

Prática docente no Ensino superior: Narrativas sobre o processo de ensino-aprendizagem na Amazônia Setentrional

Autoria: Jaqueline Silva da Rosa, Idonézia Collodel Benetti, Ana Paula da Rosa Deon, Fernanda Ax Wilhelm

As bases da formação para o ensino superior de Administração não se alicerçam por meio da licenciatura e não oferecem acesso a disciplinas que façam uma discussão didático-pedagógica necessária para a docência; o professor “torna-se professor” por possuir o título de mestre ou doutor. Este trabalho, de cunho descritivo e exploratório, com abordagem de análise qualitativa, está norteado pelo método de levantamento de dados, e tem como objetivo investigar a percepção de alunos do curso de Administração, acerca da prática pedagógica de sala de aula. Para a coleta de dados, foram utilizados diários individuais, onde 33 participantes registraram suas percepções acerca da prática docente de uma professora no curso de Administração, no segundo semestre de 2014, em uma cidade da Amazônia setentrional. Foi empregada a técnica de investigação narrativa para explorar os dados registrados nos diários. A partir do discurso dos alunos, foi possível redimensionar as práticas e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira a ser mais eficiente e eficaz, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista do desenvolvimento das competências constantes no projeto pedagógico de curso.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Administração, prática docente, reflexão, autonomia.

Considerações iniciais

O desafio central ao professor, dentre tantos, repousa no estímulo aos alunos para que os mesmos continuem motivados e envolvidos na sala de aula. Além dos aspectos econômicos e sociais, que podem aumentar a evasão acadêmica, os docentes deparam-se com os recursos tecnológicos como *i-phone*, *ipod*, *ipad* e *tablets*, que dividem a tenção dos alunos e colocam em risco todo o processo de ensino-aprendizagem.

Também, está sobre os ombros do professor envolver e estimular os alunos a permanecer em sala, e mais, acolhê-los nas suas singularidades. Tudo isso requer habilidades mais do que apenas didáticas, que envolvem, entre outras coisas, estruturar um planejamento que possa proporcionar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, quais sejam: a) produzir conhecimento circunstanciado e fundamentado; b) desenvolver habilidade de pesquisa e de divulgação do conhecimento produzido; c) disseminar atitude crítica em relação ao estado do ambiente, frente à história e ao futuro devem ser o foco principal de professores no ensino superior (Fazenda, 1994).

Não obstante, lecionar no ensino superior é mais do que desafiador; é diariamente um aprendizado de como fazer, que leva à reflexão onde se inter-relacionam a prática e a teoria, bem como a gama de valores e crenças integrados à luz dos significados implicados na construção e reconstrução dos saberes (Gomes, 1995; Schon, 1995; Souza, 2001). A reflexão dá-se na relação teoria-prática “[...] referida ou inserida nas condições do ambiente e das características da região de atuação dos envolvidos. Instrui-se, assim, processo interdisciplinar e socialmente consequente de apropriação de conhecimento [...]” (Tordini, 2014, p. 289).

O graduando necessita vivenciar a investigação como um processo de aprendizagem, que contribua para a formação de um profissional intelectualmente independente, criativo e inovador, já que “toda atividade de coleta de informação deve estimular o pensamento, a

reflexão, o desenvolvimento do espírito de análise e a comprovação da informação (Morin & Aubé, 2009, p. 165)”.

Sabe-se que a “aprendizagem recorre a conhecimentos anteriores; os conhecimentos que a situação de aprendizagem atualiza intervêm na construção de representação da aprendizagem e na busca de informação útil para resolver eficazmente os problemas” (Morin & Aubé, 2009, p. 164). É condição *sine qua non* para o processo de aprendizagem a compreensão; os professores possuem uma espécie de linguagem (idioma), que os alunos reproduzem, quando dos exames, para resultar em boas notas; muitas vezes, esse idioma é esquecido (Reboul, 1991).

Então, é necessária uma pedagogia crítica ao ensino de Administração, já que, muitas vezes há um paradoxo vivenciado pelos professores, que se esperam uma “abordagem crítica em um contexto de pedagogia tradicional e ideologias gerencialistas. O ideal seria que toda a estrutura curricular do curso fosse reformulada para abrigar essa nova abordagem, mas essa não é a realidade que vivemos” (De Paula & Rodrigues, 2006, p. 20).

Este trabalho discute as práticas docentes no ensino superior de administração e tem como objetivo analisar a percepção de alunos do curso de Administração acerca da prática docente em sala de aula. A relevância do estudo repousa na discussão acerca das práticas docentes no ensino de administração, conduzindo a novas reflexões que possam contribuir para a melhoria do ensino do curso de Administração.

O ensino de Administração no Brasil

O ensino superior de Administração foi impulsionado pela Política governamentista na década de 1930, a qual necessitava de recursos humanos qualificados; essa necessidade também se configurava na esfera privada (Keinert, 1996; Serva, 1990; Nicolini, 2004; Andrade & Amboni, 2004; Barros & Passos, 2000). Observa-se que, à época, tanto empresas públicas quanto privadas ansiavam qualificar-se e tencionar conceitos e instrumentos que pudesse implicar em maior qualidade aos produtos e serviços.

Os primeiros cursos de Administração no Brasil foram: a) Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, 1941; b) Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EBAP/FGV), no Rio de Janeiro, 1952; c) Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, (FCE/UFGM) em Belo Horizonte, 1952; d) Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), em São Paulo, 1954; e) Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (EAUFBA), em Salvador, 1959; f) Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP) em São Paulo (apesar de ter sido criada em 1946, só veio oferecer o curso de administração em 1963); e g) Instituto de Administração da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS) em Porto Alegre (Silva e Fischer, 2008).

Tanto o desenvolvimento e articulação do ensino de Administração pública quanto privada iniciaram, respectivamente, com a EBAP/FGV, na década de 1950 e a EAESE/FGV; uma no Rio de Janeiro e a outra em São Paulo (Andrade & Amboni, 2004; Bertero, 2006). É firmado convênio entre a Fundação Getúlio Vargas - FGV, por meio da EBAP e EAESE e o governo americano para estruturação de cursos de Administração no Brasil; isso inclui a definição das matrizes curriculares, estratégias de ensino, bibliotecas e formação de professores, os quais foram enviados à América para obterem o título de mestre em universidades como Michigan e Harvard (SERVA, 1990).

Não é à toa que tantas expressões, o próprio currículo da Administração, bem como um grande número de produção científica são de autores norte-americanos; não menos importante é mencionar que os clássicos da Administração são autores oriundos dos Estados

Unidos, França e Alemanha, mas a influência norte-americana prepondera, já que “[...] pelo menos dois terços da produção científica são de autores norte-americanos e o impacto sobre o ensino é simplesmente impressionante” (BERTERO, 2006, p.3). Ainda, neste movimento, se teve a criação das escolas de Administração nas Universidades Federais do Rio grande do Sul - UFRGS e da Bahia - UFBA (FISCHER, 2001). Assim, o modelo de ensino na Administração é estruturado por fases (Nicolini, 2004) e está ancorado nas seguintes premissas:

- a) primeira fase: processo de habitualização, em que a difusão se dá pela imitação dos conhecimentos básicos (ensinamentos tayloristas, fordistas e weberianos). A crença era de que tais conhecimentos contribuiriam para a formação de gestores capazes de gerir organizações burocráticas;
- b) segunda fase: influência do modelo americano, aplicado intensamente tanto na estruturação das organizações brasileiras quanto no ensino de Administração. Tal influência tornou-se mais forte, em 1948, ocasião em que representantes da FGV visitaram cursos de Administração Pública de universidades americanas (Nicolini, 2004). Estabeleceu-se, após o fim da Segunda Guerra, um acordo de cooperação técnica – Brasil-Estados Unidos. Fruto destes encontros, nasceu, em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública. Dois anos depois, a FGV criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (CEEAD, 1997, p.23 apud Nicolini, 2004);
- c) terceira fase: marcada pela regulamentação da profissão, período em que foram instituídos a categoria de técnico em administração, em 1965, e o ensino de Administração, em 1966, conforme dados do Conselho Federal de Administração. Com isto, abriu-se a oportunidade para a expansão do ensino de Administração no país.
- d) quarta fase: marcada pela tentativa da atualização do curso de administração, já que a legislação de ensino, nesta área, permaneceu inalterada por vinte e sete anos.

Observa-se que, por muito tempo, o ensino de administração estagnou-se sem prover as mudanças que no mundo ocorriam; essa dissociação não apenas comprometeu o desenvolvimento do aluno em sala de aula, mas também seu desempenho enquanto profissional. Na década de 1990, apresentou-se um novo currículo de Administração advindo do Conselho federal de Educação, estabelecendo o mínimo de conteúdo e duração do curso. Em função desse novo currículo, as Instituições não tinham flexibilidade de orquestrar propostas de ensino diferenciadas, pois 70% das disciplinas tinham se tornado obrigatórias (Nicolini, 2004).

Ainda na década de 1990, estabeleceu-se um conjunto de ações e experiências em avaliação de ensino, como o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Em novembro de 1995, foi promulgada a lei 9.131, que criou o Exame Nacional de Cursos, cujo objetivo é alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação (Andrade & Amboni, 2004).

Na década de 2000, tem-se a prova da Resolução n.1 de 2 de fevereiro, que instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de graduação em administração. Tais diretrizes oportunizam flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade dos conteúdos, opondo-se à aplicação de currículos segmentados e fechados. Na sequência, tem-se a

Resolução n.4, de 13 julho de 2005, que integra Ciência e Tecnologia ao ensino de Administração e extinguindo as habilitações que constituíam uma extensão ao nome do curso de Administração para não mais descaracterizá-la.

Assim, observa-se a evolução história do ensino de Administração no Brasil, e a necessidade contínua de aperfeiçoamento deste. Os dados do Ministério da Educação -MEC, por meio do Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2013) revelam que o curso de Administração é o segundo em número de matrículas no país, com mais de 8000 inscrições. Isso denota a relevância que a área de Administração tomou ao longo do tempo, o que implica numa busca contínua de melhoria ao currículo e, também, nas práticas de ensino-aprendizagem aplicadas em sala de aula no ensino superior de Administração.

As práticas docentes no ensino Superior

Alunos e professores do ensino superior, imersos nas mais variadas transformações do mundo pós-moderno, são agentes de um mesmo processo: o de ensino e aprendizagem. O professor, a partir de suas práticas docentes necessita envolver, proporcionar e acolher os alunos de forma que os mesmos se sintam parte desse processo. O aluno, acadêmico, é um ser social, que tem acesso aos mais variados modos de linguagens, signos e formas de pensar distintos de uma pessoa pouco escolarizada (Oliveira, 2004) e apresenta uma capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira, 1999), embora haja um perfil de aluno, em sua maioria, trabalhador (Fonaprace, 2011), com dificuldades dentre as quais, a permanência nas Instituições de ensino superior (Carraro, 2000).

Os professores são desafiados diariamente, pois ao lidar com o aluno e suas dificuldades não podem esquecer que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 23). Sabe-se que os cursos *stricto sensu* são exigências para ser professor no ensino superior, mas não, necessariamente, proporcionam adequada capacitação no que tange à didática; tem-se que há uma “[...] cultura de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (Cunha, 2008, p. 470), com alguns desafios: motivar os alunos, ensinar diante de tantas possibilidades de acesso ao conhecimento por meio das mídias, ter turmas com um grande número de alunos e vivenciar a confluência ensino e pesquisa.

Um dos dilemas dos professores universitários repousa no foco da formação dos alunos, pois os docentes devem deixar de centrar-se na formação direcionada ao ensino, concentrando-se na aprendizagem, e devem ir além do repasse de conteúdo, compreendendo como este é entendido, organizado e integrado em um aglomerado de significados de conhecimento e novas habilidades (Zabalza, 2004).

Os saberes pedagógicos traduzem-se em um conjunto de conhecimentos específicos que proporcionam ao docente resolver, de forma criativa, as situações de aprendizagem, de forma contínua e inovadora (Franco, 2006). Para tanto, os professores necessitam planejar e organizar o conteúdo a ser trabalhado em sala, levando em consideração o tempo e o espaço de aprendizagem e, ainda, as realidades dos seus alunos (Freire, 1996).

Como exemplo, há experiências vividas por professores que adotaram práticas como fotografia, cinema, teatro, música, belas artes e literatura, como formas de revitalização do processo ensino-aprendizagem na Administração (Davel, Vergara e Ghadri, 2007). Assim, ao se utilizar dessas abordagens em Administração, os professores suscitam “[...] uma aprendizagem que contempla uma experiência em si, na medida em que administrar com

eficácia exige um mínimo de sutileza, sensibilidade e maturidade” (Davel, Vergara e Ghadri, 2007, p.1). A partir disso, então, busca-se a integração de diferentes saberes, criando condições de interação, uma vez que é necessário ouvir e saber dos alunos sobre as suas realidades, para que se fortaleça a identidade de todos os envolvidos (Freire, 1996; Ferrero, 1990).

[...] como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas ao exercício da profissão. Exige tudo isso e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam (Masetto, 2012, p. 15).

Nas observações de Silva (2010), as características da docência no ensino superior “[...] vão além de informações factuais, conceitos e princípios gerais e provêm de análises políticas, culturais e ideológicas dos marcos conceituais e das tendências. [...] o professor aborda os conhecimentos gerais para as condições particulares dos contextos socioculturais da realidade. Nesse contexto, o conjunto de conhecimentos necessita de uma didática específica para cada curso, quicá para cada disciplina argumenta Silva (2010) que ainda indica que os professores de ensino superior possuem diferentes conhecimentos, valores e crenças que subsidiam suas relações com os outros e consubstanciam seus saberes experienciais provenientes, muitas vezes, de sua trajetória acadêmica.

Garcia (1992) já defende as singularidades no processo de ensino-aprendizagem, no que tange às áreas e às disciplinas, incluindo os métodos de avaliação. Tem-se realidades distintas, áreas diferentes e relações entre professor e aluno ali estabelecidas que inviabilizam estratégias comuns a todos os professores. Alunos do curso de matemática podem se movimentar de forma totalmente diferente de alunos do curso de Enfermagem. Assim, aplicar estratégias iguais nos dois cursos pode não surtir resultados satisfatórios. O importante é que o professor realize um diagnóstico, no início do processo de ensino-aprendizagem, de forma a ter subsídios para uma tomada de decisão quanto ao seu planejamento e organização de conteúdo, tempo e espaços de aprendizagem. Conhecer o aluno é condição *sine qua non* para um processo de ensino aprendizagem mais exitoso. A partir disso, o professor é capaz de direcionar seu trabalho com as práticas de aula mais condizentes ao seu público.

Sendo assim, traz-se à realidade da sala de aula, uma construção coletiva, a partir do momento que se estabelece um diálogo com o aluno e, na confluência da teoria e prática, dá-se o processo de aprendizagem, já que “o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (Alves, 2000, p. 24). Portanto, para uma educação reflexiva, devem-se exercitar formas tanto de aprendizagem como de avaliação que permitam o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, que conduzam à construção e reconstrução dos saberes nos sujeitos que agregarão e transformarão a sociedade. O que impulsiona os questionamentos, e as indagações de nós mesmos, é o motor do desenvolvimento e da aprendizagem (Alarcão, 2011). E “Como professores universitários, dotados de saberes específicos, também é questionável como estamos aplicando esses conhecimentos em sala de aula” (Nascimento, 2013, p. 62).

Só os professores, a partir do conhecimento de seus alunos, poderão definir e decidir que práticas serão adotadas para cada turma. Têm-se estratégias que podem proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz, como por exemplo: portfólio, diário de aula e júri simulado (Anastasiou & Alves, 2004; Alvarenga, 2001; Rosa *et al.* 2013); Círculo de Cultura (Freire, 1996) dentre outros. Não menos importante a ser comentado é a postura do professor, que pode transformar a estratégia, por mais excelente que esta seja, em uma tática ineficiente (Pujol & Martin; 1985; Gil, 2005; Aebli, 1982).

Os recursos audiovisuais vêm tomando espaço como técnica auxiliar ao professor, de modo a tornar a comunicação mais clara e precisa. Esses recursos abarcam desde o quadro-branco ou de giz, murais, cinema, cartazes, projetor multimídia, videoconferência, áudio, fotografias, objetos dentre outros (Gil, 2005). O perigo iminente dos recursos audiovisuais repousa no fato de o professor usar somente um dos recursos exaustivamente, o que pode implicar na desestimulação dos alunos. Volta-se aqui a reforçar: a postura do professor, ao utilizar as estratégias ou recursos disponíveis, incidirá em maior ou menor participação dos alunos em sala, bem como o desenvolvimento das competências acadêmicas. Ressalta-se que a escolha das estratégias deve estar conectada à proposta pedagógica do curso e da Instituição de ensino.

Práticas não convencionais fomentam e estimulam o desenvolvimento da criatividade, competência esta tão requerida no mercado de trabalho, uma vez que se está frente a um dilema, no qual se tem de transferir o conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolver competências nos alunos; competências, que estão continuamente em construção, revestidas de flexibilidade e são situacionais e, ainda, abarcam recursos como memória, estado de espírito, bagagem cognitiva dentre outros (Perrenoud, 1999). Cabe aos professores universitários, também, refletir sobre suas práticas docentes. Muitas vezes, as ressignificações podem contribuir de muitas formas no desenvolvimento do sujeito-educador; (re)pensar, (re)construir aquilo que outrora se pensou, traz novas motivações aos indivíduos. Isso implica na qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um aluno autônomo e reflexivo.

Método

Esta pesquisa, de cunho descritivo e exploratório, com abordagem de análise qualitativa, está ancorada no método de levantamento de dados. Trata-se, também, de uma pesquisa-ação, cujo “[...] objetivo é, pois, produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação, a partir dos problemas colocados pela prática cotidiana ou, ainda, de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições.” (Gilles, 2005, p.7).

Para a coleta de dados, foram utilizados diários individuais, onde 33 participantes registraram suas percepções acerca da prática docente (8 aulas) de uma professora no curso de Administração, no segundo semestre de 2014, em uma cidade da Amazônia setentrional. Os estudantes frequentavam o primeiro e oitavo semestre do curso de Administração, respectivamente nas disciplinas de Formação profissional do Administrador e Temáticas especiais.

No segundo semestre de 2014, foram empregadas duas estratégias de ensino-aprendizagem: o portfólio e o círculo de cultura com imagens geradoras (Freire, 1996). O portfólio tinha como objetivo o registro das percepções dos alunos acerca dos temas tratados em sala de aula, de forma a correlacionar com a sua vida e o seu cotidiano. Eles tiveram um prazo para realizar e entregar o portfólio. Ao formular o objetivo da atividade, procurou-se amparo nas colocações do Morin (2008), que sinaliza a falta de integração dos “nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas” (p.17).

Para o círculo de cultura, foi disponibilizado um texto aos alunos, o qual deveria ser lido previamente. No dia da realização do círculo, foram colocadas, no centro da sala de aula, imagens relacionadas ao texto lido, e foi solicitado que alunos levantassem e escolhessem a primeira imagem que lhe chamasse a atenção; na sequência, cada um explicou o motivo da escolha da figura e trouxe ao grande grupo o seu posicionamento sobre o texto. Todos os preparativos para aula foram pautados na proposta pedagógica do curso que está em consonância com o Projeto Pedagógico da instituição e a legislação

Os dados foram registrados em um diário fornecido pela professora, que solicitou aos mesmos que anotassem sua percepção sobre as práticas realizadas nestas duas disciplinas, respondendo a pergunta: o que você pensa a respeito das estratégias empregadas nestas aulas? Os registros dos relatos dos alunos são insumos para reflexão posterior e a escrita auxilia na elucidação sobre o processo de ensino (Gearon e Gindidis, 1998), uma vez que tais registros realizados se localizam em um espaço temporal circunscrito a um determinado contexto. Contudo, é possível tecer *insights* e formular hipóteses a posteriori. Além disso, utilizou-se a observação participante, com uso de diário de campo pela pesquisadora. A Instituição de ensino, é uma autarquia federal, com 25 anos de atuação. Possui mais de 50 cursos de graduação e seu curso de Administração possui mais de 10 anos. Os dados coletados nos diários foram transcritos na íntegra. Foi empregada a técnica de investigação narrativa para explorar os dados registrados nos questionários.

Apresentação e análise dos dados

Pode-se pensar, em um primeiro momento, que estratégias diferenciadas em sala de aula podem não ser muito bem vindas pelos alunos, já que é muito mais cômodo alunos assistir a reprodução de arquivos pelo projetor multimídia, onde o professor fala e supõe-se que os alunos escutem (e talvez escutem mesmo, mas não aprendam), caracterizando o que se ajusta à educação bancarizada de Freire (1996). Então, quando se adota outras estratégias, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são desafiados a se tornarem corresponsáveis ou até mesmo cocriadores de seu próprio aprendizado (Brambilla & Damacena, 2012).

Isso auxilia na compreensão dos sentidos e significados que se estabelecem em cada indivíduo participante do processo. O aluno se sente parte integrante e agente responsável na sua própria forma de aprender (Morin & Aube, 2009), além de compreender como ele próprio aprende. Nesse sentido, os alunos indicaram que as estratégias aplicadas foram *“propícias para refletir bastante sobre o assunto trabalhado, além disso oportuniza conhecer as várias opiniões dos colegas”*. E ainda, na colocação de um aluno *“foi uma reflexão interna, pois tivemos de pensar a respeito do assunto trabalhado, associando às imagens; a reflexão induzida se deu a partir do momento em que eu ouvi as opiniões alheias, e o mais incrível e surpreendente é que os colegas trouxeram reflexões que eu não havia nunca pensado”*.

Estimular, encorajar os alunos a pensar e repensar de forma global, registrando seus pensamentos e ouvindo o que os outros tem a dizer, promove uma postura reflexiva e permite desenvolver autonomia. Assim, no limiar da construção e da reconstrução dos saberes, *“as atividades realizadas ajudam a perceber o que cada aluno pensa sobre determinado assunto; a discussão, o debate de ideias ajuda a construir um melhor conhecimento. [...] foi muito positiva essas aulas”*.

Sair da zona de conforto e coloca-se como protagonista e não mais coadjuvante não é tarefa fácil, mas deve cada vez mais ser incitada nas universidades, pois traz à tona o desenvolvimento de indivíduos e profissionais emancipados e autônomos, imbuídos de questionamentos e inquietudes (Alarcao, 2011; Nascimento, 2013; Morin, 2008; Freire, 1996). Como bem colocado pelos alunos, *“além de aprendermos o conteúdo de uma maneira diferente, descobrimos sobre as outras pessoas (coisas muito interessante). Deveríamos fazer isso muito mais vezes”*. E ainda, *“A aula passada foi muito interessante e pelo fato que a professora conseguiu unir todos os alunos para um só objetivo, a mudança”*.

No início do círculo de cultura, os alunos estavam receosos, mas no decorrer dos trabalhos começaram a se sentir à vontade e apresentar suas inferências, a partir do texto e da imagem que haviam escolhido para participar da atividade: *“Foi bem interessante conhecer a opinião das pessoas sobre o que elas falavam, um pouco mais de suas vidas e seus*

pensamentos sobre os assuntos. Esta estratégia promoveu entusiasmo e “ Houve uma interação entre os alunos, onde foram partilhadas ideias e opiniões. Achei produtivo”. Nesse processo, o professor também constrói e reconstrói seu fazer pedagógico, a partir da realidade apresentada; assim como os próprios alunos (Fazenda; 1994; Lima, 2000).

As competências desenvolvidas consubstanciaram as escolhas das estratégias, e a partir da leitura do grupo, realizada ao longo das aulas, foi possível construir estratégias como experimento. Os registros demonstraram que os alunos se sentiram envolvidos e mais integrados ao grupo, *“Me senti bem durante essa aula, acho que foi bom o momento para a integração entre os discentes da sala que ainda não se conheciam bem”.* E ainda, *“A dinâmica que realizamos trouxe retorno significativo, pois trouxe uma aproximação com os demais alunos, no qual não tenho contato”.* Isso se ampara nas indicações de Piaget (1998) ao afirmar que as relações de cooperação consubstanciam a reciprocidade e estabelecem relações constituintes ao fazer com que os indivíduos compreendam os pontos de vista alheios: *“Estímulo à coletividade; tem horas que precisamos largar a individualidade e dar as mãos; pude ver como os colega pensam e as várias opiniões”.* Outras narrativas são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1- Narrativas de participantes

Teóricos	Narrativas
Piaget (1998)	<i>“A aula foi bem diferente; observamos a quantidade de culturas existentes, quase a como se pertencêssemos a mundos diferentes a dinâmica mostrou o contraste de pensamentos, e ao mesmo tempo, a percepção da aceitação. Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais os colegas de aula”.</i>
Fazenda (1994)	
Lima (2000)	
	<i>“Estímulo ao coletivo; precisamos uns dos outros; interagir, observar e ouvir o que cada um pensa; somos diferentes e precisamos respeitar as diferenças”.</i>
Masseto (2012)	<i>“Essas aulas representaram um encontro ímpar a todos os alunos da disciplina; nos deparamos com opiniões diferentes e que nem ao menos, tínhamos pensado. É importante essa atividade que nos remete ao coletivo/grupo, ao conhecer o outro, a ouvir o outro. Ainda mais em um mundo de urgências, individualismo, ganancia. Desenvolvem as relações interpessoais”.</i>
Cunha (2008)	
Alves (2000)	<i>“Me fez perceber a importância desse tipo de atividade para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de inteligência. Quando, por exemplo, nos foi solicitado a retirada de uma imagem que nos chamasse a atenção, para depois expressarmos o que ela nos lembrava. Nesse momento pude comparar o meu ponto de vista com o do colega, seja para complementar a minha opinião ou para muda-la. Pude perceber as diferenças quando somadas formam um novo saber, bem como a importância de respeitá-las; me senti mais próxima do grupo, me via em muitas falas. Desse modo, essa alternativa auxilia no desenvolvimento das relações interpessoais, bem como a motivação dos discentes; seja pela comparação e compartilhamento de experiências seja pela liberdade de expressão”.</i>
	<i>“Fez muito bem a minha alma; sempre considerei o aprendizado prático mais eficiente e quando fizemos referência a algo vivido esse aprendizado torna-se mais profundo e completo. Às vezes nos sentimos, repetindo e repetindo, mas ter a oportunidade de fazer</i>

algo diferente nos devolve um pouco de motivação de que precisamos para prosseguir. Achei a experiência ótima; trouxe liberdade para cada um falar sobre temas abordados em sala, contextualizando nós, como protagonista. Reveladora”.

- Freire (1996) *“Prática inovadora; figuras que se relacionam com a disciplina, com o curso de administração e nós; seria muito legal se todos os professores inovassem em seus métodos de passar conhecimento aos alunos; pois estes ficariam mais motivados a receber esses conhecimentos e as aulas não ficariam tão rotineiras. O layout da sala, a musicalidade, as palavras geradoras escritas nos quadros, as figuras, todos esses aspectos foram inovadores e gostoso de interagir e compartilhar os conhecimentos”.*
- Morin (2008) *“Expor sentimentos, opiniões que dificilmente são compartilhados com outras pessoas; conhecer os colegas. Para mim a dinâmica mostrou que podemos ser mais participativos de modo a identificar de que modo podemos lidar com as pessoas e de como interagir como profissionais para não ficarmos inertes a tudo que nos rodeia”.*

“Expôr sentimentos, opiniões que dificilmente são compartilhados com outras pessoas; conhecer os colegas. Para mim a dinâmica mostrou que podemos ser mais participativos de modo a identificar de que modo podemos lidar com as pessoas e de como interagir como profissionais para não ficarmos inertes a tudo que nos rodeia”.

“Vivemos um momento ímpar; todos se expressaram e externalizaram situações pessoais; os momentos vividos em sala de aula nos remeteu a refletir sobre a vida e o que queremos dela. Como linkar a disciplina, o curso de Administração e nossa vida; Precisamos viver momentos assim, e levar essa ideia para todos as áreas da nossa vida”.

Fonte: acervo das autoras (2015).

Observou-se que as colocações têm relação estreita e direta com o fazer dos alunos. Em outras palavras eles são levados a tornar-se agentes do processo de aprendizagem levando em consideração suas experiências e, também, as dos colegas. Há uma comunhão desses mundos – internos e externos – que faz com que o aluno reflita sobre tudo o que se apresenta. Essa conexão, que resulta na práxis e que faz com que o aluno se conecte com o todo, é o que se espera de um processo de ensino-aprendizagem: *“Estimulou os alunos a ver o mundo e os problemas de forma diversa. Troca de conhecimento tácitos entre os alunos; a teoria colocada na prática”.* E ainda, *“Socializar com os colegas de classe; proporcionou autoconhecimento sobre a visão profissional e pessoal: a vida está oferecendo poder verificar a existência de modificar certas situações para ser feliz”.*

Inovação, construção e reconstrução dos saberes deve fazer parte do fazer docente, mesmo rodeados por demandas de cumprimento de currículo e agendas apertadas. Ainda assim, os professores devem estimular formas diferenciadas para pensar/refletir, levando em consideração que indivíduo, de alguma maneira, aprende; isso acontece por meio de seus signos amorosos, que conduzem à compreensão da própria forma de aprender, e desde que os indivíduos sejam conduzidos às tessituras da reflexão (Como diz Deleuze, 1987).

Considerações finais

Há desafios diários nas práticas docentes, que implicam em envolver, acolher e manter os alunos em sala de aula, com foco numa aprendizagem de qualidade. A difícil tarefa de conciliar as demandas legais em termos de currículo, conteúdos e prerrogativas, que devem constar no projeto pedagógico de curso, não deve inibir os discentes em termos de inovação e criatividade. Estes ingredientes fazem parte do mercado de trabalho e é pressuposto básico a todo e qualquer bom profissional. Por esta razão, também, eles podem e devem estar presentes

nas práticas docentes, sempre associados ao aspecto pedagógico, estimulando os alunos a repensarem e construir, em parceria com o professor, o processo de ensino-aprendizagem.

O portfólio e o círculo de cultura, como práticas de ensino nas turmas de Administração, levaram à recondução do processo de ensinagem, uma vez que foi possível visualizar as necessidades dos alunos, de uma forma mais profunda e ampla, fazendo, também, com que o professor repensasse o processo. Ao estabelecer esse diálogo, enquanto professor, é possível redimensionar as práticas e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira que possa ser mais eficiente e eficaz, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista do desenvolvimento das competências constantes no projeto pedagógico de curso.

A partir dos resultados das narrativas analisadas, foi redimensionado o processo de forma a incluir mais práticas, que pudessem não apenas envolver os alunos no dia a dia da sala de aula, mas que os conduzissem à reflexão do seu fazer enquanto discentes e correlacionar teoria e prática. Por isso, esta pesquisa pode ser caracterizada, também, como uma pesquisa-ação, pois a imersão no objeto de pesquisa e a interação com ele oportunizou essa pesquisa pedagógica, além de fomentar a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, lançando mão de outros recursos como o diário de aula e a dramatização. O foco era trazer o aluno para o centro do processo, fazendo com que o mesmo se sentisse corresponsável na sua aprendizagem, interagindo com os seus pares, e, principalmente, refletindo a práxis.

Nesse sentido, as contribuições deste trabalho, no campo acadêmico, suscitam a instrumentalização dos professores sobre as práticas no ensino superior de Administração, uma vez que esta área não se alicerça por meio da licenciatura, e não oferece acesso a disciplinas que façam a discussão didático-pedagógica necessária para a docência. Então, o professor “torna-se professor” por possuir o título de mestre ou doutor.

No que se refere a pesquisas futuras, sugere-se ampliar os estudos no ensino de Administração, que envolvam práticas diferenciadas e correlacionem o desempenho dos alunos ao longo do curso com elas, bem como as avaliações do ENADE, e pesquisas que envolvam os egressos da área. Além disso, uma avaliação das matrizes curriculares, do curso de Administração, também é relevante, por sua importância em apontar se a utilização dessas práticas diferenciadoras agregam valor aos alunos e ao cotidiano acadêmico da sala de aula.

Referências

- Aebli, H. *Prática de ensino: Formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1982.
- Alarcão, I. *Professores reflexivos e uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8).
- Alencar, E. M.L. S.; Fleith, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Revista de Psicologia, reflexão e crítica*, 2004 (17), pp.105-110.
- Anastasiou, L. das Graças; Alves, L. P. *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 3ed. Santa Catarina: Joinville, 2004.
- Andrade, R. O. B.; Amboni, N. *Gestão de Cursos de Administração*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- Alves, R. *A alegria de ensinar*. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 2000.
- Barros, M.; Passos, E. Remando a Favor da Maré: Racionalidade Instrumental no Curso de Administração de Empresas. *Revista Organização & Sociedade*, v.7, n.19, Set./Dez., 2000.
- Bertero, C. O. *Ensino e Pesquisa em Administração*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

- Brambilla, F.; Damacena, C. Estudo etnometodológico da cocriação de valor no ensino superior privado de administração com base na lógica dominante do serviço em marketing. *Revista Brasileira de Marketing*. São Paulo, v.11, n.3, p.123-152, set./dez., 2012.
- Carraro, P. C. R. Estudantes universitários. In: SPOSITO, M. P. (Org.). *Juventude: estado do conhecimento*. São Paulo: Diário Oficial do Paraná, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 25 out. 2008.
- Cunha, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. Anais... Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.
- Davel, E.; Vergara, S. C.; Ghadri, D.P. (orgs). *Administração com arte: experiências vividas de ensino- aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2007.
- Deleuze, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- De Paula, A. P. P.; Rodrigues, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração Eletrônica - RAE*, Minas Gerais, v. 46. Edição especial, p. 10-22, 2006.
- Fazenda, I.C.A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- Ferreiro, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- Fischer, T. M. D. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial 2001.
- Franco, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Anais... Recife: Edições Bagaço, 2006. v. 1.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONAPRACE – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantil-ANDIFES.pdf>. , 2011
- Garcia, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didacto del contenido. In: Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, 1., 1992, Santiago. Anais... Santiago: CDEFP, 1992. p. 1-25.
- Gearon, M.; Gindidis, M. Research related to teachers' strategies for the simultaneous learning and teaching of a second language in Australian association for Research in Education, 1998.
- Gilles, M. Transformar as práticas para conhece-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.467-482. Set./dez.2005.
- Gil, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- Gomes, C. *Administrando a Escassez em Educação: uma perspectiva mundial*. Universa, Brasília: UCB, 3 (1): 37 – 60, mar. 1995.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Censo da Educação Profissional, 2013. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: abr. 2015.
- Lima, M. C. *Ensino com pesquisa: uma revolução silenciosa*. São Paulo: Unidas, 2000.
- Masetto, M.T. *Competências Pedagógicas do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- Mezzomo K., T. M. Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. *Série Relatórios de Pesquisa*. São Paulo, 1996.

- Morin, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 128p.
- Morin, E.M.; Aubé, C. *Psicologia e gestão*. São Paulo: Atlas, 2009
- Nascimento, J.B.R. Parceria entre pedagogo e professores do ensino superior: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
- Nicolini, A. A trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. In: anais do evento XXVIII Enanpad, Curitiba, 2004.
- Oliveira, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.
- Oliveira, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.
- Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Piaget, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. Trad. Ivette Braga.
- Pujol B., J.; Martin, J. L. F. *Os métodos de ensino universitário*. Lisboa: Horizonte, 1985.
- Serva, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. *Revista de Administração Pública*. V.24, n.2, p.10-21, 1990.
- Silva; M. R.; Fischer, T. Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 32., Rio de Janeiro, 2008. Anais...Rio de Janeiro: Anpad, 2008.
- Silva, F.; V. As especificidades da docência no ensino superior. *Revista diálogo educacional*. V.10.n.29, enero-abril, 2010, pp.85-99. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Schon, D. *Formar Professores como profissionais reflexivos*. In: António Nóvoa (Coord.). Os Professores e sua formação. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- Souza, E. C. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, no.6, p. 179-189, jul/dez, 2001.
- Tordino, C.A. Trabalhos intercalares no curso de Administração: Alternativa à prática da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. *Revista de Administração: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.271-294.Maio/Jun, 2014.
- Zabalza, M. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.