

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

**METODOLOGIAS COLABORATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
EM ADMINISTRAÇÃO**

RODOLPHO DE SOUSA BENTO

João Pessoa
Outubro 2018

RODOLPHO DE SOUSA BENTO

**METODOLOGIAS COLABORATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
EM ADMINISTRAÇÃO**

Trabalho de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Administração, pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal da Paraíba / UFPB.

Professora Orientadora: Ana Lúcia de Araújo
Lima Coelho

João Pessoa
Outubro 2018

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B478m Bento, Rodolpho de Sousa.

Metodologias Colaborativas no Ensino-Aprendizagem em
Administração / Rodolpho de Sousa Bento. - João Pessoa,
2018.

26 f. : il.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Ensino em administração. 2. Metodologias ativas. 3.
Metodologias colaborativas. 4. Competências do
professor. I. Título

UFPB/CCSA

Folha de Aprovação

Trabalho apresentado à banca examinadora como requisito parcial para a Conclusão de Curso do Bacharelado em Administração.

Aluno: Rodolpho de Sousa Bento

Trabalho: Metodologias Colaborativas no Ensino-Aprendizagem em Administração

Área da pesquisa: Ensino em Administração

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Orientadora: Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

Membro 1: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

AGRADECIMENTOS

Agradeço enormemente minha orientadora, Excelentíssima Professora Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho, por acreditar e incentivar este aluno em suas inquietações e buscas por conhecimento e por não desistir dele. Também sou grato por todo o apoio da minha família, em especial minha noiva, Fernanda Carla Holanda de Araújo e minha irmã, Anna Maria de Sousa Bento durante a construção e o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, sou grato a todos os professores e amigos que inspiraram essa busca pela compreensão do ambiente de ensino, em especial a Professora Gabriela Tavares e os amigos Jorge Albuquerque Filho, Leonardo Guglielmini Ebling e Lucas Macêdo Bezerra.

METODOLOGIAS COLABORATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO

Rodolpho de Sousa Bento

Resumo

A diversidade metodológica que o professor faz uso têm a capacidade de expandir ou limitar o aprendizado dos alunos, e existem diversos fatores que influenciam essa relação, na metodologia colaborativa o aluno é um agente ativo de sua própria aprendizagem. O objetivo geral desta pesquisa é analisar competências necessárias ao uso de metodologias colaborativas, a partir da percepção de professores em formação (aluno da pós-graduação). A pesquisa utilizou um estudo de questionário semiestruturado, a fim de identificar os tipos de perfil docentes mediante as experiências e escolhas na disciplina de Práticas de Ensino em Administração no Curso de Pós-graduação em Administração sobre a utilização de metodologias colaborativas e identificar as competências do professor. Verificou-se que após a experiência proporcionada pela disciplina, os professores em formação se sentem mais atraídos pelas estratégias que fomentam maior participação e engajamento dos alunos, ao mesmo tempo em que incorporam inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, tendem a não ter interesse em estratégias que se apresentam “difíceis de executar” ou que apresentem resistência dos alunos quanto ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino em administração; metodologias ativas; metodologias colaborativas; competência do professor

COLLABORATIVE METHODOLOGY ON TEACHING-LEARNING IN MANAGEMENT

Abstract

The methodological diversity that the teacher uses has the capacity to expand or limit student learning, and there are several factors that influence this relationship, in the collaborative methodology the student is an active agent of his own learning. The general objective of this research is to analyze competencies necessary to the use of collaborative methodologies, based on the perception of teachers in training (postgraduate student). The research used a semi-structured questionnaire study to identify the types of teachers profile through the experiences and choices in the discipline of Teaching Practices in Administration in the Postgraduate Course in Administration on the use of collaborative methodologies and to identify the competences of the teacher. It was verified that after the experience provided by the discipline, the teachers in training are more attracted to the strategies that encourage greater participation and engagement of the students, while incorporating technological innovations in the teaching-learning process, on the other hand, tend to have no interest in strategies that are "difficult to execute" or that present students' resistance to their development.

Key-words: teaching in management; active methodologies; collaborative methodologies; teacher skills.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	10
2.1.CONTEXTO E SUJEITO DA PESQUISA.....	11
2.2.INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	11
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
3.1.PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO.....	12
3.2.APRENDIZAGEM DE ADULTOS.....	15
3.3.ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	17
3.4.COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR.....	19
4. RESULTADOS DA PESQUISA.....	21
5. CONCLUSÕES.....	24
6. REFERÊNCIAS.....	25

1 Introdução

Ao observar as salas de aula, enquanto ambientes de aprendizagem, é possível notar determinados padrões, no que se refere à metodologia de ensino aplicada: trabalha-se o conteúdo por meio de curtas discussões acerca de apresentações de slides, leem-se alguns textos referenciando determinados autores, muitas vezes clássicos, analisam-se determinados casos que nem sempre contém a abrangência e a profundidade desejadas e, em outros casos, professores falam sozinhos por minutos ou horas até que surja alguma participação discente sobre a aula.

Tal observação está presente no curso de Administração e nem sempre os professores conseguem dispor aos seus alunos aulas motivadoras, que instiguem a busca por conhecimento e sabedoria e que desenvolvam o senso crítico e analítico necessário para a realização profissional do administrador. Seja na área de humanas ou de exatas, a metodologia adotada pelo professor tem a capacidade de expandir ou limitar o aprendizado dos alunos, e existem diversos fatores que influenciam essa relação. Mas, antes de entrar no mérito do conteúdo das aulas, Aktouf (2005, p.151) sugere que nós devemos nos perguntar: “a formação de administradores deve atender à mudança das coisas ou à sua reprodução?” Nós, futuros administradores, devemos nos preparar para a dinâmica das organizações e da sociedade ou tentaremos repetir as ações de sucesso de outrem? Frequentemente se ouve falar no discurso da mudança, mas não se pode agir diferente estudando os mesmos modelos sempre.

Num estudo publicado de Franco, Paiva e Helmond (2015), são destacadas as principais diferenças entre a pedagogia tradicional, adotada na maioria das disciplinas, e a andragogia, uma metodologia considerada colaborativa que possui alguns princípios em sentidos opostos à pedagogia. Os fatores destacados pelos autores são: a) relação entre professor e aluno; b) estratégia de ensino; c) motivação na aprendizagem e; d) formato didático nas aulas.

Esta análise de Franco, Paiva e Helmond (2015) mostra que, na metodologia colaborativa, o aluno é um agente ativo de sua própria aprendizagem. O professor adota uma postura mais flexível e atua como facilitador do aprendizado, compartilhando decisões ao longo da disciplina. A possibilidade de resolver problemas que se relacionem com às necessidades encontradas na prática da profissão elevam o nível de motivação intrínseca e de autodesenvolvimento dos alunos, e a didática voltada para a prática do cotidiano dos alunos estimula a participação e o compartilhamento de experiências e dúvidas, que trazem novas informações para a discussão e desenvolvimento das aulas, reforçam os autores.

No contexto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências (NAC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração e institucionalizado pelo CNPq, possui diversos estudos sobre a aplicação de metodologias colaborativas, como é o caso das Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o Ensino de Administração, de Silva *et al.* (2012), que considera aumentar as possibilidades de conexão entre a teoria da formação acadêmica e a prática profissional das organizações, contextualizando recursos físicos e tecnológicos do mundo de trabalho contemporâneo no ensino em administração. Isso não significa substituição completa ou exclusão de metodologias de ensino, mas sim uma complementação, uma renovação, que possibilite explorar as possibilidades que a evolução da ciência e da tecnologia vem mostrando ao passar dos anos, mas que não é absorvido pelos modelos tradicionais em tempo hábil.

Entretanto, quando se questiona a possibilidade de uma mudança de nível metodológico na sala de aula, não se recomenda apenas olhar da perspectiva do aluno, sendo

necessário também entender o caminho traçado pelos professores envolvidos neste processo. Entender o modelo tradicional de ensino remete a compreender como se deu a formação do professor, pois ele também passou pela fase que os alunos estão passando agora.

Como se pode notar uma diferença entre os modelos atuais de ensino e os avanços científicos e tecnológicos, procura-se que o professor esteja preparado para absorver essa evolução e para promover o conhecimento a seus alunos. É nesse sentido que algumas escolas de administração seguem atualmente para revitalizar a formação do professor, como é o caso do Programa de Capacitação Docente em Administração, desenvolvido a partir de uma parceria entre a FGV/Ebape, a FGV/Eaesp, a PUC/MG, UFBA e pela UFRGS, monitorado e avaliado pela diretoria de acreditação da Anpad, que tem como objetivo a melhoria do ensino em administração adotando a característica de apoio à formação e requalificação docente (OLIVEIRA; CRUZ, 2007). Este programa reconhece as limitações do ensino tradicional e destaca a utilização de recursos tecnológicos e estéticos como complemento a construção do conhecimento dos alunos e enfatiza que a qualidade do ensino superior está associada às competências pedagógica, didática e metodológica do docente. De acordo com Godoy (1988 apud OLIVEIRA; MIRITIBA; CASADO, 2005) o aumento do uso do computador como ferramenta já é comum nas Instituições de Ensino de Administração, dispondo de laboratórios que possibilitem e facilitem a integração com recursos tecnológicos.

A partir das leituras e observações expostas, surgiram as seguintes indagações: Como reagem os atores no processo de ensino-aprendizagem com a utilização de metodologias colaborativas na disciplina de Prática de Ensino? Como a utilização de metodologias colaborativas no ensino de Administração impacta o processo de ensino e a aprendizagem? O presente trabalho pretende levantar informações que nos aproxime ao equilíbrio na aplicação entre os modelos tradicionais e às inovações científicas e tecnológicas no ensino em Administração na UFPB.

Diante dessas inquietações apresenta-se a questão norteadora deste estudo: **Quais as competências docentes necessárias em sua formação relacionadas ao uso de metodologias colaborativas?**

O objetivo geral da pesquisa é analisar as competências necessárias ao docente para fomentar o uso de metodologias colaborativas. Como objetivos específicos, se pretende: 1) identificar as metodologias colaborativas utilizadas na formação; 2) levantar a preferência de uso das metodologias colaborativas, a partir da formação docente e; 3) distinguir as características das estratégias de ensino, a partir da disciplina de Prática de Ensino no curso de pós-graduação em Administração.

Como afirmam Oliveira e Cruz (2007), a utilização de recursos tecnológicos e estéticos no processo de ensino-aprendizagem de teorias e práticas relacionadas à gestão tem um potencial didático promissor, de forma que possibilita a inspiração e a facilitação da aprendizagem e que represente as experiências humanas, que vai além da análise crítica aos conceitos, princípios e generalizações das teorias.

A possibilidade de complementar as aplicações pedagógicas com a utilização metodologias colaborativas, como a andragogia, oferece uma abordagem diferenciada na educação, pois ela compreende o aluno como agente ativo na busca por conhecimento, substituindo o objetivismo dos métodos tradicionais por um paradigma de caráter humanista, que enfatiza a aprendizagem associada ao desenvolvimento, conforme destaca Knowles (1995 apud FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015).

Aktouf (2005) defende que os professores de Administração devem utilizar métodos que favoreçam a cultura geral, promovam humanidade e que sejam mais significativos, de modo que facilite para o estudante os questionamentos e inquietações que o levarão a um grau maior de sensibilidade e profundidade humana, na sociedade e nas organizações.

Sofo, Yeo e Villafañe (2010 apud SILVA *et al*, 2012) também afirmam que a aprendizagem em ação pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo, focando na reflexão experiencial como uma das bases de um sistema de aprendizagem, e que os alunos são estimulados a direcionarem e aprenderem por meio da utilização de fatos, relacionando suas próprias ideias gerais para eventos específicos de sua vida, baseados nas mudanças na sala de aula (GUTIERREZ, 2002 apud SILVA *et al*, 2012).

Partindo deste contexto, o presente estudo é importante para reconhecer a necessidade de renovação das abordagens metodológicas no ensino em Administração da UFPB, baseado nas inovações científicas, tecnológicas e na dinâmica das organizações e da sociedade, com o intuito de trazer contribuições de nível acadêmico, possibilitando a renovação e a expansão dos horizontes educacionais no processo de ensino-aprendizagem em Administração, e de nível social, viabilizando uma melhor educação aos alunos e direcionando ao mercado de trabalho e à sociedade profissionais preparados para os desafios encontrados no cotidiano.

2 Procedimentos Metodológicos

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos empregados no presente trabalho e as técnicas adotadas para analisar a utilização de metodologias colaborativas no ensino e na aprendizagem em administração na UFPB, assim como se pretende identificar ações que poderão ser utilizadas para estimular uma aplicação eficaz de tais metodologias, bem como o desenvolvimento, a participação e o interesse dos alunos pelas aulas.

De acordo com Silva e Menezes (2005), uma pesquisa pode ser classificada pela natureza, pelos objetivos, pelas técnicas, pela abordagem do problema, e esta pesquisa apresenta:

a) natureza aplicada, objetivando gerar conhecimentos para aplicação prática e direcionada à solução de problemas específicos, como explica Silva e Menezes (2001) *apud* Gil (2005), considerando que é possível trazer informações valiosas para a classe acadêmica, observando os resultados obtidos quanto à aplicação de metodologias colaborativas no ensino e aprendizagem em administração;

b) caráter exploratório, baseado nos objetivos (GIL, 2002), visando tornar o problema familiar, analisando exemplos que estimulem a compreensão, pois, tratando-se da aplicação de metodologias colaborativas, podem existir fatores relevantes que nem sempre são considerados, dada a variação das características dos alunos e dos professores nos cursos de graduação;

c) como procedimentos técnicos, a utilização de pesquisa bibliográfica, a partir de material já publicado, sejam livros ou artigos científicos, permitindo a cobertura mais ampla de uma gama de fenômenos, indispensável quando os dados requeridos pela pesquisa estão muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002) e de levantamentos, a partir de da análise de questionário semiestruturado aplicado em pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem em administração, proporcionando um conhecimento direto da realidade acerca do objeto estudado;

d) abordagem qualitativa, considerando necessária a análise dinâmica das informações obtidas, quando relacionados entre os sujeitos e o problema de pesquisa, baseado na interpretação dos fenômenos e atribuindo significados aos dados coletados para concretizar o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (SILVA; MENEZES, 2005).

2.1 Contexto e Sujeito da Pesquisa

Atualmente, a prática de ensino realça a necessidade de agregar um comportamento diferenciado do modelo de ensino tradicional, por parte dos professores e dos alunos (DOMINGUES; KUHNEN; KESTRING, 2003 apud Lima *et al*, 2015). No nível do Nordeste brasileiro, os autores ainda acrescentam que, possivelmente, poucas adaptações foram feitas dos modelos estrangeiros do ensino em Administração, em relação às peculiaridades da região. O que se questiona é “a prevalência de uma didática objetivista e absolutista no processo de ensino, desarticulada da realidade do próprio ambiente do aluno.” (LIMA *et al*, 2015, p.39).

Na Universidade Federal da Paraíba, o curso de Administração foi criado em 1963, trazendo consigo toda a herança citada anteriormente, porém, é possível observar a iniciativa de determinados professores e alunos no intuito promover novas percepções na trajetória do curso de Administração. Mudanças estruturais de diversas naturezas vem sendo realizadas, com a finalidade de atualização e melhor atender às demandas da sociedade em geral, inclusive em relação às práticas de ensino do curso. Portanto, a pesquisa buscará compreender três turmas de professores em formação (pós-graduandos) que cursaram a disciplina de Prática de Ensino no curso de Administração, do Departamento de Administração, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, e também de uma turma de Doutorado Interinstitucional (DINTER) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), de forma que se obtenha uma representatividade aceitável de todos os sujeitos estudados.

A disciplina de Prática de Ensino em Administração, com carga horária de 60 horas/aula, por sua vez, tem os objetivos de debater elementos do contexto geral da prática e da profissão docente, assim como compreender e exercitar atividades de base para a ação docente em Administração. Conforme consta em seu Programa, a disciplina tem por finalidade promover a construção de competências docentes de base para o professor de Administração de nível de graduação ou especialização, gerando uma visão ampla da prática docente, e buscando apresentar, debater e desenvolver, em nível teórico e prático, as principais demandas no contexto do ensino superior brasileiro contemporâneo.

Os docentes em formação estudam desde as origens e bases reguladoras do ensino em Administração até o uso de estratégias e práticas de ensino, bem como a utilização de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem.

2.2 Instrumentos de Coleta e de Análise de Dados

Quanto aos instrumentos de coleta, pretendem-se obter dados primários mediante a utilização de instrumentos como questionários semiestruturados e observações. Também foram utilizados dados secundários por meio de fontes como livros, artigos e periódicos publicados, buscando pelas palavras-chave *ensino em administração*, *metodologias ativas de ensino*, *metodologias colaborativas de ensino* e *competências do professor*, além da análise de documentos disponíveis relacionados ao problema.

Foram avaliados dados ligados a formação de competências docentes por meio da disciplina Práticas de Ensino em Administração e realizadas 31 questionários semiestruturados, mediante acessibilidade dos professores em formação que cursaram a disciplina junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB e do Doutorado Interinstitucional da UFPI.

O questionário foi composto por oito questões, sendo quatro questões abertas, três de múltipla escolha e uma em escala Likert. Os participantes foram convidados a responder: 1) de forma opcional, seu nome; 2) o gênero que o representa; 3) de qual turma ele fez parte na disciplina; 4) se atua como professor e a quanto tempo; 5) qual era o significado da disciplina para sua formação; 6) em escala de 1 a 5, sendo 1 “nenhum interesse” e 5 “total interesse”, quais estratégias despertaram mais interesse em usar na prática docente; 7) entre as estratégias que sentiram interesse, o que motivou a decisão e; 8) entre as estratégias que não sentiram interesse, o que motivou a decisão.

3 Fundamentação Teórica

3.1 Processo de ensino-aprendizagem e o ensino em Administração

Como esclarecem Franco, Paiva e Helmond (2015), o início do ensino em Administração se deu por volta de 1902, onde eram lecionadas disciplinas relacionadas ao cotidiano comercial, apresentando tendências para contabilidade tanto quanto para administração, em momentos diferentes. Na década de 1930, o Instituto de Organização Racional do Trabalho e o Departamento de Administração do Setor Público foram os principais órgãos responsáveis pela divulgação dos teóricos clássicos da administração e de suas metodologias, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e das empresas em geral, ainda afirmam os autores (NICOLINI, 2003 apud FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015), e em 1941 surge o primeiro curso de nível superior de Administração, na Superior de Administração de Negócios (ESAN/SP).

A influência estrangeira começa a surgir a partir de 1959, por conta do convênio firmado após a Segunda Guerra Mundial com os Estados Unidos, com a visita de representantes da Fundação Getúlio Vargas (FGV) a diversos cursos de Administração Pública norte-americanos, realçando a necessidade de formar professores e promover o desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003 apud FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015).

Ainda de acordo com Motta (1972 apud FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015), o formato americanizado dos primeiros cursos superiores do país voltado à gestão de negócios não era adequado às necessidades das empresas brasileiras e nem ao Estado, sendo assim, a partir de 1990 houve um aumento na atividade de diversos pesquisadores brasileiros em direção a validação do conhecimento prático específico dos administradores, com a finalidade de atender às necessidades de geração de conhecimento e adequação às práticas do país.

Como enfatiza Masetto (2012), o processo de ensino e o de aprendizagem não são dois processos separados, porém são complementares, por isso é preciso compreender bem cada um deles para melhor integralizá-los enquanto se aplica nas salas de aula. Enquanto no processo de ensino as atividades se centralizam no professor, em como instruir e comunicar conhecimentos e habilidades, até guiar, orientar e dirigir os alunos, tendo assim o professor como objeto principal do processo, considerando suas qualidades e habilidades, no processo de aprendizagem o foco é direcionado ao aluno, desde a revisão da própria experiência, a adaptação às mudanças, até a modificação das atitudes e dos comportamentos, tornando o

aluno o principal responsável pela sua aprendizagem, levando em consideração suas capacidades, necessidades e suas condições de aprender. (MASETTO, 2012)

Podemos então assumir que, sendo dois processos distintos, a ênfase em um ou outro processo pode levar a resultados muito diferentes. De acordo com Masetto (2012), a docência universitária ainda tem seu foco sob o processo de ensino, concentrando na maior parte das disciplinas características inflexíveis em relação aos conhecimentos e a metodologia adotada. Este comportamento não explora as possibilidades que estão ao nosso alcance de obter resultados sob a perspectiva com o foco no aluno, adaptando o conteúdo e a forma como se transmite o conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das informações individualmente em cada aluno.

Morin (1992 apud MEIRIEU, 1998) afirma que a estratégia de ensino adotada determina a finalidade de uma disciplina, mas não todas as suas operações, ou seja, a estratégia de ensino assume um caráter facilitador enquanto direciona o processo de ensino-aprendizagem, porém ela é moldada no decorrer de sua aplicação para melhor se adaptar ao seu objetivo de maneira mais adequada, tanto pelo professor como pelo aluno e também por outros fatores externos do ambiente. Entretanto, poucos professores assumem integralmente o compromisso de acompanhar e facilitar o aprendizado de seus alunos, certas vezes nem admitem esta responsabilidade, o que acaba polarizando o ensino, com a mentalidade de que ser um bom professor se resume a possuir domínio de um determinado conteúdo e expô-lo bem em sala de aula (ZABALZA, 2004 apud LIMA, 2015).

Segundo Masetto (2012, p.45), podemos compreender a aprendizagem como “um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade”, englobando no mínimo as áreas do conhecimento, do afetivo-emocional, das habilidades e das atitudes ou valores dos indivíduos:

- a) O desenvolvimento na área do conhecimento é caracterizado principalmente pela aquisição, elaboração e organização de informações, assim como pelo acesso ao conhecimento existente, a relação entre o conhecimento de que obtém com o que já se possui e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;
- b) No desenvolvimento na área afetivo-emocional é esperado um crescente nível de autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, além facilitar o trabalho em equipe e o relacionamento cooperativo e solidário;
- c) O desenvolvimento na área das habilidades compreende tudo aquilo que se pode fazer com os conhecimentos adquiridos, como relacionar conhecimentos e informações, argumentar, organizar, generalizar, expressar, comunicar e realizar tarefas em geral;
- d) Considerado pelo autor o aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional, o desenvolvimento na área de atitudes e valores também é o menos explorado pelas universidades, e possui um amplo impacto na execução de qualquer profissão. Valores como a ética e a democracia são essenciais na atividade de funções cujas responsabilidades se expandem a outras pessoas e a sociedade em geral, sem esquecer-se da solidariedade, da cooperação, da criticidade e da honestidade.

Da perspectiva do professor, é um constante desafio responder às demandas do ambiente no qual o mesmo está inserido, tanto por conta das instituições como por conta dos alunos. Neste sentido, Lowman (2004) ilustra os diversos objetivos de um professor, e afirma que lecionar em universidades oferece muita liberdade para canalizar energia e estruturar o

seu tempo, entretanto requer proporcionalmente níveis de motivação interna, autodisciplina e organização, para se dedicar a atividades como publicar trabalhos acadêmicos, preparar e dar aulas, supervisionar projetos, entre outras.

Tardif e Lessard (2008) descrevem a atividade docente como heterogênea, mesclando aspectos que eles chamam de trabalho codificado e de trabalho flexível. Em sua obra, eles explicam que o contexto do trabalho codificado se aproxima bastante da burocratização do trabalho, de acordo com os padrões, as normas e as previsibilidades do ofício das profissões. Já no trabalho flexível o docente assume um papel com maior significância social, sendo influenciado por imprevistos e incertezas e utilizando-se de diversos elementos informais, portanto, definindo o trabalho dos professores com a dualidade entre o controle e a autonomia, a predeterminação e a contingência.

Madureira, Succar Júnior e Gomes (2011) comentam que, para avaliar a qualidade da execução de uma determinada metodologia de ensino adotada, é necessário comparar os resultados alcançados com recursos empregados, possibilitando o *feedback* do processo, seguindo com os procedimentos adotados ou alterando-os sempre que necessário, adequando a disciplina de acordo com seus objetivos.

Sabe-se que o currículo do curso de Administração é baseado em um modelo tradicional composto de noções de homogeneidade, unidimensionalidade e previsibilidade, que foram consolidadas principalmente nos Estados Unidos (AMBONI *et al*, 2012 apud LIMA, 2015), entretanto a realidade social, política e econômica presente no Brasil é bastante diferente da vivenciada lá, e como alguns estudos demonstram (LIMA, 2015), existe a necessidade de professores e estudantes agregarem um comportamento diferenciado deste modelo de ensino, para que se possa absorver as influências do ambiente, inclusive de uma perspectiva histórica, como afirma Lima (2015).

A adoção de modelos americanos de ensino em Administração é mais bem compreendida quando se analisa o contexto político entre 1930 e 1945, quando se desenvolveram as primeiras escolas de ensino superior do curso, destacando a criação da Fundação Getúlio Vargas, em 1944, instituição que enviou representantes para visitarem diversos cursos de Administração Pública nos Estados Unidos, dando início ao Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, com o objetivo de formar professores e promover o desenvolvimento social (NICOLINI, 2003 apud FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015).

Cruz e Oliveira (2007) caracterizam o ensino em Administração como a sinergia entre a teoria e a prática, enfatizando que na aprendizagem misturam-se experiências vividas e imaginárias, cognição e emoção, de uma forma não controlada por quem ensina, assim como na gestão das coisas.

Lima (2015) ainda afirma que, principalmente no Nordeste do Brasil, o ensino em Administração demanda uma reformulação de acordo com as características ambientais locais para favorecer o ensino ao aluno, questionando também a prevalência de uma didática objetivista e absolutista no processo de ensino.

De acordo com Madureira, Succar Jr., e Gomes (2011) a atual prática educativa das faculdades demonstra que a maioria dos alunos possui pouca ou nenhuma capacidade de resolver problemas e poder crítico-reflexivo, além do comportamento padrão de decorar os conteúdos das disciplinas. Os autores indicam que uma possível solução para estes problemas seja o aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensino pode conduzir à aprendizagem, explorando correlações significativas entre as experiências de vida

dos alunos, as exigências da sociedade e os conteúdos desenvolvidos pela escola, contribuindo para a compreensão da realidade social e direcionando novas aprendizagens com sentido concreto (MADUREIRA, SUCCAR JR, GOMES, 2011). Também afirmam que o método de ensino tem a finalidade básica de estabelecer um meio onde estejam presentes as condições mínimas para um perfeito entrosamento entre os diversos atores no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Aprendizagem de adultos

A andragogia é apresentada como uma alternativa à pedagogia, ela se refere ao ensino voltado para o educando adulto, compartilhando entre o educador e o educando a responsabilidade pela aprendizagem (PESENTE; MUCCILLO; BOMBARDI, 2015). Como destaca Knowles, Holton e Swanson (2009 apud SHINODA *et al*, 2014) a pedagogia ou aprendizagem direcionada é um método que se baseia na dependência do aluno pelo professor, assim como as leituras e exercícios designados são de responsabilidade do facilitador. Os autores ainda afirmam que a experiência do aluno não vale muito no ambiente pedagógico, partindo da premissa que uma criança não possui nenhuma experiência relevante.

Isto não significa que a pedagogia e a andragogia são opostos, pois, como aponta DeAquino (2007), eles se encontram nas extremidades de um contínuo, visto que crianças tem mais afinidade com a abordagem pedagógica e os adultos com a abordagem andragógica, sendo assim complementares. Os educadores têm a responsabilidade de verificar quando aplicar ou adaptar conceitos de determinada abordagem de acordo com o objetivo desejado, compreendendo que no modelo pedagógico tradicional as responsabilidades sobre conteúdo, método, cronograma e avaliações são de responsabilidade do professor, tornando o aluno um agente passivo da própria aprendizagem. Já no modelo andragógico é incentivado abordagens mais modernas, com a participação ativa do educando nos processos (PESENTE; MUCCILLO; BOMBARDI, 2015).

Knowles, Holton e Swanson (2009) destacam as seguintes suposições iniciais acerca da andragogia: a) o posicionamento do educando torna-se auto direcionado; b) as experiências acumuladas servirão na construção da aprendizagem; c) o comprometimento com a aprendizagem é associada com tarefas de desenvolvimento social; d) as perspectivas de aplicação se apresentam imediatamente de acordo com o que é aprendido, focando o desempenho.

Lindeman (1926) apresenta os seguintes princípios da educação de adultos (apud SHINODA *et al*, 2014): a) adultos são motivados a aprender quando sentem que suas necessidades e interesses estão sendo satisfeitos; b) a orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida; c) o foco da metodologia da educação de adultos deve ser a experiência; d) educandos adultos possuem profunda necessidade de se autodirigir; e) as diferenças entre as pessoas crescem ao passar do tempo, sendo assim deve-se considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Os autores também trazem a perspectiva de Gibb (1960) relativos à andragogia: a) a aprendizagem de adultos deve ser focada em problemas; b) a aprendizagem de adultos deve ser objetivada em experiências; c) a experiência deve ser significativa para o educando; d) o educando deve ter liberdade para analisar a experiência; e) as metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo educando; f) o educando deve receber *feedback* sobre o progresso dele sobre suas metas.

Reforçando alguns dos princípios de Lindeman (1926) e de Gibb (1960), Knowles, Holton e Swanson (2009 apud SHINODA *et al*, 2014) resgatam os seguintes princípios: a) a necessidade de conhecer, pois os adultos precisam saber a utilidade e o valor que eles usarão antes de se envolverem na aprendizagem; b) o autoconceito do indivíduo, que é auto direcionado e autônomo; c) o papel da experiência, a mais rica fonte disponível para o indivíduo que aprende; d) prontidão para aprender, que para o adulto vai depender da valorização da relevância do tópico abordado e qual a sua contribuição para sua vida e problemas; e) orientação para aprendizagem, que é centrada no problema, na tarefa e na vida; f) motivação, presentes principalmente por pressão interna, desejos de autoestima e realização.

Para ajudar na compreensão das diferenças entre a pedagogia e a andragogia, Franco, Paiva e Helmond (2015) elaboraram o seguinte quadro descritivo baseado em quatro fatores:

Quadro 1 – Diferenças entre pedagogia tradicional e a andragogia

FATORES	PEDAGOGIA TRADICIONAL	ANDRAGOGIA
Relação entre professor e aluno	O professor atua como fonte única de saberes, direciona minuciosamente os recursos de aprendizagem dos alunos e decide sozinho o conteúdo programático e a avaliação da aprendizagem. O aluno é visto como inábil, reativo e dependente do professor.	O professor assume a postura de facilitador, compartilhando com o aluno as decisões quanto às possibilidades do conteúdo, da didática e da avaliação da aprendizagem. O aluno assume postura autônoma, autodirigida e participativa.
Estratégia de ensino	As disciplinas seguem um padrão fixo, não se adaptando às necessidades específicas de cada turma. Há divisão clara e rígida das matérias, Sendo a interdisciplinaridade pequena ou nula.	As disciplinas são revistas de acordo com as demandas que os alunos apresentam ao longo do curso. Delimitação ampla e flexível das matérias, com alta interdisciplinaridade e resolução de problemas.
Motivação e aprendizagem	Motivação predominantemente extrínseca, enfocando a aprendizagem naquilo que a sociedade espera e com maior poder de influência das notas – que devem conduzir à aprovação e evitar a reprovação.	Motivação predominantemente intrínseca, relacionada às necessidades práticas encontradas no meio profissional e aos interesses pessoais de aprendizagem e de autodesenvolvimento.
Formato didático das aulas	Didática mais voltada à abstração, com baixa aplicabilidade dos conteúdos à vivência socioprofissional do aluno. As experiências prévias dos alunos são pouco exploradas ou desconsideradas.	Didática mais voltada para a aplicação prática da aprendizagem no cotidiano do aluno. É estimulado o compartilhamento das experiências entre os alunos, objetivando que as novas informações venham a complementar a bagagem de conhecimentos prévios.

Fonte: Adaptado de Franco, Paiva e Helmond (2015).

Knowles (1995 apud SHINODA *et al*, 2014) também demonstram oito elementos necessários ao desenho do processo de aprendizagem para adultos:

Quadro 2 – Elementos do processo de andragogia

ELEMENTO DO PROCESSO	DESCRIÇÃO
1. Preparar os aprendizes	Ensinar o aluno a aprender (é necessário ser autodirigido para aprender em uma abordagem andragógica).
2. Clima	Capacidade de transformar o ambiente de ensino de modo agradável e informal; envolve o ambiente físico (cor, acessos, toaletes, cadeiras confortáveis, boa acústica, ventilação) e o psicológico (objetivos claramente definidos, abertura para questionamentos, feedbacks, tolerância aos erros, respeito às diferenças).
3. Planejamento	O planejamento da aula é mútuo, entre facilitador e aprendiz (o aluno se sente, desse modo, mais comprometido com a aprendizagem; não se deve, porém, deixar o aluno com total controle).
4. Diagnóstico das necessidades	Capacidade de identificar os pontos que devem ser trabalhados com o aluno no processo de aprendizagem.
5. Definição dos objetivos	Mecanismo mútuo de estabelecimento dos comportamentos e conteúdos, baseados nas experiências dos aprendizes.
6. Desenho dos planos de Aprendizagem	Atividade elaborada pelos aprendizes e pelo facilitador, no qual se busca, pelas lacunas encontradas em seus conhecimentos, fazer uso dos métodos e ferramentas disponíveis, de acordo com a prontidão dos alunos.
7. Atividade de aprendizagem	Técnicas experienciais que serão aplicadas no ensino (necessário treinar os facilitadores para que saibam como aplicar tais técnicas, que devem ajudar o aluno a entender como se encaixam os conhecimentos em sua rotina).
8. Avaliação	Coleta de dados mútuos acerca de como os alunos se sentem após o processo de aprendizagem e o que eles sentem que falta ou que não ficou claro; devem ser incluídos pré-testes para avaliar ganhos específicos com relação à performance e relatórios de observadores com relação a mudanças notadas no aprendiz.

Fonte: Adaptado de Knowles, Holton e Swanson (2009 apud SHINODA *et al*, 2014).

3.3 Estratégias de Ensino

Como afirmam Borba e Luz (2002, p. 55), “o uso de estratégias variadas motiva o envolvimento do grupo quando permite a relação dos conhecimentos científicos com a realidade profissional, com problemas e questões da área e com as necessidades dos alunos”. Seguindo este discurso, os autores destacam uma seleção de estratégias de ensino voltadas à aquisição de novas competências e habilidades, considerando a contribuição dos alunos através de suas experiências e anseios. Eles também reforçam que as estratégias de ensino assumem um caráter de facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, quando o sujeito é capaz de utilizar diferentes instrumentos para alcançar seus objetivos de maneira adequada e conveniente.

O quadro 3 apresenta cada estratégia utilizada durante formação de docentes na disciplina Prática de Ensino em Administração:

Quadro 3 – Estratégias de Ensino

ESTRATÉGIA	O QUE É?	PARA QUE SERVE?
<i>Estudo de Texto</i>	Exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto.	Aquisição de conhecimentos, habilidades ou atitudes específicas.
<i>Seminário Dinâmico</i>	Técnica de discussão onde se investiga problemas e relata os resultados para discussão e crítica.	Induz os membros dos grupos a participarem de forma ativa no desenvolvimento de soluções aos problemas identificados e apresentados.

Mapa Conceitual	Diagrama que indica as relações hierárquicas entre conceitos que derivem da mesma estrutura conceitual do conteúdo.	São usados para compartilhar e trocar estratégias de aprendizagem e avaliação, além de investigar mudanças na estrutura dos conceitos apresentados.
Estudo de Caso	Análise minuciosa e objetiva de uma situação real que foi investigada.	Seu principal objetivo é o enriquecimento e a dinamização do processo educacional, desenvolvendo habilidades cognitivas, de planejamento e habilidade que envolvem a tomada de decisão.
PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas)	Estratégia que implica na análise de um problema e no desenvolvimento de uma solução para o mesmo.	É utilizado para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, o levantamento de hipóteses e a busca de soluções criativas para problemas específicos.
Brainstorming (Tempestade de Ideias)	Apresentação de alternativas ou ideias de solução de problemas sem restrição dos padrões lógicos de pensamento.	Incentivando a criatividade e a iniciativa, permite que os alunos produzam, sintetizem, selecionem, combinem e desenvolvam ideias diversas, enquanto estabelecem suas conclusões.
Júri Simulado	Simulação onde são apresentados argumentos de defesa e de acusação relativos a um tema, que foi o objeto de estudo.	Seu objetivo é a análise e a avaliação de um fato real, realizando uma crítica construtiva acerca deste fato e incentivando a dinâmica do grupo para realização da estratégia.
Simpósio	Reunião de palestras e preleções breves sobre um assunto ou sobre vários aspectos de um assunto.	Ele tem sido utilizado para desenvolver habilidades sociais, favorecer a integração da aprendizagem, investigar problemas sob perspectivas diferentes e para ampliar as experiências sobre um conteúdo específico.
Painel	Desenvolvimento de uma discussão informal entre um grupo de pessoas, perante um auditório (alunos), que possuem diferentes interesses sobre um tema.	A estratégia tem por objetivo auxiliar a turma a discutir um assunto controverso, discutir informalmente sobre assuntos específicos perante um auditório, reunir um grupo distinto de pessoas com a finalidade de encontrar uma solução mediante esforço comum, além de estimular a elaboração intelectual dos ouvintes.
Fórum	Reunião onde todos os membros participantes do grupo tem oportunidade de participar do debate de um tema ou evento determinado.	É indicada para debater, e informalmente obter ideias e opiniões de todos os integrantes do grupo.
Aula Expositiva	Exposição verbal do professor aos seus alunos, para transmitir conhecimento, apresentar novos assuntos ou esclarecer conceitos e princípios.	A estratégia proporciona a aquisição de conhecimentos e propicia a análise crítica dos alunos, que podem levar a produção de novos conhecimentos.
Oficina (Workshop)	Reunião de pessoas com interesses em comum com o objetivo de conhecer ou se aprofundar em determinado tema, sob orientação de um especialista.	O seu principal objetivo é ensinar a turma a fazer algo de forma melhor, aprimorada, com mais qualidade, a partir de conceitos e conhecimentos já adquiridos.
Estudo do Meio	Estudo direto do contexto natural e social onde o aluno está inserido.	A estratégia visa criar condições para o contato dos alunos com a realidade ao seu redor, por meio da experiência vivida de forma direta.
Estudo Dirigido	Estudo que é orientado, direcionado e acompanhado pelo professor, seja individualmente ou em grupo.	Incentiva a busca pela conexão entre o texto didático e o seu contexto, conectando o contexto do autor e do leitor, desenvolvendo no aluno a reflexão, a criatividade e a criticidade.
HQ (História em Quadrinhos)	Representação da realidade profissional ou acadêmica do aluno por meio da construção de uma história.	Estimular a criatividade e a participação dos alunos, de forma lúdica, simples e objetiva, no processo de aprendizagem. Também intensifica o desenvolvimento de competências e auxilia no aprimoramento da inovação e flexibilidade.
Recursos	Geralmente usados como apoio	Busca chamar a atenção dos alunos para um tema a ser

Audiovisuais (Filme, Música, Stop Motion, Produção de Vídeo Aula)	a aulas expositivas ou em atividades com todos os alunos, são recursos usados com diferentes tipos de mídias. Cada recurso possui uma forma específica para o uso.	estudado, por meio de diferentes recursos. Como forma alternativa de transmissão de conteúdo, proporciona uma melhor compreensão do tema, assim como pode fomentar debates, discussões, análises e incentivar a aprendizagem.
--	--	---

Fonte: Adaptado de BORBA e LUZ (2002); MASETTO (2012); BRANDÃO e SILVA (2016).

3.4 Competências do Professor

De acordo com Antunes (2012) existem oito competências que um professor precisa dominar para estimular e desenvolver os alunos na sala de aula, sendo caracterizadas por uma série de comportamentos adotados pelo professor no ambiente de ensino-aprendizagem. A primeira delas é *organizar e dirigir situações de aprendizagem*, onde o professor deve ser muito bom na seleção dos conteúdos a serem ensinados, escolhendo-os de acordo com os objetivos da aprendizagem. Ele também deve “trabalhar a partir das representações dos alunos” (ANTUNES, 2012, p.38) e “a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem” (ANTUNES, 2012, p.39). Também é responsabilidade do professor construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, além de envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

A segunda competência é *administrar a progressão da aprendizagem*. Nela, o professor precisa compreender e administrar situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos. É necessário ao professor adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, assim como “estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem” (ANTUNES, 2012, p.45) e também observar e avaliar os alunos tendo em vista sua formação, além de fazer equilíbrio permanente de competências e tomar decisões de progressão.

A terceira competência é *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, onde é indispensável para o professor “ampliar a gestão de classe visando trabalhar-se a heterogeneidade” (ANTUNES, 2012, p.50), assim como fornecer apoio integrado, organizando em cada sala de aula uma Unidade de Terapia Intensiva, e também incentivar a cooperação entre os alunos.

A quarta competência é *envolver os alunos na aprendizagem e na sua reestruturação de compreensão de mundo*. Aqui sugere-se que o professor deve entusiasmar-se pelo que ensina, para fomentar no aluno o desejo de aprender. É importante também “explicitar a relação entre aprendizagem e o saber, organizar as etapas que se busca desenvolver, convidar o aluno ao desafiante jogo da transformação e antecipar a alegria em suas conquistas” (ANTUNES, 2012, p.56), além de organizar um conselho de alunos, para fazê-los se sentir agentes de um processo integrado e não apenas receptores de conteúdos e habilidades, além de oferecer estratégias de ensino diferentes, como atividades opcionais.

A quinta competência é *aprender e ensinar a trabalhar juntos e a se trabalhar com equipes*, onde o autor afirma que cabe ao professor elaborar projetos pedagógicos efetivamente em equipes, como também a busca por ‘referências para entender como funciona a “dinâmica dos grupos”, como se aprende a conduzir reuniões, exercitar essas tarefas em encontros com a equipe docente e ensinar nossos alunos a empreendê-las’ (ANTUNES, 2012, p.62). Por fim, é esperado do professor a capacidade de analisar em conjunto situações complexas e confiar na equipe para neutralizar crises de relacionamento interpessoais.

A sexta competência é *dominar e fazer uso de novas tecnologias*. É essencial ao professor o uso e o ensino aos alunos sobre novos editores de texto, assim como a exploração das capacidades didáticas dos CD'Roms e de outros programas e do uso da internet como ferramenta de pesquisa e também para estimular a comunicação à distância.

A sétima competência é *vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão e administrar sua formação contínua e permanente*, onde o professor precisa combater dentro da escola todas as formas de violência, assim como lutar contra todas as formas de preconceito e discriminações. Outra significativa tarefa é “participar da criação de regras de conduta quanto à disciplina e à comunicação em aula” (ANTUNES, 2012, p.75). É importante que o professor também saiba fomentar a consciência de sua profissão e o sentimento de responsabilidade, solidariedade e justiça dentro da sala de aula.

A oitava competência é *administrar sua própria formação e enriquecimento contínuo*. Neste ponto o professor precisa ter um projeto pessoal de formação continuada, que deixe explícito os livros que ele pretende ler, os temas que quer aprender, os cursos que ele fará e os progressos que buscará atingir. Seu objetivo deve ser a qualidade de pensamentos e práticas docentes mais abrangentes.

Masetto (2012) também traz reflexões sobre aspectos da competência pedagógica do professor universitário, e assim como em Antunes, essa competência é expressa em determinados comportamentos. O primeiro aspecto da competência pedagógica trazida por ele é o *conceito de processo de ensino-aprendizagem*. O autor elenca uma série de questionamentos que, quando bem estudados, permitem ao professor compreender e aprofundar seus conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e aperfeiçoar sua formação pedagógica.

O segundo aspecto da competência pedagógica de acordo com Masetto (2012) é a *concepção e gestão do currículo*, onde ele reforça a importância do professor de conhecer o currículo do curso para o qual leciona, identificando suas diretrizes curriculares e competências básicas de formação profissional que se espera que sejam desenvolvidas nos alunos. É também uma possibilidade para o docente de reconhecer a ligação que sua disciplina tem com as outras e como elas podem interagir para contribuir no desenvolvimento dos alunos.

O terceiro aspecto da competência pedagógica segundo Masetto (2012) é a *integração das disciplinas como componentes curriculares*. Aqui o autor destaca que, para que o professor possa contribuir de forma eficiente para a formação profissional dos alunos é preciso compreender o papel curricular da disciplina. Para isso ele considera que o conteúdo dessa disciplina deve ser planejado, adaptado e direcionado de acordo com o curso que está se desenvolvendo, a partir das definições feitas pela coordenação deste curso.

O quarto aspecto da competência pedagógica é a *compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno*, afirma Masetto (2012), pois o professor precisa ser também orientador das atividades que permitirão aos alunos aprenderem. Ele ainda afirma que “o professor deve desenvolver uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos” (MASETTO, 2012, p.36), formando grupos de trabalhos com objetivos em comum, incentivando a aprendizagem mútua e estimulando o trabalho em equipe.

O quinto aspecto da competência pedagógica levantada por Masetto (2012) é a *teoria e prática da tecnologia educacional*. O autor aqui destaca que o uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, técnicas que coloquem os alunos em contato com a realidade

profissional ou a simulam e estratégias participativas podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz.

O sexto aspecto da competência pedagógica destacada por Masetto (2012) é a *concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback*, onde o autor sugere que o processo avaliativo pode incentivar e motivar a aprendizagem, quando permitem ao aluno perceber o que pode aprender melhor ou aprender o que ainda não aprendeu. Deve-se voltar a atenção ao processo de aprendizagem e não às provas como ferramentas de aprovação ou reprovação, construindo uma mudança de visão e de cultura sobre o processo de avaliação.

O sétimo aspecto da competência pedagógica que Masetto (2012) traz é o *planejamento como atividade educacional e política*. Nesse ponto, Masetto (2012, p.38) afirma que “é preciso resgatar o sentido do planejamento como uma reflexão sobre a formação profissional que se pretende que os alunos desenvolvam em direção a uma atividade social competente e cidadã”, ou seja, os alunos precisam discutir com seus professores os aspectos políticos de sua profissão e sua participação na sociedade. Os professores não deixam de ser cidadãos, não deixa de pertencer à sociedade, portanto ele também deve estar atento ao que se passa na sociedade e deve também abrir espaço para discussão de temas políticos em sala de aula, na medida em que esses temas afetem a formação ou o exercício profissional dos alunos.

4 Resultados da Pesquisa

A pesquisa foi composta por um questionário semiestruturado, nas quais os professores em formação tiveram que responder perguntas acerca de qual turma da disciplina eles foram alunos, se eles já atuaram ou não como professor e a quanto tempo eles atuam, em caso positivo. Também refletiram sobre a importância da disciplina Prática de Ensino em relação a sua formação na pós-graduação, elencaram as estratégias que eles mais tinham interesse em utilizar e discorreram sobre o motivo do interesse e da falta de interesse em utilizar essas estratégias.

Foram enviados 70 questionários para um total de 4 turmas diferentes da disciplina, sendo as turmas 41, 42, 43 e uma turma do DINTER, das quais 31 foram respondidos, representando um total de 44,28% da amostra. Dessas 31 respostas, foi registrado a seguinte representação: 29% dos participantes estavam inclusos na Turma DINTER, 25,8% na Turmas 41, 25,8% na turma 43 e 19,4% na Turma 42. Vale ressaltar que todas as turmas foram alunas da disciplina em períodos diferentes, sendo a Turma 41 de 2016, a Turma 42 de 2017, a Turma 43 e a Turma DINTER de 2018.

Quando questionados sobre se já atuaram como professor e por quanto tempo, a maioria dos participantes já atua como professor a mais de um ano (51,6%), enquanto que 29% deles nunca atuaram na profissão. Ainda há 12,9% que não atuavam quando o questionário foi aplicado, mas já atuaram por mais de um ano e apenas 6,5% atuam como professor a menos de um ano.

Em seguida, os participantes foram convidados a refletir sobre o significado da disciplina para cada um deles de forma subjetiva, onde as principais palavras em comum foram “importante”, “essencial”, “enriquecedora”, “significativa”. Também se encontra relatos da capacidade de trazer à tona reflexões acerca da importância da disciplina para a formação da identidade docente de cada um e sobre as renovações na sala de aula. Destacamos o depoimento de um professor em formação da Turma 43 no trecho a seguir:

[...] Me trouxe um despertar para a necessidade das novas metodologias de ensino e aprendizagem, estas que nos ajudaram a desenvolver técnicas diferenciadas para o ensino, entender um pouco da docência no ensino superior [...], quebrando paradigmas e ajudando a partir das trocas de vivências um momento rico e de transformação para o docente que passa a atuar como um facilitador e desenvolvedor de competências intrapessoais e interpessoais, com mais dinamismo, inovação promovendo o protagonismo nos discentes.

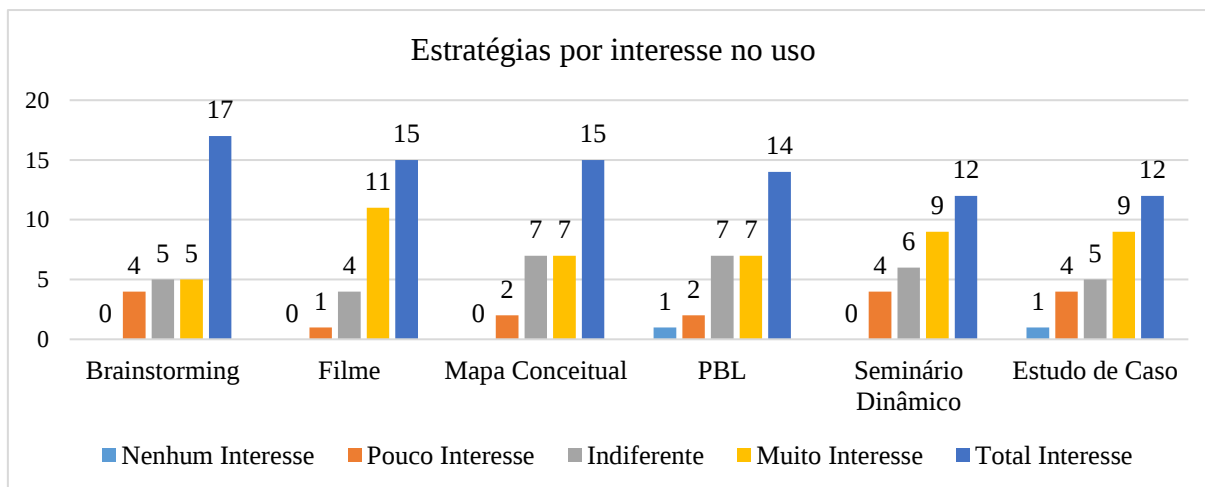
Quando perguntados sobre quais as estratégias despertaram mais interesse em usar na prática docente, considerando 1 como “nenhum interesse” e 5 como “total interesse”, obtivemos as seguintes respostas (Quadro 4):

Quadro 4 – Estratégias por interesse no uso

<i>Estratégia</i>	<i>Nenhum Interesse</i>	<i>Pouco Interesse</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Muito Interesse</i>	<i>Total Interesse</i>
<i>Brainstorming</i>	0	4	5	5	17
<i>Filme</i>	0	1	4	11	15
<i>Mapa Conceitual</i>	0	2	7	7	15
<i>PBL</i>	1	2	7	7	14
<i>Seminário Dinâmico</i>	0	4	6	9	12
<i>Estudo de Caso</i>	1	4	5	9	12
<i>História em Quadrinhos</i>	2	3	5	11	10
<i>Painel (de Notícias)</i>	1	4	6	11	9
<i>Fórum</i>	1	6	5	10	9
<i>Júri Simulado</i>	0	4	9	9	9
<i>Oficina</i>	0	4	9	9	9
<i>Produção de Vídeo Aula</i>	2	6	5	9	9
<i>Aula Expositiva</i>	2	3	3	15	8
<i>Música</i>	2	8	9	5	7
<i>Estudo de Texto</i>	2	7	8	8	6
<i>Estudo Dirigido</i>	3	8	8	9	3
<i>Stop Motion</i>	5	5	8	11	2
<i>Simpósio</i>	3	8	12	6	2
<i>Estudo do Meio</i>	6	4	11	9	1

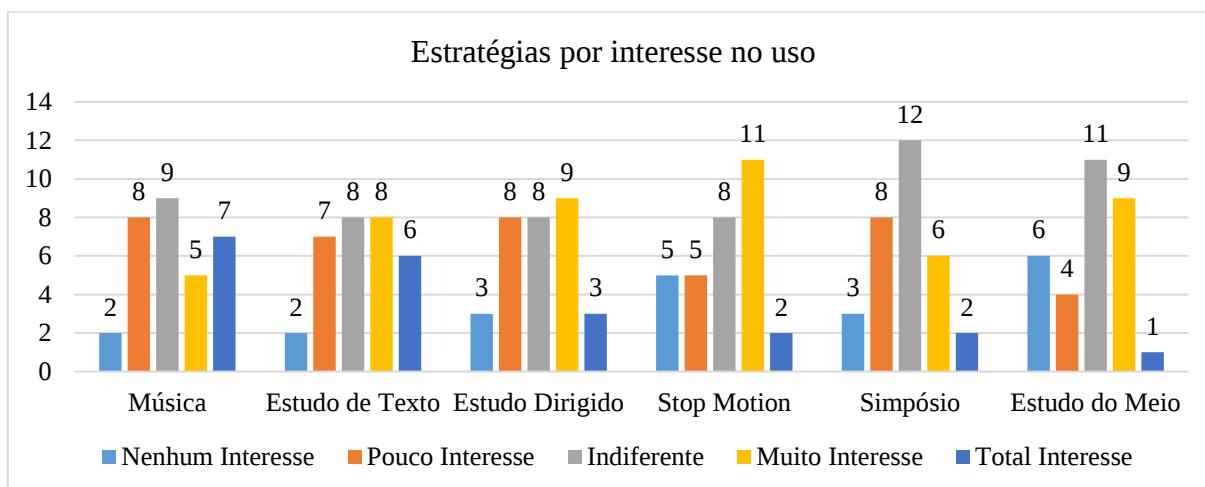
Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dessa questão, podemos identificar que as estratégias que mais despertaram total interesse foram Brainstorming, Filme, Mapa Conceitual, PBL, Seminário Dinâmico e o Estudo de Caso.

Gráfico 1 – Destaques de “total interesse” no uso

Fonte: elaborado pelo autor.

As principais estratégias que não despertaram algum interesse foram Estudo do Meio, Simpósio, Stop Motion, Estudo Dirigido, Estudo de Texto e a Música.

Gráfico 2 – Destaques de “nenhum interesse” no uso

Fonte: elaborado pelo autor.

Logo após, os participantes foram convidados a justificar suas escolhas sobre o interesse pelo uso das estratégias, de forma subjetiva, expondo suas principais motivações, onde as principais sentenças em comum foram “interação e desenvolvimento do discente em sala de aula”, “desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho”, “dinamismo e a possibilidade de interação com o mercado de trabalho”. Os participantes também destacam a capacidade de desenvolver a criatividade e a originalidade de seus alunos. Em destaque, o depoimento de um professor em formação da Turma 41: “Facilidade de aplicação e de alcance de objetivos pré-estabelecidos. Boa parte das estratégias não precisa de grandes recursos e isso ajuda muito, inclusive na condução e aceitação dos discentes que quase nunca estão acostumados com novas formas de aprendizagem”.

Por fim, os participantes também tiveram que justificar suas escolhas sobre a falta de interesse pelo uso das estratégias, de forma subjetiva, expondo suas principais motivações, onde as principais sentenças em comum foram “não ter oportunidade de realizar”, “questões de perfil da turma e alunado”, “pouco reativas e não muito dinâmicas” e “dificuldade de elaboração e execução”. Os participantes também levantaram a questão do público alvo, onde o conteúdo abordado no ensino médio poderia encaixar melhor com a utilização de algumas dessas estratégias, como por exemplo a estratégia *Música*, mas no ensino superior não traria o efeito esperado. Destaco o depoimento de um professor em formação da Turma DINTER adiante: “O tempo despendido e a aplicabilidade de uma estratégia a uma certa disciplina, haja vista que algumas são mais adaptáveis a uma disciplina e outras não. ”

5 Conclusões

O propósito deste artigo foi analisar as competências necessárias ao professor para o uso de metodologias colaborativas, além de entender suas preferências de uso e as características de cada estratégia, por docentes em formação na disciplina de Prática de Ensino do curso de pós-graduação em Administração.

Buscou-se identificar os tipos de perfis docentes a partir das suas experiências e escolhas na disciplina sobre a utilização de metodologias colaborativas no processo de ensino-aprendizagem.

As competências podem ser reconhecidas nos professores com base nos comportamentos demonstrados nas suas justificativas de escolha sobre a utilização de cada estratégia, entretanto o estudo não determina o grau de presença de cada competência em cada professor.

Diante do estudo bibliográfico em conjunto com o estudo realizado com os docentes em formação, conclui-se que:

A partir da atuação dos professores em formação na profissão, 65% já atuou mais de um ano e outros 6% atuaram menos de um ano, e essa representatividade prática demonstra a capacidade dos participantes de avaliar as estratégias, devido à suas experiências como docente.

Em relação as justificativas das escolhas dos professores em formação e dos objetivos das estratégias de ensino que despertaram total interesse em uso (Brainstorming com 10,06%, Filme com 8,88%, Mapa Conceitual com 8,88% e PBL com 8,28% das escolhas), foi possível identificar a presença das seguintes competências no professor: envolver os alunos na aprendizagem e na sua reestruturação de compreensão de mundo, aprender e ensinar a trabalhar juntos e a se trabalhar em equipe e dominar e fazer uso de novas tecnologias.

Considerando as justificativas das escolhas dos professores em formação e dos objetivos das estratégias de ensino que não despertaram interesse algum em uso (Estudo do Meio com 19,4%, Stop Motion com 16,1%, Simpósio com 9,7% e Estudo Dirigido com 9,7% das escolhas), foi possível identificar a presença das seguintes competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e administrar a progressão da aprendizagem.

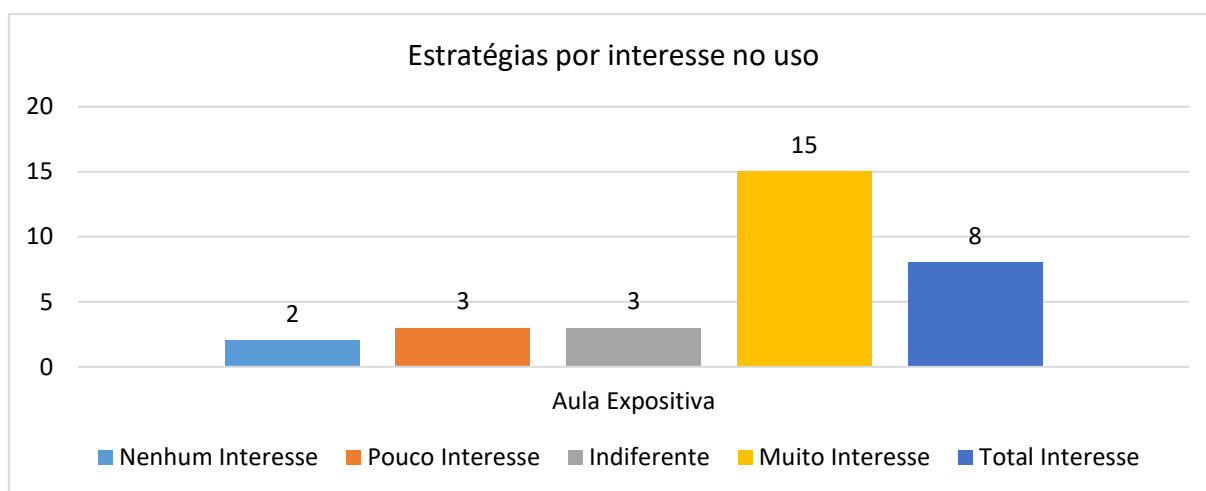
Tratando das respostas dos participantes que atuam ou já atuaram como professor, foi possível destacar o total interesse pelas seguintes estratégias: Brainstorming (10,06%), Filme (8,88%), Mapa Conceitual (8,88%) e PBL (8,28%). Também foi possível destacar as

estratégias com nenhum interesse pelo uso: Estudo do Meio (25%), Stop Motion (16,66%) e Produção de Vídeo Aula (16,66%).

A partir das respostas dos participantes que nunca atuaram como professor, foi possível destacar o total interesse pelas seguintes estratégias: Brainstorming (12,5%), Filme (12,5%), Produção de Vídeo Aula (10%) e PBL (10%). Também foi possível destacar as estratégias com nenhum interesse pelo uso: Simpósio (28,57%), Stop Motion (28,57%) e Estudo Dirigido (14,28%).

Destaque para a Aula Expositiva, onde dos 23 professores em formação que tiveram muito ou total interesse no uso, 17 atuam ou já atuaram como professor por mais de um ano, o que demonstra a importância da estratégia mesmo ela não sendo muito colaborativa na transmissão do conhecimento.

Gráfico 3 – Destaques da Aula Expositiva



Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados permitem observar que, após a experiência pela disciplina de Prática de Ensino na pós-graduação em Administração, os docentes se sentem mais atraídos pelas estratégias que fomentem mais participação e engajamento dos alunos, ao mesmo tempo que incorporam inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, eles tendem a não ter interesse em estratégias que se apresentam “difíceis de executar” ou que apresentem resistência dos alunos quanto ao seu desenvolvimento.

Apesar de haver docentes que já atuam e que nunca atuaram na profissão, não houve muita diferença entre as escolhas de estratégias que despertam total interesse pelo uso, sendo os principais fatores de diferença o baixo dinamismo, a resistência dos alunos e a quantidade de recursos necessários para execução das estratégias.

Como este estudo foi feito a partir da perspectiva de ensino do professor, é recomendado para estudos futuros que seja compreendido o impacto das metodologias colaborativas na aprendizagem sob a perspectiva dos alunos.

6 Referências

AKTOUF, O. **Ensino de Administração: por uma pedagogia para mudança**. Organizações & Sociedade, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala aula**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORBA, Amândia Maria De; LUZ, Sueli Petry da. Formação continuada para docentes do ensino superior: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. **Pró-Reitoria de Ensino, Universidade do Vale do Itajaí**. Itajaí, 2002.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes; DA SILVA, Anielson Barbosa. Dando Asas à Imaginação: o Uso de Histórias em Quadrinhos como Estratégia de Ensino no Curso de Hotelaria.

CRUZ, F. O.; OLIVEIRA, F. B. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em Administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, n. Ed. Especial, p. 1-13, 2007.

DA SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Eстера Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. **Florianópolis, UFSC**, v. 5, n. 6, 2001.

FRANCO, D. S.; PAIVA, K. C. M.; HELMOND, S. C. Possibilidades e Desafios para Uma Abordagem Andragógica no Ensino em Administração e Contabilidade. **Revista ADM.MADE**, v. 19, n. 3, p. 16-33, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.

LIMA, Thales Batista de. **O ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em administração da região nordeste do Brasil**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MADUREIRA, Noé Loureiro; SUCCAR JR, F.; GOMES, Josir Simeone. Estudo sobre os métodos de ensino utilizados nos cursos de ciências contábeis e administração da universidade estadual do rio de janeiro (Uerj): a percepção de docentes e discentes. **Revista de Informação Contábil, Rio de Janeiro**, v. 5, n. 2, p. 43-53, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2. Ed., 2012.

MORIN, Edgar. **O método, vol.3. O conhecimento do conhecimento**. Publicações Europa-América, 1992.

OLIVEIRA, P., MIRITIBA, S., & CASADO, T. (2005, setembro). **Diferenças individuais dos estudantes e preferência por métodos de ensino em administração: uma aplicação dos tipos psicológicos de Jung**. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Brasília, DF, Brasil, 29.

SHINODA, Ana Carolina Messias et al. Um Estudo sobre a Utilização de Andragogia no Ensino de Pós-Graduação em Administração. **REGE Revista de Gestão**, v. 21, n. 4, p. 507-523, 2014.

SILVA, A. B.; LIMA, T.B.; SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C. K. . Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o Ensino de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, p. 9-41, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 3. Ed., 2007.