência no Reino Unido, onde um estudo de caso foi desenvolvido com estagiários de empreendedorismo; a aprendizagem em ação foi adotada para viabilizar a criação de novas empresas, proporcionando uma inovadora experiência de trabalho para estes estudantes (MCGILL; BROCKBANK, 2004; RAE, 2012).

Para Silva *et al* (2012, p.10) “a aprendizagem em ação pode contribuir na melhoria do ensino superior em Administração, por meio da difusão de metodologias embasadas em uma perspectiva construtivista, que estimula os alunos ao pensamento crítico e à reflexão durante as discussões em sala de aula”. Segundo estes autores, esse tipo de aprendizagem envolve a maior participação e interação dos alunos e os incentiva aos desafios.

Neste contexto, Aprendizagem em Ação pode ser uma perspectiva de aprendizagem a ser considerada quando se discute o processo de aprendizagem dos futuros administradores. Silva *et al* (2012) salientam que preparar administradores para o mundo do trabalho, requer dinamismo, criatividade, responsabilidade e a capacidade de pensar sistemicamente sobre os problemas organizacionais e da sociedade. Torne-se, portanto, necessária, a introdução de um sistema de aprendizagem que aproxime a teoria da prática, tornando as experiências vivenciadas pelos alunos significativas, por meio da difusão de estratégias de ensino mais coerentes com o contexto da atuação deste profissional no mundo do trabalho.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa parte de uma concepção qualitativa, busca o conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo das relações sociais dos indivíduos envolvidos com o processo de Estágio Supervisionado em Cursos de Administração. O método de estudo de caso foi adotado, tendo em vista a intenção de investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto nem sempre são claros. De acordo com Yin (2010), o método do estudo de caso permite que investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, como os processos organizacionais e administrativos ou o desempenho escolar.

A seleção dos sujeitos da pesquisa compreendeu coordenadores de curso, professores e alunos matriculados nas disciplinas denominadas Estágio Supervisionado, conforme mostra a Figura 3.

Instituição	Coordenador(a)	Professor(a)	Aluno(a)	Total
Privada “X” – atua a mais de trinta anos, oferta 21 cursos presenciais.	01	06	05	12
Pública “Y” – atua a mais de cinquenta anos, oferta 84 cursos presenciais.	01	03	04	08
Total	02	09	09	20

Figura 3 - Sujeitos da pesquisa

Fonte: Pesquisa de campo (2012).

Os dados, resultantes das entrevistas e das sessões de *focus group*, foram tratados utilizando a técnica de análise de conteúdo. Ao empregar essa técnica qualitativa, recorre-se a temas e padrões de significado.

O processo de anonimização foi utilizado para preservar os nomes e as instituições, embora as informações não tratem de atividades ilícitas, nem tampouco secretas (GIBBS, 2009). Esta foi uma condição inicialmente negociada com as instituições. Desta forma, garantiu-se o anonimato dos participantes e se obteve amplo acesso às informações, necessárias para a condução da pesquisa.

O procedimento adotado, inicialmente caracterizou as instituições de ensino como instituição privada “X” e instituição pública “Y”. Os grupos foram codificados de acordo com

a primeira letra que o caracteriza, ou seja, “C” para coordenador de curso, “P” para professor e “A” para aluno. Desta forma, professores e alunos foram identificados numa sequência numérica, correspondendo ao número do participante em cada segmento. No caso dos coordenadores, estes foram codificados como “CX” e “CY”, ou seja, as iniciais representam respectivamente, cargo e instituição, a Figura 4 detalha melhor o processo de anonimização.

Instituição	Coordenador(a)	Professor(a)	Aluno(a)	Total
Privada “X”	01 – CX	06 { PX1 PX2 PX3 PX4 PX5 PX6	05 { AX1 AX2 AX3 AX4 AX5	12
Pública “Y”	01 – CY	03 { PY7 PY8 PY9	04 { AY6 AY7 AY8 AY9	08
Total	02	09	09	20

Figura 4 – Processo de anonimização dos sujeitos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gibbs (2009).

Após fazer a codificação da instituição e das pessoas, o passo seguinte foi realizar a codificação dos dados, geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código; vários elementos que se referem a mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome. Desta forma, codificação é uma forma de categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele (GIBBS, 2009).

6 APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MÚLTIPLOS OLHARES

A análise do processo de Estágio nas duas Instituições de Ensino pesquisadas, demonstrou algumas inquietações dos professores, coordenadores e alunos, principalmente sobre o tipo de habilidades a serem mobilizadas e como o processo de aprendizagem se desenvolve durante as atividades denominadas “Estágio Supervisionado”, nestes Cursos. O termo “aprendizagem” foi utilizado a partir da concepção adotada por Knowles *et al* (2009), entendido como aquisição e domínio do que já é conhecido sobre algo; extensão e esclarecimento do significado da experiência de uma pessoa; ou um processo organizado e intencional de testar ideias relevantes para os problemas.

Ao ingressar no curso de administração, o aluno tem a expectativa que irá vivenciar experiências de aprendizagem em diversos ambientes organizacionais, principalmente quando encontram na Matriz Curricular, disciplinas denominadas Estágio Supervisionado. Como afirma um aluno da instituição pública, “pelo nome da disciplina, Estágio Supervisionado você acha que vai ter uma prática e alguém vai lhe acompanhar/supervisionar” (AY7. 4).

O curso, inserido na área das Ciências Sociais Aplicadas, reforça essa percepção, ainda mais quando estudiosos discutem a natureza do ensino em administração e sua dinâmica, que se desenvolve como ciência, técnica e arte. “Eu acho extremamente válido o estágio, mas esperava do meu curso que ele fosse bem mais prático do que foi” (AX4.1).

A fala do aluno AX4 leva a uma reflexão sobre a formação do administrador que exige, além de conhecimentos específicos e técnicos, como gestão de operações, recursos humanos, estratégia, marketing, finanças, etc; outras habilidades sociais e comportamentais, as quais certamente não se restringem ao ensino teórico da administração, implicando na necessidade de buscar referências que auxiliem o administrador diante da necessidade de resolver problemas em situações concretas, que necessitam de ações reais (ANDRADE; AMBONI, 2005; BERTERO, 2006).

Pode-se observar algumas situações em que os cursos mantêm a nomenclatura Estágio Supervisionado, quando na verdade estão desenvolvendo outras atividades, que embora importantes e necessárias para formação do administrador, não correspondem ao Estágio, como previsto na legislação brasileira, precisamente a Lei n.11.788 (2008).

A gente percebe que mesmo sem ter o estágio, ESTÁGIO, ESTÁGIO de verdade, os alunos continuam aprendendo muito, a gente percebe a evolução dos alunos ao final do processo, que dizem “professor eu tô aprendendo muito”, mesmo que o estágio seja desvinculado do TCC, eles são inseridos num novo ambiente, eles são inseridos num campo (PX2.22).

Para o professor PX2, mais importante do que a formalização do estágio são as interações vivenciadas pelo aluno ao ir a campo; refere-se à vivência prática que deveria acontecer ao longo do curso, fazendo o aluno vivenciar a relação teoria-prática concomitantemente e não de forma dissociada. Destaca-se que o fato de não estar inserido formalmente nas atividades de uma organização, limita as interações vivenciadas pelo aluno, reduzindo muitas vezes seu papel ao de mero expectador.

Na minha concepção, se é um estágio profissional o aluno deveria estar inserido dentro de uma organização, porque se o aluno não vai a campo, como ele pode aprender? Tem uma diferença muito grande do aluno que pode vivenciar uma organização e aquele que não pode e faz uma pesquisa bem dissociada de uma prática empresarial, também sinto diferença naquele aluno que de alguma forma já traz uma experiência profissional (PY9.13).

Na prática, se observa uma vinculação bastante expressiva entre TCC e Estágio.

Nessa questão estágio/TCC eu não vejo o aluno com aprendizagem no estágio, o aluno desenvolve a competência comportamental, eles pagam como obrigação do TCC e não como obrigação do Estágio, eu vejo cômodo o trabalho que nós desenvolvemos numa perspectiva acadêmica, do ponto de vista teórico, mas não de estágio, porque o estágio tem o desenvolvimento do comportamento também, das competências atitudinais, porque a grande maioria de alunos que eu vejo é a preocupação com o TCC (PX5.33).

6.1 Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso – difícil disjunção?

O vínculo entre as atividades de Estágio e TCC está presente nas duas instituições, “no nosso caso necessariamente o TCC tem que sair do estágio” (PX2.15), da mesma forma na instituição pública “Y”, onde o coordenador considera que “o Estágio Supervisionado existe para cumprir as diretrizes curriculares do Conselho Federal de Educação, mas diante do número de alunos e o quantitativo de professores esse estágio foi transformado em TCC” (CY.23).

Nestas condições, a aprendizagem do aluno tende a ser direcionada para o desenvolvimento da pesquisa, geralmente representado pela monografia, limitando assim, que outras estratégias de ensino possam ser adotadas, como exemplificado na fala a seguir:

O professor, neste formato que está o estágio, não pode se valer de certas ferramentas ou metodologias de aprendizagem, por exemplo, é tão bom ‘quando você pode pegar um aluno e usar um portfólio para trazer a formação de competências dele de uma maneira geral, mas a gente não pode nem pensar nisso, porque estamos desenvolvendo uma monografia e aí a gente não tem esse momento para discutir (PY9.54).

A fala da professora PY9, também contribui no sentido de reivindicar mais flexibilidade nas atividades vinculadas ao estágio; em sua opinião, isso mudaria a forma de aprendizagem dos alunos,

eu trabalhei com portfólio durante dois semestres na disciplina de Desenvolvimento Gerencial e todos tinham que fazer seus portfólios, eu corrigia e dava *feedback*, uma trabalhadeira enorme, a maioria da turma não se solta, não coloca sua experiência no papel, eles não sabem, mas também ninguém pergunta, ninguém estimula, mas quando você provoca aí a criatividade solta, além de tudo você estimula a criatividade dos alunos (PY7.58).

Também foram ouvidos depoimentos de professores que justificam a vinculação do Estágio ao TCC, alegando que “é no estágio que eles têm um aprofundamento, geralmente feito com um estudo de caso, na área que provavelmente vão se especializar, a ideia é essa” (CX.5).

Em alguns discursos, percebe-se a relação Estágio e TCC como inseparáveis, como se as habilidades a serem desenvolvidas em uma atividade fosse a mesma para outra. Mas na prática, observa-se que a junção das duas atividades faz prevalecer a preocupação com o desenvolvimento da monografia.

Mesmo o aluno partindo dessa proposta de estágio vinculado ao TCC, no momento que o aluno vai a campo para fazer a sua pesquisa, coletar seus dados, seja na monografia ou estudo de caso, ele vivencia a prática, então eu acho que de alguma forma traz aprendizado prático que é o esperado do estágio, então, se a monografia ou projeto de intervenção está sendo aplicado em uma empresa (PX2.27).

Para Andrade e Amboni (2003), um dos objetivos do estágio é atuar como instrumento de iniciação científica à pesquisa e ao ensino e esse talvez seja um ponto preservado na interseção entre Estágio Supervisionado e TCC, “pra quem quer seguir na atividade acadêmica esse formato de Estágio é bom, dependendo da monografia que você desenvolve, mas pensando no estágio como campo de trabalho, não prepara, deixa a desejar bastante” (AY9.11).

Percebe-se, portanto, que as Instituições de Ensino Superior ainda se sentem pouco à vontade para assumir uma posição mais incisiva sobre o Estágio Supervisionado em Administração, por receio, incompreensão ou falta de uma proposta mais efetiva; persistem no propósito de regulamentar o Estágio Supervisionado como obrigatório e vinculado ao TCC, ainda que de fato ele não ocorra como deveria. “Talvez sejam essas amarras que estejam erradas, talvez forçar o aluno a fazer TCC, forçar o aluno a fazer estágio, seja o problema” (PX2.57).

É como se a condição de manter o Estágio Supervisionado Obrigatório na Matriz Curricular, assegurasse o devido fechamento do ciclo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências, necessários à formação do administrador. “Até porque na percepção do aluno esse processo de estágio é muito mais visto como a construção do TCC, do que do próprio estágio, então nos faz refletir sobre o papel real e efetivo do Estágio (PX5.13). Assim, associar o Estágio ao TCC, parece mesmo ser, a alternativa mais usual e viável para executar as duas atividades utilizando uma única estrutura. Mas essa situação também implica em limitações para a aprendizagem dos estudantes.

6.2 A experiência do Estágio Voluntário – um ambiente rico em aprendizagem

No curso de Administração têm-se, portanto, as duas possibilidades de Estágio Supervisionado, sendo um obrigatório e outro não obrigatório ou voluntário. Os cursos tendem a direcionar esforços no sentido de sistematizar o Estágio Supervisionado Obrigatório, colocando-o em papel de destaque no final do curso, o objetivo geralmente é a construção do TCC, definido na maioria das vezes na modalidade monografia.

Desta forma, acredita-se que a relação teoria-prática, importante para a construção do seu Trabalho Final de Curso, seja desenvolvida com a inclusão desse aluno no estágio, no qual passará um período pré-determinado numa organização, devidamente acompanhado por um supervisor e sob a orientação de um professor que o ajudará na construção do seu TCC. No entanto, pouco se faz no sentido de acompanhar o desenvolvimento das habilidades desse aluno, “porque competência não é só técnica, é comportamental também, e isso é muito importante e a gente não vê em hora nenhuma; o aluno relata o trabalho monográfico dele, mas tá dizendo bem pouco da pessoa que ele se tornou (PY9.56).

O fato é que os Estágios voluntários estão acontecendo independente da preocupação dos cursos em acompanhá-los; esse tipo de estágio geralmente é mais valorizado pelos alunos e bastante requisitado pelas empresas. “Então, esse é o grande estágio que achamos substituir o Estágio Supervisionado na empresa, neste caso o coordenador é o responsável pela orientação acadêmica do estágio, e a figura do supervisor de estágio é alguém lá na empresa” (CY.1). Para o coordenador, se o aluno realiza o estágio voluntário que é remunerado, esse estágio substituiria a estágio obrigatório. “Os alunos fazem o estágio como atividade não remunerada, porque é disciplina obrigatória e depende de nota, agora esse estágio remunerado o interesse é desde o primeiro período” (CY.32).

O discurso do coordenador reflete a percepção de um aluno que está vivenciando a experiência do estágio voluntário em uma organização pública: “Olha no meu caso, eu estou estagiando há dois anos numa instituição pública e fico de boca aberta com as coisas absurdas; muita gente lá é bem antiga na instituição, gente que não renova o conhecimento, utiliza métodos arcaicos” (AY6.17). O aluno demonstra a necessidade de se intervir na situação organizacional; acredita que a organização precisa de atualização dos seus procedimentos, como aluno do curso de administração, se surpreende com a situação que vivencia no estágio voluntário.

Nas duas instituições pesquisadas, foi observado que o estágio voluntário já está sendo incluído na matriz curricular como disciplina ou atividade complementar. “Eu acho esse estágio (voluntário) para administração muito importante, que também entra na nossa matriz curricular como disciplina optativa; o aluno fazendo um ano, tem direito a sessenta horas” (CY.13).

A materialização formal deste estágio voluntário, ainda deixa a desejar, considerando suas potencialidades; “no estágio voluntário o aluno precisa entregar a coordenação o relatório anual de estágio para computar a carga horária como disciplina complementar, existe um modelo padrão no curso” (CY.26). “Outra coisa, o aluno para fazer

o estágio remunerado, precisa da assinatura de um professor (Termo de Compromisso de Estágio), mas é uma assinatura pró-forme, porque esse professor não acompanha esses alunos” (PY7.50).

Desta forma, mesmo estando na matriz curricular, o estágio voluntário ainda não tem sido devidamente explorado, enquanto ambiente de aprendizagem; “o que acontece, durante o curso há uma perda, praticamente se joga fora a experiência vivencial do estágio remunerado” (PY7.53). A professora se mostra indignada com o descaso com que o estágio voluntário é tratado no curso, mas aponta um caminho a ser percorrido, no sentido de ampliar as possibilidades de integrar a aprendizagem vivenciada por este aluno.

Se a gente conseguisse aproveitar o interesse do aluno pelo estágio remunerado e em algum momento transformar isso num estágio supervisionado, em algum momento dizer - olha se vocês pegarem esses estágios que vocês estão ganhando dinheiro, e em algum momento definirem uma área que vocês têm interesse, escolherem um professor orientador, aí sim vocês apresentariam um trabalho, mas isso deveria ser no meio do curso (PY7.48).

A importância do Estágio voluntário, no curso de administração, faz com que as atenções também se voltem para essa atividade, nos levando a refletir sobre como é possível planejar procedimentos e metodologias de acompanhamento, a partir dos pressupostos da Aprendizagem em Ação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, o estudo trouxe à tona um problema que não é novo nem tão pouco se limita à área da administração, estando presente em vários estudos realizados com ensino-aprendizagem no ensino superior. Trata-se da necessidade de conhecer e aplicar, de maneira coerente, as teorias da aprendizagem, sobretudo a aprendizagem de adultos, que traz fundamentos importantes para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem neste nível de escolarização. Compreender as necessidades deste aluno, que embora inicialmente ainda não esteja consciente da sua condição de “adulto”, é um primeiro passo no sentido de torná-lo não só consciente, mas também engajado com sua própria formação.

Outra teoria, de bastante relevância, é aprendizagem experiencial, que parte do pressuposto que aprendemos de várias maneiras diferentes. No entanto, quanto mais diversificadas forem as situações de aprendizagem, maiores serão as chances que o aluno terá de ampliar o seu repertório de conhecimentos, consequentemente a sua aprendizagem estará sendo potencializada de uma forma significativa, independente do seu estilo de aprendizagem.

A Aprendizagem em Ação pode ser compreendida a partir de várias escolas, que trazem propostas similares, numa gradação que vai desde uma aprendizagem incidental até uma aprendizagem reflexiva que em comum preservam a ação como fator central para a aprendizagem. Alguns elementos, presentes nas atividades de Estágio, são percebidos como fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de Aprendizagem em Ação, descritos por Rogers (2011, p.189), “obter dados, planejar, administrar a resistência, adaptar e levar todo o processo até seu ponto final”. Mesmo considerando, o formato do estágio vinculado ao TCC, nos dois cursos analisados, pode-se observar que as etapas apresentadas por Rogers (2011) estão presentes do desenvolvimento do TCC. Entretanto, não se percebe como prioridade, nestes trabalhos, a fase de implementação, ou seja, “levar todo o processo até o ponto final”, essa etapa é substituída pelas sugestões e recomendações ao final do TCC, algo muitas vezes vago, do ponto de vista da implementação, considerada como uma etapa fundamental para a Aprendizagem em Ação.

Pensar a aprendizagem em ação no Curso de Administração nos leva também a refletir sobre as metodologias desenvolvidas, muitas ainda presas a concepções tradicionais da “pedagogia”, considerando o aluno como um recipiente vazio, a ser preenchido com conhecimentos, geralmente transmitidos em aulas expositivas ou atividades previamente planejadas, com formatos fixos e rígidos. Até mesmo, em atividades que deveriam ser práticas e dinâmicas, como o Estágio Supervisionado, encontramos resquícios destas estratégias, que parecem não mais satisfazer as necessidades de um aluno, que chega à universidade cada vez mais cedo, mas também cada vez mais questionador e inquieto.

Os professores demonstraram interesse em discutir estas questões, de um modo geral, os que foram entrevistados nas duas instituições, se sentem incomodados com a realidade do ensino superior, em especial de administração; preocupam-se com o futuro, pois reconhecem que o papel do professor tem mudado rapidamente na sociedade; não se tem mais o mesmo respeito e valor, que se tinha há décadas, quando eram reconhecidos como fonte segura de novos conhecimentos.

Portanto, torna-se imprescindível clareza quanto aos objetivos desejados com a inserção do Estágio Supervisionado no curso de administração, não mais pela obrigatoriedade de antes, mas pela perspectiva de aprendizado vivencial para os alunos, pela necessidade de fortalecer a relação teoria-prática. Neste sentido, a aprendizagem em ação pode proporcionar um caminho favorável à medida que potencializa interações dentro e fora da sala de aula, o que leva o aluno a se tornar um agente ativo no seu processo de aprendizagem e formação.

Outra consideração a ser feita sobre o processo de aprendizagem no curso de administração, diz respeito à necessidade de valorizar e favorecer a experiência profissional do aluno. A necessidade de o aluno desenvolver a experiência durante o curso passa necessariamente pelo papel da IES em proporcionar e acompanhar estas atividades, não apenas “lançar o aluno a própria sorte”, sem para isso assumir sua responsabilidade social, que vai além da assinatura de um Termo de Estágio. Por outro lado, incluir as experiências do aluno, adquiridas antes do curso ou nas atividades de estágio remunerado ou voluntário, torna-se questão central, para a formação do administrador.

A pesquisa também nos fez refletir sobre uma prática bem comum nos cursos de administração, que é a vinculação do Estágio com o TCC. Apesar de algumas vantagens em relação a esta prática, parece haver consenso sobre o fato de que quando estas duas atividades estão juntas no curso, o TCC assume o papel principal, levando o estágio a exercer uma função acessória, que se limita na maioria das vezes, à coleta de dados para o TCC.

Portanto, consideramos prudente que essas atividades possam ser planejadas de forma separada; que o estágio consolide sua ação por meio da elaboração de uma produção técnica, onde o aluno possa materializar sua contribuição para a organização, ao passo que amplia as possibilidades de aprendizado durante todo o processo de execução.

Ainda sob a perspectiva da Aprendizagem em Ação, pode-se verificar que algumas atividades se mostram mais alinhadas, como é caso do estágio voluntário. O estágio supervisionado poderia então, ser obrigatório apenas, para aquele aluno que de outra forma, não vivenciou uma experiência de trabalho; para este aluno o curso deveria dispor de mecanismos que o levassem, não só ao contato com as organizações, mas principalmente o acompanhamento e o desenvolvimento da sua aprendizagem.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões sobre a prática do estágio na formação de administradores, incentivando as instituições, professores e coordenadores de curso a repensarem seus processos e estratégias, considerando as perspectivas apresentadas, sobretudo da Aprendizagem em Ação, contemplando desta forma a ação esperada da experiência do estágio, com a aprendizagem necessária para um profissional em formação.

8 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Neri. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- ARAÚJO, Guilherme Diniz; SILVA, Anielson Barbosa da; BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo; LIMA, Thales Batista de. O desenvolvimento do Pensamento Reflexivo no Curso de Administração. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 36. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- BASS, Christa. **Learning Theories & Their Application to Science Instruction for Adult**. The American Biology Teacher, v. 74, n. 6, ago. 2012.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. (Coleção debates em administração).
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de administrador e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.cfa.org.br/legislacao>>. Acesso em: 03 mar 2012.
- BRASIL, Resolução CES/CNE n. 1, de 2 de fev. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2004. Seção 1, p.11.
- BRASIL, Resolução CNE/CES nº4, de 13 de jul. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2005, Seção 1, p. 26.
- BRASIL, Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 10 mar 2012.
- CASTRO, Cláudio de Moura. O Ensino da Administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresa**. Rio de Janeiro, v.21, n. 3, p. 58-61, 1981.
- CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Legislação básica da profissão. In: **Manual do administrador: guia de orientação profissional**. Brasília, Conselho Federal de Administração, 2010.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**. Métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEWEY, John. **Como Pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ELKJAER, Bente. Pragmatismo. Uma teoria da aprendizagem para o futuro. Capítulo 5. In. ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FISCHER, Tânia; DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia; GHADIRI, Philip. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **Revista de Administração de Pública**, 2007, vol.41, n.5, p. 935-956.
- FLEURY, Paulo Fernando. O ensino de graduação em administração: um estudo de caso. **Revista de Administração de Empresa**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 29-42, out-nov, 1983.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning: Lifelong learning and the learning society**. Routledge: 2006.

- JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade. Aprendendo a ser eu. Capítulo 2. In: ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KNOWLES, Malcolm Sheoherd; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- KNOWLES, Malcolm Sheoherd. **The Modern Practice of Adult Education**. Chicago, IL: Follet Publishing Company, 1980.
- KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of Adult Education**. New Republic, INC: New York, 1926.
- LIMA, Manolita Correia; OLIVO, Silvio. **Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso: na construção da competência gerencial do administrador**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- LOVISON, Lourdes Maria. **A Formação do Administrador (Revisitada) e as Demandas Sócio-Históricas de Capacidade Gerencial no Contexto Brasileiro: uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 1992.
- MARQUARDT, Michael. **Action Learning in action: Transforming problems and people for world-class organizational learning**. CA: Davies-Black, 1999.
- MARQUARDT, Michael. **Optimizing the Power of Action Learning: Solving Problems and Building Leaders in Real Time**. Davies-Black: London, 2004.
- MARSDEN, Richard; TOWNLEY, Barbara. A coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. Nord. (orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.
- MCGILL, Ian; BROCKBANK, Anne. **The action learning handbook: Powerful techniques for education, professional, development and training**. New York: Routledge Falmer, 2004.
- O'NEIL, Judy; MARSICK, Victoria J. **Understanding action learning: Theory into practice**. Amacon, 2007.
- REVANS, Reg. **ABC of Action Learning: Empowering managers to act and to learn from action**. London: Lemos & Crane, 1998.
- ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de adultos**. Fundamentos para a educação corporativa. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, Anielson Barbosa da.; LIMA, Thales Batista de; SONAGLIO, Ana Lúcia Baggio; GODOI, Christiane Kleinübing. Dimensões de um sistema de Aprendizagem em Ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 9-41, jan./fev./mar., 2012.
- TORDINO, Antonio Claudio. **A formação do Administrador e o ethos da modernidade**. Dissertação. Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- VILLARDI, Beatriz Quiroz; VERGARA Sylvia Constant. Implicações da Aprendizagem Experiencial e da Reflexão Pública para o Ensino de Pesquisa Qualitativa e a Formação de Mestres em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 5, art. 1, p. 794-814, set./out., 2011.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.