

THALES BATISTA DE LIMA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO BALIZADAS PELA APRENDIZAGEM EM
AÇÃO: um estudo no curso de Graduação em Administração da
Universidade Federal da Paraíba**

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado em Administração

João Pessoa

2011

THALES BATISTA DE LIMA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO BALIZADAS PELA APRENDIZAGEM EM
AÇÃO: um estudo no curso de Graduação em Administração da
Universidade Federal da Paraíba**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Gestão Organizacional, linha de pesquisa Organizações e Recursos Humanos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Dr.

João Pessoa

2011

THALES BATISTA DE LIMA

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO BALIZADAS PELA APRENDIZAGEM EM
AÇÃO: um estudo no curso de Graduação em Administração da
Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.
Orientador

Christiane Kleinubing Godoi, Profa. Dra.
Examinador Externo - UNIVALI

André Gustavo Carvalho Machado Prof. Dr.
Membro UFPB

João Pessoa

2011

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram e me deram força para mais esta conquista na minha vida, em especial, a minha família, a minha namorada e os meus amigos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu melhor amigo, por estar sempre me ouvindo e pelas bênçãos derramadas em minha vida, proporcionando-me sabedoria e discernimento para amadurecer na vida. Também agradeço a minha Vossa Mãe Maria que intercede nos meus caminhos.

Aos meus pais, exemplos de vida familiar, por terem me ensinado os valores essenciais que constrói a dignidade de um homem.

Ao meu irmão, uma das pessoas que tem o coração mais puro que já conheci, por toda cooperação e incentivo para minha realização profissional. Enfim, a todos meus familiares que me dão força para eu ser feliz.

À minha namorada, por me ensinar a viver no amor. Obrigado por estar ao meu lado e por sua paciência e compreensão.

Aos meus amigos, meus verdadeiros e queridos amigos, pela ajuda e palavras sinceras que me fizeram superar momentos difíceis. Em especial, à minha turma de Mestrado, onde me senti tão bem acolhido e consegui fazer amizades valiosas que me ajudaram bastante a persistir no alcance dos meus objetivos pessoais.

Ao meu orientador, o professor Anielson Barbosa da Silva, por me proporcionar um grande desenvolvimento profissional por meio de experiências significativas para tal engrandecimento. Sempre estive me dando apoio e ajuda para que eu aproveitasse ao máximo essa fase de mestrando. Muito obrigado pela amizade e confiança, meu “pai postiço”.

À banca examinadora, composta pelos professores André Gustavo Carvalho Machado e Christiane Kleinubing Godoi, pelas imprescindíveis sugestões e contribuições de melhoria ao meu trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa, pela disposição em participar da minha pesquisa, contribuindo com relatos de vivência marcantes e fundamentais para o enriquecimento do trabalho.

Ao PPGA/UFPB, pelos ensinamentos obtidos por professores determinados em oferecer qualidade no conhecimento apreendido. Também à abertura da Coordenação para uma comunicação franca e compreensiva com os seus alunos e, em especial, à funcionária Maria Helena Ferreira Cavalcanti, por toda sua dedicação aos seus serviços e por sempre ter sido solícita e atenciosa.

A CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste trabalho, assim como pela oportunidade de enriquecer meus conhecimentos sobre tais temas em estudo.

“O inteligente adquire saber, e o ouvido sensato deseja aprender. Não adianta agir sem refletir, pois quem apressa o passo acaba tropeçando. Quem adquire bom senso quer bem a si mesmo, e quem conserva o discernimento será feliz.” (Provérbios, 18, 15; 19, 2; 8)

RESUMO

LIMA, Thales Batista de. **Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo de caso no curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB, 2011.

Este estudo teve como objetivo analisar a difusão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Para alcançar este propósito foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar as perspectivas de aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB; b) Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB; c) Identificar o uso das estratégias de ensino em ação pelos docentes de disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB. Para compreender a temática do trabalho foi realizada a fundamentação teórica que aborda a educação de adultos, a aprendizagem autodirecionada, a aprendizagem transformadora, a aprendizagem em ação, as estratégias de ensino da educação superior e as estratégias de ensino em ação (método de casos, PBL – aprendizagem baseada em problemas, simulações e jogos empresariais). O trabalho foi orientado pelo paradigma interpretativo e utilizou uma abordagem qualitativa, uma vez que o pesquisador está interessado em analisar a difusão das estratégias de ensino a partir dos significados construídos pelos sujeitos da pesquisa, a partir de suas experiências. O estudo foi realizado com dez professores do curso de graduação em Administração da UFPB, por meio de entrevistas que, após transcritas, subsidiaram a categorização dos discursos para realização do processo de análise, que foi estruturado a partir dos seguintes temas: perspectivas de aprendizagem, estratégias de ensino, estratégias de ensino em ação e as especificidades das estratégias de ensino em ação. Este último foi desenvolvido a partir dos relatos dos professores acerca das características apontadas como fundamentais e limitadoras para a sua ação docente. Essas características são aquelas identificadas nas estratégias de ensino em ação que se assemelham às perspectivas da aprendizagem em ação. Cada tema apresenta várias categorias inter-relacionadas que resultam dos significados dos discursos, analisados por meio do estudo qualitativo básico. Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes adotam estratégias de ensino tradicionais, mais expositivas e, por vezes, desconhecem as estratégias de ensino em ação. Eles indicam alguns fatores para a sua não adoção, tais como a falta de apoio institucional e governamental, a falta de recursos e de estrutura, ausência de conhecimento dos docentes sobre tais estratégias, o tempo limitado, o desinteresse do professor e do aluno e a imaturidade do discente. Com isso, os professores pesquisados sugerem alguns elementos que podem subsidiar a difusão das estratégias de ensino em ação como o engajamento de todos no processo de aprendizagem, a realização de encontros pedagógicos, a mudança de cultura e o incentivo à interdisciplinaridade. Assim, o processo de aprendizagem pode resultar na transformação das perspectivas de significado dos estudantes. Por fim, foram apresentadas algumas implicações e recomendações, visando contribuir para o desenvolvimento de estudos envolvendo as estratégias de ensino relacionadas às demais dimensões do sistema de aprendizagem em ação e promover melhorias na qualidade do ensino superior em Administração.

Palavras-chave: Administração. Estratégias de ensino em ação. Professor. Processo de aprendizagem. Transformação.

ABSTRACT

LIMA, Thales Batista de. **Teaching strategies buoyed of the action learning: case study in a graduate course in Administration of Federal University of Paraíba.** 221 f. Dissertation (Master Degree in Business Administration) – Post-Graduate Program in Business Administration, UFPB, João Pessoa – PB, 2011.

This study had as objective to analyze the diffusion of teaching strategies buoyed by the perspective of action learning in the graduate course in Business Administration at the Federal University of Paraíba. To achieve this purpose was established the following specific objectives: a) Characterize the perspective of learning used by teachers in the teaching of subjects of the formation professional in the course of Administration of the UFPB b) Identify the teaching strategies used by teachers in the teaching of subjects of the formation professional in the course of Administration of the UFPB c) Identify the use of the teaching-in-action strategies by teachers in the teaching of subjects of the formation professional in the course of Administration of the UFPB. To understand the subject of the work was carried out the theoretical basis that approach adult education, self-directed learning, transformative learning, action learning, strategies teaching for higher education and teaching-in-action strategies (case method, PBL - problem based learning, simulations and business games). The work was guided by the interpretive paradigm and used a qualitative approach, since the researcher is interested in analyzing the diffusion of teaching strategies from the meanings constructed by the research subjects, from their experiences. The study was conducted with ten teachers of the undergraduate course in Business Administration UFPB through interviews that after transcribed, supported the categorization of speech to perform the analysis process, which was structured around the following themes: perspectives of learning, teaching strategies, teaching-in-action strategies and the specific teaching-in-action strategies. The latter was developed from the reports of teachers about the characteristics identified as essential and limiting for their teaching action. These characteristics are those identified in the teaching-in-action strategies that are similar to the perspectives of action learning. Each theme has several interrelated categories that result from the meanings of the speeches analyzed using basic qualitative study. The results of the work revealed that teachers adopt traditional teaching strategies, more expository and sometimes unaware of the teaching-in-action strategies. They indicate some factors for non-adoption, such as lack of institutional support and governmental, the lack of resources and of structure, lack of knowledge of teachers about such strategies, the limited time, the disinterest of the teacher and student and immaturity the student. With this, the teachers surveyed suggest some elements that can support the dissemination of teaching- in-action strategies as the engagement of all in the learning process, conducting educational meetings, culture change and the incentive of interdisciplinarity. Thus, the learning process may result in the transformation of meaning perspectives of students. Finally, some implications and recommendations were present to contribute to the development of studies involving teaching strategies related to other dimensions of the action learning system and to promote improvements in the quality of higher education in business administration.

Keywords: Administration. Teaching-in-Action Strategies. Teacher. Learning process. Transformation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Dimensões do sistema de aprendizagem em ação do projeto.....	21
Figura 2: As estratégias de ensino em ação.....	89
Figura 3: Etapas da análise da pesquisa	99
Figura 4: Trajetória da pesquisa	100
Figura 5: Fatores limitantes e elementos que contribuem para a difusão de estratégias de ensino em ação.....	200
Quadro 1: Fatores determinantes das perspectivas de significado.....	41
Quadro 2: A relação das questões de Perspectivas de significados e Domínios de aprendizagem com os elementos dos Tipos de reflexão	43
Quadro 3: Convergência entre os pressupostos	57
Quadro 4: Escolas da aprendizagem em ação	63
Quadro 5: Exemplos de práticas reflexivas.....	66
Quadro 6: Principais pontos de divergências entre simulações e jogos de empresas.....	85
Quadro 7: Principais características das estratégias de ensino em ação	88
Quadro 8: Principais elementos constituintes das Perspectivas de aprendizagem, Estratégias de ensino e Estratégias de ensino em ação	90
Quadro 9: Temas e Categorias da análise dos dados	99
Quadro 10: Significado das categorias do tema Perspectivas de aprendizagem.....	130
Quadro 11: Significado das categorias do tema Estratégias de ensino	152
Quadro 12: Significado das categorias do tema Estratégias de ensino em ação.....	175
Quadro 13: Discursos acerca das características das estratégias de ensino em ação	178
Quadro 14: Síntese dos resultados das especificidades	188
Quadro 15: Diferenças entre as Estratégias de ensino tradicionais e as Estratégias de ensino em ação	193
Quadro 16: Síntese das dimensões abordadas pelo presente trabalho	201
Quadro 17: Questões da entrevista	219

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA	12
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.3 JUSTIFICATIVA.....	17
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 EDUCAÇÃO DE ADULTOS	24
2.2 APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA	32
2.3 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	39
2.3.1 APRENDIZAGEM REFLEXIVA.....	53
2.4 APRENDIZAGEM EM AÇÃO	58
2.5 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	68
2.5.1 MÉTODO DE CASOS	74
2.5.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL).....	78
2.5.3 SIMULAÇÕES.....	82
2.5.4 JOGOS EMPRESARIAIS.....	84
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	92
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	92
3.2 O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
3.3 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS	95
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	97
4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DOCENTES	101
4.1 PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM	101
4.1.1 PAPEL DO DOCENTE	101
4.1.2 INCENTIVO PELA PRÁTICA REFLEXIVA E CRÍTICA	108
4.1.3 RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO.....	113
4.1.4 VISÃO DE APRENDIZAGEM PELO DOCENTE	117
4.1.5 MATURIDADE DO ALUNO	121
4.1.6 APRENDIZADO EMANCIPATÓRIO DO ALUNO	125
4.1.7 REFLEXÕES FINAIS SOBRE O TEMA PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM	128
4.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	132
4.2.1 CONHECIMENTO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS	132
4.2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS EM SALA DE AULA	136
4.2.3 AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS EM SALA DE AULA	142

4.2.4 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	144
4.2.5 REFLEXÕES FINAIS SOBRE O TEMA ESTRATÉGIAS DE ENSINO	150
4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO.....	153
4.3.1 UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO.....	153
4.3.2 MOTIVOS DA NÃO UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO	157
4.3.3 INTERESSE DOS DOCENTES PELAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO.....	161
4.3.4 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A POTENCIAL CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	164
4.3.5 DESCONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO CURSO EM RELAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO	166
4.3.6 DIFUSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO CURSO.....	168
4.3.7 REFLEXÕES FINAIS SOBRE O TEMA ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO.....	174
4.4 ESPECIFICIDADES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO.....	177
4.4.1 REFLEXÕES FINAIS SOBRE O TEMA ESPECIFICIDADES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO.....	189
5 CONCLUSÃO.....	192
5.1 BREVE RELATO PESSOAL DO PESQUISADOR	201
5.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	203
5.3 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	204
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE A (Roteiro de Entrevista com os Docentes)	219
APÊNDICE B (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	222

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentadas as seções da introdução desta pesquisa, divididas em quatro partes: delimitação do tema, objetivos da pesquisa, justificativa e estrutura do trabalho. Essas partes ajudam o leitor a compreender a temática do estudo.

1.1 Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa

Há uma carência de estudos envolvendo a aprendizagem em ação relacionando-a com o campo da educação, especificamente, na área da educação superior em Administração. Um aspecto central em relação aos adultos é que estes, em contraste com as crianças, são capazes de assumir a responsabilidade por seus comportamentos, suas ações e opiniões e, portanto, por sua aprendizagem (ILLERIS, 2003).

O processo de aprendizagem tem se tornado mais complexo, colocando-se a repensar o modelo atual de ensino, no qual debate-se o papel do docente como um facilitador em sala de aula, incentivando os estudantes ao senso crítico, criativo e reflexivo. Nesse sentido, busca-se a introdução de novos mecanismos de aprendizagem, cujas diretrizes pedagógicas priorizam a troca de experiências, interação e reflexão para a formação dos administradores.

Uma análise das discussões sobre o papel da atuação da educação no desenvolvimento de profissionais com capacidade para criticar, articular, refletir, contextualizar e aplicar os conhecimentos absorvidos revela que os processos educacionais percorrem lentamente para uma perspectiva construtivista, que possibilita uma visão mais global a respeito dos contextos atuais, acompanhando o ritmo das mudanças contemporâneas. Por isso, questionam-se os métodos funcionalistas utilizados pelos professores, pois apenas o seu uso não se adéqua mais ao contexto atual da educação na sociedade, principalmente para a área de conhecimento da Administração.

Educar profissionais para administrar organizações, capacitando-os para o enfrentamento das responsabilidades e desafios presentes, requer possivelmente a busca de novos modelos e processos de ensino que provoquem uma transformação do pensamento e possibilitem o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais concomitantemente. Uma educação com este enfoque envolveria, simultaneamente, além do desenvolvimento técnico-profissional, objetivos tais como o desenvolvimento político-social

e a reflexão crítica desses profissionais, por meio de processos formais ou informais, já que ambos estão interligados (MORAES, 2000).

Porém, isso implica dedicação de todos os envolvidos na reconstrução de novos padrões, moldando uma cultura já arraigada e por meio da mobilização de recursos que promovam mudanças nos sistemas educacionais e promova a difusão de sistemas de aprendizagem capazes de tornar o aprendizado dos estudantes transformador e em tempo real.

O ensino em Administração se torna um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática, uma vez que grandes pontes das teorias administrativas apresentam características da concepção tradicional da ciência, desconsiderando a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. As teorias da organização, por vezes, se encontram em um campo de conflitos históricos em que diferentes línguas, abordagens e filosofias lutam por reconhecimento e aceitação (REED, 2007). O caminho propositivo por esse autor se refere ao trabalho de Willmott, da reflexividade institucional, que defende o foco nos processos e práticas comunitárias de reflexão crítica para identificação de anomalias dentro das teorias existentes.

Schon (1983) salienta que é preciso romper com a idéia ortodoxa de uma única ciência e restabelecer as conexões entre teoria e prática para entender de forma efetiva o que os gestores realmente fazem, para torná-los não apenas usuários, mas os *designers* da ciência da Administração.

Vários autores como Mintzberg e Gosling (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Reynolds (1999), Smith (2003) e Schon (1983) investigaram diferentes possibilidades para reestruturar os programas educacionais na área de administração. É necessária uma reflexão acerca dos processos atuais de formação profissional em Administração e uma análise das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para compreender o processo de aprendizagem difundido na universidade.

Parte-se da premissa que os métodos de ensino alinhados a uma didática mais construtivista, vinculados aos aspectos cognitivos, comportamentais e sociais, considerando a mudança de si mesmo e do ambiente, possibilitam uma visão mais ampla do aluno em seu processo de aprendizagem, valoriza a integração e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Além disso, preconiza que a condução da aula pelo professor não deve reproduzir assuntos que já apresentam resultados esperados ou exigidos, mas que incentivam os alunos a produzirem novas ideias e significados na construção do conhecimento. Assim, este trabalho discorre sobre a educação de adultos, a aprendizagem autodirecionada e a aprendizagem

transformadora, teorias de base que norteiam as dimensões de um sistema de aprendizagem em ação voltado para a educação superior em Administração.

Brookfield (1986) considera o conceito de andragogia determinante na maneira de como os professores lidam com a aprendizagem para facilitar a educação de adultos. Em suas diferentes formas, Lindeman (1926), Knowles (1975) e Dewey (1938) interpretam suas percepções acerca do conceito. Lindeman (1926) sugere que o conceito se refere à forma como a educação pode ajudar os indivíduos a enfrentar a ansiedade que acompanha a transição para a fase adulta. Knowles (1975) oferece um conjunto de proposições sobre como facilitadores podem basear a sua prática em alguns pressupostos a respeito dos processos de aprendizagem de adultos. Por sua vez, os estudos de Dewey (1938) abordam a complexidade das atividades inerentes à aprendizagem, que nem sempre garantem resultados efetivos, independentemente da forma, do foco ou da natureza da aprendizagem.

Observa-se que para a efetividade das metodologias andragógicas é necessário que tanto os alunos quanto os professores estejam preparados para direcionar sua aprendizagem conforme a realidade de vida de cada um. Porém, é necessário que eles compartilhem as suas experiências pessoais e enxerguem novas percepções, apreendendo novos significados para transformar as suas experiências.

Para que essa troca de experiências entre docentes e discentes no âmbito educacional seja significativa se torna imprescindível a busca pelo autoconhecimento e a autonomia, ou seja, eles devem exercer a aprendizagem autodirecionada, capazes de identificar o que são fundamentais para o seu processo de aprendizagem. Como Knowles (1975) aborda, a aprendizagem autodirecionada leva os indivíduos a conduzirem com discernimento a sua aprendizagem, tornando-se independentes nas suas escolhas para favorecer a efetividade do aprendizado. Assim, facilita para os professores e alunos dentro de um processo de ensino-aprendizagem visualizar melhor as experiências e conhecimentos compartilhados que direcionam na construção de novas estruturas de significados.

Portanto, a aprendizagem transformadora se configura em uma perspectiva que pode ser difundida no ensino superior, pois focaliza no como as pessoas aprendem, a partir de perspectivas de significados atuais para orientar suas ações futuras (MEZIRROW, 2000). É na educação de adultos que as pessoas são capazes de trazer consigo experiências vivenciadas e suas próprias visões de mundo. Estas são impactadas com novas interpretações que alteram a sua perspectiva atual de significado, promovendo uma nova forma de enxergar uma determinada situação e conduzir a uma nova percepção, ocorrendo, dessa forma, um processo de aprendizagem transformadora, envolvendo uma auto-reflexão crítica.

Para que o aprendizado seja transformador é necessário que os envolvidos no processo utilizem práticas reflexivas que busquem o autoconhecimento para direcionar melhor as mudanças de perspectivas de significado. É desafiador para os professores introduzir métodos que suscitem as características peculiares dessa aprendizagem, pois eles precisam ter conhecimento dos principais elementos, assim como estimular os alunos a praticá-los dentro de um ambiente que, muitas vezes, não favorece a sua aplicabilidade.

Essas teorias de base sustentam o desenvolvimento do sistema de aprendizagem em ação, pois pretende-se introduzir uma perspectiva mais construtivista no ensino em administração, implementando estratégias de ensino que atendam as necessidades dos envolvidos no processo e conduzem o aluno a uma formação mais efetiva, percebendo a utilidade do que se é apreendido em sala de aula. Para tanto, a aprendizagem em ação traz a ideia de que o aluno deve aprender em tempo real, ou seja, perceber a relevância do que aprende em suas vivências para tornar a aprendizagem impactante e renovadora.

Por isso, há uma necessidade de equilíbrio entre ação e aprendizagem, considerando a forma pelo qual este tema vem sendo construído pelos acadêmicos e na prática. Reginald Revans iniciou os estudos de aprendizagem em ação, considerando como um processo baseado sobre a noção pedagógica de que pessoas aprendem mais eficazmente quando trabalham nos problemas em tempo real e no seu próprio lugar de trabalho (CHO; EGAN, 2010; MARQUARDT, 2009; RAELIN, 2008).

Então, como o aluno de ensino superior já pode ser considerado adulto, tal como define Knowles (1980), o seu aprendizado pode ser mais eficaz quando ele experimenta os conhecimentos adquiridos no contexto da sala de aula. Nesse sentido, as estratégias de ensino adotadas pelos professores devem levar o aluno a aplicar os conhecimentos imediatamente, ou seja, o que ele está assimilando tem forte relação com o que ele vivencia. Isso torna o ensino eficaz, pois estreita a relação da teoria e prática. Uma das formas para o ensino em administração é o uso, como estratégias de ensino, dos métodos de casos, da aprendizagem baseada em problemas (PBL), das simulações e dos jogos de empresa.

Este trabalho denomina os métodos de ensino indicados como estratégias de ensino em ação, pois cada uma delas apresenta características semelhantes entre si e que se adequam aos elementos oriundos da aprendizagem em ação voltada para a educação de adultos para buscar um processo de aprendizagem autodirecionado e transformador. Portanto, conhecer a realidade do ensino em Administração é fundamental, pois suas estratégias de ensino carecem de metodologias andragógicas, já que ainda prevalece o ensino apenas expositivo e com a passividade do aluno na interação em sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

É necessário conduzir a educação superior em Administração para a aplicabilidade de estratégias de ensino pautadas em elementos de uma aprendizagem em ação, contribuindo para uma formação em administração mais relevante por meio do inter-relacionamento entre as temáticas das disciplinas, de forma que levem o aluno ao pensamento crítico e sistêmico, refletindo sobre os aspectos do mundo real.

Ressalta-se que este estudo foi desenvolvido no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba do Campus I, localizado na cidade de João Pessoa – Paraíba. Este curso foi criado na década de 1960 em meio a várias movimentações sociais e estruturais, sob inspirações de ideais desenvolvimentistas das novas conjunturas políticas e econômicas da época e forma bacharéis habilitados em atuar nos diversos campos existentes da Administração. Assim, desde a sua criação, constata-se várias alterações curriculares introduzidas em consequência da Reforma Universitária ocorridas em meados da década de 70 (PPP, 2006).

O curso passou por três alterações curriculares que foram em 1991, 1995 e em 2007, mas a segunda não sofreu muitas alterações em comparação a última devido à modificação estrutural da UFPB em 2001, que culminou com a criação da Universidade Federal de Campina Grande. As alterações visavam a atualização de metodologias nas disciplinas do curso e a flexibilidade na capacitação do aluno em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A última alteração na matriz curricular aprovando o novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) destaca a adoção de uma visão sistêmica e holística do processo ensino-aprendizagem e foi regulamentado pela resolução nº 57/2007, com o mínimo de 08 (oito) períodos letivos para o turno diurno e 09 (nove) períodos para o turno noturno. O objetivo geral do curso é formar administradores capazes de atuar científica e tecnologicamente em qualquer contexto organizacional, pautando pela construção de um padrão ético profissional e dentro do conceito de responsabilidade social.

Enfim, o curso de graduação em Administração se propõe a formar bacharéis com sólidos domínios acadêmicos, científicos e tecnológicos no seu campo de atuação, com capacidade de intervir em processos produtivos, nas relações intra e interorganizacionais, conectados com o mundo por meio de uma visão transdisciplinar, atuando criticamente nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Este trabalho pretende contribuir para a literatura e enseja aos docentes participantes desta pesquisa uma reflexão sobre suas atuais ações no desenvolvimento e formação de administradores. Pode-se perceber que as perspectivas teórico-práticas do sistema de aprendizagem em ação se apresentam hoje em dia como alicerce essencial nas estratégias de

ensino. Diante deste contexto, o presente trabalho visa responder a seguinte questão de pesquisa:

Como estão sendo difundidas as estratégias de ensino, balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação, no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a difusão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar as perspectivas de aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB;
- Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB;
- Identificar o nível de utilização das estratégias de ensino em ação pelos docentes de disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB.

1.3 Justificativa

Desde as últimas décadas do século XIX emergiram várias teorias e concepções de aprendizagem com diferentes perspectivas epistemológicas. Algumas dessas teorias e concepções foram suplantadas por novos conhecimentos e normas, possibilitando o surgimento de uma grande variedade de abordagens e construções teóricas de aprendizagem, que são, por vezes, compatíveis e competitivas no mercado acadêmico global (ILLERIS, 2009).

Para Illeris (2009, p. 7), a aprendizagem pode ser amplamente definida como “qualquer processo que nos organismos vivos leva a uma mudança permanente da capacidade

e que não é unicamente devido à maturidade biológica ou ao envelhecimento”. O conceito de aprendizagem inclui um conjunto muito amplo e complexo de processos e um entendimento aprofundado não é apenas uma questão da natureza do próprio processo de aprendizagem. Ele também deve incluir todas as condições que influenciam e são influenciadas por esse processo.

Por sua vez, Jarvis (2006) considera que a aprendizagem começa com a transformação das experiências, pois ele acredita que apenas conhecimentos, habilidades e atitudes não explicam todos os elementos envolvidos em um processo de aprendizagem. Já Nunes (2005) conceitua a aprendizagem a partir de uma perspectiva construtivista, em que a aprendizagem é uma interpretação pessoal do mundo e um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base na troca das experiências. Portanto, o desenvolvimento da educação de adultos tem suas bases na perspectiva do construtivismo, visto que permite o aluno aprender por meio de pesquisas e investigações, interligando teoria e prática e pelas discussões direcionadas em sala de aula para que seja significativa a construção de seu aprendizado.

Os estudos mais recentes de aprendizagem se preocupam em explorar a aprendizagem não apenas por meio de atividades de ensino ou dentro do ambiente do aluno, mas por meio de como o aluno vê e responde ao que é passado para ele, ou seja, enfatiza-se o que se aprende e não o que se ensina (MOON, 2004). Segundo Lowman (2004) os professores devem exercer habilidades fundamentais para comunicação, visto que uma discussão em classe incentiva os estudantes a praticar o pensamento crítico e independente associado com a aprendizagem ativa. Este autor ainda afirma que as tarefas realizadas fora da classe devem promover a aprendizagem e, para tanto, se faz necessário utilizar métodos que motivem os alunos a realizar essas tarefas de forma prazerosa.

Nesse sentido, Dewey (1938) lança as bases para a educação de adultos, que são a experiência, a reflexão, o raciocínio e a democracia na educação. Os pressupostos dos estudos de Lindeman (1926) emergem a partir das ideias de Dewey, no qual a educação deve centrar-se em como ajudar os alunos a se prepararem para os desafios da vida. Já Knowles (1975) introduz o termo andragogia no campo da educação de adultos, reforçando a ideia de que os adultos estão dispostos em direcionar sua aprendizagem para o que é útil e necessário em suas vidas. Por sua vez, Freire demonstra uma postura mais crítica sobre os programas de educação para adultos que mantinham as pessoas presas em sua estrutura de classe. Os professores e os alunos carecem de uma maior conscientização para se libertarem da opressão e impulsionarem um processo de reflexão crítica (CHAPMAN, 2007).

A necessidade dos alunos refletirem criticamente é para tornar a aprendizagem deles transformadora, em que eles começam a apresentar uma nova visão de mundo por meio da troca de experiências. Portanto, a aprendizagem autodirecionada e a aprendizagem transformadora fundamentam a relevância do desenvolvimento de um sistema de aprendizagem em ação, fomentando o conhecimento teórico-prático na educação dos adultos. Esse sistema engloba elementos do contexto, da reflexão, das experiências e das estratégias de ensino.

Salienta-se que as pesquisas iniciais referentes à aprendizagem em ação foram direcionadas ao campo empresarial, como mostram os autores Waddill, Banks e Marsh (2010); e Marquardt, Seng e Goodson (2010), em que a aprendizagem em ação é vista como um campo promissor para mudanças na área de recursos humanos, buscando promover a construção e manutenção de equipes de alto desempenho. Leonard e Lang (2010) complementam afirmando que a aprendizagem em ação está sendo usada como o principal método para a construção das habilidades de liderança e aperfeiçoamento do comportamento da mesma.

Percebe-se que os elementos abordados pela aprendizagem em ação condiz com a aplicação de aspectos didáticos para o desenvolvimento dos indivíduos enquanto adultos, pois inserindo esses elementos durante o processo de formação profissional dos estudantes em Administração, estes se tornam mais capacitados ao ingressar nas organizações. Ou seja, os indivíduos que passam por um processo de educação de adultos pautado pela aprendizagem em ação podem vir a contribuir mais quando tiverem em uma organização por apresentar características de autodirecionamento e transformador, sendo capazes de resolver os problemas em tempo real por meio do elo entre reflexão e ação.

O presente trabalho pertence a um projeto da CAPES, cuja finalidade é desenvolver um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Graduação em Administração. Assim, com relação à viabilidade da pesquisa, esta foi possível em função da disponibilidade de recursos, já que pertence ao projeto Pró-Administração – Programa de Apoio ao ensino e à Pesquisa Científica em Administração, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de uma bolsa para o mestrando. Dentro da CAPES, o projeto se situa na Coordenação Geral de Programas Estratégicos e na Coordenação de Programas de Indução e Inovação.

Também a pesquisa é viável no que se refere à facilidade ao acesso das informações obtidas pelos sujeitos da pesquisa, que são os docentes que lecionam as disciplinas de formação profissional no curso de graduação em Administração da UFPB (Universidade

Federal da Paraíba). Nesse sentido, os autores Sampieri, Collado e Lucio (1991) consideram o aspecto da viabilidade relevante, pois para eles deve-se levar em conta a disponibilidade dos diversos recursos que determinam o alcance da pesquisa.

Instituições nacionais e internacionais participam no desenvolvimento deste projeto Pró-Administração, dentre elas estão seis brasileiras, inclusive a UFPB, uma peruana e duas argentinas. Este projeto tem ações previstas para uma duração de quatro anos, envolvendo dissertações e teses acerca do tema, na qual se pretende, em seu término, difundir o sistema como estratégia na formação superior em Administração em nível de Graduação e Pós-Graduação, estreitando as relações em pesquisas interinstitucionais.

Dessa forma, este estudo contribui para a delimitação dos pressupostos desse sistema e aprofunda a discussão sobre uma de suas dimensões, nesse caso, as estratégias de ensino em ação, visando melhorar a utilização das estratégias de ensino dos docentes a partir dos princípios da aprendizagem em ação.

As estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação são explicitadas por este trabalho como sendo o método de casos, o método PBL, as simulações e os jogos empresariais. Essas quatro estratégias de ensino compartilham qualidades similares às características da aprendizagem em ação. Tais estratégias foram identificadas a partir dos estudos referentes aos autores pesquisados neste trabalho.

Observa-se que a aprendizagem em ação focaliza o aprendizado em tempo real por meio de troca de experiências, debates, tomadas de decisões e reflexões, permitindo maior autonomia e criticidade ao aluno, de tal maneira que busque o papel ativo dele dentro do processo de aprendizagem. Logo, essas características se assemelham ao que prezam essas estratégias de ensino, pois estas também consideram o autoconhecimento, a dinamicidade, a resolução de problemas, o relacionamento interpessoal e as habilidades analíticas e sistêmicas como formas de direcionar o aprendizado.

Vale ressaltar que a finalidade do método de casos é, conforme Roesch (2007), no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para o êxito gerencial e a familiarização dos estudantes com as organizações e seu ambiente. Além do mais, tornam as aulas menos expositivas e mais participativas, estimulando a discussão e o engajamento dos alunos. Já a PBL caracteriza-se, segundo Soares e Araújo (2008), pela capacidade de levar o aluno ao autodirecionamento, a uma melhor forma de se comunicar nos debates em sala e ao pensamento crítico e analítico. Por sua vez, as simulações resgatam situações reais fundamentais para a formação do estudante em Administração, pois ajudam a analisar, questionar e contextualizar as resoluções de problemas (SOUZA; DANDOLINI, 2009). E, por

fim, os jogos de empresas possibilitam, de acordo com Rocha (1997), a dinamicidade do aprendizado por meio da autonomia, do *feedback* e da prática reflexiva, incentivando um olhar mais apurado dos alunos nas decisões.

É um estudo amplo e que pretende contribuir com a área da educação em Administração. Na Figura 1, apresentam-se as bases desse sistema, composto por cinco dimensões (Ambiente de aprendizagem do ensino em Administração, Estilos de aprendizagem dos alunos e professores, Experiência docente e discente, Reflexão em ação e Estratégias de ensino em ação).

SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM AÇÃO

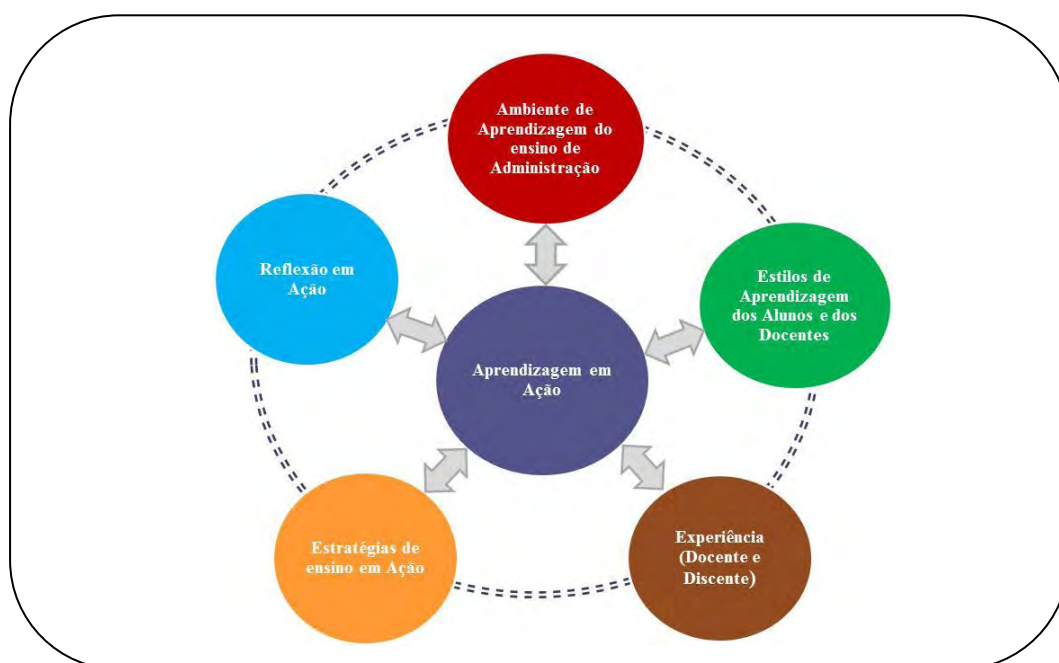


Figura 1: Dimensões do sistema de aprendizagem em ação do projeto
Fonte: Elaboração própria (2011)

O **ambiente de aprendizagem do ensino em Administração** aborda influências internas e externas do ambiente da educação em Administração, retratando as formas presenciais e virtuais, assim como as questões de espaço e tempo dos envolvidos no ambiente. Os **estilos de aprendizagem** identificam os diferentes estilos na forma de aprender dos alunos e na forma de ensinar dos professores. Uma das contribuições nessa temática são os estudos de Kolb que apresenta quatro diferentes estilos que podem ser modificados no decorrer do Curso conforme as experiências vivenciadas. A **experiência** trata da importância de se considerar as experiências na construção do aprendizado. A troca de experiências relacionadas com o tema estudado em sala de aula enriquece o aprendizado, pois tanto o aluno

como o professor amadurecem nesse processo, se autoconhecendo melhor e aprimorando suas habilidades. A **reflexão em ação** aprofunda as investigações acerca das diferentes práticas reflexivas, mostrando a relevância de uma aprendizagem reflexiva voltada para a ação. O trabalho de Schon explicita o quão valioso é a reflexão para o papel da docência e para o sucesso do aluno em seu processo de aprendizagem. Por fim, a dimensão das **estratégias de ensino**, foco deste trabalho, utiliza-se de metodologias com perspectivas construtivistas e convergentes com a andragogia. São apresentadas estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, esta pesquisa apresenta as suas contribuições teóricas, práticas e sociais. No que se refere à abordagem teórica, o presente trabalho destaca o enfoque da aprendizagem em ação para o ensino, já que a maioria dos estudos existentes sobre este tipo de aprendizagem enfatiza o cenário organizacional. No que tange a reflexão prática, o estudo expõe o contexto das estratégias de ensino exercidas pelos professores da UFPB, podendo contribuir para melhorias em face de sua realidade, ou seja, na forma como vem sendo tratada as estratégias de ensino atuais pelos professores do curso diante de fatores determinantes envolvidos em sua ação docente. Busca-se um aperfeiçoamento das estratégias de ensino a partir dos fundamentos da aprendizagem em ação para tornar o processo de aprendizagem mais aplicado e condizente com as situações de vida dos participantes desse processo.

No que se refere à abordagem social, o presente trabalho suscita uma reflexão sobre a educação superior em Administração e aponta mudanças em sua conduta, visando estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação, uma vez que é necessário fortalecer mais o papel do ensino para a formação eficaz dos administradores. A seção a seguir mostra a estrutura geral deste trabalho de investigação.

1.4 Estrutura do trabalho

O primeiro capítulo, da qual esta seção é parte, expõe a definição dos principais termos a serem abordados, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa e a justificativa do estudo com a finalidade de esclarecer a contribuição teórica a partir das perspectivas teóricas, prática e social do estudo.

O segundo capítulo trata dos fundamentos teóricos de embasamento da pesquisa, divididos em cinco partes. Inicialmente, apresenta-se a temática da educação de adultos. Destaca-se, posteriormente, a aprendizagem autodirecionada que tem como suporte os estudos

de Knowles e, por conseguinte, a aprendizagem transformadora desenvolvida por Mezirow, permeando por aspectos de uma aprendizagem reflexiva. Estas três partes caracterizam os pressupostos e servem de alicerce para o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem em ação. Para tanto, foi desenvolvido um modelo que insere esta aprendizagem no âmbito dos elementos do ensino, resultando em algumas dimensões que são apresentadas neste capítulo, em que o foco deste trabalho é na dimensão das estratégias de ensino em ação. Daí, discute-se as estratégias de ensino da educação superior em administração, explicitando métodos e técnicas de ensino utilizadas pelos professores e como se delineia a formação dos estudantes em administração a partir da didática desses docentes. Apresentam-se tais estratégias: método de casos, PBL, Simulações e Jogos empresariais.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados. Descreve-se o tipo de pesquisa e a perspectiva epistemológica, o contexto estudado, os participantes, o instrumento da pesquisa, o processo da coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo revela os resultados da pesquisa, cujos temas são as Perspectivas de aprendizagem, Estratégias de ensino, Estratégias de ensino em ação e Especificidades das estratégias de ensino em ação.

Por fim, o quinto capítulo apresenta a conclusão do trabalho, em que explicita um breve relato pessoal do pesquisador, as implicações da pesquisa e as recomendações para futuros estudos. Posteriormente, há as referências trabalhadas e o apêndice, constando o roteiro de entrevista com os docentes e o termo de consentimento livre e esclarecido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda as bases teóricas que apresentam os pressupostos que alicerçam o desenvolvimento do sistema de aprendizagem em ação, que são os percursos da educação de adultos, os fundamentos da aprendizagem autodirecionada e os embasamentos da teoria da aprendizagem transformadora. A posteriori, introduz-se a abordagem da aprendizagem em ação, passando-se a delinear no aprofundamento das estratégias de ensino, que é o foco central deste trabalho. São apresentadas estratégias de ensino como, os métodos de casos, o método de aprendizagem baseada em problemas, as simulações e os jogos de empresas, caracterizadas como estratégias de ensino em ação.

2.1 Educação de Adultos

Ao longo do tempo, surgiram diversas orientações e teorias de aprendizagem e muitas delas foram originalmente destinadas a auxiliar na compreensão do desenvolvimento da criança e informar o seu ensino, chamada de pedagogia. Porém, Cheetham e Chivers (2001) analisam que o campo da educação de adultos apresenta uma abordagem diferenciada por perceber o aluno adulto como um participante ativo no processo de aprendizagem.

A partir do desenvolvimento de estudos no campo educacional, Merriam e Caffarella (1991) mostram a existência de cinco escolas distintas relacionadas às teorias de aprendizagem. Entretanto, Waddill e Marquardt (2003) ressaltam que existem outras categorizações de teorias. As escolas apresentadas por Merriam e Caffarella (1991) são:

a) *Cognitivista*: acredita que as pessoas são capazes de ter discernimento, percepção e atribuição de significado. A aprendizagem ocorre quando as pessoas reorganizam suas experiências. As principais preocupações envolvem a maneira como o envelhecimento afeta a capacidade de um adulto para processar e recuperar informações e de como isso afeta as estruturas mentais internas de um adulto.

b) *Behaviorista*: foco na aprendizagem por meio do controle do ambiente externo. A ênfase é na mudança comportamental. O papel do professor é organizar as contingências de reforço no ambiente de aprendizagem de modo que o comportamento desejado ocorra.

c) *Humanista*: enfatiza no desenvolvimento integral da pessoa, no domínio afetivo e na capacidade dos indivíduos em determinar sua própria aprendizagem, procurando a auto-realização. Percebe-se que a teoria da educação de adultos, especialmente os conceitos referentes à andragogia, são fundamentados em pressupostos humanísticos.

d) Aprendizagem social: aborda o contexto social, em que as pessoas aprendem por meio da observação e interação, possibilitando as pessoas imitar as outras. Essa teoria da aprendizagem social contribui para a educação de adultos no que diz respeito ao processo de modelagem, tutoria ou orientação.

e) Construtivista: enfatiza a importância de mudar a si mesmo e o ambiente. O processo de aprendizagem é o contexto ligado e pode ser baseado em problemas. A aprendizagem autodirecionada e a prática reflexiva são manifestações importantes desta escola.

Por conseguinte, Merriam e Brockett (2007) apresentam uma classificação filosófica de um sistema que compreende a educação de adultos, incluindo o liberalismo, o progressismo, o behaviorismo, o humanismo e o radicalismo. A mais antiga filosofia da sociedade ocidental é a educação liberal, cujo objetivo é produzir "cidadania inteligente, informada, culta e moral". Em meados do século XIX, o progressismo surgiu em resposta à industrialização. Nessa filosofia, mais ênfase é colocada em conhecimentos derivados da ciência e da racionalidade, e a experiência é vista como uma fonte de aprendizado. Os behavioristas, a partir de 1950, perceberam a aprendizagem como uma mudança de comportamento que ocorre como as pessoas respondem aos estímulos do ambiente e são recompensados ou punidos. Por outro lado, os humanistas na década de 1960 entendiam a aprendizagem como sendo o desenvolvimento pessoal por meio de relacionamentos interpessoais que, por sua vez, contribui para o bem comum da humanidade. Por fim, a estrutura filosófica radical ou crítica da educação veio à tona no final dos anos 60 e início da década de 1970 pela obra de Paulo Freire e Ivan Illich, na qual o objetivo era a mudança social por meio de desafios para os atuais sistemas capitalistas e democráticos.

Percebe-se que a educação de adultos engloba, de acordo com Clarke e Butcher (2006) e Silva (2009), diversas disciplinas, incluindo ciência política, economia, psicologia, antropologia, história e sociologia, cada uma das quais serve para criar um conjunto rico e diversificado de pontos de partida epistemológica. Tais estudos têm fornecido teorias e conceitos que explicam a aprendizagem como um processo, uma necessidade para o conhecimento, uma expressão da personalidade ou estilo pessoal e uma faceta da cultura individual e organizacional.

Dessa forma, as raízes da teoria da educação de adultos leva ao foco em experiências de aprendizagem individual, a consciência crítica e libertadora da aprendizagem emancipatória e da teoria crítica de Habermas, bem como a facilitação direta do desenvolvimento dos indivíduos por meio da melhoria da qualidade educativa do seu ambiente (KNOWLES, 1980; FREIRE, 1981; LINDEMAN, 1926). Estas questões-chave

desempenham um papel relevante no desenvolvimento da educação de adultos ou, especificamente, da andragogia.

O uso esporádico do termo educação de adultos, como aborda Merriam e Brockett (2007), começou a aparecer nas últimas décadas, tornando-se mais popular por volta de 1900. Knowles (1980) observou que a educação de adultos tipicamente surgiu em resposta à necessidades específicas, e que seu crescimento tem sido irregular e instável. Hall (2002) explica que na era moderna da educação de adultos houve uma preocupação com a educação e requalificação de adultos no intuito de manter a competitividade dos Estados Unidos no mercado econômico global. Diversas respostas para esses desafios têm contribuído para definir o sentido e o alcance da educação de adultos, desmistificando-a, pois é caracterizada na América do Norte por diversos programas, clientelas e objetivos.

A andragogia é um termo que pertence a educação de adultos, surgindo no século XIX pela Europa, e foi reconhecido em 1927 nos Estados Unidos. Porém, seu aprofundamento ocorreu na década de 60 pelos estudos de Malcolm Knowles. Para alguns teóricos ela é vista como uma teoria, mas para outros é um conjunto de pressupostos e métodos relacionados a um processo de apoio na aprendizagem dos adultos. Essencialmente, a andragogia é uma linha de pensamento sobre como trabalhar com alunos adultos, contribuindo para a elucidação da temática da educação de adultos (LINDEMAN, 1926; KNOWLES, 1980; MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Kelly (2006) ressalta que a pedagogia é a ciência de educar crianças e frequentemente usada como sinônimo de ensino. O termo pedagogia engloba a formação centrada de professores. Na definição da autora, a andragogia evoluiu e agora se refere à educação centrada no aluno, sendo considerada como a primeira teoria de aprendizagem especificamente para adultos, pois parte do pressuposto que os adultos aprendem de maneira diferente das crianças porque eles tiveram mais experiências de vida e são autodirigidos.

Além disso, Reynolds (1999) reforça a ideia da andragogia inserida em um processo de aprendizagem, na qual os aspectos do ambiente de aprendizagem não só afetam o modo como as pessoas aprendem, mas é uma fonte de aprendizagem. Com isso, os valores, as crenças e os discursos que são aceitáveis dentro da instituição ou organização são transmitidos através do meio, geralmente reforçando os sistemas de valores relevantes para a sociedade. Assim, os estudantes identificam o comportamento que é esperado deles e estão expostos às consequências sociais, políticas e valores culturais que sustentam essas expectativas.

Nesse sentido, Knowles (1980) identificou várias hipóteses relevantes para a educação de adultos, tais como: o aluno adulto e maduro é autodirecionado e aprende melhor por meio

de métodos experimentais; adultos entram para a atividade educacional centrados na vida, em tarefas ou no problema de orientação para a aprendizagem e os motivadores mais potentes para adultos são internos, como a auto-estima, reconhecimento, melhor qualidade de vida, autoconfiança e auto-realização; por fim, os adultos têm uma necessidade de aplicar os conhecimentos recém-adquiridos ou habilidades para suas circunstâncias imediatas e a aprendizagem deve ser vista como uma parceria entre professores e alunos, cujas experiências devem ser usadas como um recurso.

Na verdade, estas hipóteses citadas por Knowles já são advindas de um aprofundamento dos pressupostos surgidos na década de 20 por Eduard Lindeman. Seus estudos serviram de suporte para as futuras pesquisas acerca do tema da educação de adultos. Lindeman (1926) já afirmava que os adultos são motivados a aprender na medida em que experimenta a satisfação de suas necessidades e interesses, a orientação de educação de adultos está centrada na vida e, por isso, as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem envolvem situações de vida e não disciplinas. Ele também já mostrava que a experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender.

Sendo assim, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências. Os adultos têm uma profunda necessidade de autodirecionamento. Tal como analisa Lindeman (1926), um dos papéis do professor é se engajar no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir seu conhecimento e depois avaliá-los. Assim, em relação ao amadurecimento, o autor já tratava das diferenças individuais entre pessoas que crescem com a idade.

Logo, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem. As condições geográficas, demográficas, socioeconômicas, culturais, políticas e tecnológicas são dilemas para o acesso da educação de adultos, diferenciando a forma de participação dos alunos em virtudes desses fatores contextuais que estão interligados (MERRIAM; BROCKETT, 2007). Para Lindeman (1926, p. 194):

a educação de adultos exige um novo tipo de didática, bem como um novo tipo de professor. Sob sistemas convencionais de educação, ambos tentam encontrar situações de assuntos apropriados enquanto que a demanda é fazer com que temas sirvam as situações. Para os professores de adultos será necessário ficarem alertas em aprender ou apreender as experiências práticas da vida que podem animar os assuntos a serem ministrados. O objetivo da educação de adultos é dar significado às categorias de experiências, não para as classificações do conhecimento. Os especialistas que desejem participar na educação de adultos deverão promover a colaboração entre si mesmos antes de aprender como se relacionar com os seus conhecimentos subdivididos para situações atuais. Talvez seja verdade que nenhum grupo na vida moderna está em maior necessidade de educação de adultos do que os especialistas, instrutores: aqueles que continuam a conhecer "mais e mais sobre cada vez menos".

Os autores mais recentes discutem assuntos abordados por Lindeman na década de 20, questionando os modelos educativos tradicionais, expondo medidas de como atenuar as distorções existentes na forma como os alunos adultos aprendiam. Merriam e Kim (2008) complementam a partir da idéia da aprendizagem como coletiva, compartilhada em grupo e comum a todos. O ambiente de trabalho, bem como em um ambiente de sala de aula, a aprendizagem deve ser tratada com uma visão consensual, ou seja, todos se envolvem em algo que decidiram aprender por enxergarem que será significativo. As autoras salientam que esse pensamento de coletividade é mais preponderante nas regiões orientais, onde a aprendizagem é uma responsabilidade de todos os membros da comunidade porque é por meio dessa aprendizagem que a própria comunidade se desenvolve.

Ainda conforme os relatos dessas autoras, apenas recentemente houve um interesse crescente em perceber a aprendizagem como um fenômeno narrativo, espiritual ou como algo estruturado por uma visão de mundo completamente diferente. Para elas, as perspectivas não-ocidentais de aprendizagem podem influenciar positivamente a prática dos educadores de adultos ocidentais em três caminhos: aproximando a aprendizagem de maneira holística, valorizando a aprendizagem na vida cotidiana e compreendendo como alunos de diferentes culturas agem e pensam. Assim, essas perspectivas buscam melhorar a prática ocidental como educadores em uma sociedade global.

O contexto histórico e sócio-cultural da educação é reconhecido como um elemento chave na compreensão da natureza da educação de adultos. Para facilitar o entendimento da educação de adultos, Merriam (2008) e Miller (2002) sugerem inserí-la em um fenômeno multidimensional para permitir uma maior amplitude nas fontes de conhecimento, de tal forma que aumente a interação entre aluno e professor e promova uma maior sensibilização para a aprendizagem. Nesse caso, os alunos precisam conhecer sua própria mente, suas perspectivas espirituais e suas emoções para que possam reconhecer o seu potencial para aprender.

Percebe-se que os educadores de adultos devem se esforçar para não serem vistos como o "professor", mas sim trabalhar para servir como um "facilitador". A noção de educadores como facilitadores da aprendizagem é derivada de trabalhos de psicoterapeutas humanísticos e conselheiros como Carl Rogers (BEAVERS, 2009; BROOKFIELD, 1986; CRANTON, 2006; KNOWLES, 1975; 1980).

Embora os modelos atuais "melhores práticas no ensino" certamente se configurem como uma estratégia válida para professores de ensino, Beavers (2009) aponta a existência de diferenças claras entre as melhores práticas pedagógicas e as estratégias andragógicas. Ao ter

consciência desses atributos do aluno adulto, é mais fácil ver como os métodos tradicionais de ensinar as crianças ou adolescentes podem não ser o mais adequado para um grupo de professores. Em concordância, Knowles (1980) argumenta que a missão do educador de adultos é operar com êxito atividades educativas para pessoas maduras, buscando satisfazer suas necessidades e objetivos, assim como os da instituição de ensino e da própria sociedade.

Beavers (2009) complementa que os professores são solucionadores de problemas, sendo questionados e desafiados, adaptando-se ativamente para atender às necessidades de seus alunos. Os docentes desenvolvem uma consciência mais ampla de oportunidades de ensino fora da sala de aula ao considerar a comunidade educacional como um todo. Esse autor ressalva que no desenvolvimento profissional, as experiências dos professores em sala de aula devem ser respeitadas e utilizadas e seu conhecimento prático não pode ser ignorado.

Desse modo, os métodos tradicionais de ensino pedagógico da academia são fundamentalmente objetivistas na natureza e balizadas por princípios que levam ou possibilitam ao aluno uma resposta pré-determinada. É um processo passivo, uma vez que o conhecimento é considerado como "dado e absoluto". Por outro lado, os princípios da andragogia indicam que os adultos gostam de aprender e, portanto, são fundamentalmente construtivistas na natureza. Os adultos preferem explorar, conceituar, experienciar e praticar em sua própria maneira e em um contexto relevante (BYRNE, 2002).

Porém, nem sempre o contexto educacional favorece o amadurecimento do aluno adulto e ainda se percebe a falta de capacidade deles em direcionar seu próprio aprendizado. Assim, a aprendizagem autodirecionada se torna imprescindível para a eficácia da metodologia andragógica. Além disso, Freire (1981) atenta o quanto a visão 'bancária', ou seja, a visão técnica e econômica da educação anula ou minimiza o poder criador dos educandos, estimulando sua ingenuidade e satisfazendo aos interesses dos opressores. Freire (1979) destaca a necessidade de uma educação libertadora capaz de incentivar as pessoas a pensarem, e não uma educação que domestica e acomoda.

Contudo, Dewey (2001, p. 397) alerta que, no momento, "o professor em sala de aula não é suficientemente educado para ser confiável no repasse de sua formação para os alunos". Por isso, Lindeman (1926) ressalta a importância do processo de aprendizagem na educação de adultos ser diferenciado ao ponto de que as experiências entre professor e aluno devem ser compartilhadas igualmente e o estudante ajudar na formulação do processo de operacionalização do currículo. Sendo que, isso só é possível caso o aluno demonstre maturidade e interesse pela aprendizagem.

Desse modo, Lindeman (1926, p. 202; 204) conclui que:

o crescimento é o objetivo da vida. Poder, conhecimento, prazer, liberdade e criatividade são fins imediatos para os quais as pessoas lutam em busca da transformação. E o sentido da vida é sempre uma busca pelo crescimento. Caso contrário, a vida se torna uma ilusão e estática. Se, então, o sentido da vida é para ser descoberto em se tornar, a educação pode servir como reveladora apenas na medida em que o processo de aprendizagem é contínuo, coincidentes com as funções da personalidade. A educação é concebida quando vista superficialmente como uma preparação para a vida. Educação é vida.

Um aspecto inserido no novo pensamento da educação em relação a uma prática moderna é a aprendizagem ao longo da vida. A premissa básica subjacente a esta linha de pensamento é que em um mundo de mudanças rápidas, se faz necessário a aprendizagem em um processo permanente. As pessoas complementam essa aprendizagem com o aprendizado recebido em contextos formais (HAKE, 1999; KNOWLES, 1980).

Para Dewey (2001), a educação e a aprendizagem são os elementos-chave do processo ao longo da vida. Dessa forma, Chien (2004) explicita a filosofia da educação de adultos como um favorecimento ao autodirecionamento implícito nos estilos de aprendizagem de maneira independente. Observa-se que ao longo da vida o indivíduo aprende por meio do seu autodirecionamento e da troca de experiências.

A experiência tem significado principalmente a liberdade da regulamentação do serviço de autonomia pessoal e/ou emancipação social, tornando significados-chave a autonomia, o empoderamento e a auto-realização. Embora a aprendizagem experiencial tenha se tornado central para a teoria e a prática da educação no momento pós-moderno, nota-se que há uma necessidade de perceber a aprendizagem experiencial não em termos puramente logocêntrica, como uma característica natural do aluno individual ou como uma técnica pedagógica, mas sim em termos contextuais, sócio-culturais e institucionais, do qual deriva suas significações (USHER, 2009).

Para Illeris (2003), os adultos aprendem o que é significativo para sua aprendizagem, aproveitam os recursos existentes na sua aprendizagem e tomam a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Os adultos também não estão muito dispostos a aprender algo que não estão interessados ou não enxergam o significado ou importância. De qualquer forma, normalmente eles só aprendem parcialmente e de forma distorcida ou com uma falta de motivação, cujo aprendizado se torna extremamente vulnerável ao esquecimento ou à aplicação em situações que não são subjetivamente relacionadas ao contexto de aprendizagem.

Nesse sentido, Merriam e Caffarella (1991) apontam que fatores contextuais podem permitir ou inibir a educação de adultos e há a necessidade de entender melhor as variáveis

que acontecem nesse processo, bem como determinar as discrepâncias entre as expectativas dos alunos adultos e o impacto do ambiente atual nos seus resultados de aprendizagem, até porque cada um deles desenvolve seu próprio trajeto ou potencial idiossincrático.

Kessels e Poell (2004) mostram que alguns estudiosos criticam a andragogia por sua tendência em se concentrar no indivíduo, separando-o do contexto social. Isso promove a auto-suficiência e autonomia pessoal, independentemente do contexto. Em concordância, Jarvis (2006) considera que a andragogia adquiriu o status de um arquivo, ou seja, uma doutrina estabelecida sem ser fundamentada em pesquisas suficientes para justificar a sua posição dominante. Para tanto, Brookfield (1986) e Merriam e Brockett (2007) apontam que, apesar de autonomia do aluno e o seu autodirecionamento no cerne da andragogia, estes não podem ser generalizados, pois muitos adultos buscam estilos de vida em que os comportamentos autodirecionados estão ausentes, ou seja, nem todo adulto necessariamente é maduro.

No entanto, Knowles (1980) afirma que os aprendizes adultos estão conscientes das suas próprias necessidades de aprendizagem, como também da passividade de impugnação, pelo menos como uma proposição geral. Alguns adultos podem estar cientes de algumas das lacunas em seu conhecimento e competência, mas é duvidoso que alguém esteja plenamente consciente das suas próprias falhas. Cheetham e Chivers (2001) confrontam essa ideia de Knowles ao dizer que os estudantes deveriam pelo menos ter um conhecimento geral das suas necessidades de aprendizagem, tornando-se aprendizes autônomos. Porém, dizer que eles deveriam não garante que eles serão. Essas colocações dos autores são pertinentes e devem ser consideradas ao procurar a inserção dos métodos andragógicos, pois sua implementação não garante o êxito do ensino já que depende do comprometimento e dedicação de todos os envolvidos nesse processo de mudança nas perspectivas de aprendizagem.

Nesse caso, Jarvis (2006) sugere que Knowles pode identificar, dentro de suas afirmações, uma forma particular de maturidade, ao invés de características universais da vida adulta. Também sugere que Knowles pode duvidar da aplicação universal da andragogia. Apesar de algumas deficiências, Cheetham e Chivers (2001) concluem que a andragogia oferece um conjunto de princípios visto como úteis para muitos educadores. Assim, a andragogia também fez uma importante contribuição no passado para a concepção de programas de desenvolvimento profissional e ainda continua a fazê-lo.

Merriam e Brockett (2007) atentam que o futuro do campo da educação de adultos deve envolver as questões éticas e a prática reflexiva. Para tanto, é necessário a disposição dos adultos para direcionar as ações de seu aprendizado. Os argumentos de Freire (1979; 1981)

também são fundamentais para o desenvolvimento da andragogia, pois ele questiona sobre a educação ser para todos, o que necessita uma reavaliação do sistema financeiro dado ao ensino e aos recursos humanos e sociais responsáveis pela elitização da educação, limitando o alcance de sua equidade. Busca-se por um olhar mais crítico para esse campo, encorajando educadores e alunos a prosperarem com os fundamentos da educação de adultos.

Assim, o campo da educação de adultos mostra-se vasto, complexo e valioso a partir das diferentes abordagens teóricas de estudiosos como Lindeman, Knowles e Dewey, entre tantos outros pensadores do desenvolvimento desse campo. A aprendizagem de adultos ainda trilha caminhos, por vezes, conturbados e descontraídos, pois apesar dos inúmeros discursos ricos acerca do tema, ainda é pouco visto em sua prática na sociedade. Entretanto, as pesquisas tem buscado alinhá-los com os diferentes aspectos da aprendizagem no intuito de contribuir na melhoria da formação para as distintas fases da vida dos adultos, para torná-los capazes de conscientemente direcionar seu processo de aprendizagem. A seguir, aborda-se a aprendizagem autodirecionada, expondo as formas de como o adulto pode direcionar o seu processo de aprendizagem.

2.2 Aprendizagem Autodirecionada

O desenvolvimento das capacidades da aprendizagem autodirecionada talvez seja o principal objetivo da educação de adultos. Brookfield (1986) analisa que este autodirecionamento é geralmente definido em termos de comportamentos ou de atividades de aprendizagem explícita ao invés de procedimentos internos e disposições mentais. Então, esta forma de aprendizagem pode ocorrer nas instituições educativas formais fora de seus limites e não acontece necessariamente de maneira isolada, pois os alunos podem recorrer a ajudantes e recursos que auxiliem em suas atividades de aprendizagem.

Para Merriam e Caffarella (1991), o conceito de aprendizagem autodirecionada é caracterizado como multifacetado, pois os modelos descritos desse tipo de aprendizagem envolvem um processo de ensino e aprendizagem, assim como um atributo pessoal dos alunos. Na verdade, os estudos da aprendizagem autodirecionada ainda não apresentam uma definição universal, pois carece de um maior aprofundamento e convergência de entendimentos entre autores. Entretanto, Cranton (2006) e Ellinger (2004) mostram que esse tipo de aprendizagem tem influenciado o conceito da aprendizagem de adultos no campo teórico e prático da educação por mais de três décadas. Dessa forma, a aprendizagem

autodirecionada relaciona-se com a responsabilidade primária dos alunos para planejar, executar e avaliar suas próprias experiências de aprendizagem.

Assim, a aprendizagem autodirecionada, desenvolvida por Knowles, focaliza na forma como os adultos podem aprender de maneira independente. A pessoa passa a ser o condutor do seu processo de aprendizagem. Para tanto, Knowles (1975, p. 18) conceitua a aprendizagem autodirecionada como um processo em que “os indivíduos tomam iniciativa, com ou sem ajuda de outros, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos de aprendizagem, identificando os recursos e materiais necessários, escolhendo e implementando as estratégias adequadas, assim como avaliando os resultados da aprendizagem”.

Cranton (2006) afirma que existem várias discussões sobre o que constitui a aprendizagem autodirecionada e pesquisadores como Knowles e Tough buscaram descrevê-la no contexto de seu processo sistemático. Outros estudos sugerem que a aprendizagem autodirecionada é bem mais complexa, principalmente, porque essas definições deixam de considerar tanto o estado interno do aluno individual como o contexto social onde a aprendizagem se situa (BROOKFIELD, 1986).

Dois modelos tentam expandir ainda mais o entendimento acerca dessa aprendizagem. Brockett e Hiemstra (1991) desenvolveram o modelo de Orientação Pessoal de Responsabilidade (OPR). Usando o sentido da aprendizagem autodirecionada como um conceito-base, o modelo OPR afirma que o autodirecionamento é composto por duas dimensões relacionadas: a "aprendizagem autodirecionada", cujos elementos enfatizam o processo ensino-aprendizagem, inclusive na forma sugerida pela definição de Knowles, e o "aluno autodirecionado", que incide sobre as características internas ao indivíduo e apresenta uma predisposição para assumir a responsabilidade primária para o aprendizado. Assim, esse modelo também reconhece a importância do contexto social onde a aprendizagem ocorre.

O modelo seguinte é encontrado na obra de Candy (1991) que abordou o tema do ponto de vista sociológico construtivista e distingue entre o autodirecionamento como um "processo ou método de ensino" e como "um objetivo ou resultado". Ele ainda divide o autodirecionamento em dois domínios: o primeiro é o controle do aluno, que mantém a propriedade principal da aprendizagem e o segundo é a autodidata, sem a presença do professor e o aluno não tem consciência do conteúdo da aprendizagem. A força deste modelo está na ênfase no contexto social do aprendizado, algo muitas vezes minimizado em outros pontos de vista da aprendizagem autodirecionada.

Segundo Knowles (1980), os adultos, quando maduros, aumentam sua capacidade de autodireção, mas não de forma isolada, uma vez que frequentemente envolve colaboração e apoio entre aprendizes, professores e pares. Logo, percebe-se que esse tipo de aprendizagem promove o desenvolvimento das pessoas em relação às suas qualidades tanto técnicas e racionais como emocionais, permitindo uma maior autonomia em suas decisões, ou seja, uma liberdade com responsabilidade no controle de seus atos.

Conforme Brookfield (1986), a aprendizagem autodirecionada enfatiza a autonomia e a independência, mas nem todo adulto demonstra total controle sobre sua aprendizagem, na qual um autoconhecimento de suas características individuais se torna um dos objetivos primordiais pela busca da realização da aprendizagem autodirecionada. Deve-se ter o cuidado com a autoconfiança exagerada, pois pode excluir estímulos e recursos externos, assim como o estado de introspecção pode inibir o indivíduo a uma auto-suficiência intelectual. Por isso, os adultos devem buscar a maturidade por meio de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades em contato com fatores contextuais externos. Diante do exposto, Brookfield (1986, p. 48) afirma que “todos os alunos percebem e codificam os estímulos de forma individual, idiossincrática, e, nessa medida, todas as atividades de aprendizagem são caracterizadas por um grau de independência”.

Cranton (2006) comenta que o facilitador responde às necessidades dos alunos, promove um processo de grupo significativo, fornece apoio e incentivo, constrói uma relação de confiança, ajuda na formação de suas suposições e crenças e, por fim, aceita e respeita os alunos. Knowles (1975) complementa que os educadores que estão ajudando os estudantes a obter conhecimentos técnicos ou instrumentais são frequentemente especialistas e autoridades em sua área, pois são profissionais com anos de experiência prática e conhecimento teórico considerável. Entretanto, esses educadores não apresentam formação suficiente para ser capazes de motivar seus alunos em um processo de aprendizagem autodirecionada, exercendo um conhecimento comunicativo que reforce o seu papel de facilitador, de forma que estimulem os estudantes ao pensamento crítico.

Observa-se nos últimos anos, de acordo com Brookfield (1986), um desafio crescente sob pontos de vista estereotipados sobre a natureza e extensão da educação de adultos e os papéis apropriados para educadores profissionais. Nota-se o quanto há alunos adultos que têm demonstrado capacidade e disponibilidade para realizar projetos de aprendizagem autodirecionados. Juntamente com esse desenvolvimento, um número considerável de praticantes começaram a explorar maneiras de reduzir a lacuna entre o mundo da educação formal e as atividades de alunos autodirecionados.

Merriam e Brockett (2007) acreditam que a dinâmica dada à aprendizagem autodirecionada ajudou no seu crescimento e essa evolução é de interesse no campo da educação de adultos para o avanço e criação de novas perspectivas de autodirecionamento. Contudo, Merriam e Caffarella (1991) ressaltam que este tipo de aprendizagem depende de uma série de variáveis como, por exemplo, o ambiente da aprendizagem, o estímulo da pessoa em aprender, a capacidade de lidar com suas competências, a experiência com o conteúdo que será aprendido, entre outros fatores.

Em concordância, Silva (2009) destaca que a aprendizagem autodirecionada deve considerar a influência de fatores contextuais e da consciência das pessoas em relação às suas necessidades, além de um senso de orientação para definir a direção da aprendizagem. Sendo assim, Dechant (1990) reforça que a aprendizagem autodirecionada requer que o indivíduo seja o educador e o aprendiz ao mesmo tempo.

A respeito do contexto social, observa-se a aprendizagem em si como bastante complexa e atenta a importância da prática reflexiva. Portanto, cada pessoa vivencia experiências em sua trajetória de vida tanto profissional como pessoal e familiar. Para Silva (2009), essas experiências só passam a contribuir em sua aprendizagem quando elas percebem e refletem, já que a realidade de seus ambientes mostra a ocorrência da aprendizagem mais na ação e interação com as demais pessoas, o que leva muitas vezes a desconsiderarem a prática reflexiva.

Portanto, a aprendizagem autodirecionada é influenciada pelo seu contexto social e as pessoas devem ser conscientemente capazes de lidar com esses fatores contextuais e maduros o suficiente para direcionar seu processo de aprendizagem de tal forma que venha a agregar valor ao seu crescimento pessoal. Conforme Merriam e Caffarella (1991), diversos estudos assumiram o processo de aprendizagem autodirecionada como similar aos processos formais de aprendizagem, pois também seguiam um padrão de linearidade. Todavia, novos estudos explicitaram que o processo não ocorria de modo linear nem seguia os mesmos passos.

Aliás, Tough (1979) foi um dos primeiros a pesquisar a aprendizagem autodirecionada no âmbito do ensino, da maneira como o aluno autodireciona sua aprendizagem. Suas descobertas envolveram uma série de relatos e a definição de um projeto de aprendizagem como um esforço deliberado para ganhar conhecimento e habilidade ou buscar mudanças de alguma outra maneira. Tough (1979) assumiu que os adultos têm uma gama de habilidades para o planejamento e orientam suas próprias atividades de aprendizagem.

Brookfield (1986) desenvolveu diferentes estudos de casos na tentativa de aplicar os princípios da aprendizagem autodirecionada na educação de adultos e nota que uma série de variáveis contextuais parecem distorcer ou alterar a aplicação pura da aprendizagem autodirecionada, apresentando os seguintes resultados:

- a) faculdades muitas vezes são inexperientes em sua modalidade de ensino.
- b) os alunos estão em estágios diferentes de preparação para este tipo de atividade.
- c) instituições defasadas e fatores estruturais inalteráveis frequentemente tentam encorajar uma medida de autodirecionamento aos alunos não apenas difícil, mas quase impossível.
- d) trabalhos nessa modalidade são tão demorados que muitos educadores preferem trabalhar com ementas já elaboradas, com formatos de aula previamente definidos e com procedimentos avaliativos.
- e) a quantidade e o grau de contato entre facilitador e aluno exige nos modos de autodirecionamento, significando que é importante para esses indivíduos ser compatível.
- f) não há instrumentos confiáveis para os alunos interessados na aprendizagem autodirecionada.

Esse resultados demonstram a dificuldade de buscar o autodirecionamento dos estudantes, assim como dos professores, pois a relação entre ambos geralmente não são próximas para o compartilhamento de experiências. Os docentes, muitas vezes, não estão preparados para lidar com mudanças em suas metodologias, a estrutura da universidade também não favorece o uso de métodos de ensino a partir da perspectiva construtivista, os estilos de aprendizagem de ambos são diferenciados e ainda tem a questão determinante do tempo como limitador para a prática de estratégias de ensino condizentes com os métodos andragógicos e facilitação do autodirecionamento no processo do aprendizado.

No entanto, Brookfield (1986) argumenta que os indivíduos não enxergam utilidade nas experiências educacionais formais, se tornando quase impossível prever com exatidão o futuro de seu sucesso nas atividades de aprendizagem autodirecionada. Assim, os adultos podem ser admitidos em programas que aplicam os princípios da aprendizagem autodirecionada, com base em suas próprias declarações e documentação de capacidades dessa aprendizagem. Contudo, podem ser ameaçados pela recusa do educador, tendo que detalhar cada passo do seu caminho de aprendizagem para eles.

O desafio dos professores é preparar os estudantes para desenvolver habilidades necessárias para uma aprendizagem independente e ao longo do tempo. A partir dessa ideia, Dynan, Cate e Rhee (2008) abordaram a taxonomia de Bloom, desenvolvida na década de 1950, como um conjunto hierárquico de habilidades de aprendizagem, na qual o aluno com

essas habilidades adquire conhecimento (a capacidade de definir conceitos básicos) e compreensão (a capacidade de definir conceitos básicos para alguém). A ordem mais elevada no raciocínio dessas habilidades envolve a capacidade de aplicar os conceitos básicos de problemas do mundo real ou situações (aplicação); capacidade de reconhecer e explicar os principais pressupostos subjacentes (análise); capacidade de construir modelos simples, baseada em princípios (síntese); capacidade de comparar e contrastar os custos e benefícios de modelos simples e explicar por que uma é melhor que outro (avaliação).

Nesse sentido, Dynan, Cate e Rhee (2008) concluem que as habilidades não precisam ser desenvolvidas simultaneamente, pois as de raciocínio devem avançar pelo menos ao nível de aplicação para que o aluno se envolva na aprendizagem ao longo da vida de forma independente, atingindo as metas para além de projetos de auto-aperfeiçoamento ou de atividades de lazer. Esses autores ainda relatam que a estrutura da sala de aula que propicia um ambiente de aprendizagem reforça as competências no processo de aprendizagem autodirecionada. Além disso, as pessoas com níveis medianos podem melhorar por meio da sensibilização e da prática.

Por fim, a habilidade da aprendizagem autodirecionada é essencial para os adultos que permanecem alunos ao longo da vida. Na verdade, os professores precisam incentivar e desenvolver essa habilidade para gerar oportunidades educacionais e desafios, além da educação formal. Enfim, pode-se melhorar esta habilidade nos alunos, mas muitos estudantes de nível superior ainda precisam desenvolver esta habilidade para colher os benefícios da aprendizagem ao longo da vida (DYNAN; CATE; RHEE, 2008). Vale salientar que é necessário os professores também buscar o autodirecionamento até para poder estimular os seus alunos a exercerem tais habilidades que decorrem ao longo da vida.

Segundo Candy (1991), a aprendizagem autodirecionada é percebida como uma das formas mais comuns para viabilizar a aprendizagem ao longo da sua vida. As pessoas complementam essa aprendizagem com o aprendizado recebido em contextos formais. Por outro lado, um dos princípios da aprendizagem ao longo da vida é o de dotar as pessoas com as habilidades e competências necessárias para conduzir a sua própria "auto-educação", além da conclusão da escolaridade formal. Então, a aprendizagem autodirecionada pode ser considerada simultaneamente como um meio e um fim na educação ao longo da vida.

A aprendizagem autodirecionada já foi confundida pela aprendizagem autogerenciada, que foi cunhada em 1970 por Cunningham para caracterizar a aprendizagem em ação como resultante da concentração de aprendizado com o autodesenvolvimento (ELLINGER, 2004). A aprendizagem autogerenciada combina noções de alunos trabalhando juntos em pequenos

grupos ou um conjunto de ações, sobre os problemas da vida real com a prática dos alunos em definir suas próprias agendas de aprendizagem e assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Na análise de Ellinger (2004), embora essa forma de aprendizagem tenha emergido a partir de um foco mais individual da abordagem de autodesenvolvimento, a ênfase está na aprendizagem individual e organizacional de maneira estratégica e proativa. Deve-se notar, entretanto, que outros autores utilizaram a terminologia da aprendizagem autogerenciada para se referir a um processo de automotivação e autodirecionamento para aprender, mudar e melhorar, o que é, por sua vez, mais consistente com a definição da aprendizagem autodirecionada.

No entanto, o termo da aprendizagem autodirecionada (self-directed learning) também foi questionada com relação a outras terminologias como, por exemplo, da auto-educação (self-education), desencadeando uma discussão de alguns autores que buscavam novos nomes para explicar ou substituir o da aprendizagem autodirecionada. Em função da confusão semântica e do interrelacionamento entre os termos aprendizagem e educação é que ocorria essa troca em seus usos, acarretando na ambiguidade dos termos quando abordados pelos autores. Porém, permanece o mesmo termo, em seu sentido deliberado, voluntário e fora das instituições educacionais, visto que já há um amplo uso de seus conceitos em várias pesquisas, com suas várias técnicas voltadas para a aprendizagem de adultos (BROOKFIELD, 1986).

Dessa forma, as dimensões técnicas e reflexivas da aprendizagem autodirecionada, tal como Brookfield (1986) analisa, são fundidas quando os adultos apreciam a natureza culturalmente construída de conhecimentos e valores, e quando agem sob a base da reinterpretação e recriação de seu mundo pessoal e social. Sendo assim, uma práxis de reflexão e ação se manifesta de forma plenamente adulta de aprendizagem autodirecionada.

Cranton (2006) comenta que a aprendizagem autodirecionada se torna um elemento-chave para o desenvolvimento dos elementos da teoria da aprendizagem transformadora, que não é apenas uma teoria em andamento em termos de como as pessoas estão pensando e elaborando sobre ela. A próxima seção aborda a aprendizagem transformadora, aprofundando nos estudos de Mezirow em como ele explorou essa teoria, bem como apresenta as críticas direcionadas a essa teoria e as contribuições independentes existentes.

2.3 Aprendizagem Transformadora

A perspectiva de transformação tem sido o foco principal da educação de adultos por mais de três décadas (FULLERTON, 2010). Um teórico com o nome de Jack Mezirow desenvolveu uma teoria que engloba o desenvolvimento de adultos, a teoria crítica, a ação e reflexão social, denominada de aprendizagem transformadora. Para Parkes (2001), essa teoria incorpora a crença de que a perspectiva de significado pessoal de um adulto evolui e expande, tornando-o mais adaptável e capaz de obter benefícios com a experiência. Ao situar a sua perspectiva teórica no paradigma construtivista, Mezirow (2000) definiu uma estrutura de referência como um conjunto de suposições e expectativas por meio do qual filtra as impressões dos sentidos e que oferece o contexto para a geração de significados.

Segundo Jarvis (2006), Mezirow se envolveu em estudar, no fim dos anos 60 e início da década de 1970, a aprendizagem humana por meio de uma pesquisa de educação básica de adultos, focando em suas perspectivas, e incluindo os seguintes componentes: definição da situação, atividades próprias e adequadas para a situação e critérios de avaliação para a situação. No entanto, pode-se perceber que, posteriormente, o foco dos trabalhos de Mezirow se concentraram na perspectiva da transformação, que é um processo de desenvolvimento do movimento até a fase adulta, relacionando as perspectivas de significado que se tornam mais próximas das experiências.

O conceito de aprendizagem transformadora é aquele que na definição de Mezirow (2000) explica a experiência do estudante com o aprendizado que muda ou altera o ponto de vista fundamental ou o quadro de referência, além de enfatizar a perspectiva do professor e do aluno. Dessa forma, Mezirow e seus associados (1990; 2009) desenvolveram a teoria da aprendizagem transformadora ao longo das últimas décadas para compreender como a aprendizagem emancipatória pode promover mudanças na construção da realidade pelas pessoas. Percy (2005, p. 130) destaca que:

a teoria da aprendizagem transformadora inspira-se na sociologia, filosofia, psicologia do desenvolvimento cognitivo e psicoterapia. Mezirow centra-se na educação de adultos e, em particular, sobre como as formas em que os adultos vêem as coisas - as suas estruturas de referência - podem se tornar diferenciadas, abertas, inclusivas e integradas, e, portanto, transformadas.

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem transformadora objetiva transformações conscientes nos quadros de referência dos indivíduos, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Pessoas com diferentes estilos de aprendizagem, estilos cognitivos e traços de personalidade podem assimilar e reconstruir as estruturas de

referências de maneira distintas. Esta teoria envolve a aprendizagem em contextos formais e informais, dirigindo-se à interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, já que os indivíduos constituem-se em uma sociedade (CRANTON, 2000; 2006).

A teoria da aprendizagem transformadora, conforme Mezirow (1990; 2000), oferece a possibilidade de analisar os processos de aprendizagem em termos de comunicação e interação. Essa teoria lida com um aprofundamento da aprendizagem baseada na reflexão crítica. Esta é necessária para que uma pessoa possa avaliar o que é ouvido e visto e fazer juízos sobre as afirmações emitidas pelos outros. Contudo, para se libertar das limitações pessoais e culturais, ou seja, a visão de mundo, é preciso também desenvolver a capacidade de auto-reflexão crítica, visto que um dilema desorientador cria um estado de desequilíbrio das premissas anteriormente tidas como certas, que é o gatilho da perspectiva de transformação.

Fetherston e Kelly (2007) destacam que transformar os indivíduos que estão aprendendo envolve diversos fatores: transformar mudanças de pensamentos, na compreensão dos conhecimentos de mundo e de nós mesmos; buscar a reflexão como elemento chave para a aquisição da transformação; visualizar que a transformação é um processo precipitado de experiências ou de informações que perturbam o entendimento atual; ensinar para transformar envolve espaço para críticas e diálogos; e, por último, compreender que o conceito da aprendizagem transformadora ressoa com uma educação voltada para a transformação de conflitos.

Corroborando essa abordagem, Mezirow (2000) sugere que existem algumas fases que os adultos passam quando ocorre a aprendizagem transformadora. Estas fases são: um dilema desorientador; um exame de consciência envolvendo sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha; uma avaliação crítica das hipóteses; reconhecimento de que a própria insatisfação e o processo de transformação são compartilhados; a exploração de opções para novos papéis, relações e ações; o planejamento de um curso de ação; a aquisição de conhecimentos e habilidades para implementar os planos de ação; tentativa provisória de novos papéis; desenvolvimento de competências e auto-confiança em novos papéis e relações; e a reintegração na sociedade a partir de um novo esquema ou perspectiva de significado. Cranton (2006) ressalva que essas fases nem sempre ocorrem sequencialmente e algumas podem ser omitidas ou levarem mais tempo do que outras para aparecerem.

Nesse sentido, a partir dessa descrição das fases, pode-se perceber que a aprendizagem transformadora focaliza em como os adultos aprendem por meio de novos significados em suas estruturas de referências que orientarão as suas futuras ações. Portanto, há três elementos

principais da teoria da aprendizagem transformadora propostos por Mezirow, que são: perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão.

Com relação às **perspectivas de significado**, ou seja, a estrutura de referência que é a maneira como vemos as coisas, as nossas realidades construídas, ele identifica três diferenças. A primeira é chamada de epistêmica e se refere aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece. Isso inclui os estilos de aprendizagem e preferências que não mudam facilmente. A segunda, sócio-linguística, diz respeito às normas sociais e culturais. Estas são hábitos profundamente enraizados, que não são simples de colocar em primeiro plano para a consideração de uma forma que poderia levar à transformação. A terceira é a perspectiva de significado psicológica, que quer dizer como a pessoa se vê como indivíduo. Estes podem ser resgatados em experiências da infância e não podem ser facilmente acessível ao seu eu consciente (MEZIROW 1990; 2000; 2009; CRANTON, 2006).

Mezirow (1991) complementa que as perspectivas de significado agem como códigos perceptivos e conceituais para dar forma, limitar e distorcer como os indivíduos pensam, acreditam e sentem e como, o quê, quando e por que eles aprendem, pois eles têm dimensões cognitiva, afetiva, entre outras, que filtram percepções e compreensões distintas. O quadro 1 a seguir ilustra as principais influências que moldam, limitam e distorcem as perspectivas de significado.

EPISTÊMICA	SÓCIO-LINGUÍSTICA	PSICOLÓGICA
Perspectivas de fase de desenvolvimento	Normas e papéis sociais	Autoconceito
Estilos de cognição, aprendizagem e inteligência	Códigos de linguagem e cultura	Local de controle
Preferência por aprendizagem sensorial	Jogos de linguagem	Tolerância de ambiguidade
Frequência de eventos para identificar padrões	Senso comum como sistema cultural	Funções desvirtuadas: Proibições da infância impostas pela ansiedade da fase adulta
Escopo da consciência	Socialização secundária	Inibições
Critério de avaliação externa e interna	Etnocentrismo	Mecanismos psicológicos de defesa
Foco global e detalhado	Protótipos e documentos	Necessidades neuróticas
Pensamento concreto e abstrato	Filosofias e teorias	Abordagem e evasão
Reificação	-	Preferência de caráter
Reflexividade	-	-

Quadro 1: Fatores determinantes das perspectivas de significado
Fonte: Mezirow (1991, p. 43)

Mezirow (1990; 1991) alega que as perspectivas de significado determinam as condições essenciais para interpretar um significado para a experiência. Assim, uma perspectiva de significado seletivamente ordena o que se pretende aprender, assim como a forma de aprender. Cada perspectiva de significado contém uma série de esquemas de significado. Um esquema de significado é o conhecimento específico, crenças, juízos de valor

e sentimentos que se articulam em uma interpretação. Logo, Chan (2008) atenta que os esquemas de significado são as expectativas e manifestações concretas da orientação habitual do indivíduo para compreender as expectativas gerais até as específicas que norteiam suas ações. Com isso, o resultado final da aprendizagem transformadora é que as velhas estruturas de significado são examinadas para decidir se continuam as mesmas ou se abrem espaço à formação de uma nova perspectiva de significado.

Em relação aos **domínios de aprendizagem**, Mezirow (1991) delimita três domínios: domínio da aprendizagem instrumental relacionado ao conhecimento empírico do paradigma positivista, cuja ação é comandada por regras técnicas. A aprendizagem instrumental envolve uma previsão sobre as coisas e eventos observáveis. O segundo domínio é o da aprendizagem comunicativa relacionado com o interesse cognitivo da prática, de modo a identificar como as pessoas aprendem enquanto adultos. Este domínio envolve valores, crenças e sentimentos e estabelecem as normas sociais a serem seguidas por meio de códigos simbólicos de comunicação. A respeito da ação comunicativa retratada por Habermas, Mezirow (1991, p. 75) afirma que “é regida por normas consensuais de ligação, que definem expectativas recíprocas sobre o comportamento e que devem ser compreendidas e reconhecidas por pelo menos dois sujeitos atuantes. As normas sociais são reforçadas por meio de sanções, nas quais seu significado é objetivado na comunicação da linguagem comum”. O terceiro, domínio da aprendizagem emancipatória, implica a auto-reflexão crítica, possivelmente levando a transformações dos esquemas de significado ou de suas perspectivas. Este último domínio envolve a forma como o indivíduo constrói a sua própria história, seus papéis e expectativas sociais. Os domínios de aprendizagem instrumental e comunicativa podem trabalhar juntos e interagir entre eles. Já o domínio emancipatório pode trabalhar em conjunto com qualquer um desses domínios, bem como pode trabalhar de forma independente (CRANTON, 2006; MEZIROW, 1990).

Mezirow (1991) reforça que os pensadores da auto-reflexão crítica fortalecem a busca pelo autoconhecimento, caracterizando o discernimento como um complemento da reflexão crítica porque envolve melhorias na sensibilização da pessoa e esclarece as influências de pré-linguísticas de sentimentos, ações e compreensões. Para Taylor (2000), a manifestação pela reflexão crítica como efetividade da perspectiva de transformação resulta no enfoque dado a racionalidade na construção da teoria da aprendizagem transformadora.

A aprendizagem emancipatória, de acordo com Cranton (2006), pode ocorrer em qualquer ambiente onde estejam presentes processos de aprendizagem formais e informais. Ao adquirir conhecimento técnico uma pessoa pode aumentar sua autoconfiança e mudar sua

percepção sobre o seu lugar no mundo, obtendo uma aprendizagem emancipatória. Em alguns casos, as pessoas adquirem uma série de conhecimentos instrumentais e comunicativos até que esses conhecimentos se integrem. Em outras situações, a aprendizagem emancipatória não ocorre, dando-se apenas a aquisição de novos conhecimentos ou elaboração de conhecimentos anteriores.

O terceiro elemento da teoria da aprendizagem transformadora envolve a **reflexão** que, para Mezirow (1990), são classificadas em três tipos: conteúdo, processo e premissas. A reflexão do conteúdo se preocupa com “o que saber”; a reflexão do processo com o “como saber” e a reflexão das premissas com o “por que se precisa saber”. Destaca-se que tanto a reflexão de conteúdo, de processo e das premissas estão presentes nas três perspectivas de significado como também em todos os três domínios de aprendizagem, como pode-se observar no quadro 2 abaixo (CRANTON, 2006; MEZIROW, 1990; 1991).

CATEGORIAS	TIPOS DE REFLEXÃO		
	CONTEÚDO	PROCESSO	PREMISSAS
Perspectivas de Significado			
<i>Epistêmica</i>	Qual o conhecimento que eu tenho?	Como eu obtive esse conhecimento?	Por que eu preciso ou não preciso desse conhecimento?
<i>Sócio-linguística</i>	Quais são as normas sociais?	Como essas normas sociais foram influentes?	Por que essas normas são importantes?
<i>Psicológica</i>	O que eu acredito em mim?	Como eu cheguei a ter essa percepção de mim mesmo?	Por que eu deveria questionar essa percepção?
Domínios de Aprendizagem			
<i>Instrumental</i>	Quais são os fatos?	Como eu sei que isso é verdade?	Por que esse conhecimento é importante para mim?
<i>Comunicativa</i>	O que os outros dizem sobre essa questão?	Como eu integro os pontos de vista dos outros?	Por que eu deveria acreditar nessa conclusão?
<i>Emancipatória</i>	Quais são os meus pressupostos?	Como eu sei que os meus pressupostos são válidos?	Por que eu deveria rever ou não rever minha perspectiva?

Quadro 2: A relação das questões de Perspectivas de significados e Domínios de aprendizagem com os elementos dos Tipos de reflexão
Fonte: Adaptado de Cranton (2006)

Logo, a aprendizagem é, na definição Mezirow (1990; 1991), baseada na própria natureza da comunicação humana, tornando-se um reflexo do conteúdo, do processo e, especialmente, da premissa da própria aprendizagem, essencial para a cognição em busca da sobrevivência na sociedade moderna. Portanto, o processo de aprendizagem pode ser realizado por meio da reflexão e do discurso racional, atendendo aos fundamentos de suas crenças. No entendimento do autor, o discurso racional deve ser visto como uma forma especial de diálogo para promover a aprendizagem reflexiva. Aliás, Brookfield (1986) e Lindeman (1926) alertam que a reflexão crítica é um caminho para integrar e reintegrar significado, experiência, perspectiva e informação, e facilita o desenvolvimento cognitivo e moral.

Segundo Cranton (2006), aprendizagens significativas integram conhecimentos instrumentais e comunicativos. Quando esses conduzem a questionamento de visões anteriores sobre o mundo e sobre si próprio é que existe o potencial para a ocorrência da aprendizagem transformadora. A educação de adultos envolve aprendizagem instrumental e comunicativa ou ambas. Mezirow (1990; 2000) mostra que a ênfase da teoria transformadora na reflexão crítica sobre suposições que sustentam as crenças, os discursos para validar essas crenças e as ações refletidas sobre *insights* resultantes da transformação de estruturas de significado requer redefinições de avaliações de necessidades, de objetivos de aprendizagem, de métodos de ensino e de avaliação.

Portanto, Mezirow (2000) ressalta que a aprendizagem transformadora provoca uma auto-avaliação e conduz a uma análise crítica de pressupostos internos, isto é, dos esquemas e perspectivas de significado. Nesse sentido, as intenções, valores, ideais e decisões morais devem estar interligadas, pois se não há como refletir criticamente a respeito da coerência, veracidade e autenticidade das informações, não há como compreender o significado do que está sendo comunicado.

Após os esforços para experimentar os novos papéis, London e Sessa (2006) explicitam a necessidade do uso de *feedback*, pois percebe-se a ênfase da aprendizagem transformadora em relação ao grupo, conduzindo a um questionamento: como os significados podem ser construídos e interpretados coletivamente e reconhecer o seu papel para um grupo, que compartilha experiências e reflexões. Mezirow (1991) concorda que a aprendizagem transformadora reconstrói significados e altera a forma como o grupo opera o processo de mudança radical e fundamental na forma como ocorre a interação com o ambiente maior.

London e Sessa (2006) mostram que o *feedback* possibilita a oportunidade de refletir sobre o que estão aprendendo como indivíduos e como grupo, ajudando a criar e testar novos modelos de interação em constante aperfeiçoamento de seus processos. Os membros se envolvem em um processo permanente de busca e interpretação de *feedback* e aplicam o que aprenderam durante todo o tempo de aprendizagem sobre a transformação. Após os grupos envolvidos na transformação atingirem um certo nível de sucesso, o *feedback* ajuda a refletir sobre onde começou, até onde eles vieram, e do seu potencial futuro. Portanto, o *feedback* é uma determinante no processo de aprendizagem transformadora em grupo, uma vez que auxilia a conduzir o processo de transformação e retornar ao equilíbrio.

A aprendizagem transformadora, em um nível coletivo, envolve mudança de perspectiva em um contexto comunicativo. Assim, o enfoque individual da teoria da aprendizagem transformadora, como analisa Wilhelmson (2006), pode ser aplicado a um

pequeno grupo, na qual os indivíduos aprendem por meio da interação entre os membros do grupo. Um novo conhecimento construído que emerge coletivamente não poderia ter sido desenvolvido a partir de uma única perspectiva. Portanto, nota-se a perspectiva de superação como motor da aprendizagem transformadora coletiva.

Alguns autores defendem a ideia de levar a aprendizagem no caminho da transformação social, pois percebem o quanto a aprendizagem transformadora pode melhorar a participação dos cidadãos nas instituições democráticas, uma vez que desenvolvem capacidades de reflexão crítica de pressupostos tidos como certos. E isso ocorre por meio do diálogo aberto e pluralista, em que todos os pontos de vista estão sujeitos a exame, ou seja, a participação democrática em si cria espaços para uma aprendizagem significativa (SCHUGURENSKY, 2002).

Segundo Percy (2005), há um estudo realizado nos Estados Unidos por Franz, que explorou a aprendizagem transformadora em parcerias de extensão entre acadêmicos e profissionais. Wilhelmson (2006) apresenta as condições para a aprendizagem transformadora identificadas pelos estudos de Franz:

- a) de facilitação de parceiros a partir de um discurso reflexivo, utilizando métodos como o ensino, questionando e explorando a teoria, desafiando pressupostos, modelando e fornecendo feedback honesto.
- b) de reflexão crítica por meio do pensamento crítico sobre o trabalho individual e os pressupostos do processo, resultando em uma visão mais ampla do seu trabalho.
- c) de eventos críticos como um alicerce para a mudança por meio da prestação de dilemas desorientadores, levando os parceiros a refletir sobre o desconforto associado.
- d) de diferença de personalidade, de estilos de trabalho e de visões de mundo entre os parceiros ligados por um propósito comum.
- e) de independência com a interdependência, mantendo a autonomia pessoal ainda dependendo de si para aperfeiçoar o trabalho.

Percy (2005) conclui que a mudança pessoal pode acontecer sem a mudança organizacional e vice-versa, mas a transformação conjunta pode resultar em indivíduos e organizações que se adaptam rapidamente às mudanças ambientais. Não obstante, os resultados transformados geram um senso de confiança que trazem a habilidade de desenvolver novos significados para a experiência vivida, modificando o indivíduo tanto internamente quanto externamente.

Entretanto, nem todo aprendizado significativo é transformador, como salienta Stevens, Gerber e Hendra (2010), uma vez que existem outras formas de fomentar o intelecto

das pessoas. Kegan (2009) defende a idéia de que nem todo tipo de mudança constitui uma aprendizagem transformadora, alegando que esta aprendizagem se configura em uma mudança epistemológica. Logo, o autor afirma que a aprendizagem transformadora ocorre somente quando a epistemologia de uma pessoa ou a forma como a pessoa entende o conhecimento que dá origem às crenças é a forma que se transforma. Assim, Moreira (1997) complementa que independente do nível de significância da informação, a aprendizagem significativa requer do aluno uma vontade de relacionar o novo conteúdo de forma não-literal e não-arbitrária ao conteúdo de seu conhecimento já adquirido previamente porque, caso contrário, ela será meramente mecanicista.

Nesse sentido, Moreira (1997) comenta que é indispensável uma análise prévia daquilo que se vai ensinar, visto que nem tudo que está nos programas e nos livros e outros materiais educativos do currículo é importante. Além disso, a ordem em que os principais conceitos e ideias da matéria de ensino aparecem nos materiais educativos e nos programas, muitas vezes, não é a mais adequada para facilitar a interação com o conhecimento prévio do aluno. Então, torna-se imprescindível que a análise crítica da matéria de ensino deve ser preparada pensando no estudante, já que não adianta o conteúdo ter boa organização lógica, cronológica ou epistemológica, e não ser psicologicamente fácil de aprender. Isso reforça a importância de metodologias andragógicas, em que o papel do professor não é apenas ensinar, mas buscar inserir o aluno em um processo de aprendizagem.

Porém, a teoria da aprendizagem transformadora sofreu críticas com relação ao seu enfoque, mas não se pode desconsiderar suas contribuições sugestivas que permitem um melhor olhar no processo de aprendizagem. Dirkx e Smith (2009) trata a aprendizagem transformadora como um conceito ilusório, pois embora haja pouco consenso na literatura quanto ao que constitui essa aprendizagem e como ela ocorre na prática, parece que para esses autores ainda é mais difícil perceber e compreender esse processo em ação. Os autores ainda comentam que outras teorias sobre a aprendizagem transformadora enfocam a intuição, emoção, criação, imaginação e processos espirituais para combater os processos racionais.

Alguns estudiosos argumentam que, após algumas décadas, a teoria de Mezirow negligencia alguns elementos cruciais no processo de aprendizagem, ou seja, ainda deixa a desejar em uma série de questões como, por exemplo, qual é exatamente a perspectiva de transformação. Outros argumentam que as questões da transformação social não têm mais lugar em contextos de trabalho. No entanto, as idéias de Mezirow continuam a moldar a educação de adultos (JARVIS, 2006; PARKES, 2001).

Há outras críticas realizadas à teoria da aprendizagem transformadora. A primeira delas afirma que existe um excesso de ênfase no indivíduo em detrimento da transformação social. Se a dimensão da ação social estiver ausente, a reflexão crítica pode facilmente se tornar um exercício irrelevante e egocêntrico (HART, 1990; SCHUGURENSKY, 2002; TAYLOR, 1998). No entanto, vários pesquisadores como Kasl e Elias (2000) relatam estudos recentes sobre a aprendizagem transformadora em grupo e em níveis da organização. Esses autores ressaltam o valor da mente e da busca pela consciência na construção da aprendizagem transformadora. Em segundo lugar, argumenta-se que Mezirow não reconhece que toda a aprendizagem é, de fato, situada. Porém, diversos estudos empíricos revelaram que há influência pessoal e sociocultural a partir de fatores contextuais. Terceiro, a ênfase na racionalidade, que é fortemente dependente da cognição e reflexão crítica adulta mediada a partir de um discurso racional que não reconhece o papel das emoções. Por fim, ainda comentam que Mezirow não dá a devida atenção ao papel das relações de aprendizagem (TAYLOR, 1998).

Essas críticas não diminuem a relevância da teoria de Mezirow, que contribui para o desenvolvimento da educação de adultos. É evidente que o aprofundamento de estudos da temática é sempre válido para ampliar a compreensão do tema tanto na área acadêmica como na profissional. Percebe-se que a prática da aprendizagem transformadora, segundo Taylor (1998; 2009), tem sido minimamente investigada, sendo ainda pouco conhecida e, por vezes, definida inadequadamente. Aliás, ele mostra que um olhar aos estudos existentes a respeito da aprendizagem transformadora faz emergir dois padrões gerais. O primeiro envolve trabalhos publicados que se concentram principalmente na teoria crítica centrada nas questões de ação social, pedagogia crítica, desenvolvimento de adultos, reflexão, contexto e racionalidade. O segundo padrão enfatiza estudos empíricos realizados por alunos em nível de doutorado.

Por falar nas áreas acadêmica e profissional, verifica-se ainda que as pesquisas com relação à aprendizagem transformadora são mais aplicadas no contexto empresarial do que em ambientes educacionais, o que revela a necessidade de realização de estudos que indiquem a importância de sistemas de aprendizagem para a educação, nesse caso, o ensino superior que foca na educação de adultos. A necessidade de estabelecer mecanismos de aprendizagem para alavancar a qualidade dos sistemas educacionais, enfatizando as perspectivas de significados e experiências vivenciadas por ambos os lados, educadores e educandos, promove a troca de experiências com o objetivo de torná-las significativas para educadores, educandos e o contexto da educação.

Taylor (1998; 2009) salienta a existência de desafios para os educadores de adultos em difundir a aprendizagem transformadora em suas salas de aulas. Tais desafios incluem a necessidade de grande demanda de tempo, a definição de grupos específicos que saibam atuar com alunos que ofereçam disposição maior ou menor para a mudança, a necessidade de transformar sentimentos e emoções de maneira segura e não ameaçadora e, por fim, a compreensão do papel do próprio educador no processo de transformação. Portanto, ainda não há uma compreensão em profundidade sobre a prática de uma pedagogia transformadora, o que suscita a necessidade de realização de estudos na área e, dessa forma, contribuir para o enriquecimento da natureza complexa da aprendizagem transformadora.

A tarefa do professor, de acordo com Kimmel e Seifert (2009), é proporcionar um ambiente de aprendizagem, desafiando os alunos a passarem por riscos, incertezas, conduzindo-os a um mundo novo e desconhecido. Não obstante, a aprendizagem transformadora é uma experiência excitante e desafiadora para o aluno e para o professor. Esse processo tem efeitos mutuamente benéficos para todas as partes. Para Mezirow (2000; 2009), a aprendizagem transformadora ocorre quando há uma transformação nas crenças e atitudes de ambos. Como resultado desse processo, que podem ser repentinos, dramáticos ou provocados pela mudança lenta e progressiva, a pessoa é capaz de experimentar transformação e apropriação de crenças. Assim, o professor e o aluno devem buscar sua própria compreensão mútua para serem efetivos por meio de suas interpretações e posições próprias de adultos.

De acordo com Schugurensky (2002), para enfrentar esses desafios, os estudos futuros sobre a teoria da aprendizagem transformadora deveriam:

- a) Incorporar de forma mais sistemática a influência do contexto.
- b) Reexaminar sua ênfase no discurso racional e formas racionais de conhecimento em detrimento de outras formas (afetivo e emocional) de conhecimento.
- c) Examinar mais de perto o processo e as várias etapas que as pessoas passam antes de chegar à fase de transformação, explorando as conexões entre a assimilação, a expansão e a aprendizagem transformadora.
- d) Explorar mais o papel dos educadores de adultos na promoção da aprendizagem transformadora, bem como a formação transformadora desses educadores.
- e) Tornar mais explícito se a aprendizagem transformadora é uma teoria específica de aprendizagem aplicáveis apenas a adultos ou a todos os alunos, independentemente da idade.
- f) Ampliar os resultados da perspectiva de transformação e explorar a ocorrência de resultados indesejáveis.

- g) Distinguir claramente entre a reflexão crítica e a aprendizagem transformadora, que muitas vezes são confundidas.
- h) Melhorar a explicação da natureza da conexão entre a transformação individual e social.
- i) Examinar cuidadosamente a relação entre a aprendizagem transformadora e a democracia participativa, explorando a possibilidade de reciprocidade.
- j) Dar atenção a diversidade dos catalisadores do processo transformacional, incluindo aquelas situações em que a aprendizagem transformadora ocorre sem a intervenção de educadores de adultos ou até mesmo sem um projeto intencional de ensino.

Observa-se que as mudanças no processo de ensino-aprendizagem devem se caminhar por meio dessas perspectivas de aprendizagem (educação de adultos, aprendizagem autodirecionada e aprendizagem transformadora) abordadas por este trabalho para a efetividade do processo de aprendizagem. Tais perspectivas se tornam os pressupostos para o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem em ação. Porém, diante do exposto acima, nota-se que é necessário melhorar a formação do professor para ampliar suas estruturas de significados relacionados aos métodos de ensino baseados na andragogia e, assim, incentivar os alunos à prática reflexiva, crítica e criativa. No entanto, há a necessidade de ambos em desenvolver o seu autodirecionamento para que possam obter um aprendizado emancipatório.

A estudiosa Patricia Cranton aplicou as teorias de aprendizagem transformacional à prática de ensino. Cranton (2006) explica que os professores deveriam ser levados a analisar criticamente sua prática que diz respeito ao aumento do senso de compreensão de si e dos outros, tornando-os mais capazes de se engajar na aprendizagem transformadora, que é tão crítica para o ensino bem sucedido. Ela acredita que a aprendizagem transformadora não é um processo, mas uma infinidade de processos interligados da própria aprendizagem e argumenta que um programa educacional só pode ser bem sucedido se todos os alunos se beneficiarem com a implantação do programa e conseguirem retirar o que há de essencial dele, alcançando, assim, autonomia e valores andragógicos. Para Brookfield (1986), o ensino crítico reflexivo é um processo contínuo em que os professores questionam e refletem sobre o que fazem, por que fazem, o que funciona e porque acreditam que é importante.

Por fim, a revisão da literatura de Taylor inclui uma breve discussão de duas contribuições independentes para a teoria da aprendizagem transformadora, que são: Robert Boyd (indivíduoação) e Paulo Freire (transformação social). De acordo com Taylor (1998), são duas perspectivas alternativas da aprendizagem transformadora que contribuem para o entendimento da pedagogia transformacional. A abordagem de Robert Boyd oferece um modelo de educação transformacional baseada na psicologia analítica de Carl Jung.

Vários educadores de adultos recorreram à filosofia de Jung da década de 60 para a compreensão da aprendizagem transformadora (BOYD, 1989; CRANTON, 2000; 2006; BROOKS, 2004). A individuação, que é a forma de delinear uma identidade como separada do coletivo da humanidade, é um processo de transformação ao longo do tempo. Cranton (2000) propõe que o educador tem um papel a desempenhar na individuação e que até as pessoas são claras quanto ao seu sentido do 'eu mesmo' que será limitada na medida em que pode participar plena e livremente no discurso reflexivo. Nesse caso, Cranton (2006) aponta três razões para a apreciação de Jung: a teoria de Jung é construtivista, que se harmoniza com a teoria da aprendizagem transformadora; o seu modelo tem sido popularizado por meio dos vários méritos de avaliação dos instrumentos; e é a teoria do tipo psicológico que tem sido claramente associada ao estilo de aprendizagem e ao estilo cognitivo.

A obra de Jung, como outros profundos psicólogos, está preocupada com a personalidade e o processo de individuação, com a descoberta de novos talentos, de uma sensação de poder, de uma compreensão mais profunda do seu eu e de um maior sentimento de auto-responsabilidade. Então, a psicologia junguiana distingue duas formas de se relacionar com o mundo e de tomar decisões: introvertido e extrovertido. Para avaliar um problema e tomar uma decisão o indivíduo se baseia em reações profundas de aceitação ou rejeição em que a lógica não faz parte, visto que as pessoas normalmente decidem de maneira analítica. Sendo assim, a diferenciação que Jung aborda entre percepção e julgamento se aproxima da diferenciação da teoria da transformação entre a aprendizagem sem sensibilização por meio da intuição e a aprendizagem com sensibilização por meio da reflexão crítica sobre os pressupostos (MEZIROW, 2009).

Desse modo, Boyd (1989) define a transformação como uma mudança fundamental em sua personalidade envolvendo conjuntamente a resolução de um dilema pessoal e da expansão da consciência para uma maior integração da personalidade. Boyd (1989) ainda indica três atividades essenciais para a aprendizagem transformadora: a receptividade ou o ato de escutar, reconhecimento da necessidade de escolher e as crises emocionais.

Finalmente, Boyd e Myers (1988) nomearam duas virtudes para aqueles que desejam promover a aprendizagem transformadora: a "orientação experiente", que envolve a utilização de mentores experientes que refletem sobre suas próprias jornadas com a intenção de ajudar os outros e a "crítica de compaixão", caracterizada por conduzir os estudantes a questionarem sua própria realidade, revelando, assim, o presente e ajudando a criar um caminho para o futuro.

A teoria emancipatória da aprendizagem transformadora de Paulo Freire, por outro lado, é considerada uma das abordagens mais desenvolvidas e amplamente conhecidas na educação de adultos. A abordagem de Freire é dirigida a sistemas opressivos por meio de um processo de reflexão crítica dos participantes sobre si mesmos e das comunidades organizacional ou social, com o objetivo de torná-las mais equitativas para trabalhar e viver. Ou seja, é subversivo de sistemas em que a exploração, as desigualdades, as injustiças, a ganância e a desonestidade são permitidas para existir e explicitamente visa a emancipação dos indivíduos e da transformação do sistema social (FREIRE, 1979; 1981; 1982).

Portanto, Closs e Antonello (2008) enxergam Freire como um dos pioneiros no enfoque da aprendizagem de adultos, pois ele propõe uma prática de ensino que valoriza a cultura dos alunos e desenvolve a sua criticidade e inquietude, destacando a necessidade de buscar a verdadeira causalidade dos fenômenos sociais por meio da interpretação profunda dos problemas vividos e assimilação crítica da realidade.

Na definição de Brooks (2004), Freire desenvolveu sua abordagem de um desejo para as pessoas com habilidades de alfabetização limitada para se tornar "sujeitos" e não "objetos" de seus mundos a partir da aprendizagem para a reflexão em curso e da prática em um processo dinâmico de transformação. Freire (1982) pretende ajudar os cidadãos a desenvolver uma consciência crítica, por meio da aprendizagem, para levá-los a perceber as contradições sociais, políticas e econômicas e, em seguida, tomar medidas contra aqueles elementos que são opressivos.

A educação é o ponto principal para a evolução da sociedade, sendo necessário criar um compromisso profissional com a sociedade para refletir sobre a educação, o próprio homem e suas relações sociais, que só se liberta em comunhão com os outros homens inseridos em uma sociedade ainda desumanizada e carente de ações para superar as barreiras culturais (FREIRE, 1979; 1982).

Essa visão do autor reforça as questões da reflexão crítica, problematização e diálogo que são fundamentais para permitir aos alunos transformarem a sociedade e, portanto, sua própria realidade. Os alunos não devem se tornar repositórios de um conhecimento existente, mas conhecedores por direito próprio. Segundo Brooks (2004), este é o elemento fundamental de transformação na teoria de Paulo Freire - os alunos vão construir o seu próprio conhecimento do mundo. A práxis é o entendimento central de Freire de aprendizagem transformadora. É o ir e vir de uma forma crítica entre ação e reflexão sobre o mundo, na qual a reflexão é o esforço para encontrar novos níveis de interpretação. Dessa forma, ação e

reflexão caminham juntas, resultando em uma dinâmica de contínua observação sobre o que as pessoas estão fazendo e como afeta o mundo.

Freire (1981) descreve o diálogo como um método de ensino adequado para promover a reflexão crítica e a transformação do ambiente da sala de aula. Assim, a experiência educacional se inicia com a identificação dos problemas da vida real dos estudantes, na qual os professores ajudam-os a enxergar estas experiências pessoais e outros assuntos específicos da disciplina em um contexto mais amplo, englobando aspectos históricos e culturais por meio de um exame para avaliar como as normas sociais e os códigos culturais afetam a percepção e o julgamento dos alunos. Com isso, as expectativas dos estudantes são determinantes para a efetividade educacional, de modo que o professor se comprometa em tornar o aluno mais qualificado nas diversas dimensões do conhecimento, preparando-os para encarar a vida.

Portanto, a aprendizagem não é um resultado ou um objetivo puro e atingível em curto prazo. Pelo contrário, é uma atividade que realiza uma interpretação que, posteriormente, conduz a uma decisão e ação. Dessa forma, Mezirow (1991; 2000) enxerga uma conexão entre a aprendizagem transformadora e a ação, uma vez que a ação reflexiva é um dos principais resultados dessa aprendizagem. Essa conexão serve como um guia nas mudanças das perspectivas de significado, na mudança de atitudes e nas novas formas de interagir com o ambiente, com outras pessoas e consigo mesmo.

De fato, as mudanças de perspectivas podem incluir alterações nos pressupostos epistemológicos que possibilitam a reflexão crítica contínua que, por sua vez, influencia os direcionamentos e os resultados de aprendizagem, descrevendo uma ascensão progressiva em relação as estruturas ou perspectivas de significado que são diferenciados, complexos, assim como reflexivos (MEZIROW, 2000; CRANTON, 2000). Os educadores de adultos, destaca Mezirow (1991), têm que ajudar os alunos a tornarem-se mais intuitivos e questionadores ou críticos reflexivos, como também torná-los mais racionais por meio da participação efetiva no discurso crítico e, assim, adquirindo novas perspectivas de significado.

King e Heuer (2009) realizaram uma pesquisa sobre o desenvolvimento educacional geral e relataram que os alunos adultos que exercem posições de poder demonstram poucas características de respeito e apoio, na qual os professores precisam arraigar esses valores nos alunos quando estão no ensino primário, por meio de experiências educacionais. As autoras salientam a relevância da aprendizagem transformadora no desenvolvimento profissional, pois os métodos participativos estimulam os alunos a ter iniciativa e realizar conexões entre teoria e prática. Porém, elas reconhecem a dificuldade de alinhar o ensino a uma perspectiva de

transformação, pois é desafiador identificar as necessidades peculiares dos estudantes quando eles resistem às mudanças e à prática reflexiva. A colaboração de todos é inestimável para a transformação de ambos.

Cranton (2006; 2009) acredita que o educador pode criar condições para a ocorrência da transformação, mas a experiência de transformação de cada pessoa é única e singular. Ainda afirma que um programa só pode ser bem sucedido se todos os alunos se beneficiarem com a implantação do programa e souberem aproveitá-lo. No processo de formação de docentes e de pesquisadores é necessário compreender os processos de aprendizagem para melhorar os métodos de ensino embasados na andragogia, envolvendo as diferentes perspectivas teóricas da aprendizagem. Para tanto, é fundamental a compreensão do estilo de aprendizagem dos alunos, uma vez que oferecem subsídios para aprimorar as práticas do ensino superior, tornando o aprendizado significativo para o professor e o aluno.

Nesse caso, Gabriel (2008) considera a aprendizagem transformadora como uma representação de uma aprendizagem que prevê formas de pensar e agir que mais se aproximam do ambiente atual. Essas formas de pensar e agir permitem uma avaliação permanente, uma reformulação de suas perspectivas, um aumento da flexibilidade e da complexidade cognitiva e, assim, uma maior contribuição para a eficácia como aluno.

Portanto, essa perspectiva transformacional recebe influência da aprendizagem autodirecionada, pois envolve uma transição de alunos passivos para alunos ativos, capazes de definir significados e obter novas perspectivas sobre si mesmo. Para que isso ocorra de maneira efetiva, os educadores desenvolvem estratégias de ensino para facilitar o alcance da aprendizagem transformadora por meio do contexto da reflexão crítica sobre as experiências (FULLERTON, 2010).

Assim, a reflexão atua como um alicerce para consolidar a ocorrência da aprendizagem transformadora, exercendo um papel fundamental no domínio de aprendizagem emancipatória, pois conduz o indivíduo a prática da auto-reflexão crítica. Por isso, este trabalho reconhece a sua relevância e apresenta uma breve abordagem sobre os aspectos conceituais da aprendizagem reflexiva na educação de adultos.

2.3.1 Aprendizagem reflexiva

A reflexão é referenciada por diversos autores como elemento essencial na aprendizagem de adultos. Nesse sentido, explora-se o uso da reflexão fundamentada para o desenvolvimento da educação de adultos, assim como a sua influência no processo de

aprendizagem. Gray (2007) enxerga o conceito de reflexão como complexo, pois não existe um consenso sobre o seu significado. A reflexão é a ponte entre a experiência e a aprendizagem, e envolve tanto a cognição como os sentimentos, além da absorção do relacionamento de um conceito pessoal com outras formas de conhecimentos e experiências da pessoa.

Desde a década de 1990 que as ideias de reflexão são voltadas para o desenvolvimento profissional e recentemente emergem estudos que descrevem a aprendizagem reflexiva, introduzindo a reflexão dentro das disciplinas e a sua relação com o comportamento efetivo. Os estudos nessa área envolvem a utilização do conhecimento dos estudantes e da pedagogia, bem como do conteúdo dos professores. Vale ressaltar que a reflexão superficial não conduz a eficácia no processo de aprendizagem (MEZIROW, 1990; MOON, 2004).

O processo reflexivo, conforme Hoyrup (2004), é vinculado ao indivíduo, mas estes também refletem juntos em qualquer contexto social. Por isso, a reflexão em equipe é determinante, pois os processos reflexivos estão presentes na interação social. Para Mezirow (1991), a reflexão é diferente e depende da orientação do aluno para a resolução de problemas, para o significado das coisas ou para a compreensão de si mesmo.

Segundo Hoyrup (2004), a reflexão em nível individual é formada por teorias em três grandes áreas: o pensamento de John Dewey; o campo da educação de adultos; e o domínio da resolução de problemas. Com relação ao primeiro, uma condição necessária para a reflexão é a inibição da ação. Quando a pessoa age de forma rotineira não reflete. Dewey (2001) comenta que os processos de *feedback* são as principais formas de reflexão. A base do conceito é a construção das observações do indivíduo e a investigação realizada por ele tanto das situações como das condições das situações.

O conceito de Dewey sobre o pensamento reflexivo auxiliou muitos teóricos da educação de adultos. A característica comum da maioria das teorias da aprendizagem de adultos, por meio da experiência, é a relevância dada à integração da nova experiência e da experiência passada com o processo de reflexão. Vale salientar que Kolb valeu-se da obra de Dewey para desenvolver o seu modelo de aprendizagem experiencial, bem como Lewin, Piaget e Freire (RIGANO; EDWARDS, 1998).

A reflexão se torna uma experiência rica para a aprendizagem, mas Silva (2009) indica que o termo “reflexão” foi primeiro utilizado por Dewey, definindo-o como uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de alguma crença ou forma suposta de conhecimento. A reflexão não deixa de ser uma área obscura por também sofrer com fatores contextuais e, ao mesmo tempo, oportuna para a realização de estudos, pois possibilita inúmeros caminhos ao

se estudá-la e permite a sua inserção em diferentes campos, tornando-se útil para o desenvolvimento de outras teorias que enfocam o aperfeiçoamento das estratégias de ensino voltadas a educação de adultos.

O modelo de reflexão de Dewey, um dos grandes contribuidores desta área, é resumido em cinco fases. A reflexão tem início com uma situação problemática que necessita de sugestões para a elaboração de uma possível solução. Caso não seja viável, não deve ser aplicado, tendo que colocar a perplexidade em um contexto relevante. Em seguida, desenvolve-se um pressuposto cuja finalidade é orientar na observação da coleta dos dados empíricos. Na penúltima fase, busca-se o raciocínio dos pressupsotos elaborados e, por fim, testa o pressuposto por ação ostensiva ou por experiência de pensamento. Este modelo, posteriormente, serviu de base para outros estudos acerca do tema (LIST, 2006).

Na análise de Moon (2004), a reflexão também é usada de forma ambígua por alguns autores, pois há ocasiões que o termo é utilizado para se referir a reflexão crítica. Outras vezes confundem a reflexão com a prática reflexiva e a aprendizagem reflexiva. Entretanto, vários autores utilizam essas terminologias como semelhantes. Brookfield (1986) fundamentou a reflexão crítica a partir da teoria crítica, desenvolvendo elementos de um pensamento crítico. Resumidamente, Mezirow (1990) afirma que a reflexão crítica é simplesmente a reflexão sobre os pressupostos. Nesse caso, o nível mais profundo da aprendizagem reflexiva ocorre quando a pessoa chega ao alcance da prática da reflexão crítica.

Boud, Keough e Walker (1985) abordam a reflexão na aprendizagem, em que os alunos estão conscientes de um processo de aprendizagem por meio da troca de experiências, seguida de uma fase de transformação, considerada a área de reflexão, concebida como o processo de intervenção e o elo entre as experiências, inserindo elementos de comportamento, ideias e sentimentos, e os resultados, incluindo novas perspectivas sobre o compromisso da experiência para a ação. Os autores ainda argumentam que a reflexão pode envolver uma cisão entre pensamento e ação que gera as oportunidades individuais por meio da análise de suas experiências para alterar a sua estrutura conceitual de referência.

A reflexão também implica um compromisso com a ação e testa a nova estrutura de referência por meio da ação. O processo reflexivo é dialético e ocorre para dentro de nossas experiências, sentimentos e estrutura conceitual de referência e para o exterior com situações que leva o indivíduo a agir. (BOUD; KEOUGH; WALKER, 1985). Sendo assim, Mezirow (1990) mostra a relevância dos estudos de Edward Cell acerca da reflexão, visto que, ele distingue interpretação ativa de interpretação reflexiva. A primeira se refere ao pensamento na ação. Em contrapartida, a segunda está relacionada com ação reflexiva. Assim, a ação

reflexiva, entendida como uma ação baseada em uma avaliação crítica dos pressupostos pode também ser parte integrante de decisão para construção de novas perspectivas de significado.

Para tanto, Moon (2004) indica que alguns fatores que relacionam reflexão com processo de aprendizagem, resultantes da prática reflexiva, envolvem:

- Conhecimento e aprendizagem;
- Algumas formas de ação;
- Processo de revisão crítica;
- Desenvolvimento pessoal e profissional contínuo;
- Construção da teoria a partir de observações nas situações práticas;
- Processo de tomada de decisão e resolução de problemas;
- Empoderamento e emancipação;
- Resultados inesperados;
- Emoção;
- Esclarecimento e reconhecimento de que há uma necessidade de maior reflexão.

Vários estudos relatam a deficiência existente da prática reflexiva nas atividades educacionais, pois a sua eficácia depende do envolvimento dos professores e dos alunos. Porém, existem fatores limitantes do exercício da reflexão devido à carência de ferramentas necessárias oferecidas ao professor, a falta de didática e de elaboração de estratégias andragógicas, como também o desinteresse e ingenuidade dos alunos, apresentando uma ausência de autoconhecimento que reconheçam e direcionem sua aprendizagem.

O estímulo dos professores na busca de uma orientação mais reflexiva de seus alunos é pequeno. Um dos motivos para essa falta da prática reflexiva é o ritmo acelerado e as exigências do ambiente de trabalho que permite pouco espaço para a reflexão. É necessária uma abordagem crítica que se concentre na coletividade, cujos processos ajudem a investigar as práticas organizacionais. Esse contexto inclui fatores sociais, culturais e políticos, e o modelo de reflexão crítica que suscita questões ligadas à moral, assim como de natureza técnica, com destaque para os processos de poder presentes nas estruturas sociais e práticas, reconhecendo a experiência como um bem social e um fenômeno individual. Portanto, a reflexão crítica desafia normas existentes e o status *quo* deve provocar inquietude e perturbações na pessoa para estimular a sua criticidade (REYNOLDS, 1999; GRAY, 2007; FREIRE, 1979).

Apesar da centralidade da reflexão crítica promover a aprendizagem transformadora, ainda é um conceito ilusório, frequentemente mal definida e utilizada com discrepância para capturar um conjunto de conceitos e práticas. Taylor e Jarecke (2009) acreditam que é

necessário realizar mais pesquisas para delimitar melhor esse campo da reflexão, suas diversas manifestações e práticas que conduzem diretamente ao seu desenvolvimento.

Corroborando essa ideia, Moon (2004) alega que a literatura ainda carece de pesquisas que explicitem e explorem a reflexão e a aprendizagem a partir das experiências. Para a autora, a aprendizagem reflexiva ocorre quando um novo material de aprendizagem se torna desafiador tanto em relação à experiência interna quanto à intenção do aluno que compreende o material de maneira que seja significativa para ele. A aprendizagem reflexiva acontece quando o foco é na busca de uma aprendizagem transformadora, cujas perspectivas demonstram serem complexas e imprevisíveis. Moon (2004, p. 101) conclui que:

em termos de sua relação com uma visão ampla da aprendizagem, a reflexão é vista mais ou menos, para coincidir com o processo de 'experiência interna' que orienta a aprendizagem significativa quando há um novo material de aprendizagem. Onde não há novo material de aprendizagem, a reflexão envolve uma reorganização da experiência interna para que novas idéias sejam desenvolvidas a partir da experiência existente. Isso é descrito como um engajamento de diferentes, embora apropriadas, estruturas de referência em importante experiência interna na reflexão. Dessa forma, a variação é produzida e um novo aprendizado pode ocorrer.

Apesar das limitações existentes em estudos direcionadas a reflexão, percebe-se que ela tem uma atuação imprescindível no processo de aprendizagem que gera o desenvolvimento dos adultos. Neste estudo, não há a pretensão de aprofundar a discussão sobre a aprendizagem reflexiva, uma vez que o tema é abrangente na literatura para ser explorado. A intenção em expor a sua primordialidade dentro da aprendizagem se torna uma das dimensões desenvolvidas no sistema de aprendizagem em ação, um projeto mais amplo, na qual este trabalho faz parte. Porém, como já exposto anteriormente, há a necessidade de explicitar quais os pressupostos que alicerçam esse sistema como um todo para que se possa adentrar nas especificidades de suas dimensões. Nesse caso, este trabalho apresenta tais pressupostos e enfatiza a dimensão das estratégias de ensino. No Quadro 3 é apresentado as características particulares de cada um desses pressupostos e as características convergentes entre elas a partir das visões dos autores estudados.

TEORIAS DE APRENDIZAGEM	EDUCAÇÃO DE ADULTOS	APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA	APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA
CARACTERÍSTICAS PARTICULARES	- Maturidade do aluno - Motivações internas: auto-estima, reconhecimento, melhor qualidade de vida - Auto-realização - Pensamento coletivo - Fenômeno multidimensional: perspectivas mentais, espirituais e emocionais - Educador como facilitador	- Iniciativa - Ênfase na independência - Desenvolvimento pessoal - Indivíduo como educador e educando ao mesmo tempo - Desenvolvimento da autoeducação	- Mudança de pensamentos - Diálogo (discurso racional) - <i>Feedback</i> - Ênfase na reflexão crítica - Incentivo aos desafios - Equilíbrio na relação entre professor e aluno - Auto-responsabilidade

	- Papel ativo no processo de aprendizagem		
CARACTERÍSTICAS CONVERGENTES	- Foco na aprendizagem ao longo da vida - Troca de experiências - Desenvolvimento de habilidades - Trabalho em grupo - Consideração dos fatores contextuais - Autonomia - Pensamento crítico - Incentivo à prática reflexiva - Autoconhecimento e autoconfiança - Relação entre reflexão e ação		

Quadro 3: Convergência entre os pressupostos
 Fonte: Elaboração própria (2011)

Essas características convergentes são aquelas visualizadas nas três teorias de aprendizagem estudadas. Elas são fundamentais para o desenvolvimento do sistema de aprendizagem em ação, assim como elas estão relacionadas com os elementos principais da própria aprendizagem em ação. Para tanto, a próxima seção trata da aprendizagem em ação, delineando suas características e relações com a área educacional.

2.4 Aprendizagem em ação

A aprendizagem em ação foi inicialmente desenvolvida por Reg Revans logo após a Segunda Guerra Mundial, trilhando um caminho inovador em relação às normas vigentes de formação e desenvolvimento. Os avanços realizados nos Estados Unidos permitiram que pessoas envolvidas no desenvolvimento pessoal e de gestão trabalhassem em suas atividades de forma integrada, ao ponto de utilizarem as suas próprias experiências de maneira direta. No Reino Unido, o desenvolvimento centrado no aluno era mais lento, pois ainda tratava com distância os temas abordados nas especializações com as experiências reais vividas pelos estudantes, geralmente do campo gerencial (MCGILL; BROCKBANK, 2003).

Marquardt *et al* (2009) ressalta que no início dos anos 90, universidades e colégios nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália começaram a oferecer programas especializados em aprendizagem em ação, atualmente difundidas em diversos países, pois as organizações tradicionais de ensino têm reconhecido a capacidade única da aprendizagem em ação para desenvolver competências de liderança altamente valorizadas como pensamento crítico e criatividade, solução de problema colaborativo, comunicação, planejamento e habilidades interpessoais.

Conforme Marquardt *et al* (2009), Reg Revans não construiu sua teoria e métodos inicialmente a partir da resolução de problemas participativos de tomada de decisão ou até

mesmo do efeito de questionamentos sobre a qualidade dos resultados das equipes. Ele aprendeu principalmente da sua própria evolução de experiência e prática. Assim, Revans desenvolveu uma abordagem eficaz e pragmática para lidar com questões organizacionais críticas concomitantemente educa e treina os participantes em suas estratégias e táticas.

Quando Reginald Revans cunhou o termo de aprendizagem em ação, é improvável que ele tenha percebido que se tornaria um coloquialismo no léxico de profissionais de recursos humanos. Ao longo das décadas, a aprendizagem em ação sobreviveu e prosperou, fortalecendo a prática do desenvolvimento de recursos humanos para o século 21. Atualmente, a aprendizagem em ação tem sido aplicada na maioria dos continentes do mundo e aparece em todos os setores, incluindo negócios, educação, organizações sem fins lucrativos e governo (WADDILL; BANKS; MARSH, 2010).

Na definição de Revans (1998), a aprendizagem é constituída de programação e de questionamento, permitindo que um indivíduo adote uma mentalidade exploratória para buscar novos significados, estruturas e ações. Ele se referiu à programação como "conhecimento programado" com simulações, sugerindo que não são definidos padrões de condicionamento na participação da cognição.

Marquardt (1999) cita uma série de premissas que fundamentam a aprendizagem em ação como uma abordagem de resolução de problemas. São elas:

- Os problemas organizacionais são um veículo para a aprendizagem.
- A aprendizagem em ação maximiza a transferência de aprendizagem, pois incide sobre os problemas em tempo real.
- A reflexão visa clarificar as ligações entre as ações e os resultados.
- As pessoas são guiadas para aprender a partir da reflexão compartilhada de como eles enfrentam problemas em pequenos grupos e buscam soluções aceitáveis.
- A aprendizagem ocorre a partir de experiências compartilhadas que são obtidas a partir de ações acordadas e de reflexão crítica sobre essas ações.
- A aprendizagem para resolução de problemas no local de trabalho tem uma dimensão social e envolve profundas conexões entre conhecimento e questionamento.
- O contexto de trabalho é o melhor lugar para testar ideias.
- A aprendizagem ocorre em um ciclo de experiências onde as informações são recolhidas, seguido pela reflexão, conceituação abstrata e experimentação ativa.
- A mudança ocorre por meio da abordagem da experiência interior, trocando perspectivas e expandindo a consciência.
- Objetivos de aprendizagem têm o mesmo valor que os objetivos de ação.

A aprendizagem em ação, de acordo com McGill e Brockbank (2003), baseia-se na relação entre reflexão e ação, definindo uma formalização da aprendizagem reflexiva e uma legitimação da alocação de tempo e espaço para ela, com membros de equipes voluntárias consistentes em trabalhar unidos por um prolongado período de tempo. Logo, Marquardt (1999; 2004) e Raelin (2008) acreditam que a aprendizagem em ação se tornou uma ferramenta indispensável no trabalho, não só para resolver problemas complexos, mas também para desenvolver líderes e equipes.

Conforme Revans (1998), a aprendizagem em ação apresenta três objetivos:

- Realizar progressos úteis sobre o tratamento de um problema ou uma oportunidade no mundo real.
- Proporcionar aos gestores oportunidades variadas e constantes para aprender entre eles a melhor forma de abordar os desafios mal-estruturados.
- Encorajar os professores a perceberem as suas verdadeiras responsabilidades, pois devem deixar de tentar ensinar técnicas sobre como gerenciar e passar a se focar nas condições reais de cada gestor, buscando fazer com que eles aprendam entre si, trocando experiências e promovendo o desenvolvimento profissional deles.

Então, nota-se que a aprendizagem em ação é utilizada quando uma organização se depara com problemas da vida real para as quais não há soluções claras existentes. Ela pode ser descrita como um processo social de gestores e trabalhadores se reunindo para analisar e interpretar as suas experiências a fim de compreender os processos que os levaram a resolver um problema (DE LOO; VERSTEGEN, 2001). Revans (1998) afirma que a aprendizagem em ação se configura como um processo que envolve pequenos grupos de trabalho sobre problemas reais, agindo e aprendendo como indivíduos, equipe e organização, visto que, pessoas aprendem melhor quando refletem juntas com colegas sobre os problemas em tempo real que ocorre em suas próprias organizações.

A aprendizagem em ação começa a partir da equação de aprendizagem, denominada como $A = CP + CA$. A equação diz que a aprendizagem (A) é uma combinação de conhecimento programado (CP) e conhecimentos adquiridos (CA). Conhecimento programado é o conhecimento que é recolhido nos programas de ensino regular, enquanto conhecimentos adquiridos são mecanismos que são desenvolvidos ou descobertos por pessoas que executam determinadas tarefas, como estar envolvido nas discussões de grupo de programas de aprendizagem em ação (REVANS, 1998). Marquardt *et al* (2009) comentam que vários autores têm se utilizado desse modelo de Revans pela sua aprendizagem rápida e eficiente. Essa relação é a base para o êxito do processo de aprendizagem em ação, que é uma

oportunidade para os participantes analisarem soluções importantes para questões complexas da organização.

Portanto, a aprendizagem em ação é bem diferente dos métodos tradicionais de ensino e outras formas de treinamento e desenvolvimento. McGill e Brockbank (2003) elencam alguns valores que são essenciais para a execução da aprendizagem em ação:

- Natureza voluntária da aprendizagem em ação: os participantes se engajam no processo de forma voluntária;
- Confidencialidade e confiança: os membros devem possuir essas características para a efetividade do trabalho;
- Reconhecimento de todos os domínios de aprendizagem: os educadores atentam para os aspectos de cognição (conhecimento), conativo (fazer) e afetivo (sentimento);
- Autonomia e reciprocidade: os membros promovem seu desenvolvimento por meio da independência, potencializando suas ações;
- Aprendizagem como um processo social e colaborativo: os participantes reforçam a ideia de mutualidade, priorizando o envolvimento, a conexão e a criatividade na construção do conhecimento;
- O aluno como modelo de ‘abundância’ em vez de ‘deficiência’: os alunos carregam com si as experiências que devem ser compartilhadas de forma que agreguem valor para o seu crescimento, pois eles não chegam vazios, apenas para serem “bombardeados” por novas informações;
- Fazer a diferença: os membros devem acreditar que os desafios podem trazer resultados positivos, desde que se tenha controle sobre suas resoluções e ações;
- Responsabilidade pessoal para aprendizagem: cada conjunto de membros são responsáveis por questões e problemas, permitindo a cada indivíduo compreender a situação pela exploração por meio de reflexão;
- Apoio e desafios: os participantes devem dar o devido suporte entre eles para o desenvolvimento e aprendizagem;
- Empatia: os membros devem compreender cada posição, contexto e estado emocional dos demais conjuntos de membros;
- Qualidade de atenção: os participantes demonstram o valor da qualidade de atenção que apresentam um com o outro;
- Espírito de investigação: indica a necessidade dos pesquisadores estarem sempre investigando essa poderosa ferramenta que é a aprendizagem em ação para que não a leve a um viés, visto que ela não é uma correção automática.

Em resumo, a aprendizagem em ação, conforme Marquardt (1999), apresenta os seguintes componentes: um problema real e importante; um grupo que se reúne para trabalhar e aprender; questionamentos e reflexões que envolvem diversas fontes de informações; trabalho em equipe comprometido em continuar o processo; um facilitador que mude e equilibre os aspectos de aprendizagem e a ação dos esforços da equipe. Esses componentes servem para delinear os passos dos participantes no processo de aprendizagem em ação.

Qualquer pessoa muda seu comportamento observável ou aprende se quiser fazê-lo, ou seja, a aprendizagem deve ocorrer de forma voluntária a partir de inspirações e, não por meio de suborno ou coerção. Ao aprender um novo comportamento, a pessoa deve investir nos problemas reais ou oportunidades que influenciam o seu progresso. Para que as mudanças de comportamento aconteçam é necessária a reinterpretação das experiências passadas, assim como a aquisição de novos conhecimentos. Essas reinterpretações das experiências passadas, que são, por vezes, subjetivas e complexas, são mais compreensíveis por meio do diálogo e *feedback* do que por meio de suas próprias percepções (REVANS, 1998).

Por meio destas mudanças pode ocorrer o crescimento pessoal e, conseqüentemente, o crescimento organizacional. Dada a predominância de novos *insights* na aprendizagem, afirma Revans (1998), os gestores devem preferencialmente ser confrontados com problemas que estão fora de suas práticas usuais. O processo de aprendizagem pode ser mais eficaz desde que os gerentes não estejam presos aos seus hábitos regulares e valores e do seu ambiente habitual. Se não houver uma abertura à experiência, o resultado pode ser um comportamento rotineiro e com uma redução do impacto de ganho de *insights* sobre o crescimento pessoal. No entanto, De Loo e Verstegen (2001) comentam que quando os programas de aprendizagem em ação são avaliados na prática, o que raramente acontece, eles contribuem para o crescimento pessoal, mas quase nunca produzem o crescimento da organização.

Smith (2001) ressalta que a aprendizagem em ação reconhece que os futuros administradores devem desenvolver autodirecionamento e auto-confiança, pois os programas de aprendizagem em ação sempre trabalham com grupos e os participantes são encorajados a discutir, compartilhar e reunir suas ambições e experiências e, portanto, criam algo diferente, um resultado coletivo melhor do que poderiam.

A aprendizagem em ação tem muitas faces (O'NEIL; MARSICK, 2007). Em suma, existe um modelo europeu que traz os fundamentos iniciais da perspectiva da aprendizagem em ação, que é claramente definido pelos defensores como Revans, Pedler e Mumford, e um modelo mais estruturado dos Estados Unidos trazendo os elementos constituintes da

aprendizagem em ação para os programas do ambiente organizacional, que é promovido por Marquardt e Dilworth. Independentemente das diferenças, até porque os estudos desenvolvidos em ambos se complementam, Waddill, Banks e Marsh (2010) concluem que o resultado chave dos dois modelos é a aprendizagem que resulta do conhecimento programado e do processo de investigação reflexiva.

Alguns estudiosos têm argumentado que a aprendizagem em ação é derivada da aprendizagem experiencial (RAELIN, 2008) bem como da aprendizagem cognitiva e comportamental que levam a alguma forma de aprendizagem organizacional (MARQUARDT, 1999; 2004). Para Raelin (2008), o que distingue a aprendizagem em ação de outras abordagens experienciais é a sua aplicação à experiência do mundo real.

Marquardt (2004) alega que a aprendizagem em ação capitaliza sobre teorias, princípios e práticas das cinco escolas da educação de adultos (Cognitivista, Behaviorista, Humanista, Aprendizagem social e Construtivista). Ao contrário da maioria dos programas de desenvolvimento que tendem a favorecer uma ou outra abordagem à aprendizagem, a aprendizagem em ação engloba todas essas escolas e constrói a partir de suas melhores ideias e práticas.

Por falar em escolas, O'Neil e Marsick (2007) apresentam quatro escolas da aprendizagem em ação, como observado no quadro 4, distinguindo os pontos de vista dos autores a partir da visão deles a respeito dos impactos dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem em ação.

ESCOLAS	<i>Tácita</i>	<i>Científica</i>	<i>Experiencial</i>	<i>Reflexão crítica</i>
TEORIA	Aprendizagem incidental	Alfa, beta e gama: $L = P \& Q$	Aprendizagem a partir da experiência	Aprendizagem por meio da reflexão crítica
PRATICANTES	Dotlich & Noel; Tichy	Revans; Boshyk	McGill e Beaty; Mumford	Marsick; O'Neil; Raelin

Quadro 4: Escolas da aprendizagem em ação
Fonte: O'Neil e Marsick (2007, p. 9)

Percebe-se que a **escola Tácita** aborda a ação e os resultados por meio dos projetos, assumindo que a aprendizagem acontece desde que os participantes selecionados trabalhem juntos, desenvolvendo-se como equipes, em que informações são fornecidas por especialistas de dentro e fora da organização. Já a **escola Científica** tem suas raízes no trabalho de Revans que descreveu o seu método para atingir os objetivos da gestão como um conjunto de sistemas Alfa, Beta e Gama referentes a equação de aprendizagem. Por sua vez, a **escola Experiencial** se baseia nos componentes do ciclo de aprendizagem de Kolb, enfatizando as dimensões cognitivas e as contribuições das observações reflexivas e experiências ativas. Por fim, a

escola da Reflexão crítica acredita que a aprendizagem em ação precisa ir além de uma simples descoberta de reflexão, valorizando o pensamento crítico das pessoas (O'NEIL; MARSICK, 2007).

Observa-se que apesar de cada uma dessas escolas apresentarem especificidades distintas uma das outras, elas podem ser vistas como complementares, vindos a acrescentar no aperfeiçoamento dos estudos em aprendizagem em ação. Este trabalho também defende essa ideia porque as escolas explicitam elementos essenciais para dar consistência ao sistema de aprendizagem em ação. As estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação devem buscar o trabalho em equipe enfatizado pela escola Tácita, mesclar os diversos conhecimentos para o êxito da aprendizagem como define a escola Científica, valorizar a troca de experiências, lidando com os diferenciados estilos de aprendizagem como defende a escola Experiencial e estimular a prática reflexiva até para ampliar e transformar as perspectivas de significado durante o processo de aprendizagem como preza a escola da Reflexão crítica. Então, nota-se que cada uma delas tem muito a contribuir no desenvolvimento das dimensões do sistema de aprendizagem em ação.

Marquardt *et al* (2009) atentam que embora a aprendizagem em ação como metodologia já tenha sido explorada por mais de meio século, apenas nos últimos dez anos é que tem se popularizado, visto que a maioria dos programas de desenvolvimento de liderança nos Estados Unidos e nas corporações multinacionais tem inserido elementos da aprendizagem em ação. Apesar da utilização da aprendizagem em ação tenha aumentado rapidamente em popularidade, muito do que é chamado de aprendizagem em ação envolve apenas a ação (CHO; EGAN, 2010; RAELIN, 2008).

A noção de aprendizagem em ação, tal como Yeo e Nation (2010) analisa, tem sido discutida diversas vezes na literatura existente sobretudo a partir da perspectiva da gestão da educação. Embora muitos estudiosos reconheçam a aprendizagem em ação como uma poderosa metodologia que promove a aprendizagem por meio da reflexão e da colaboração em nível individual e coletivo, poucos têm enfatizado o impacto da ação sobre a orientação da aprendizagem.

Ao contrário dos métodos tradicionais de sala de aula, que são em grande parte passivas, Sofo, Yeo e Villafañe (2010) ressalta que a aprendizagem em ação enfatiza no aprendizado por meio da ação ou durante a própria ação, questionando a dicotomia entre trabalho e aprendizagem. No entanto, O'neil e Marsick (2007) atentam que, na realização de um trabalho real, a maioria dos processos de implementação da aprendizagem em ação não consegue obter o equilíbrio desejado. Apesar da existência de várias formas de aprendizagem

em ação, todos compartilham três componentes fundamentais: a ação do mundo real, aprendizado com a experiência compartilhada, e uma dimensão social que envolve um número de indivíduos no processo (O'NEIL; MARSICK, 2007; RAELIN, 2008).

Desse modo, Cho e Egan (2010) ressaltam a necessidade de equilibrar a ação e a aprendizagem e demonstram, por meio de pesquisas, lacunas em sua relação. Segundo estes autores, ação sem aprendizagem resulta em um baixo retorno proveitoso de resultados de longo prazo e, por outro lado, aprendizagem sem ação não facilita a mudança. Nesse sentido, eles analisaram 50 estudos empíricos entre os anos de 2000 a 2007, cujos artigos predominantemente advindos da Europa, concluíram que a maioria das pesquisas são orientadas para a aprendizagem, algumas se categorizaram como equilibradas entre ação e aprendizagem e apenas três estudos se mostraram orientadas apenas para a ação. Desse modo, comprova-se que a aprendizagem em ação tem sido utilizada mais para o desenvolvimento pessoal do que para o crescimento organizacional.

Salienta-se que o desenvolvimento pessoal pode ser realizado a partir da reflexão na ação. Para Schon (2000) reflexão na ação é um processo que envolve uma reflexão sobre as ações, tentando descobrir como o ato de conhecer na ação contribuiu para um determinado resultado inesperado, ou seja, esse conceito foi proposto por Schon para ajudar as pessoas a lidarem com o conhecimento que, muitas vezes, é tácito e difícil de ser estruturado. Portanto, a reflexão na ação exerce uma função crítica, na qual os indivíduos passam a pensar criticamente sobre o pensamento que os levaram a uma situação difícil ou a uma oportunidade e que se pode, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (MCGILL; BROCKBANK, 2003; SCHON, 2000).

Conforme Raelin (2008), o desequilíbrio entre a ação e aprendizagem na aprendizagem em ação pode ser vencida pelas práticas reflexivas porque reflexão é essencial para o processo da aprendizagem a partir da transformação da experiência tácita em conhecimento explícito. Para tanto, Cho e Egan (2010) comentam as sugestões das pesquisas de Conger e Toegel a respeito das oportunidades da aprendizagem reflexiva, na qual eles afirmam que deveriam ser classificadas regularmente, pois as práticas reflexivas que auxiliam no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem incluem o uso de ferramentas da aprendizagem organizacional. No quadro 5 são indicados alguns exemplos de práticas reflexivas.

PRÁTICAS REFLEXIVAS	AUTORES
Diálogo, exploração do problema e sistemas de pensamento	(Smith, 2001)
Processo de feedback individual e em grupo	(Conger; Toegel, 2003)
Reflexão pública	(Raelin, 2001; 2008)
Momento de reflexão	(Dilworth, 2006)
Entrevistas “fim de curso”	(Waddill, 2006)
Conversação de aprendizagem em ação	(Maltbia; Marsick, 2008)

Quadro 5: Exemplos de práticas reflexivas

Fonte: Adaptado de Conger e Toegel (*apud* CHO; EGAN, 2010)

No entendimento de Smith (2001), essas práticas reflexivas ajudam no desenvolvimento de lideranças, de equipes por meio de *feedbacks* e pausas para reflexão, capacitando e aprimorando o senso crítico e a busca pela solução dos desafios. Isso se torna importante para a execução da aprendizagem em ação que é vista como uma forma de aprendizagem por meio de experiência, do “fazer”, em que o ambiente de trabalho é a sala de aula.

Enfim, esse autor argumenta que a aprendizagem em ação fornece um ambiente seguro ou um campo de prática para que ocorra tanto a reflexão como a aprendizagem e a ação, embora reconhecendo que a responsabilidade real encontra-se fora de qualquer ambiente de sala de aula: ela encontra-se com os participantes que devem possuir os resultados e experiências de negócios, ou seja, utiliza-se a própria organização como um laboratório de aprendizagem, sendo a empresa a sala de aula, onde a pessoa aprende a ser eficaz dentro do próprio ambiente de trabalho.

Conforme os relatos dos estudos dos autores acima, a aprendizagem em ação ainda carece de mais pesquisas que ajude a compreender melhor os seus fenômenos, pois falta uma definição consensual porque ora os estudos mostram que há maior ênfase para a aprendizagem e ora explicitam que há uma orientação mais forte para a ação. Yeo e Nation (2010) acreditam que esse desequilíbrio prejudica o bom andamento dos programas de desenvolvimento e demanda a necessidade de alinhar melhor a teoria com a prática. A literatura revela que, embora a produção acadêmica tenha crescido sobre a noção dos processos de aprendizagem em ação, poucos estudiosos têm explorado a natureza do problema e como isso afeta a ação e a aprendizagem.

Cho e Egan (2010) enfatizam que o equilíbrio da aprendizagem em ação utilizada apropriadamente no contexto organizacional pode ser uma poderosa abordagem para o desenvolvimento de recursos humanos e para o desenvolvimento da gestão. As pesquisas futuras sobre os processos e os resultados da aprendizagem em ação servirão provavelmente como um catalisador para a sua difusão e adoção.

A aprendizagem em ação descreve uma estratégia educacional, utilizada em grupo, que busca gerar aprendizado a partir da interação humana decorrente da participação na solução dos problemas do trabalho em tempo real. Sendo assim, Raelin (2008) sugere o modelo de aprendizagem baseado em problemas do trabalho que mescla teoria e prática, conhecimento e experiência. Esse modelo usa diversas tecnologias, divergindo-se da educação convencional, pois envolve a consciência reflexiva sobre as experiências atuais, tornando-se fundamental para o desenvolvimento da educação de adultos.

Por outro lado, Marquardt (2004) propõe um modelo de aprendizagem em ação que é composto por seis elementos:

- **Problema:** os problemas são críticos, complexos e urgentes tanto para a organização, as equipes como também para o indivíduo, na qual necessitam de resultados reais e precisos.
- **Grupo:** os membros são procurados por suas diversas perspectivas e características, que desenvolve as competências individuais, grupais e organizacionais, em vez de por seus conhecimentos e posições na organização.
- **Questões:** as questões são raramente ouvidas, mas são, juntamente com as reflexões, os pilares do trabalho e da resolução de problemas.
- **Ação:** as ações auxiliam nas responsabilidades dos membros e nas estratégias organizacionais, oferecendo oportunidades para aprendizagem.
- **Aprendizagem:** a aprendizagem auxilia na busca das soluções, em que tempo e energia são gastos para capturar aprendizagens individuais, grupais e organizacionais.
- **Facilitador:** uma pessoa capacitada ajuda os grupos a examinarem seus progressos e aprendizagens, bem como a analisarem a efetividade organizacional.

Ambos os modelos apresentam-se como um reforço para a efetividade da implantação da aprendizagem em ação, que se torna necessário no âmbito das organizações educacionais, buscando melhorar as metodologias de ensino por meio dos princípios, estratégias e casos da aprendizagem em ação. Este é um modelo inovador por apresentar pressupostos teóricos condizentes com a realidade do contexto do ensino superior, visto que envolve a educação de adultos, a aprendizagem autodirecionada e transformadora, que servem de bases para sua implementação.

Waddill, Banks e Marsh (2010) afirmam que as tendências mostram a aprendizagem em ação como uma força para a globalização, um suporte para o planejamento estratégico, um método de desenvolvimento de liderança e um processo que pode florescer quando usa-se adequadamente as ferramentas tecnológicas.

Percebe-se que a aprendizagem em ação é mais voltada para o desenvolvimento do campo organizacional, mas ao estudá-la com profundidade observa-se que ela abrange o desenvolvimento do nível individual, grupal e organizacional, tendo a necessidade de que os indivíduos possuam características de autodirecionamento para que possam utilizar métodos andragógicos para tornar o processo de aprendizagem transformador. O aprendizado deve ocorrer em tempo real, no próprio ambiente de trabalho do indivíduo, valorizando a sua capacidade reflexiva, de modo que resulte um aprendizado para si, bem como para os seus colegas que participam junto com ele por meio das experiências compartilhadas e também para a organização na medida em que eles vão tornando as soluções sobre as ações em conhecimentos explícitos. Logo, a aprendizagem em ação caracteriza-se como uma forma de aprendizagem rápida, precisa e efetiva no aperfeiçoamento das diferentes variáveis: indivíduo, grupo e organização.

Vale lembrar que as perspectivas teóricas abordadas são as bases que fundamentam o sistema de aprendizagem em ação e uma das dimensões do sistema para o campo educacional em administração envolve as estratégias de ensino. Assim, a aprendizagem em ação pode ser incorporada no campo da educação superior. Na próxima seção descreve-se o contexto da aprendizagem no ensino superior, principalmente na área da Administração.

2.5 As estratégias de ensino da educação superior

Existem inúmeras fronteiras na educação em administração, como as fronteiras entre as escolas e também entre as funções da administração. Enfim, são fronteiras entre alunos e professores. Mais significativamente, existe uma larga fronteira entre o processo de educação formal e a prática empresarial, criando barreiras para aproximar teoria e prática (MINTZBERG; GOSLING, 2003). De acordo com Gutierrez (2002), as mudanças em sala de aula devem direcionar os alunos a aprender por meio da utilização de fatos e relacionar suas ideias gerais para eventos específicos de sua vida.

Para Gil (2005), tem ocorrido uma forte incompreensão com relação à didática no ensino superior porque existe uma suposição de que para o exercício da docência, nesse nível, basta conhecer bem a matéria, negando, assim, a necessidade de preparação específica para o seu exercício. O predomínio da objetividade por parte dos professores universitários tem sido entendido como domínio absoluto, o que tem levado muitos professores a só olharem para a

ciência, esquecendo-se do estudante, que ainda vive um drama entre o subjetivo e o objetivo a teoria e a prática, o concreto e o abstrato, a ordem e a desordem.

Entretanto, tem ocorrido uma reestruturação na condução dos métodos e técnicas de ensino no nível superior, procurando enxergar melhor o contexto do aluno. O método de ensino de administração não poderia estar dissociado do conteúdo. Deve-se dar a esta profissão um sentido compatível com um projeto social. Nessa perspectiva, busca-se permitir um trabalho em comunidade entre professor e estudante, adequando este último a uma mentalidade aberta quanto à visualização de metodologia tanto subjetiva como objetiva. Diante disso, é necessária uma elaboração de um planejamento escolar condicionado pelo nível de preparo em que se encontra a turma em relação às tarefas de aprendizagem. Com isso, é preciso identificar o rendimento dos alunos, considerando seu nível de desenvolvimento de suas habilidades, seus conhecimentos e hábitos de estudo, bem como suas experiências de vida. Isso é medida indispensável para a introdução de novos conhecimentos e a busca do sucesso nas ações que se planeja (GIL, 2005; AKTOUF, 2005; LIBÂNEO, 1994).

No tocante ao contexto atual do ensino superior no Brasil, Pimenta e Anastasiou (2002) constatarem que a formação para a docência ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. Ainda predominam nas universidades brasileiras, currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares que são tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes fragmentados, desarticulados e não significativos para o aluno, para o momento histórico, como também para os problemas apresentados na realidade.

Dessa forma, persiste a concepção de universidade organizacional, caracterizando-se como uma entidade administrativa, o que faz perder sua característica de instituição social. Há a presença do modelo metodológico tradicional, de um saber tomado como inquestionável, de um processo demasiadamente expositivo por parte do professor e passivo em relação ao aluno, fundamentado basicamente em memorização e das próprias relações individualistas, competitivas e de falta de interação entre docentes, assim como entre os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Por isso, existe a necessidade de modificar os métodos de ensino para estimular a aproximação teoria-prática nos processos de aprendizagem. Nesse caso, é interessante perceber o quanto todas essas condições do ambiente das universidades, assim como das condições e características peculiares da formação dos docentes impactam de

alguma forma em como os alunos obtêm o aprendizado, como podem conseguir aprender de maneira transformacional, contribuindo para o seu crescimento em todo o contexto de vida.

Lowman (2004) pressupõe que o ensino universitário ocorre em arenas inegavelmente dramáticas e interpessoais, sendo um empreendimento que envolve as emoções e as personalidades dos estudantes, assim como seu raciocínio cognitivo, não podendo ser reduzido a relações mecânicas de causa e efeito. Os professores devem organizar suas aulas, se aproximando mais das necessidades dos seus alunos, agindo com espontaneidade, de maneira que conduzem a um pensamento independente, promovendo um autodirecionamento de seus alunos em seus processos de aprendizagem.

Os professores, conforme Libâneo (1994), não podem alegar que os alunos são dispersos, desconsiderando as condições prévias de aprendizagem que devem ser previstas. É o professor quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Também não podem alegar imaturidade, até porque todos os alunos dispõem de um grau de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Além disso, Gil (2005) afirma que o professor deve ajudar o estudante a tomar consciência da realidade interior e exterior, desenvolver a reflexividade e a compenetrar-se dos seus deveres comunitários.

Marques (1995) afirma que a docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de forma a se tornar práxis de vida. Assim sendo, o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si. Para Stacciarini e Esperidião (1999), a postura dos educadores, de um modo geral, no seu fazer pedagógico, requer uma auto-avaliação sobre a ação em termos de sua propriedade e adequação aos fins educacionais, no sentido de assumir a mediação do conhecimento de modo a ser partilhado na relação que estabelece com o aluno, e não centrado na figura do professor.

Desse modo, o professor ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos que é chamado de métodos de ensino. Estes dependem dos objetivos que se formulam, tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade (LIBÂNEO, 1994). Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que o ensino, fenômeno complexo enquanto prática social realizada por e com professores e alunos, é modificado pela ação e relação destes dois sujeitos. Então, o ensino é visto como uma

situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80 e 81), a educação:

é um processo de humanização que ocorre na sociedade com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social.

No que se refere ao ensino, ainda conforme Mintzberg e Gosling (2003), o aprendizado ocorre quando os conceitos encontram as experiências por meio das reflexões. Os professores precisam ensinar, mas os alunos precisam aprender. Em outras palavras, eles não são veias para serem preenchidas com conhecimento, mas aprendizes ativos que devem estar totalmente engajados no processo. Assim, há uma necessidade de realizar atividades diferentes em classe. Assim, do ponto de vista pedagógico, Davini (1983, p. 282) destaca:

a necessidade de analisar as formas de pensar e conhecer dos educandos para desenvolver uma estratégia de ensino que parta das condições reais dos mesmos, estimulando-os a aplicarem seus esquemas de assimilação e a refletirem sobre as suas próprias percepções dos processos, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas próprias de pensar e conhecer a realidade.

Todavia, Araújo e Farias (2008) argumentam que embora a ausência de articulação entre as disciplinas, a formação dos administradores tornou-se essencialmente técnica e fragmentada em grupos disciplinares. Os profissionais da Administração são ensinados a enxergar os fenômenos organizacionais como eventos independentes, não sendo capazes de perceber os padrões sistêmicos de comportamento, subjacentes aos problemas.

Para tanto, Freire (1981) comenta que a educação é focada no repasse de informações, sem que haja discussões, indagações a respeito das questões debatidas. O professor é quem comanda e o aluno fica no papel passivo de aceitar tudo o que é dito por ele, ou seja, o professor impõe a sua escolha e ao aluno cabe apenas respeitá-la. Logo, a visão é de que o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, na qual ele define em oposição à liberdade dos estudantes.

Salienta-se que o curso de administração, segundo Araújo e Farias (2008), tem como intuito a formação de profissionais com visão gerencial e estratégica, cujo processo de formação é constituído por um conjunto de medidas e métodos que desenvolvem nos acadêmicos o saber e o saber fazer necessários para a formação. Na verdade, Hames (2003) complementa que a formação do administrador é assunto que gera debates entre autores, pois alguns afirmam que os cursos de graduação em administração são muito teóricos, o que

dificulta aos acadêmicos a compreensão da realidade organizacional. Outros afirmam que existe a necessidade de uma formação acadêmica mais prática do que teórica e alguns ainda sugerem que deveria partir da prática para a teoria. Essas divergências inibem ainda mais a conciliação entre elementos da teoria e da prática, de maneira que possam integrá-las em estratégias aderentes a um sistema de aprendizagem em ação.

Portanto, em relação ao profissional da área de administração, ou seja, a respeito da formação de alunos em Administração, o que se tem visto, de acordo com Mintzberg e Gosling (2003), é que embora administradores não possam ser criados em uma sala de aula, é nesse local que muitos administradores atuantes podem melhorar profundamente suas capacidades. O ambiente da classe deve tornar todos os integrantes, professores e alunos, parceiros no processo de aprendizagem.

No que tange a reflexão, Mintzberg e Gosling (2003) reforçam a ideia de que refletir não significa ponderar, significa pensar, analisar, sintetizar, sondar e esforçar-se, confrontar crenças antigas com idéias novas. Nesse sentido, os alunos devem estar engajados, o que significa que eles devem compartilhar suas reflexões, para que uns aprendam com os outros. Vale destacar que a reflexão deve ser vinculada a ação durante a troca das experiências de cada um, superando as limitações existentes em sala de aula, de tal forma que o aprendizado continue acontecendo além da sala de aula.

Contudo, Aktouf (2005) atenta sobre a predominância do pensamento calculador e matematizante nos conteúdos de ensino de administração que acarretam em vários perigos como, por exemplo, tende a privilegiar um modo de raciocínio formal, centrado na resolução rápida de problemas, fazendo do computador uma espécie de modelo ideal a imitar. Esse modo de raciocínio não favorece o desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e da reflexão.

Para tanto, Smith (2003) sugere o pensamento crítico, visto como um efeito pretendido por instituições de ensino, cujo interesse é tornar os alunos pensadores críticos. Consequentemente, mesmo quando o pensamento crítico não é explicitamente ensinado, deve-se incentivá-lo, de tal modo, que os professores promovam discussões e debates em sala para que favoreçam o seu desenvolvimento. No entanto, o pensamento crítico abrange apenas alguns dos conhecimentos sobre o pensamento de que os alunos, enquanto futuros profissionais da área de administração, necessitam.

Além disso, Meuser e Lapp (2004) reforçam a importância da reflexão crítica abordada por Mezirow e já comentada nas seções anteriores, que contribui para os estudos acerca da aprendizagem transformadora, uma vez que a reflexão crítica serve como um

processo de mudança de um quadro de referência por meio da compreensão das experiências. Há que se compreender a forma como os estudantes conduzem o seu processo de aprendizagem, se eles agem de maneira independente ou se dependem de seus professores para dar respostas ou resolver problemas. Por isso, salienta-se a importância da prática reflexiva na aprendizagem dos adultos, estimulando-os em sua maturidade e ao senso crítico. Então, o pensamento crítico é a alavanca por meio da qual a eficácia individual é transferida para a responsabilidade mútua necessária para construir e manter equipes em sala de aula (SMITH, 2003; MEUSER; LAPP, 2004).

No entendimento de Hames (2003), as universidades vêm desenvolvendo várias estratégias de ensino, que envolvem a revisão da estrutura curricular e das metodologias didáticas, de modo a adotar um enfoque macro, global e integrado com as diferentes áreas de conhecimento, substituindo estudos de casos teóricos por vivências práticas. As universidades devem se preocupar mais com o processo de formação do administrador frente ao mundo de trabalho no processo de planejamento das estratégias de ensino que serão mobilizadas na ação docente.

Aktouf (2005) analisa que, no futuro, o ensino de administração deverá ser muito mais o ensino para mudança do que para a reprodução, pois o futuro professor de administração deve apresentar uma sensibilidade humana e desviar da norma do ensino tradicional de administração. Também ele deve ter uma grande cultura geral e uma experiência de campo. Essas qualidades estão no extremo oposto da mercantilização do saber e do professor. Portanto, o docente de administração tem, na verdade, a responsabilidade de formar pessoas que vão tomar decisões que trazem consequências para a natureza, para os seres humanos e para o futuro de todos os componentes que permeiam uma sociedade.

Logo, Gutierrez (2002) conclui que para melhorar o sistema educacional é necessário enxergar as formas que as pessoas pensam e interagem entre si para que, posteriormente, alterem as regras, as políticas, os procedimentos e as estruturas do sistema. Assim, Aktouf (2005, p. 158) considera que “é por isso que os alunos de pós-graduação em administração, que são vistos como futuros administradores e professores-pesquisadores deveriam ter uma formação de base de administração diferenciada”.

Portanto, é essencial conscientizar-se que essas ações futuras devem ter início no presente, visto que há uma necessidade de revisar as estratégias de ensino adotadas pelo corpo docente, em busca de métodos de ensino mais inovadores, que extrapolem o simples repassar de conhecimento, despertando uma consciência crítica no aluno. Ou seja, que estimulem os alunos a aprender, associando a teoria com a prática de forma que facilite o processo de

ensino-aprendizagem. Todavia, é preciso que os professores tenham consciência de quais são as estratégias que desenvolvem nos alunos o aprendizado necessário para seu futuro profissional, oportunizando experiências que enfatizam a pesquisa e a realidade do mundo do trabalho (HAMES, 2003; STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999).

Então, se torna fácil definir os métodos específicos de ensino, de acordo com Lowman (2004), quando o professor consegue identificar o que ele quer que seus estudantes saibam e sejam capazes de fazer ao término de sua disciplina. As técnicas da aprendizagem ativa são mais voltadas ao contexto do curso de Administração, pois encorajam os alunos a realizarem mais trabalhos durante as aulas, buscando torná-los participantes ativos nas aulas, objetivando o pensamento crítico, independente e habilidades de resoluções de problemas.

O presente estudo focaliza nas estratégias de ensino baseadas na aprendizagem em ação como um meio de incorporar ao processo de formação do administrador uma relação mais forte entre a teoria e a prática, a reflexão e a ação, de tal forma que possibilite um aprendizado transformador para os estudantes. As estratégias de ensino em ação apresentadas são adequadas com as propostas metodológicas da andragogia, que busca renovar a formação do administrador conforme a sua realidade. Essas estratégias de ensino em ação são os métodos de casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem Based Learning), simulações e jogos empresariais, que são aderentes ao sistema de aprendizagem em ação por se adequarem melhor às suas características. Tais estratégias foram identificadas por meio dos autores estudados, em que compartilham características visualizadas também por autores que abordam a aprendizagem em ação. Essas estratégias de ensino conseguem desenvolver o autodirecionamento, proporcionam o trabalho em equipe, incentivam a prática reflexiva, encorajam a troca de experiências e estimulam o debate e discussões sobre os problemas e processos de tomadas de decisão, que podem promover mudanças nos seus quadros de referência e em suas perspectivas de significado.

2.5.1 Método de casos

A aprendizagem em ação se insere nas metodologias construtivistas de aprendizagem, pois englobam a ação, a reflexão e a colaboração por parte do estudante e são situadas em um contexto autêntico de aprendizagem, essencial para estabelecer uma visão complexa e interdisciplinar dos problemas organizacionais no processo de formação em Administração. Dessa forma, Corey (1998) constata que não basta aprender apenas o conhecimento que é

transmitido, mas também os conhecimentos prévios e as experiências que tanto professores quanto alunos trazem consigo para dentro desse processo de aprendizagem.

Para Corey (1998), essa visão construtivista leva ao compartilhamento dessas experiências e o método de caso se torna válido por permitir que os participantes utilizem e compartilhem suas experiências para discutir alternativas de soluções de problemas e para a tomada de decisão. Contudo, vale salientar que as experiências individuais podem tanto contribuir nas discussões como também bloquear novos conhecimentos, se tornando um obstáculo no encaminhamento das mudanças nas formas de pensar e agir, dificultando a aprendizagem transformadora.

Na transposição dos obstáculos epistemológicos reside um fundamento em comum entre a aprendizagem em ação e o método de caso: aluno deve ter uma postura ativa, construindo, por meio da reflexão sobre suas próprias experiências e dos relacionamentos com o meio e com os outros, suas interpretações que são negociadas a partir de significados e valores, por intermédio do diálogo para construir novos conhecimentos e promover o desenvolvimento de competências (BACHELARD, 1996).

A conceituação do método de casos tem frequentemente sido confundida com o método de estudo de caso. Este último se enquadra como uma abordagem utilizada na pesquisa para investigar fenômenos organizacionais. Na análise de Cesar (2005), a principal diferença entre o método do estudo de caso, enquanto escolha metodológica, e o método de casos, enquanto escolha pedagógica, esteja na análise dos dados coletados, pois no método de caso, enquanto instrumento didático, não se pretende chegar a conclusões teóricas que representem avanço científico, mas sim desenvolver questões que levem o aluno a tomar decisões para a ação considerando o cenário proposto no caso.

Em princípio, é bom deixar claro que um caso não é uma situação fictícia, também não é um exercício que apresente dados organizacionais, não é uma mera descrição de uma situação e nem um material a ser usado como ilustração. Segundo Erskine *et al* (1981 *apud* CESAR, 2005), um caso é a descrição de uma situação administrativa recente, comumente envolvendo uma decisão ou problema. Normalmente é escrito sob o ponto de vista daquele que está envolvido com a decisão e permite aos estudantes acompanhar os passos de quem tomou a decisão e analisar o processo, decidindo se o analisaria sob enfoques diferentes ou se enveredaria por outros caminhos no processo de tomada de decisão.

Em outras palavras, Cesar (2005) afirma que um caso complexo pode ser construído de modo a apresentar situações reais que possibilitem aos alunos desenvolver análises, discussões e que tomem decisões finais quanto ao tipo de ações que deveriam ser

desenvolvidas se estivessem atuando em uma situação profissional. Ainda ressalta-se que o caso didático deve propiciar o estabelecimento de conexão entre a experiência do profissional envolvido na situação e a teoria que embasa a sua resolução.

Para Hammond (2002), os casos ajudam a aperfeiçoar as habilidades analíticas dos alunos, uma vez que deve apresentar provas quantitativas e qualitativas para apoiar as suas recomendações. Em discussões de casos, os professores desafiam os seus alunos a defenderem seus argumentos e análises para aprimorar tanto a sua capacidade de resolução de problemas como a sua capacidade de pensar e raciocinar com rigor.

Diferente dos métodos tradicionais, o método de casos para o ensino exorta o aluno a se envolver, assumindo um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Assim, contribui para aumentar a motivação para aprender, essencial para o sucesso do curso (MACHADO; CALLADO, 2008). Portanto, os métodos de caso se configuram como uma estratégia de ensino difundida nos cursos de Administração que objetiva a análise de situações reais do contexto organizacional para conduzir os alunos a uma mobilização de recursos e saberes em um processo de tomada de decisão. Assim, possibilita aos alunos a vivência de experiências pessoais que servem para desencadear o processo de reflexão e compreensão do mundo real.

Nesse sentido, Silva e Mello (2004) complementam que a construção de método de casos para o ensino, importantes como estratégias de ensino, é a análise de uma situação em profundidade, na qual o docente deve auxiliar as equipes na avaliação dos critérios de seleção da organização, principalmente, quanto à relevância para a instituição e para as disciplinas do curso. Assim, Cesar (2005) destaca que uma das vantagens do método de casos é que no decorrer do plano de ensino o professor pode ir trabalhando o mesmo caso aprofundando cada vez mais o nível de análise do mesmo, de forma que os alunos possam entrar em contato com as possíveis implicações de suas decisões na medida em que conheçam mais as questões teóricas que subsidiem a resolução do caso. E isso propicia que os alunos desenvolvam atitudes e comportamentos que lhes serão exigidos futuramente em situações profissionais.

Corey (1998) aponta alguns fatores determinantes para o êxito da aprendizagem no método de caso, que são:

- Descoberta
- Habilidade de investigação
- Prática contínua
- Contraste e comparação
- Envolvimento e motivação

O aprendizado pela **descoberta** se origina do esforço analítico do estudante em filtrar dados úteis dos inúteis, de interpretar e encontrar um significado no conjunto de fatos que compõe o caso. Em contrapartida, a descoberta também ocorre no momento em que o aluno percebe que valores, princípios e modo de pensar sobre certas situações variam consideravelmente conforme a base ou formação intelectual de experiência de cada participante. Como resultado, os alunos são conduzidos a examinar novamente seus próprios conceitos, reconstruindo seu conhecimento (COREY, 1998).

Corey (1998) afirma que a **habilidade de investigação** visa o desenvolvimento de habilidades de pensar e de perceber evidências obscuras, usando-as criteriosamente na resolução de problemas. Já o aprendizado por meio da **prática contínua** de resolução de casos possibilita sedimentar certos hábitos de pensamento, formas de visualizar problemas, desenvolver habilidades de análise e proposição de ações. Ele comenta que o fator **contraste e comparação** é a essência do aprendizado indutivo envolvido no método de casos, analisando as peculiaridades de cada situação, servindo para salientar um senso de descoberta. Por último, acredita-se que o **envolvimento e motivação** sejam frutos da forma como são transmitidas as informações, alinhado a uma didática construtivista para o processo de produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Schwandt (1994) conclui que o conhecimento é resultante das interações entre o sujeito com o meio, em que o processo de aprendizagem se desencadeia a partir da necessidade do conflito e da inquietação desse sujeito. Assim, um dos grandes benefícios pedagógicos do método de casos está na sua capacidade de gerar um alto grau de envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, que vem a se refletir no aumento do desempenho em sala de aula, na medida em que ele se sente mais motivado.

Salienta-se que, existem disciplinas para as quais o método de casos não é a escolha didática recomendada. Cada professor deve fazer uma análise do conteúdo de sua disciplina para verificar a adequabilidade da utilização de casos, assim como da inserção dos mesmos no plano de aula. Além disso, a utilização do método de casos na maioria das universidades brasileiras ainda não é uma maneira usual de ensino até mesmo pelo perfil dos professores que ainda tem dificuldades em trabalharem com materiais de ensino não muito estruturados, como também pela realidade brasileira, cujas salas de aulas possuem um grande quantitativo de alunos, dificultando a condução das discussões e também as disparidades existentes entre os alunos em relação às questões socioeconômicas (CESAR, 2005). Sendo assim, há a necessidade de um processo de sensibilização tanto com os professores quanto com os alunos para a inserção desse tipo de estratégia de ensino, considerando o contexto social.

Na visão de Schon (2000), nas escolas de Administração, a prática reflexiva pode ser exercitada por meio dos métodos de caso. Os professores hábeis na aplicação desse método conhecem diversas maneiras de utilizá-lo com esse propósito, que inclui desde a compreensão das interdependências entre os diferentes conteúdos abordados ao longo da disciplina até a conexão dos referenciais teóricos com a realidade prática dos estudantes.

Sendo assim, um dos grandes desafios atuais da educação na área de administração envolve o desenvolvimento da capacidade reflexiva, e os casos de ensino podem se configurar como uma estratégia capaz de promover a reflexão direcionada para a integração efetiva entre teoria e prática. Além disso, Machado e Callado (2008) atenta para o elo entre teoria e prática, na qual se torna uma visão míope do processo de aprendizagem afirmar que a prática dissociada da teoria seja o melhor meio para gerar conhecimento científico. A disciplina tem que estar associada à teoria que fundamenta as discussões, devendo-se posicionar de forma independente do método, servindo como um conhecimento de base, pois é ela que propiciará ao aluno problematizar as situações. Estes autores concluem que a percepção perspicaz do problema é que deflagará o raciocínio e a investigação científica. Machado e Callado (2008, p. 9) ressaltam que:

de modo diferente, o conhecimento a ser produzido pelo método de caso será o conhecimento do uso corrente na vida ordinária, o do senso comum, o qual ainda que seja importante, na medida em que não se consegue definir e controlar tudo cientificamente, não satisfaz o que se espera do produto final da aprendizagem.

Portanto, é importante que os docentes tenham conhecimento de como utilizar métodos de caso como estratégia de ensino que venham a agregar no aprendizado dos alunos por meio da relação entre os conhecimentos teóricos e científicos com os conhecimentos práticos e vivenciais. Só assim pode-se levar o aluno ao pensamento crítico e sistêmico, capazes de resolver melhor os problemas que poderão lidar enquanto futuros profissionais do âmbito gerencial.

2.5.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

Os adultos são mais motivados a aprender quando as suas próprias necessidades de aprendizagem e experiência fornecem o ponto de partida para a aprendizagem e quando o foco de sua aprendizagem é a aplicação imediata às situações da vida relevantes. Eles também estão motivados para aprender quando sua experiência pessoal é utilizado como um recurso, bem como direcionam e avaliam sua própria aprendizagem (KAUFMAN, 1998). Sendo

assim, o PBL é considerado como uma estratégia de ensino que valoriza o autodirecionamento e a troca das experiências na busca da resolução dos problemas.

O método PBL, conhecido no Brasil por Aprendizagem Baseada em Problema, surgiu no final dos anos 60, na McMaster University Medical School, Canadá, disseminando-se inicialmente nas escolas de Medicina e, em pouco tempo, difundiu-se pelo mundo, em várias universidades. O PBL é centrado no estudante e surge a partir de um problema real ou simulado, procurando estimulá-los a solucionar o problema em questão por meio do desenvolvimento de habilidades e atitudes e do pensamento crítico, procurando por um conhecimento mais consistente e duradouro sobre o tema pesquisado. Desse modo, aprende-se a aprender, tornando-se responsáveis pela própria aprendizagem (GERTZMAN; KOLODNER, 1996; SOARES; ARAÚJO, 2008).

Este sistema de ensino, de acordo com Nii e Chin (1996), proporciona conhecimento aos alunos por meio de um processo de aprendizagem ativo, pois acredita-se ser melhor do que aprendido por meio de métodos convencionais passivos. A justificativa para a Aprendizagem Baseada em Problemas centra-se na idéia de que ela melhora as estratégias de raciocínio indutivo que podem ser mais eficazes para a aprendizagem.

Soares e Araújo (2008) definem o método PBL como um método que procura aprofundar o conhecimento do estudante com estratégias e comportamentos aplicáveis por meio de leituras prévias, discussões em grupos, e propõe despertar nos estudantes as habilidades de resolver problemas e o raciocínio crítico. Para Cyrino e Toralles-Pereira (2004, p. 782), o PBL encontra suas raízes na teoria do conhecimento de John Dewey, tendo como proposta educativa que a "aprendizagem parte de problemas ou situações que intencionam gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais".

Conforme Kaufman (1998), a Aprendizagem Baseada em Problemas é a aprendizagem que resulta do processo de trabalho para a compreensão ou resolução de um problema. Esse método de ensino pode ser aplicado em vários formatos, mas geralmente é usado em pequenos grupos com um facilitador, tendo como essência enfrentar o problema, participar de estudo independente, e dar retorno para o problema.

Para tanto, o PBL rompe com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem e ao invés de um professor transmitir conhecimento ao aluno, é o estudante o responsável pela busca de conhecimento necessário à solução de um dado problema. Trabalhando em pequenos grupos e coletivamente, os alunos devem pesquisar e resolver problemas complexos, relacionados à realidade do mundo em que vivem (CARVALHO, 2006). Então, o PBL é, conforme esta autora, uma apropriação didática da forma como os adultos constroem seu conhecimento no

dia-a-dia. Desse modo, apresentados aos problemas, os estudantes não buscam uma única resposta certa. Ao contrário, o aprendizado ocorre na busca das várias possíveis respostas ao problema. Há a necessidade de interpretação, coleta de informações, tentativas de soluções e avaliação de opções até que se chegue a conclusões.

A atuação do professor para o PBL exige dele mais participação, planejamento, trabalho cooperativo e tomada de decisão. Portanto, de acordo com Cyrino e Toralles-Pereira (2004), para um aprendizado de conteúdos cognitivos e integração das disciplinas, o professor deverá ser criativo e se preocupar não apenas com o "que", mas com o "por que" e o "como" o estudante aprende. Sendo assim, Soares e Araújo (2008) alegam que os professores passam a ser tutores, tendo a função de orientar, explicar conceitos, sanar dúvidas com relação aos requisitos do projeto e às tarefas a serem cumpridas.

Na escolha dos problemas, segundo Ribeiro (2005), um dos critérios que mais afeta o PBL é o grau de estruturação. Quanto menos estruturado o problema, ou seja, menos indefinido, com informações insuficientes e perguntas não respondidas, maior as chances de desenvolver habilidades de solução de problemas. O problema empregado nesse tipo de aprendizagem deve ser real ou uma simulação próxima da realidade, abrangendo várias áreas de conhecimento. Dessa forma, Soares e Araújo (2008) alertam que um bom problema é aquele que motiva o estudante a pesquisar e estudar, pois por meio dos problemas desenvolvidos, o PBL consegue levar o estudante a ser agente ativo no ensino, dono de sua aprendizagem de maneira contínua e capaz de um raciocínio crítico-analítico, dentre outras características.

Para Rodrigues e Figueiredo (1996), a forma de iniciar o método PBL tem diferido de uma instituição para outra. Para eles, o método de Aprendizagem Baseada em Problemas exige alguns pré-requisitos como: espaço livre para a aprendizagem do estudante, revisão no papel do docente, revisão no conceito de autonomia departamental, mudança dos critérios de seleção dos estudantes e investimentos financeiros na infra-estrutura. Os autores acreditam que esses pré-requisitos podem influenciar na forma de implantação e na exequibilidade do método. Assim, percebe-se que o sucesso do PBL está além da simples aplicação do método em uma sala de aula.

O sucesso dessa estratégia de ensino, como analisa Lennartsson (1996) e Kaufman (1998), oferece flexibilidade educacional, pois os alunos e professores se envolvem em um processo de descoberta em conjunto, na qual o professor estimula os alunos ao diálogo, à reflexão, à autonomia e ao aproveitamento das oportunidades de aprendizagem.

Mamede e Penaforte (2001) argumentam que se tem discutido o PBL como um protótipo de uma nova classe de abordagens institucionais que pode ser descrita como construtivista, colaborativa e contextual. Entretanto, vários aspectos ainda requerem investigações. Dentre essas questões, os autores destacam: de onde parte e qual a natureza das ideias que brotam durante a discussão em grupo, se há realmente a construção de novas ideias enquanto os estudantes elaboram sobre o problema e indagam se a natureza da rede semântica resultante é verdadeiramente orientada por problema. No entanto, para estes autores, tais questões não fragilizam o PBL, pois seus pilares estão assentados nos princípios da aprendizagem derivados dos desenvolvimentos mais recentes da psicologia cognitivista, sendo o método PBL uma perspectiva construtivista e uma abordagem educacional sobre uma considerável fundamentação empírica.

Portanto, a Aprendizagem Baseada em Problemas apresenta algumas vantagens, dentre elas a necessidade dos professores conhecerem em profundidade o assunto que ministram, identificando facilmente os níveis de conhecimento prévio necessários para a compreensão de um determinado assunto (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 1996). Ribeiro (2005) complementa afirmando que as vantagens estão relacionadas ao favorecimento da aquisição de conhecimentos de maneira mais expressiva e duradoura e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas por parte dos estudantes, independente da área de conhecimento.

Porém, alguns professores, atentam Soares e Araújo (2008), hesitam adotar esse tipo de estratégia de ensino, mesmo cientes de sua importância, por causa da falta de experiência, da ambiguidade de avaliação e do medo de alterar os seus papéis para os de facilitadores. Em contrapartida, Gil (2005) mostra que não são apenas os professores que temem as mudanças, visto que os alunos estão tão acostumados com aulas expositivas no sentido clássico, que tendem a rejeitar inovações propostas pelos professores, mantendo uma atitude de passividade e desligamento. Aliás, os alunos também podem não se adaptar a um ambiente de aprendizagem autodirecionada devido aos diferentes estilos de aprendizagem, entre outros fatores já argumentados nos capítulos anteriores deste trabalho.

Enfim, percebe-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas tem sido atualmente usada em diferentes áreas de conhecimento, na qual vem se propagando como uma metodologia eficaz no ensino. Forrester (2004) e Larsson (2001) comentam que os alunos desenvolvem sua capacidade de comunicação, de reflexão e de resolução de problemas, sendo bem melhor que uma educação baseada apenas nas leituras. Tem se observado também a sua

interdisciplinaridade dentro dos cursos, ajudando os professores interligarem seus assuntos, norteando melhor os estudantes nos conhecimentos adquiridos.

2.5.3 Simulações

A introdução de estratégias de ensino flexíveis, que reflitam o conteúdo de maneira significativa para a aprendizagem dos alunos, tem sido um desafio para as instituições de ensino superior. Nesse sentido, busca-se por meio de simulações de problemas definidos pelos próprios estudantes criar as condições necessárias para que ocorra adequadamente os elementos que resultam na aprendizagem em ação. Logo, a simulação é uma estratégia de ensino em que o aluno é exposto a situações práticas onde exercerá papel ativo na aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão e resolução do problema. Portanto, o processo de aprendizagem por meio de situações simuladas tem se mostrado um método útil e efetivo para avaliar o desempenho dos estudantes, pois permite *feedback* e autoconhecimento, garantindo melhor relacionamento interpessoal e resolução dos problemas (SOUZA; DANDOLINI, 2009; VARGA ET AL, 2009).

Para Tanabe (1977), as simulações tiveram sua origem nos estudos de Von Neumann e Ulan que posteriormente desencadearam na aplicação de um tratamento probabilístico na tentativa de solucionar um problema determinístico, originando a análise ou técnica de Monte Carlo. A partir daí, os estudos da simulação voltou-se para o tratamento de problemas eminentemente probabilísticos por acreditar ser este um campo de aplicação pouco explorado à época.

A simulação assumiu a forma de um exercício em grupo, no qual os alunos identificam, estudam e planejam novas iniciativas de negócios. Eles buscam uma oportunidade de negócio, pesquisando mercado, definindo o produto ou serviço e oferecem uma estratégia competitiva, definindo os recursos necessários, balanceando os ganhos e perdas e identificando os possíveis riscos e contingências. A simulação exige uma grande quantidade de tempo a ser gasto na obtenção de informações de fontes primárias e secundárias, incluindo fornecedores e clientes potenciais para que resulte em um plano de negócios. Assim, esse método é bem válido em disciplinas relacionadas a estratégia (JENNINGS, 2000). Na verdade, Peixoto (2003) considera que as simulações podem ser utilizadas em diversos campos e com várias finalidades, com destaque para as pesquisas de mercado, estudos de viabilidade econômica, treinamentos de pessoal ou equipes de trabalho e o ensino.

Segundo Gramigna (1993) as simulações são caracterizadas por uma situação em que um cenário simulado representa modelos reais, tornando possível a reprodução do cotidiano. De acordo com Peixoto (2003), a partir desse conceito pode-se depreender que as simulações possibilitam a simplificação da realidade para fins de estudo ou para que hipóteses e suas variáveis sejam avaliadas, objetivando o desenvolvimento de soluções para problemas específicos de forma que acarretem benefícios para pessoas ou organizações.

A literatura que envolve estudos sobre simulações é ampla e variada. Em parte dela podem ser encontrados conceitos relacionados com a utilização da simulação na atividade de ensino, e mais precisamente, na tentativa de reproduzir em ambientes virtuais o cotidiano das organizações como ocorre nos jogos de empresa (PEIXOTO, 2003).

Os modelos de simulação visam capturar elementos da situação real que são essenciais para os objetivos de formação dos estudantes. Dessa forma, as oportunidades de aprendizagem disponíveis por meio da simulação foram resumidas por Solomon (1993 *apud* JENNINGS, 2000): a simulação permite a experiência em lidar com situações novas, evitando riscos inaceitáveis; a simulação estimula a discussão de temas complicados; promove a tomada de decisão; aumenta a auto-consciência e o exame de seu comportamento, particularmente em relação ao trabalho em grupo. Contudo, ressalta-se que a experiência simulada não pode ser facilmente e imediatamente transferida para uma situação real de trabalho. Segundo Law e Kelton (1991), a simulação apresenta algumas vantagens, como:

- a possibilidade da reaplicação precisa dos experimentos, o que permite o teste de várias alternativas diferentes para o mesmo sistema. A manipulação das condições experimentais, o que não seria possível no sistema real;
- a avaliação de longos períodos em um espaço curto de tempo;
- a economicidade se comparada a experiências no sistema real, pois estas, quando realizadas, podem acarretar consequências danosas ou irreparáveis.

Por outro lado, as simulações também evidenciam algumas desvantagens vinculadas aos *softwares* existentes, como cita Cornélio Filho (1998) abaixo:

- a) necessidade de exatidão na seleção dos dados de entrada do sistema, visto que, dados incorretos ocasionarão informações incorretas;
- b) possíveis dificuldades na interpretação dos resultados, principalmente, para as pessoas não versadas na linguagem utilizada no modelo;
- c) exigência de sólidos conhecimentos de informática e do objeto da simulação para construção dos modelos;

d) lentidão no processo de desenvolvimento, em virtude do tempo necessário para modelagem e experimentação do sistema.

Apesar das suas desvantagens, Peixoto (2003) argumenta que a utilização de simulações vem sendo crescente e mais significativa, englobando os mais diversos campos do conhecimento, na qual várias técnicas se desenvolveram, sendo os jogos empresariais uma delas.

Ressalta-se que a simulação no campo educacional, por vezes, tem sido incapaz de criar uma tipologia, baseada na natureza da simulação, geralmente aceita (FEINSTEIN; CANNON, 2001). Entretanto, um estudo realizado por Miles, Biggs e Schubert (1986) já evidenciava que os estudantes percebiam a simulação como uma ferramenta poderosa de aprendizagem. Portanto, Shannon (1998) afirma que a simulação é vista como uma forte estratégia de ensino, visto que contribui na formação dos estudantes para agirem conscientemente no processo de tomada de decisão e em sistemas complexos. O uso de simulações exige uma estrutura adequada oferecida pela universidade para que os professores possam se utilizar de mecanismos que buscam favorecer aos estudantes a reflexão do mundo real, a discussão de decisões, a dinamicidade e economicidade e, assim, desenvolver habilidades para a sua formação profissional.

2.5.4 Jogos empresariais

O estudo das simulações permite uma maior compreensão do funcionamento dos Jogos de Empresas por estarem profundamente relacionados, ou seja, os jogos de empresas, conforme Marcolan (2009), em suas mais variadas aplicações, partem dos princípios da simulação e possuem na sua maioria o objetivo de ampliar os conhecimentos dos participantes por meio da vivência.

Os jogos de empresas surgiram na década de 1950 como adaptações dos jogos militares, oriundos da Teoria dos Jogos, que eram utilizados para treinamento de oficiais para a guerra. Porém, foi o advento dos computadores que impulsionou a elaboração de jogos mais sofisticados e complexos, tornando a simulação mais real e dinâmica. Atualmente, as simulações empresariais são consideradas importantes instrumentos de desenvolvimento gerencial e aprendizagem, sendo que na década de 1960 foram incorporados como recursos metodológicos nas universidades, em especial nos cursos de administração (FREITAS, 2007; LACRUZ; VILLELA, 2005; MOTTA, 2009; NEVES, 2007; SAUAIA, 1995).

Tanabe (1977), um dos pioneiros a conceituar jogos de empresas no Brasil, afirma que o jogo de empresa é uma sequência de tomadas de decisões que influenciam o estado patrimonial e reidual das empresas fictícias, à luz das quais os participantes tomam novas decisões e assim sucessivamente. Os estudos deste autor mostram as divergências existentes entre as simulações e os jogos de empresas, como demonstra o Quadro 6. Este quadro destaca que, apesar de não se referirem a mesma técnica, jogos de empresas e simulações se utilizam de modelos representativos da realidade para alcançar os objetivos a que se propõem.

	SIMULAÇÃO	JOGOS DE EMPRESA
O QUE É	Técnica numérica para solução de problemas por meio de experiências com um modelo da situação real.	Exercício sequencial de tomada de decisões, estruturado em torno de um modelo de uma situação empresarial, na qual os participantes se encarregam da tarefa de administrar as empresas simuladas.
OBJETIVOS	Obter soluções específicas para cada problema em particular.	Treinamento dos participantes: ensino de técnicas e cenários para a observação de comportamentos.
MÉTODO	Formular o problema real em termos de um modelo; aplicar as conclusões ao sistema real.	Dados o modelo e o objetivo levam os participantes a interagirem por meio do jogo; Observar o comportamento ou treinamento visado; Avaliar os resultados.

Quadro 6: Principais pontos de divergências entre simulações e jogos de empresas
Fonte: Adaptado de TANABE, 1977.

Os anos 50 marcaram a chegada, na América do Norte, dos Jogos de Empresas, um método de aprendizagem que permite aos participantes o desempenho de papéis gerenciais em empresas fictícias. Desde então, o número de professores, pesquisadores, consultores e profissionais que lidam com jogos empresariais vem crescendo em diversos países do mundo. O uso dos jogos de empresas tem sido intenso desde sua introdução no ambiente acadêmico, ocorrida em 1957 na Universidade de Washington (SAUAIA, 1995).

Embora a introdução tenha ocorrido na década de 70, Motta (2009) e Sauaia (1995) alertam que no Brasil o uso dos jogos empresariais ainda é incipiente quando comparado aos Estados Unidos. Apenas algumas das grandes escolas de Administração utilizam regularmente os Jogos de Empresas, entre as quais estão as instituições federais de ensino de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Tanabe (1977) focalizou duas tradicionais abordagens dadas aos jogos de empresas pelos pesquisadores da área, que são:

a) **Jogos de Empresas como método de ensino** - São apresentadas as características gerais, sua classificação e aplicação no ensino de Administração, bem como o programa de um curso com Jogos de Empresas proposto pelo autor;

b) **Jogos de Empresas como instrumento de pesquisa** - São discutidos os diferentes campos de aplicação, como nos estudos da Economia, do Comportamento Humano e do Processo Decisório.

Percebe-se que, embora possam divergir em termos de abrangência e profundidade, Motta (2009) mostra que os autores que propõem um conceito para jogos de empresas concordam sobre a dinâmica essencial e seus pressupostos pedagógicos. Segundo Sauaia (1995), os jogos empresariais recriam uma entidade organizacional por meio de materiais escritos (balanços patrimoniais, demonstrativos de caixa, demonstrativos de resultados, correspondências de trabalho, relatórios anuais e planos de gestão) e, muitas vezes, contam com a ajuda de um programa de computador.

No modelo proposto por um Jogo de Empresas, bem como nas atividades desempenhadas pelos participantes, estão presentes as várias funções das organizações, como marketing, produção, recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento, operações e contabilidade, entre outras. A empresa simulada é parte integrante de uma indústria, ou seja, do setor da economia em um país, real ou fictício. A vivência submete os participantes às forças competitivas, econômicas, legais, sociais e políticas, que criam oportunidades e ameaças aos educandos, submetem e orientam o comportamento empresarial simulado, tal qual ocorre com as empresas reais. Nesse sentido, os participantes assumem os diferentes papéis gerenciais, estabelecidos e apresentados previamente, definem as metas funcionais e as estratégias de sua organização simulada. Eles têm controle de suas ações e acompanham os resultados produzidos por suas decisões (SAUAIA 1995).

Por isso, o jogo de empresas é caracterizado como uma das estratégias de ensino embasado no sistema de aprendizagem em ação por centrar-se no educando, prevalecendo o trabalho em grupo sobre o trabalho expositivo do ensino tradicional. Motta (2009) e Sauaia (1995) inserem os jogos empresariais em uma perspectiva construtivista, na qual os envolvidos se sentem motivados em um ambiente que os desafia, e que, ao mesmo tempo, os acolhe, combinando momentos de disputas e de cooperação. Isso facilita um maior comprometimento dos participantes na busca da aprendizagem.

Rocha (1997) descreve jogos de empresas como uma simulação do ambiente empresarial, tanto em seus aspectos internos como externos, que permitem a avaliação e a análise das possíveis consequências decorrentes de decisões abordadas. Já Santos (2003, p. 83) elaborou a seguinte definição:

Os jogos de empresas são abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios. Os participantes administram a empresa como um todo ou em parte dela, por meio de decisões sequenciais. Os jogos de

empresas também podem ser definidos como um exercício de tomada de decisões em torno de um modelo de operação de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administradores de uma empresa simulada podendo assumir diversos papéis gerenciais, funcionais, especialistas e generalistas.

No que se refere aos aspectos favoráveis à adoção de jogos de empresas nos cursos de graduação em administração, Sauaia (1995) identifica alguns fatores que, em uma perspectiva futura, incentivariam o uso de jogos. Estes fatores foram definidos por Neves e Lopes (2008) da seguinte forma:

- a) Relevância dos jogos na formação profissional do administrador;
- b) O elevado interesse dos alunos pela dinâmica dos jogos;
- c) Importância da aprendizagem cognitiva proporcionada pelos jogos;
- d) Aproximação entre a teoria e a prática;
- e) O estímulo ao pensamento sistêmico;
- f) O estímulo ao trabalho em equipe;
- g) A integração dos conteúdos das diversas disciplinas do curso de administração.

Nota-se que estes fatores são condizentes com os pressupostos que alicerçam o sistema de aprendizagem em ação. Porém, apesar do uso dos jogos empresariais serem amplamente reconhecidos, comprovando-se a sua utilidade, o seu uso ainda enfrenta obstáculos, uma vez que existe a necessidade de melhorar seus modelos e aproximá-los mais dos alunos (HEMZO; LEPSCH, 2006).

Por conseguinte, Freitas (2007) argumenta que os jogos de empresas propõem aos participantes um método de autodescoberta das variáveis e relações existentes entre elas. Complementando, Tanabe (1977) afirma que quanto maior o nível de complexidade, maior será o grau de amadurecimento e preparo intelectual requerido dos participantes.

Desse modo, Neves (2007) ressalta que a escolha de um jogo de empresa como estratégia de ensino depende dos objetivos da disciplina para que o professor alcance o aprendizado necessário para o aluno naquele momento. Uma vez identificadas as características necessárias, o próximo passo consiste em identificar jogos disponíveis que vão ao encontro dos objetivos. No caso do Brasil, não se tem conhecimento de nenhum guia de jogos empresariais, até mesmo porque as opções de simuladores ainda são escassas.

Apesar disso, nos últimos anos, Marcolan (2009) recorda que a utilização de jogos empresariais no ensino cresceu bastante na busca de implementar o conhecimento por meio da experiência prática. Gramigna (1993) reforça que as simulações e jogos permitem aos alunos o desenvolvimento do pensamento reflexivo e autônomo, a partir das práticas e investigações, proporcionando-lhes a oportunidade de compartilhar suas descobertas com outras pessoas.

Dessa forma, o aprendizado construtivo, por meio dos jogos empresariais, fornece um *feedback* contínuo da tomada de decisão, levando o estudante ao contato com o ambiente e a dinâmica empreendedora.

Por mais que essas estratégias de ensino em ação apresentam semelhanças entre si e, conseqüentemente, com as características da aprendizagem em ação, elas têm as suas particularidades conforme os estudos dos autores discutidos acima. Este trabalho, a partir dessa discussão, elenca, no quadro 7, as principais características das estratégias de ensino em ação, mas isso não significa que elas são excludentes entre si. Ressalta-se que a indicação das características decorre do referencial teórico estudado.

Portanto, apresenta-se em grau de intensidade maior (+) ou menor (-) para cada uma das características. A menor intensidade da troca de experiências nas estratégias simulações e jogos empresariais, por exemplo, não implica que essas estratégias não fomentam a interação entre os participantes, mas que no referencial teórico estudado não foi identificado como característica preponderante de tais estratégias.

CARACTERÍSTICAS	MÉTODO DE CASOS	PBL	SIMULAÇÕES	JOGOS EMPRESARIAIS
Troca de experiências	+	+	-	-
Discussão e tomada de decisão para a ação	+	+	+	+
Habilidade analítica	+	+	-	-
Reflexão do mundo real	+	+	+	+
Trabalho em equipe	+	+	+	+
Valorização do autodirecionamento	-	+	-	-
Pensamento crítico e sistêmico	+	+	-	-
Autoconhecimento	+	-	+	+
Resolução de problemas	+	+	+	+
Dinamicidade e Economicidade	-	-	+	+
Aprendizagem cognitiva	-	-	-	+
Autonomia	-	-	-	+
Papel ativo no processo de aprendizagem	+	+	+	+
Relacionamento Interpessoal	+	-	+	-
<i>Feedback</i>	-	-	+	+

Quadro 7: Principais características das estratégias de ensino em ação
Fonte: Elaboração própria (2011)

O quadro revela, a partir do referencial teórico estudado, as principais estratégias de ensino que se adequam aos pressupostos do sistema de aprendizagem em ação, embasada em uma abordagem construtivista para o ambiente educacional, por meio da difusão de metodologias andragógicas que estimulam o autodirecionamento dos estudantes e os conduzem a um aprendizado transformador por meio de reflexões, experiências e vivências

que possam ser compartilhadas em ação. A seguir observa-se a figura 2 que apresenta as estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO



Figura 2: As estratégias de ensino em ação
Fonte: Elaboração própria (2011)

Percebe-se que as estratégias de ensino apresentadas neste trabalho se configuram em estratégias de ensino em ação, pois apresentam características que direcionam ao encontro dos elementos fundamentados pela aprendizagem em ação. Ressalta-se que a aprendizagem em ação estimula o trabalho em equipe em tempo real, valorizando a troca de experiências, as discussões, a autonomia e a reflexão, de forma que promova o desenvolvimento da formação do estudante. Dessa forma, percebe-se que o método de casos, a PBL, as simulações e os jogos empresariais defendem, enquanto estratégias de ensino, o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, o autodirecionamento por meio do autoconhecimento, a aprendizagem cognitiva, a reflexão do mundo real, a autonomia, os debates voltados para a ação, *feedbacks*, o compartilhamento de experiências na busca de resolução de problemas e tomada de decisões, pensamento crítico e sistêmico, habilidades analíticas e dinamicidade. Portanto, essas características são condizentes com as qualidades da aprendizagem em ação, que aproxima a teoria à prática e incentiva a interdisciplinaridade, norteador o processo de aprendizagem dos alunos.

O quadro 8 sintetiza os elementos constituintes e os respectivos autores referidos neste trabalho de cada um dos tópicos delineados na fundamentação teórica, em que aborda as perspectivas de aprendizagem, as estratégias de ensino da educação superior, assim como as estratégias de ensino em ação, que são aquelas balizadas pela aprendizagem em ação.

DIMENSÕES	ELEMENTOS CONSTITUINTES	AUTORES
Educação de adultos	Foco na vida; Maturidade do aluno; Motivações internas: auto-estima, reconhecimento, melhor qualidade de vida; Auto-realização; Aplicabilidade dos conhecimentos na vivência do aluno; Compartilhamento de experiências; Trabalho em equipe; Desenvolvimento de habilidades; Consideração dos fatores contextuais; Pensamento coletivo; Fenômeno multidimensional: perspectivas mentais, espirituais e emocionais; Educador como facilitador; Incentivo à reflexão; Papel ativo no processo de aprendizagem; Autonomia e senso crítico.	Knowles (1980); Lindeman (1926); Merriam (2008); Merriam e Brockett (2007); Miller (2002); Merriam e Kim (2008); Beavers (2009); Brookfield (1986); Freire (1981; 1982)
Aprendizagem Autodirecionada	Iniciativa; Ênfase na independência; Consideração do contexto social; Desenvolvimento pessoal; Autonomia nas decisões; Desenvolvimento de habilidades; Autoconhecimento e autoconfiança; Estímulo ao pensamento crítico; Incentivo à prática reflexiva; Indivíduo como educador e educando ao mesmo tempo; Foco na aprendizagem ao longo da vida; Desenvolvimento da autoeducação; Troca de experiências; <u>Relação entre reflexão e ação.</u>	Merriam e Caffarella (1991); Knowles (1975); Brookfield (1986); Dechant (1990); Candy (1991)
Aprendizagem Transformadora	Mudança de pensamentos; Diálogo (discurso racional); <i>Feedback</i> ; Troca de experiências; Ênfase na reflexão crítica; Autoconhecimento e autoconfiança; Relação entre reflexão e ação; Trabalho em grupo; Autonomia; Incentivo aos desafios; Aquisição de conhecimentos e habilidades; Equilíbrio na relação entre professor e aluno; Auto-responsabilidade; Criticidade da realidade.	Mezirow (1990; 1991; 2000; 2009); Cranton (2000; 2006); London e Sessa (2006); Taylor (2000); Kimmel e Seifert (2009); Freire (1979; 1981; 1982); Boyd (1989)
Aprendizagem em Ação	Desenvolvimento de habilidades de liderança; Criatividade; Relacionamento interpessoal; Capacidade de resolução de problemas; Desenvolvimento de recursos humanos; Aquisição de conhecimentos; Situações em tempo real; Autodirecionamento; Reflexão e ação; Compartilhamento de experiências; Mudança de pensamentos; Trabalho em grupo; Discussões e debates; <i>Feedback</i> ; Prática reflexiva; Ênfase na independência; Autonomia; Incentivo aos desafios; Auto-responsabilidade.	Marquardt (1999); Marquardt <i>et al</i> (2009); Revans (1998); McGill e Brockbank (2003); Smith (2001); Raelin (2008)
Estratégias de Ensino	Relação teoria e prática; Troca de experiências; Consideração de aspectos sociais; Pensamento independente e crítico; Relação entre professor e aluno; Perspectivas emocionais e cognitivas; Consideração dos fatores contextuais; Incentivo à reflexão; Discussões e debates; Mudança de pensamentos; Aplicabilidade dos conhecimentos na vivência do aluno; Papel ativo no processo de aprendizagem; Desenvolvimento de habilidades; Capacidade de resolução de problemas; <i>Feedback</i> ; Incentivo aos desafios; Autoconhecimento; Trabalho em grupo.	Mintzberg e Gosling (2003); Lowman (2004); Gutierrez (2002); Smith (2003); Pimenta e Anastasiou (2002); Aktouf (2005)
Especificidades das Estratégias de Ensino em Ação	Troca de experiências; Discussão e tomada de decisão para a ação; Habilidade analítica; Reflexão do mundo real; Trabalho em equipe; Valorização	Corey (1998); Cesar (2005); Silva e Mello (2004); Machado e Callado (2008); Kaufman

	do autodirecionamento; Pensamento crítico e sistêmico; Autoconhecimento; Capacidade de resolução de problemas; Dinamicidade e economicidade; Aprendizagem cognitiva; Autonomia; <i>Feedback</i> ; Relacionamento Interpessoal; Papel ativo no processo de aprendizagem.	(1998); Soares e Araújo (2008); Rodrigues e Figueiredo (1996); Tanabe (1977); Souza e Dandolini (2009); Peixoto (2003); Sauaia (1995); Motta (2009); Neves (2007)
--	---	---

Quadro 8: Principais elementos constituintes das Perspectivas de aprendizagem, Estratégias de ensino e Estratégias de ensino em ação
Fonte: Elaboração própria (2011)

Observa-se que esses elementos são essenciais para o desenvolvimento do sistema de aprendizagem em ação e, especificamente, para o aprimoramento das estratégias de ensino adotadas pelos docentes. Foram discutidos formas de como se podem aperfeiçoar essas estratégias para conduzir às características da aprendizagem em ação, vista como adequada ao desenvolvimento da educação de adultos, proporcionando o autodirecionamento e a transformação dos esquemas de significado, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e próximo da realidade do mundo atual. Reforça-se a ideia da relação entre conhecimentos objetivistas com uma concepção mais subjetivista a fim de melhor contribuir para o aperfeiçoamento das competências necessárias para a formação do aluno em Administração.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que delimitam o planejamento da pesquisa por meio da caracterização do estudo, considerando o tipo da pesquisa e a perspectiva epistemológica. Define-se também o instrumento e o processo de coleta dos dados. Por fim, apresenta-se a forma como ocorreu o processo de análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa em Administração é ampla e envolve diversos estudos para compreender as pessoas e a interação entre elas (HAIR JR *ET AL*, 2005). Este estudo analisa, à luz da percepção de um determinado grupo de pessoas, nesse caso, os docentes vinculados ao curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba, a difusão das estratégias de ensino em ação.

O presente trabalho, baseando-se nos pressupostos descritos por Burrell e Morgan (1979), está vinculado ao **paradigma interpretativista**, cuja ontologia é nominalista, pois o mundo social externo à cognição do indivíduo é construído de nada mais que nomes, conceitos e títulos que são usados para estruturar a realidade. Já em relação a sua epistemologia, é de caráter antipositivista, visto que caracteriza o mundo social como sendo relativista, entendido apenas pelo ponto de vista dos indivíduos que estão envolvidos nas atividades que estão sendo estudadas.

Ainda de acordo com Burrell e Morgan (1979), a natureza humana da pesquisa qualitativa é voluntarista, na qual o ser humano é completamente autônomo e possuidor de livre arbítrio. Por fim, quanto a sua abordagem metodológica, esta é ideográfica que enfatiza a análise das constatações subjetivas que uma pessoa gera ao se envolver em situações diárias. O método ideográfico ressalta a importância de deixar que a subjetividade da pessoa revele sua natureza e características durante o processo de investigação. Então, deve-se compreender os aspectos subjetivos que os docentes entrevistados atribuem às estratégias de ensino utilizadas por eles, identificando quais são os significados por eles entendidos de um processo de aprendizagem em ação.

A partir da delimitação da visão subjetiva da realidade preconizada pelo paradigma interpretativo, esta pesquisa utiliza uma **abordagem qualitativa**, que não é um conjunto específico de técnicas, mas uma abordagem para compreender fenômenos sociais

(MORGAN; SMIRCICH, 1980). A pesquisa qualitativa é vista por Merriam (1998) como um conceito “guarda-chuva”, que abrange diversas formas de pesquisa e ajuda no entendimento e explicação do fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural. Os pesquisadores qualitativos se interessam por compreender o significado que as pessoas constroem, isto é, como elas criam o sentido do seu mundo e a experiência que têm no mundo. Ou seja, a autora conclui que os pesquisadores estão interessados em compreender fenômenos sociais, focalizando os significados construídos pelos sujeitos a partir das experiências como foram vividas ou sentidas.

Quanto aos fins, o estudo caracteriza-se como **descritivo**, visando entender os processos relacionados à difusão das estratégias de ensino em ação na percepção de docentes do curso de Administração da Universidade federal da Paraíba. Quanto aos meios de investigação, segundo Vergara (2005) é caracterizada como uma pesquisa de campo, pois foi realizada no local onde ocorre o fenômeno capaz de explicá-lo.

O estudo proposto objetiva analisar a difusão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação. Desse modo, este estudo se enquadra melhor como um estudo de caso descritivo.

O **estudo de caso**, de acordo com Godoy (2006), tem o enfoque na compreensão de um particular caso, em sua complexidade, sendo uma descrição de um fenômeno bem delimitado. Nesse caso, os docentes de uma instituição de ensino superior. Dessa forma, o estudo de caso descritivo apresenta informações sobre fenômenos pouco estudados. Assim, é necessário descrever detalhadamente o processo de investigação e análise dos dados, assim como esclarecer o contexto do estudo e os seus participantes da pesquisa.

3.2 O contexto e os participantes da pesquisa

O contexto desta pesquisa é a Universidade Federal da Paraíba, em especial, o Curso de Graduação em Administração, localizado no Campus I dessa Instituição de ensino superior, em João Pessoa – Paraíba. O estudo de caso ocorre nesta universidade por ela ser uma das universidades participantes do projeto PRO-ADM (Pró-Administração – Programa de Apoio ao ensino e à Pesquisa Científica em Administração), financiado pela CAPES.

Ressalta-se que a escolha das Instituições que compõem o PRO-ADM, coordenado pela UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí, localizada em Santa Catarina), teve como balizador aquelas que mantêm relações estreitas por meio de convênios formais entre os seus

docentes. O objetivo principal desse projeto é desenvolver um sistema de aprendizagem em ação, utilizando a metodologia de casos no ensino para os cursos de Administração. Diversas pesquisas, acerca desse sistema, estão em desenvolvimento para encontrar a melhor maneira de propagar o sistema como um avanço significativo para o ensino em Administração, contribuindo para uma formação mais qualificada.

Este trabalho foi realizado com os professores do curso de Graduação em Administração da UFPB. Este curso tem 48 anos de existência e é responsável pela formação de alunos para atuar nas diversas áreas afins da Administração. Já passou por várias alterações na sua matriz curricular, na qual atualmente o curso é ofertado nos turnos diurno e noturno. Segue-se a abordagem do estudo qualitativo básico, objetivando responder a questão de problema juntamente com alguns professores do quadro atual de docentes do departamento de Administração da UFPB. Este quadro é constituído por 42 professores, considerando os cargos efetivos e temporários.

Assim, **os sujeitos deste trabalho são professores** de disciplinas de formação profissional em Recursos Humanos, Logística, Estratégia, Marketing, Produção, Sistema de Informação e Finanças. Além dessas disciplinas, foi incluída a disciplina Teoria das organizações, pois aborda aspectos essenciais para a formação do aluno em Administração. Optou-se por essas disciplinas porque são as que abordam diretamente os conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de um administrador. Além disso, as estratégias de ensino em ação têm o intuito de contribuir, aos professores das disciplinas de formação profissional, uma maior interdisciplinaridade para promover uma aprendizagem transformadora dos estudantes.

A definição do número de participantes ocorreu durante o processo de estudo, sem a preocupação da representatividade estatística, atribuindo ao pesquisador a flexibilidade de, tomando como base o desenvolvimento teórico do trabalho, voltar ao campo e ampliar o número ou aprofundar a conversação com os participantes. A evolução da compreensão analítica que dá consistência ao tema de investigação é, em última análise, o critério que orienta o trabalho de campo (GODOI; MATTOS, 2006).

Inicialmente, foram escolhidos sete professores vinculados às disciplinas de formação profissional. Vale salientar que o pesquisador do presente estudo, por ser aluno da Pós-graduação em Administração dessa universidade e ex-aluno do curso, teve facilidade no acesso aos professores participantes da pesquisa. Quando se chegou à sétima entrevista, percebeu-se que ainda não tinha ocorrido a saturação, ou seja, outras entrevistas poderiam ser realizadas por acreditar que novos discursos poderiam acrescentar contribuições ao estudo. E

aconteceu exatamente isso. Foram entrevistados mais três professores, e o número total de participantes da pesquisa foi de dez docentes.

Além dos docentes pesquisados ministrarem disciplinas relacionadas às suas áreas de atuação, alguns deles também lecionaram nos dois últimos semestres as disciplinas de Tópicos Especiais em Administração, Estágio Supervisionado e Ética Empresarial.

Participaram da pesquisa 6 docentes homens e 4 mulheres; um deles tem pós-doutorado, 7 são doutores e 2 são mestres. O tempo de atuação como docente é bem diversificado, variando entre menos de 5 anos e acima de 30 anos. Assim, verifica-se que enquanto alguns estão no início da carreira docente, outros já estão na fase final. Com relação ao tempo de atuação na UFPB, pode ser considerado um corpo docente bem recente, uma vez que existem professores que estão na instituição há menos de 1 ano. Dentre os professores entrevistados, o que trabalha a mais tempo na UFPB não passa de 15 anos.

Salienta-se que os nomes dos professores não serão identificados. Nos resultados da pesquisa, eles são identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. A seguir, delinea-se o processo de coleta de dados da pesquisa, explicitando como foi desenvolvido o roteiro de entrevista e como aconteceu a realização das entrevistas com os docentes pesquisados.

3.3 O processo de coleta de dados

A coleta dos dados ocorreu por meio da realização da entrevista. A entrevista em profundidade, conforme Godoi (2006) tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse. Neste caso, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Sendo assim, esta pesquisa busca compreender o mundo dos professores acerca da temática das estratégias de ensino relacionada com as características da educação de adultos.

O instrumento de pesquisa foi um **roteiro de entrevista** a ser aplicado com docentes do Curso de Graduação em Administração da UFPB (APÊNDICE A). Esse roteiro de entrevista foi dividido em duas partes, em que a primeira consta de dados sócio profissionais e a segunda dos temas principais objetivados pelo presente estudo. A segunda parte foi desenvolvida a partir de um quadro dividido por Dimensões, Categorias, Autores e as

Questões. Essa divisão ocorreu para deixar claro ao leitor as bases teóricas que deram origem às questões. Sendo assim, esta etapa da pesquisa empírica busca captar desses participantes questionamentos acerca das perspectivas de aprendizagem, das estratégias de ensino e das estratégias de ensino em ação e as especificidades utilizadas por eles.

Aliás, esta pesquisa se atenta ao instrumento selecionado para a coleta de dados para que seja adequado e de forma que não venha a comprometer o alcance dos objetivos deste estudo. Para tanto, no que se refere à confiabilidade, Silverman (2000) acredita que ela está associada ao grau de consistência com que as categorias trabalhadas são atribuídas às informações coletadas. Isto pode ser obtido por meio da checagem por diferentes pesquisadores ou pelo mesmo pesquisador em diferentes ocasiões.

Logo, no início da entrevista, foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B). Esse termo esclarece alguns pontos, como o sigilo dos nomes dos professores entrevistados e que as informações obtidas por eles são utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Com isso, eles confirmam a sua participação na pesquisa. Com relação aos procedimentos, as entrevistas foram marcadas com antecedência, por meio do envio de um email convidando o professor para participar do trabalho, incluindo um anexo com uma síntese do projeto estudado e, posteriormente, o pesquisador confirmava presencialmente com o professor. O procedimento proporcionou, ao entrevistado, uma situação mais conveniente e confortável de acordo com sua agenda.

A realização das entrevistas ocorreu no próprio local de trabalho dos professores, que é na Instituição de ensino estudada. Então, as entrevistas aconteceram na sala deles do Ambiente dos professores ou nas salas do Departamento ou da Coordenação do Curso. As entrevistas iniciaram com as questões sobre os dados sócio profissionais e depois foram abordadas as questões acerca das perspectivas de aprendizagem, envolvendo aspectos ligados à educação de adultos, à aprendizagem autodirecionada e à aprendizagem transformadora. Posteriormente, foram questionados sobre as estratégias de ensino utilizadas no Ensino Superior. Por fim, os professores responderam acerca das especificidades das estratégias de ensino em ação, que são aquelas estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação. Nesta etapa da entrevista, os professores receberam uma folha de papel com as principais características das estratégias de ensino em ação e relatavam quais delas eles acreditavam ser fundamentais e limitadoras em sua ação docente.

O tempo de duração das entrevistas foi em média 70 minutos. A entrevista mais curta durou 49 minutos e a mais longa 1 hora e 50 minutos e todas foram conduzidas pessoalmente

pelo pesquisador. Ressalta-se que o processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de Julho e Agosto do ano corrente.

Ainda com relação ao processo de coleta dos dados, as entrevistas foram gravadas em meio digital e transcritas na íntegra, em função de eliminar as imprecisões das anotações de campo e ampliar a possibilidade de acesso público dos resultados, com elevado detalhamento (GODOI; MATTOS, 2006). Este procedimento foi essencial para o processo de análise do discurso, em que neste caso, subsidiou o processo de análise interpretativa dos dados.

3.4 Análise dos dados

A busca pela compreensão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação, difundidas no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, por meio das experiências vivenciadas pelos docentes pesquisados em seu ambiente de trabalho, configura-se em uma ampla fonte para reflexão sobre os significados subjetivos capazes de influenciar este processo.

Dessa forma, o método de análise dos dados utilizado neste estudo foi a **análise compreensiva e interpretativa dos dados** (SILVA, 2005), pautando-se também na construção dos discursos em si, uma vez que as definições de uma análise do discurso foram desenvolvidas a partir de diferentes panos de fundo, como afirma Flick (2009), ou seja, são inúmeras e variadas, assim como sua aplicação.

Para Gill (2002), a análise de discurso deve ser pensada como tendo quatro temas principais: a preocupação com o discurso em si; a visão da linguagem como construtiva e construída; o discurso visto como uma forma de ação, e o discurso visto como organização retórica. Ressalta-se que o termo “discurso” deve ser entendido como todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas. O presente trabalho considera o discurso como material de entrevista para o alcance dos seus resultados.

Tesch (1990) afirma que a etapa da análise não é a última fase do processo de pesquisa, mas ocorre concomitantemente com a coleta de dados ou é cíclica, pois a análise dos dados começa com o primeiro conjunto de dados e se torna, além de paralela à coleta, integrada aos próprios dados. Assim, este autor considera que a análise de dados inclui uma atividade reflexiva que resulta em um conjunto de notas que guia o processo, auxiliando o pesquisador a se mover dos dados para o nível conceitual.

Nesse sentido, o processo de análise seguiu os passos propostos por Silva (2005) na direção da compreensão do fenômeno:

- transcrição na íntegra das entrevistas;
- criação de protocolos de codificação a partir da leitura das entrevistas.

É nesse momento que os discursos começam a ser codificados. Como esta pesquisa foi realizada com professores, utilizou-se o seguinte código: “**PN.n**”, onde:

- **P**: Professor
- **N**: Número do professor entrevistado
- **n**: número do discurso

A partir disso, iniciou o processo de codificação dos discursos por categorias. Essas categorias foram estabelecidas conforme a relação percebida entre os discursos e determinado aspecto conceitual. Merriam (2009) afirma que as categorias são elementos conceituais que abrangem vários relatos que convergem para tal categoria. Essas categorias foram agrupadas em temas conforme os interrelacionamentos entre elas. Nesses temas foram introduzidas divisões a partir do roteiro de entrevista. Essa forma de estruturação é indicada por Gibbs (2009), em que as categorias se definem por meio da relação entre os conceitos e as experiências relatadas pelos entrevistados.

O processo de codificação reflete nos significados atribuídos a partir dos discursos dos professores pesquisados. O agrupamento dos discursos é importante para que eles se desvinculem da questão em si e passe a ser conectada à categoria. Desse modo, a relevância do estudo de análise consistiu em estabelecer e refletir sobre essa ligação de forma reflexiva, compreendendo-se que o processo de codificação e análise dos dados caminham juntos. Cabe ao pesquisador identificar as informações significativas, interpretando e desenhando suas conclusões (COFFEY; ATKINSON, 1996).

Ressalta-se que o quadro com as características apresentadas aos docentes no término da entrevista também foi atribuída significados a partir dos relatos deles para compreender melhor a realidade da ação docente. Nessa etapa, foi desenvolvido um quadro com os significados dos discursos dos professores relacionados a cada uma das características.

Abaixo, apresenta-se uma figura que expõe esse processo da análise compreensiva e interpretativa dos discursos dos professores pesquisados. A categorização emerge dos discursos que, por sua vez, são agrupadas nos temas em que essas categorias se interrelacionam. Assim, resultam os significados que partem do processo de análise e interpretação desses discursos. Sabe-se que esses significados também são desenvolvidos a partir da articulação com os aspectos conceituais estudados.

ETAPAS DA ANÁLISE DA PESQUISA



Figura 3: Etapas da análise da pesquisa
Fonte: Elaboração própria (2011)

Portanto, a figura sintetiza a forma como se deu essa etapa de análise do presente trabalho com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. Foram desenvolvidas as categorias a partir dos discursos dos professores e agrupadas em temas. O quadro, a seguir, apresenta as categorias relacionadas aos seus respectivos temas.

TEMAS	CATEGORIAS
Perspectivas de aprendizagem	Papel do docente; Incentivo pela prática reflexiva e crítica; Relação entre professor e aluno; Visão de aprendizagem pelo docente; Maturidade do aluno; Aprendizado emancipatório do aluno.
Estratégias de ensino	Conhecimento das necessidades dos alunos; Estratégias de ensino utilizadas em sala de aula; Avaliação das estratégias de ensino adotadas em sala de aula; Relação entre teoria e prática.
Estratégias de ensino em ação	Utilização das estratégias de ensino em ação; Motivos pela não utilização das estratégias de ensino em ação; Interesse dos docentes pelas estratégias de ensino em ação; Contribuição das estratégias de ensino em ação para a aprendizagem dos alunos; Conhecimento de professor do curso que aplica estratégias de ensino em ação; Difusão das estratégias de ensino em ação no curso.

Quadro 9: Temas e Categorias da análise dos dados
Fonte: Elaboração própria (2011)

A análise desses discursos resulta em significados. Esse processo de identificação dos significados ocorreu por meio da consideração de palavras que expressam algum sentimento como, frustração, desestímulo e decepção, assim como palavras e frases relatadas pelos

docentes pesquisados que se relacionam com os aspectos teóricos estudados. Por fim, a figura apresentada a seguir foi construída com a intenção de oferecer um esquema de visualização da estrutura proposta neste estudo, representando a trajetória que foi percorrida.

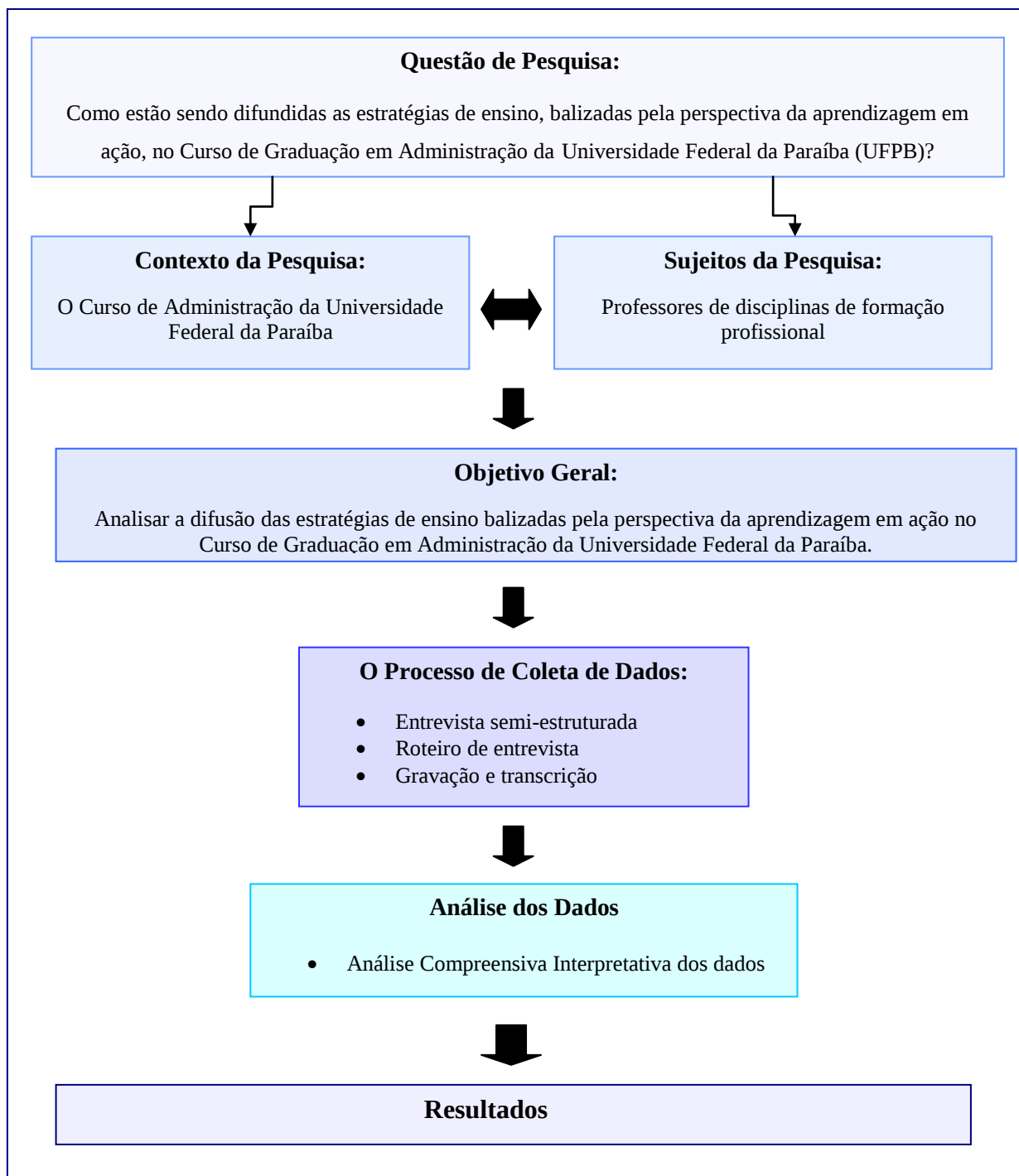


Figura 4: Trajetória da Pesquisa
Fonte: Elaboração própria (2011)

4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS DOCENTES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, visando analisar a difusão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados estão estruturados em quatro temas: o primeiro aborda as perspectivas de aprendizagem, o segundo as estratégias de ensino, o terceiro foca nas estratégias de ensino em ação e o último tema trata das especificidades das estratégias de ensino em ação. Portanto, discutem-se essas temáticas a partir dos relatos dos professores, expondo de maneira fidedigna os discursos que contribuem para essa análise, relacionando-os devidamente com os aspectos teóricos.

4.1 PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Esta seção apresenta as perspectivas de aprendizagem relacionadas ao papel do docente, o seu perfil e à forma de conduzir a aula, assim como, o incentivo pela prática reflexiva e crítica, a relação entre docente e discente dentro de um processo de ensino-aprendizagem, a visão de aprendizagem por parte dos professores, o nível de maturidade dos alunos e também a relação com a aprendizagem emancipatória desses estudantes.

4.1.1 Papel do docente

Sabe-se que o papel do docente é fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que a forma como ele conduz a turma afeta as perspectivas de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os resultados da pesquisa revelam que o papel do docente é multidimensional, contribuindo para a formação de um cidadão e age como um facilitador ou orientador. Os professores entrevistados caracterizam a prática, o exemplo e a cidadania como bases elementares para o exercício da docência.

Eu acho que o papel é **multidimensional** (...) eu acho que na graduação a gente deve formar o aluno em primordialmente, em um **aspecto técnico**, vinculado a uma função técnica que ele desempenhará na sociedade [PI.1]

No meu entendimento não é só acadêmico. Eu acho que o professor trabalha com uma **formação de cidadania**, sabe? (...) é o ser humano que a gente tem que trabalhar. A gente tem que trabalhar com **princípios** e também com **exemplos** que possam servir de norte para os alunos. [PII.1]

Tentar ser a mais **prática** possível, reconhecendo os limites do meu conhecimento, mas dentro do que eu tenho o que pode ser de **útil** pra eles, ou seja, passar isso pra eles. O importante é isso: o que você sabe você **passar o máximo pra eles**,

deixando claro que **você não detém o conhecimento** e em algum momento alguém vai trazer algo de **novos** pra você e que você vai se surpreender também, ne? E aí é o momento também de você visualizar que tem que buscar **novas fontes** também e isso é o tempo todo com as **pessoas**. [PIV.39]

A primeira parte que eu acho que considero mais importante é a questão de **exemplo e ética**, antes da própria questão de **formação do conteúdo**. (...) Isso é o papel do professor, tem que passar o conteúdo técnico para que o aluno saia dela profissionalizante e passar também o aspecto ético. [PV.1]

Eu acho que o docente ele é mais um **orientador**, principalmente em se tratando de **aluno adulto**. Um aluno jovem ou criança o professor é um **ensinador** (...) mas o aluno adulto eu acho que não, o professor deveria ser somente um orientador, um encaminhador, aquela pessoa que **conduz**. [PVIII.1]

Na minha concepção eu entendo que o docente hoje é um **facilitador de conhecimento**. É a pessoa que vai tentar fazer uma ligação entre **experiência, mercado e conhecimento** e promover alguns **debates e diálogos**. (...) Tentar debater algumas situações à luz da **teoria**. Pra isso, eu acho que o docente tem que ter certa **capacitação de mercado** para poder fazer essa **interação**. [PIX.1]

Eu entendo que o papel do docente não é apenas na formação profissional do aluno, mas eu sempre bato na tecla que a gente está falando de **cidadão**, então, a gente tem que partir para a educação geral do aluno, pois eles vêm de **culturas, formações e bases familiares diferentes**. [PX.1]

Percebe-se, pelos discursos, que há algumas divergências nas prioridades referentes ao papel do docente, bem como há complementaridade sobre o significado. Porém, as conceituações sobre o papel do docente, por vezes, desconsideram os fatores contextuais inerentes a esse papel, pois os resultados revelam alguns fatores contextuais que impactam na forma como eles ensinam os seus alunos, o que leva ao não exercício desse papel na ação profissional.

Um dos professores afirma que o papel é multidimensional, mas enfatiza apenas o aspecto técnico a ser passado para o aluno. Enquanto outros argumentam que o papel é mais que a técnica, mas formar o aluno considerando-o um cidadão que deve ter princípios e valores éticos na sua profissão futura como administrador. Observa-se que alguns professores dão ênfase ao aspecto humano para formar os estudantes. Para tanto, o docente tem que ser exemplar para os alunos, de tal maneira que, contribua para a formação ética e cidadã. Nesse sentido, Moraes (2000) argumenta que educar administradores requer modelos de ensino que provoquem a transformação de pensamento, de forma que possibilite o tratamento de dimensões sociais e éticas para desenvolver os estudantes em uma formação que não seja puramente técnica, mas que valorize o desenvolvimento político-social e a reflexão crítica dos estudantes.

Por sua vez, alguns relatos dos professores sobre a aquisição do conhecimento indicam que não é apenas o professor que gera o conhecimento, mas os alunos também são

responsáveis pela construção do conhecimento em um processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor tem o papel de ser prático, aproximando dos seus alunos por meio da troca de experiências. Além disso, um dos professores reforça essa ideia ao afirmar que é importante o professor ter uma capacitação de mercado até para que ele possa mesclar a teoria com a prática. E que esta prática seja advinda de suas próprias experiências no mercado, uma vez que ajuda o aluno a assimilar melhor o conhecimento repassado. Para Rodrigues e Figueiredo (1996), o papel do docente deve sofrer um processo de atualização para se adequar aos novos métodos de ensino pautados por uma perspectiva construtivista no ensino superior.

Por isso, acredita-se que o docente deve ser visto como um facilitador que promove uma interação maior com os estudantes por meio de atividades alinhadas entre teoria e prática. É interessante observar que alguns professores têm uma visão ampla de seu papel, considerando as diferentes variáveis envolvidas no contexto do aluno que interferem na condução do seu próprio papel de docente. Moreira (1997) reforça a importância de metodologias andragógicas, em que o papel do professor não é apenas ensinar, mas buscar inserir o aluno em um processo de aprendizagem. Dessa forma, Lindeman (1926) conclui que um dos papéis do professor é se engajar no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir seu conhecimento e depois avaliá-los. E isso resulta numa vivência mais rica do aprendizado a partir do momento que o professor orienta os alunos a refletirem sobre os assuntos ministrados. Esse significado pode ser percebido no discurso a seguir:

Na minha visão é uma discussão provocada, **provocar o aluno a refletir** porque eu vejo muito é aquela explanação de cima pra baixo, então, você fica lá com os alunos usando um quadro ou retroprojeto e falando 24 horas sem fazer eles refletirem. Eu sempre brinco com meus alunos que eu não sou professor, eu sou um **provocador**. Se eu deixar o aluno com uma ideia na cabeça, um questionamento eu acho que o professor está fazendo o papel dele, que é provocar o aluno a refletir. A minha ideia como docente é fazer o aluno **refletir e pensar**. [PVII.1]

Envolver os alunos em uma prática reflexiva é essencial para a busca de uma aprendizagem efetivamente transformadora. A característica comum da maioria das teorias da aprendizagem de adultos, por meio da experiência, é a relevância dada à integração da nova experiência e da experiência passada com o processo de reflexão (RIGANO; EDWARDS, 1998). Retomam-se os discursos anteriores que explicitam a relevância de unir as experiências relatadas em sala para após uma reflexão resultar na construção de um novo conhecimento obtido pelas experiências compartilhadas.

Cranton (2006) complementa que as mudanças nas estruturas de significado ocorrem por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico, na qual ela acrescenta que se torna possível em salas de aula heterogênea construir novas perspectivas

de significado, mas estas acontecem de maneiras distintas, o que ratifica a fala de PX.1 quando considera, de certa maneira, os diferentes estilos dos alunos.

Destaca-se que o professor é importante para a formação do aluno, mas ele não pode ser considerado o único responsável por essa formação até porque o aluno de ensino superior deve ser percebido como adulto. Cheetham e Chivers (2001) analisam que o campo da educação de adultos apresenta uma abordagem diferenciada por perceber o aluno adulto como um participante ativo no processo de aprendizagem.

Bom, dentro de um processo eu acho que ele é um **facilitador** e um dos elementos importantes, mas não é o único e talvez o mais importante. (...) ele [o professor] tem que cada vez mais ser um facilitador no sentido de proporcionar que o aluno desenvolva **habilidade** e o mais difícil que está sendo é fazer com que o aluno se **motive** e que o aluno tenha **vontade de fazer**. (...) o grande **desafio** hoje, talvez sempre foi, não é só passar conhecimento, mas é ajudar nessa discussão, **construir esse conhecimento junto com o aluno**, discutir esse conhecimento. [PIII.1]

Nessa fala, o professor reafirma o papel do docente como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver as habilidades dos alunos por meio de novos conhecimentos para que tenham uma boa formação profissional ao término do curso. Knowles (1980) identifica que o aluno adulto e maduro é autodirecionado e aprende melhor por meio de métodos experimentais. Porém, como o professor pesquisado afirma em seu relato, é difícil motivar o aluno, pois eles demonstram, em muitos casos, imaturidade, ausência dessa capacidade de autodirecionamento e desinteresse pela aprendizagem, dificultando o engajamento em um processo mútuo de investigação com o aluno.

Novamente Knowles (1980) argumenta que a missão do educador de adultos é operar com êxito atividades educativas para pessoas maduras. Entretanto, leva-se a repensar até que ponto os alunos que ingressam nas universidades podem ser consideradas pessoas maduras para que o professor possa conduzir a turma por meio do uso de estratégias andragógicas. Alguns professores passam a analisar algumas de suas experiências em sala de aula e refletem quais são suas responsabilidades diante de tantas limitações existentes no ambiente educacional.

A gente ainda tem muito (...) de **passar apenas conhecimento**. Não sei de quem é a **culpa**, se é da instituição, dos professores ou dos alunos porque que **o problema existe**, ele existe. (...) Eu continuo dizendo que tem muito aluno **passivo** e talvez por conta do próprio professor que levou pra esse **estilo**, de a gente ter sido mais um **repassador do conhecimento** do que discutir esses conhecimento e disseminar mais numa maneira de **crítica** no que pode contribuir, ne? O que a gente tem feito é mais **jogar conhecimento**. [PIII.20]

O professor passa por altos e baixos, ne? Às vezes eu me questiono, pois é **cansativo esse ritmo**. As **disciplinas** que a gente chama de mais **profissionais** estão o tempo todo **mudando** e você tem que buscar novos livros, aprender novas coisas e, às vezes, estamos cansados. Você prepara aquela aula em que está tudo

afiadinho e aquela turma está **desinteressada**, dispersa e ai eu questiono se é isso eu quero pra vida toda. O trabalho do professor em casa é muito maior. Ainda mais ensinando na pública que você não tem tanta **estrutura**. (...) Até porque é uma tendência natural, a gente cansa e algumas coisas a gente já não vê a mesma **motivação** e também é muito fácil falar pra deixar isso, mas é a sua profissão, ne? Eu brinco com os alunos que eu espero manter sempre a **coerência** e eu acho que enquanto der pra eu gostar e me divertir em sala de aula eu vou estar sempre obrigada a dar uma **atualizada** nos meus materiais. (...) eu não posso jogar a **responsabilidade** pros outros. Eu tenho que ter o **compromisso**, pois o pouquinho que eu sei eu quero que meus alunos também saiam da disciplina sabendo. Então, é uma **profissão muito árdua**. [PIV.23]

Conforme os relatos acima, o professor não deixa de ser um repassador do conhecimento e o professor pesquisado indaga de quem é a culpa para tal procedimento. Verifica-se que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de certa forma, são culpados, uma vez que o aluno permanece no papel passivo e demonstra desinteresse, o professor apodera-se desse perfil acomodador e conformista da forma como se dá a educação e a instituição não oferece estrutura e apoio necessários para a mudança desse sistema educacional para se enquadrar nas perspectivas da aprendizagem de adultos, adotando estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação.

Essa passividade do aluno pressupõe a falta de uma aprendizagem autodirecionada, já que esta se relaciona com a responsabilidade primária dos alunos para planejar, executar e avaliar suas próprias experiências de aprendizagem, influenciando no desenvolvimento da educação de adultos (CRANTON, 2006; ELLINGER, 2004). E os alunos não têm feito essas reflexões de suas vivências quando estão na universidade, interligando os aspectos teóricos com os seus exemplos práticos. Entretanto, a aprendizagem autodirecionada e a prática reflexiva são manifestações importantes do construtivismo.

Um dos professores ressalta que é necessário o compromisso do docente em se atualizar para não ficar apenas na replicação dos assuntos para os discentes. Byrne (2002) alega que os professores predominam o uso das metodologias tradicionais, tornando o ensino objetivista, como existisse somente um único caminho correto para solucionar determinado problema. Entretanto, para que o professor mude seu pensamento e, conseqüentemente, suas ações é necessário que ele tenha o devido suporte, como ilustra o seguinte discurso.

Muito do que o professor faz em sala de aula **depende do apoio** que ele tem. Então, não é que o professor não queira fazer uma visita em uma empresa, ta? As vezes quando quer fazer é complicado, é isso que está me **desestimulando**. (...) E se existe **recurso** para disponibilizar de maneira didática e pedagógica a universidade **não divulga**, não faz o papel dela. [PV.23]

Quando os docentes tentam mudar, sentem dificuldades devido à falta de apoio. Knowles (1980) mostra que os adultos, quando maduros, aumentam sua capacidade de

autodireção e isso envolve a colaboração entre todos os participantes do processo. Nesse sentido, o presente trabalho atenta que o autodirecionamento não cabe apenas ao aluno, mas também ao professor para que ele tenha uma maior conscientização do seu papel e de como adequar e utilizar melhor as suas estratégias de ensino para alinhar reflexão e ação na aprendizagem dos alunos.

Outro fator que tem contribuído para o professor não alterar suas estratégias de ensino para atender às necessidades de aprendizagem dos discentes é a falta de comprometimento destes em sala de aula. Os alunos, por vezes, chegam cansados, não levam o ensino a sério e querem que tudo ocorra de maneira ágil durante a aula. Aliás, a aula deve girar em torno de um espetáculo para que chamem a atenção deles como verifica-se nessa fala: “Eles querem que o professor seja um **showman** porque eles chegam morrendo de sono à noite por conta da jornada de trabalho e querem que o professor faça um *show* para despertar e **chamar a atenção**.” [PIX.4]

Esses são desafios que os educadores vivenciam atualmente, pois com o mundo em si ditando essa rapidez no mercado, reflete-se no comportamento imediatista dos alunos e como a área da educação vai atuar é um dilema, visto que não é de hoje que se clama por mudanças, como já abordava Lindeman (1926) na década de 20 com os seus pressupostos sobre o campo da educação de adultos, explicitando que a educação de adultos é centrada na vida. Por isso, o programa das disciplinas deve ser orientado nas situações de vida, pois envolver as experiências é a forma mais rica para o aluno aprender. Assim, um dos professores questiona o futuro do papel do docente frente às futuras gerações que ingressarão nas instituições.

Os professores não estão preparados para ensinar esses novos alunos que estão por vir aí, da **geração Y** que chamam. Daqui há 10 anos a gente vai estar pegando alunos que hoje tem 8 anos de idade e que eles já tão num nível de desenvolvimento que nós não estamos preparados para receber esses **alunos multitarefas**. [PVI.1]

Outro professor reforça esse discurso, afirmando que o professor não pode mais permitir que suas aulas sejam embasadas nos pensamentos *taylorista* e *fordista* de controle, centralização e hierarquia verticalizada com meios rígidos e punitivos, tornando-se um aprendizado mecanicista.

Você entra em sala de aula e está **taylorista** militar, que é o linear. E eu detesto o **linear**, Então, se eu tô querendo trabalhar informação, trabalhar conhecimento e continuo com **metodologia de linha de produção**, um olhando a nuca do outro, não dá. Essa metodologia não existe mais. [PVII.13]

Observa-se que a aprendizagem ainda é tida da maneira tradicional, de um saber tomado como inquestionável, como abordam Pimenta e Anastasiou (2002), por meio de aulas

apenas expositivas. Entretanto, a responsabilidade para transformar a forma como ocorre o processo de aprendizagem não é exclusiva do professor. A responsabilidade é de todos os agentes envolvidos, pois argumentos como estes abaixo dificultam a mudança na ação docente.

Por mais que você instigue esse pessoal que fica calado no fundo da sala a **participar é difícil**, mas eu faço pergunta direta ao aluno quando eu vejo que ele está meio **distante** pra tentar trazer ele pra aula. Eu tento puxar a língua dos alunos que é pra ver se **eles se envolvem um pouco mais na aula**. [PII.20]

A gente ainda **estuda pra passar** e por isso que eu não sou muito chegado a prova. Eu prefiro um bom **debate**, um bom **diálogo**, um bom **seminário** que faça o aluno **refletir**. É que prova você estuda pra prova, passou a prova você deleta, literalmente você esquece. **A nossa educação é punitiva**. Os nossos alunos, não todos, mas uns 80% não conseguem ter a ideia de **dinamicidade** até porque a educação no Brasil ela ainda é muito **retilínea**, muito pontual, é prova e o professor tem que estar o tempo todo falando em sala de aula, sem deixar o aluno falar, mandando o aluno calar a boca. (...) Esta é uma coisa que deve ser **mudada** porque **o nosso aluno ainda reflete pra estudar pra prova**. Tem é que estudar pra conhecimento. [PVII.18]

Uma das falas ilustra o quanto é difícil a participação dos alunos na sala de aula, o que leva o professor a adotar medidas obrigatórias para incentivar tal participação. Muitas vezes essa participação ocorre em troca de alguma pontuação, o que se relaciona com o discurso do outro professor ao afirmar que o aluno reflete, se é que ele realmente reflete, para estudar para prova. O aluno fica preso à nota para passar por média na disciplina, e não se concentra propriamente no desenvolvimento de habilidades por meio da aquisição de conhecimento.

Contudo, palavras como debate, diálogo e seminário representam as novas formas de condução da aula em que o professor deve buscar estratégias de ensino que correspondam com essas novas formas de interação com o aluno. Na verdade, essas práticas conseguem contribuir significativamente para um aprendizado transformador. Smith (2003) comenta que o docente deve promover discussões, seminários e debates em sala de maneira que favoreça o desenvolvimento de habilidades analíticas dos estudantes. Já Soares e Araújo (2008) acrescentam que os debates, como também os seminários que acontecem por meio do diálogo, desenvolvem a capacidade de comunicação e direciona as discussões para a ação. O diálogo, quando trabalhado em conjunto com a reflexão crítica, permite aos alunos transformarem sua própria realidade (FREIRE, 1982).

As novas formas de estratégias de ensino procura articular melhor a teoria e a prática por meio da troca de experiências. Por isso, é válido considerar as vivências até porque servem de subsídio para os docentes analisarem o momento de atualizarem suas práticas de ensino. O discurso a seguir ilustra a importância do educador contextualizar suas estratégias

de ensino para a sua realidade, ou seja, para as necessidades da turma de acordo com os recursos disponíveis. Com isso, pretende-se adaptar as estratégias de ensino conforme os estilos diferenciados dos estudantes como indica o relato abaixo, levando em consideração o perfil da turma.

Você tem que estar ligado o tempo todo pra você saber a hora exata de você **mudar a sua estratégia**. Pra algumas turmas um tipo de estratégia é **adequado** e pra outras não é, tá? Você tem que **adaptar** suas estratégias de ensino de forma que passe a ser o mais **atraente** possível. E não existe nada pior do que você está dando uma aula e ver que está todo mundo olhando pra o teto. Eu quero que as pessoas estejam ali ligadas, antenadas e **envolvidas**, é o que eu pretendo e faço um esforço danado pra envolver os alunos nessa **discussão** o máximo possível. [PII.25]

Portanto, o papel do professor é organizar as contingências de reforço no ambiente de aprendizagem de modo que o comportamento desejado ocorra a partir da percepção e atribuição de significado sobre as experiências, considerando o contexto social para resultar em uma aprendizagem que mude a si mesmo e o ambiente por meio do contexto ligado e baseado em problemas que estimulam o autodirecionamento e a reflexividade (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991). Assim, é necessário que o professor incentive os seus alunos ao senso crítico, criativo e reflexivo para aperfeiçoar os seus conhecimentos e contribuir em sua formação profissional, especificamente em Administração. Todavia, como os próprios professores não passaram por essa formação mais crítica e sistêmica, o processo também se torna difícil para eles, o que demanda a necessidade de aperfeiçoamento docente sobre os seus métodos de ensino, como indicado por um dos professores pesquisados. Desse modo, eles argumentam como incentivam os seus alunos a participarem de um processo de aprendizagem por meio da prática reflexiva e crítica.

4.1.2 Incentivo pela prática reflexiva e crítica

É perceptível o desestímulo do professor frente ao desinteresse do aluno. Vale salientar que, algumas vezes, o professor também não cumpre o seu papel de docente. Contudo, um dos professores revela como tem contornado esses desafios, pois os alunos estão acostumados a receberem os assuntos prontos, ‘tudo mastigado’ para que ele apenas reproduza aquilo na prova e o ensino se torna superficial em que o professor ‘brinca que ensina’ e o aluno ‘brinca que aprende’.

Colocando os alunos para **pesquisar** aquilo que eu estou apresentando. Eu estou buscando nessa nova forma fazê-los **participantes**. Eu não trago **pronto**, eu trago o tema e eu digo que agora eles caiam em campo para confirmar ou infirmar isso que estou dizendo e depois a gente passa pra um **diálogo** em termos de o que ele conseguiu **apreender**, quais são as dúvidas. Então, eu vou fazendo com que eles

sejam participantes nessa **descoberta**. Eu desisti de trazer algo pronto porque eu me via totalmente **desestimulada** diante do **desprezo** do aluno pelo professor lá em sala de aula. [PVIII.3]

A palavra desprezo caracteriza um sentimento forte e desmotivador do professor entrevistado, representando o seu desestímulo diante dos desafios intervenientes na sua ação como docente. Todavia, ele encontra uma maneira de tentar estimular mais os seus alunos e ver se esse panorama de comodismo para o conhecimento é mudado. Ele procura tornar os estudantes participantes mais ativos, estimulando o diálogo em sala e levá-los a descobrir o conhecimento que é ensinado em sala de aula por meio da realização de pesquisas e troca de experiências.

Entretanto, conseguir essa participação dos alunos não tem sido fácil, como revela um dos professores ao destacar que a leitura é necessária para que o aluno participe efetivamente na sala de aula e tenha consistência de seus posicionamentos. Porém, até para fazer com que os estudantes leiam é complicado e o professor é obrigado a tomar algumas medidas que torna essa participação meio forçada, o que contraria a interação envolvente defendida pelas novas perspectivas de estratégias de ensino.

A participação é complicada porque eu entendo que jogar conhecimento é a coisa mais fácil do mundo, mas essa interação é que é complicado e pra haver essa interação pra melhorar o processo de ensino-aprendizagem **o aluno precisa ler**. Precisa, inclusive, um **conhecimento prévio** daquele assunto porque as dúvidas começam a aparecer e ele começa a questionar. A gente disponibiliza, mas até pra **motivar** o aluno pra ler eu tenho feito o seguinte: o aluno sabe que poderá ser questionado sobre aquele assunto mesmo antes de eu ter dado. (...) Então, isso você acaba motivando ele a ter que ler. **Infelizmente é uma maneira** porque só dizer pra ele ler acaba não funcionando. [PIII.26]

A participação dos alunos é imprescindível para o desenvolvimento de novas perspectivas de significado, como enfatiza Mezirow (1991), pois os educadores de adultos têm que ajudar os alunos a torná-los mais questionadores e racionais por meio da participação efetiva no discurso crítico. Todavia, os alunos deveriam se comportar como adultos para facilitar essa participação, mas eles não lêem previamente para chegar à sala de aula para discutir e o professor ser considerado um facilitador nesse debate de construção do conhecimento. O desenvolvimento da andragogia se fortalece com a capacidade da aprendizagem autodirecionada que foca, conforme Knowles (1975), na maneira independente dos alunos aprenderem, algo que não se tem visto a partir dos relatos citados pelos professores entrevistados. O discurso abaixo reforça a ideia da ausência de leitura dos alunos.

(...) O nosso aluno a gente ver que quase **não ler**. Eu mesmo detesto a história do **decoreba** em avaliação, mas a gente percebe e nos trabalhos a gente percebe muito **copiou e colou**. (...) **Alunos críticos você tem poucos**, né? Pelo menos eu percebo

isso, pois você tenta promover a discussão e acaba só você falando, é meio complicado. Eu diria que **a gente tem muito mais aluno passivo** do que aluno ativo e crítico, certo? Tem exceções, é lógico, pois a gente tem alunos críticos, mas o normal não é esse não. O normal é a gente ter aluno ainda muito passivo. [PIII.19]

Nota-se que os alunos se utilizam de artifícios para burlar as atividades ou a maneira como estudam não valoriza a mudança de visão de mundo para que a aprendizagem surta efeito na vida deles. O aluno ainda é visto no seu papel passivo e com pouca criticidade. Contudo, essa passividade pode estar relacionada com os próprios mecanismos de ensino usados pelos educadores, como questiona Freire (1981), em que o aluno acata com tudo o que é imposto pelo professor, cabendo somente respeitá-lo de forma rígida. Isso impede que o aluno desenvolva o seu senso crítico. Assim, verifica-se que um dos professores indica a própria forma que prevalece na ciência da Administração como um inibidor do papel ativo no processo de aprendizagem.

O curso de administração é um **curso positivista**, funcionalista. Nós não temos, com exceção de alguns raros professores, a gente não tem uma **visão crítica**, a gente tem mais uma **visão prescritiva** e é o que os alunos têm, né? de que vem tudo bonitinho, tem que ser assim e não se questiona a serviço de quem. Eles querem pronto. (...) Então eu acho que isso é uma coisa que vem da **herança** da nossa educação e que é uma educação positivista e **acrítica**. E os alunos preferem que você transmita pra eles. [PII.39]

Nesse sentido, Libâneo (1994) atenta que os professores e alunos devem se adequar a uma mentalidade aberta quanto à visualização de metodologia tanto subjetiva como objetiva. Com isso, busca-se minimizar o uso prescritivo para repassar o conhecimento e possibilitar uma visão mais crítica do que é estudado. Outro professor ratifica esse entendimento de visão acrítica dos alunos, que possivelmente é advindo da herança da educação do país: “Eu acho que os nossos alunos em termos de **visão crítica** ainda estão muito **imaturos**, mas talvez isso seja uma herança da própria forma como eles receberam os ensinamentos até agora porque nós temos uma **educação acrítica**.” [PII.38]. Ressalta-se que há métodos de ensino que trabalham melhor com estratégias andragógicas e fundamentam essa criticidade por meio de uma maior autonomia no aprendizado, relacionando o que aprende com o que vivencia.

Os professores têm encontrado empecilhos para estimular essa reflexividade e criticidade nos alunos. Discursos anteriores revelaram o comodismo dos estudantes em receber os assuntos prontos e o relato a seguir traz esse mesmo enfoque, fortalecendo o ponto da imaturidade do aluno e também leva o docente a repensar sobre a forma como lidar com esse novo estudante mais enérgico para que ele se engaje mais nas aulas.

Eu encontro **barreiras** para eles refletirem, eu acho que é uma minoria que consegue. Eu acho que em função de tudo ser tão **rápido** porque hoje as pessoas

querem tudo muito mastigado, querem a **resposta do óbvio** e, às vezes, o aluno responde em uma linha e eu tenho que frisar que é para argumentarem a questão. (...) Então, hoje os alunos têm **dificuldade** de entender o que você quer e maior ainda de te dar aquela resposta. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que ta **insistindo** porque senão a gente, professor, também começa a ficar **acomodado** se ficar pedindo só o óbvio. [PIV.21]

Nessa fala, é interessante observar que o professor pesquisado não foge do seu papel, afirmando que mesmo encontrando essas barreiras em encontrar qualidade no conteúdo dos alunos ele continua a insistir por essa alteração porque senão é como ele estivesse sendo condizente com tal comportamento do aluno. Isso se chama responsabilidade e comprometimento por melhorias na educação como um todo. Porém, sabe-se que persistir isoladamente contribui para a desmotivação, como relatado por discursos anteriores, em que se precisa do apoio de todos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, alguns professores optam por provas por acreditar que seja uma boa maneira de fazer os alunos refletirem. Este trabalho não pretende desmerecer o uso de prova, mas esse tipo de avaliação, por vezes, não leva a um aprendizado emancipatório, visto que esta reflexão tida pelo aluno permanece por pouco tempo porque na maioria das vezes aquele conhecimento não foi fixado efetivamente em suas mentes, pois os alunos aprendem mais quando enxergam significado em suas vidas naquilo que aprende, não sendo meramente mecanicista (CRANTON, 2006; MEZIROW, 2000, 2009; MOREIRA, 1997). Assim, Miller (2002) ressalva que o aluno precisa conhecer sua mente e suas emoções para reconhecer o seu potencial de aprendizagem.

Hoje, o que eu faço eu não sei se o aluno **reflete ou não**, mas eu acho que hoje só com o **sistema de prova** eu faço o aluno **ler mais** do que com essas alternativas, você tá entendendo? Eu posso estar errado com uma **visão equivocada**, mas eu tenho a **impressão** que hoje só com prova eu faço o aluno ler mais do que antes. (...) A prova tem que ser bem distribuída para refletir a **distribuição da aprendizagem**. É isso que eu faço. [PV.17]

Nesse discurso, o professor confunde a prova como melhor estratégia de ensino, mas ela é um instrumento de avaliação. Mesmo assim, o professor entrevistado acredita que consegue levar o aluno à reflexão por meio da aplicação de prova. Todavia, os termos referentes à possibilidade de uma visão equivocada e a palavra impressão representam uma insegurança dele mesmo com o uso da prova como uma das melhores formas de levar o aluno a refletir. As perspectivas de aprendizagem devem conduzir o aluno à prática da reflexão crítica, visto que a aprendizagem reflexiva ocorre quando se chega ao alcance da reflexão crítica, como aborda Mezirow (1990; 2000).

Aliás, a reflexão crítica integra e reintegra significado e experiência, como alertam Brookfield (1986) e Lindeman (1926), e ainda facilita o desenvolvimento cognitivo e moral. Entretanto, é difícil para o professor conduzir o aluno ao desenvolvimento dos processos e premissas da reflexão (MEZIROW, 1990), uma vez que há vários fatores que impactam nessa condução, como a própria imaturidade do aluno e a falta de domínio do docente sobre tais perspectivas de aprendizagem reflexiva.

Portanto, é necessário estimular a reflexão dos estudantes e o professor é fundamental nesse processo, pois “a partir do momento que o aluno verifica a possibilidade de argumentar **sem** o professor falar que está **errado** ele vai falar mais. Se permitir o aluno a **refletir** ele vai ver que tem **capacidade**, que não tinha visualizado aquela **situação** de tal lógica que outros pensaram.” [PVII.4]. Percebe-se que o professor deve incentivar o aluno a potencializar suas capacidades, mas outro professor rebate, quando afirma que “agora a maioria ainda não **interpreta** as questões, existe uma **preguiça de refletir** sobre os questionamentos.” [PVIII.7]. Fica difícil para o educador incentivar os alunos quando eles não demonstram força de vontade, além de reforçar que os estudantes entram na universidade sem ao menos praticar a compreensão e interpretação dos textos, o que é base da formação primária.

Alguns professores têm buscado agir diante desse contexto para reverter a situação e não deixar acentuar ainda mais esse problema da ausência da reflexão e crítica. Os discursos a seguir revelam esses esforços.

Eu peço muito para eles questionarem a **teoria**, inclusive, eu faço **dinâmicas** onde eu coloco **situações de mercado** em que uma teoria é diferente. Tentar fazer com que eles **sintam** que aquela disciplina com aqueles temas **fazem parte da vida cotidiana deles**. [PIX.7]

(...) Então, eu passo **estudos** que eu pergunto o que ele **tomaria de decisão**. O importante numa correção é mostrar que tem **vários caminhos** comprovando sua **viabilidade**. Por isso, eu mostro pra eles da **importância** de estarem em sala de aula, pois é pra **ler** um livro não pra decorar, mas pra **pensar** disso que leu como você poderia **adaptar** para sua empresa pra fazer **diferença**. [PIV.20]

Destaca-se a ponte que um dos professores faz com a teoria, tornando o aprendizado dinâmico. A partir do momento que conduzem os alunos a tomar decisões, como relata o outro professor, o educador direciona o estudante para uma visão holística e focada na ação para encontrar alternativas viáveis. E ele as identifica quando relaciona a situação com a teoria e daí consegue refletir para tomar a decisão correta considerando as adaptações necessárias da exemplificação estudada. Isso pode conduzir a uma aprendizagem transformadora, na qual a auto-reflexão crítica conduz às mudanças das perspectivas de significado (MEZIROW, 1991; 2000).

Portanto, uma das formas de conduzir os alunos a tornarem-se participantes é a reflexão sobre o que apreendem nas aulas para alinhar com situações de suas vidas e levá-los a atribuir um significado sobre o conteúdo da aprendizagem. Portanto, a análise dos relatos dos professores indica que a importância dos alunos estarem em sala de aula e a aproximação do conteúdo com a vida deles são consideradas alicerces para o incentivo à prática reflexiva, assim como para uma relação mais próxima entre professor e aluno.

Eu acredito que no momento que a gente tem essa **troca de experiências** em sala de aula, que há essa **permissividade** de que tanto o aluno como o professor pode se **manifestar em sala**, então, já há esse **incentivo à reflexão**. E o uso de **várias estratégias de ensino** ajuda para que eles desenvolvam um **novo conhecimento** neles. [PX.11]

Esse discurso sintetiza o entendimento de que a aproximação entre professor e aluno favorece o processo de aprendizagem. Um dos caminhos para essa aproximação é o compartilhamento das experiências para promover um maior nível de conhecimento sobre si próprio e, conseqüentemente, passem a refletir sobre suas experiências e desenvolvam um novo conhecimento a partir de estratégias de ensino que permitam essa troca de experiências, que acontece por meio da discussão e debate. A próxima seção reforça o entendimento sobre a relação professor-aluno no contexto do ensino de Administração.

4.1.3 Relação entre professor e aluno

O relacionamento entre professor e aluno é caracterizado por várias divergências em seus discursos, pois alguns valorizam e outros não acreditam que seja relevante no processo de ensino. Entretanto, deve-se buscar o mínimo de respeito, uma vez que estão em um ambiente que desenvolve cidadãos e deve ser mediada pelo respeito. “Bom, eu penso que é uma **relação normal** entre dois seres humano que precisam **se respeitar**. (...)” [PII.3]

Um dos professores indica a dificuldade do professor para se integrar nas turmas, visto que o período de tempo que ele passa com a turma é limitado e os alunos já estão engajados entre si. O professor é quem deve encontrar maneiras de se entrosar com a turma o mais rápido possível para que ele consiga conduzir eficazmente o processo de aprendizagem.

Quando você pega uma turma, essa turma já está **engajada** e você é que é a pessoa de fora e tem que buscar **se integrar na turma**, mas entre eles existem **subgrupos**, as amizades. Agora com **trabalhos em grupo** que são desenvolvidos eu proponho que eles estejam sempre **mudando** até para poder estarem ouvindo outras opiniões e não as mesmas, ne? para **diversificar** um pouco as **informações e os conhecimentos**. [PII.17]

Destaca-se que o professor ainda toma como desafio desestruturar os subgrupos existentes em qualquer turma porque é fundamental para o desenvolvimento de habilidades nos alunos que eles trabalhem em diferentes grupos para lidarem com a diversidade de opiniões e estilos e, assim, amadurecerem e construir novos significados a partir das vivências distintas.

Além desse desafio, o professor tem que, de certa maneira, ser legitimado pela turma para que ele possa facilmente converter os estudantes em participantes. Porém, um dos professores enxerga um distanciamento nessa relação, uma vez que há o fator cultural para tal distância na relação entre ambos.

Eu percebo que ainda é uma coisa muito é meio **clássica** ou meio fora de época, né? A gente ainda nota e eu percebo ainda aqui no curso muito esse **distanciamento** nessa relação aluno e professor. O aluno, de certa maneira, não está tão próximo do professor e existe uma relação aí que é um pouco **cultural** e eu acho que precisava ser melhor trabalhado, mas é uma relação que eu acho que, cada vez mais, ela **precisa ser, digamos, diminuído essa distância.** [PIII.2]

O relato de outro professor indica que essa relação se caracteriza como uma competição, dificultando esse relacionamento.

Atualmente eu estou sentindo como uma **competição**. É como se os alunos de hoje que já tem acesso a internet, um acesso maior de informações, ele considerasse o **professor** não como alguém que tem algo a **oferecer**, mas como alguém que precisa ser **testado** naquilo que o professor sabe pra saber se ele está **acompanhando** o que a **modernidade** diz que ele deveria saber. Então, hoje, eu sinto mais essa dificuldade nesse relacionamento. Não é como se o aluno acreditasse que o professor tem algo a passar, mas é como se ele estivesse testando o professor e pra mim está mais **difícil.** [PVIII.2]

O discurso acima apresenta o impasse vivenciado pelo professor na sua relação com o aluno porque este costuma tachar o professor de defasado e em virtude do acesso rápido às informações eles passam a testar o nível de conhecimento dos educadores. Isso denota o sentido da educação tradicional em que o professor ainda é visto como o detentor do conhecimento, como se fosse obrigação ter o domínio absoluto, como argumenta Gil (2005) e Lowman (2004). E o aluno em vez de buscar o conhecimento para o seu engrandecimento, ele busca para tentar constranger, de certa forma, o professor diante da turma, o que leva a refletir o aspecto cultural, como cita na fala de PIII.2, prevalecendo uma relação clássica.

Por isso, alguns docentes desconsideram esse fator do relacionamento como relevante para a efetividade do processo educacional. Sabe-se que é necessário, mas não procuram estreitar essa relação, tornando-a mais próxima e afetiva. “Complicado, complicadíssima. **É um mal necessário.** (...) Não tenho **contato** muito com aluno não.” [PVI.3]. Verifica-se que um dos professores indica a incompatibilidade nas expectativas de ambos como um fator

conflitante nessa relação, como relata na fala a seguir: “Negócio complicado. **A gente espera uma coisa como professor, os alunos esperam outra coisa da gente** e geralmente isso não está ligado não, ne?” [PV.3]

Por sua vez, há um discurso que considera essa relação muito tênue, pois os alunos agem sem maturidade e os professores também, por vezes, têm comportamentos ingênuos e se perdem nesse relacionamento, visto que ele tem como papel saber conduzir essa relação para que se preze o respeito. Então, a dinâmica dada pelo docente influencia na maneira como se direciona essa relação no decorrer da disciplina.

No Brasil é **complicado**, é que existem alguns alunos que **desvirtuam o processo**. Às vezes, você dar **liberdade** e brinca em sala de aula ou no corredor e depois a brincadeira quer ir pra sala de aula no momento errado. A gente tem essa linha muito **tênue**, ela é muito complicada no **contexto**. A relação é boa, ainda vejo uma **relação de respeito**, mas alguns alunos se perdem como alguns professores em algumas situações também. De um modo geral, eu acho que é boa, eu acho que depende da **dinâmica do professor**. [PVII.6]

Percebe-se que dar liberdade quando não se sabe os seus limites é complicado e é algo que deve ser levado em consideração por cada professor já que todo semestre eles trabalham com novos alunos, que apresentam novas situações e é necessário considerar esses diferentes contextos para ter uma melhor noção de como construir esse relacionamento com a turma. Para tanto, o educador precisa dar o exemplo para que ele seja coerente com suas exigências aos alunos, pois eles cumprem as atividades, muitas vezes, de acordo com a forma como enxergam o seu professor.

Eu acho que antes de tudo o professor tem que dar o **exemplo** para o aluno, exemplo de todas as dimensões: de pontualidade, seriedade, comprometimento e assiduidade para que todo o processo comece a se desenvolver de uma forma mais **adequada**. Sempre estar **aberto a discussões**, pois eu acho que o ensino-aprendizagem vem com o **ambiente agradável** em sala de aula, tentar favorecer o máximo possível em termos de **bem-estar** com o aluno para que o processo ocorra bem. [PIX.2]

O relacionamento interpessoal entre os docentes e discentes é fundamental para que o processo de aprendizagem seja transformador. Nesse sentido, existem estratégias de ensino que proporcionam a construção eficaz dessa relação, avaliando melhor o desempenho por meio do uso do *feedback*, o que garante uma aproximação da relação do professor com o aluno (SOUZA; DANDOLINI, 2009). Gutierrez (2002) complementa que para melhorar o sistema educacional é necessário enxergar as formas que as pessoas pensam e interagem entre si, pois essa busca do autoconhecimento amadurece esse relacionamento.

Em contrapartida, alguns professores pesquisados acreditam que hoje em dia essa relação está mais próxima, mas que essa aproximação também acarreta em algumas consequências.

(...) Existe uma relação maior de **proximidade** e isso é muito bom. Você ver alunos mais próximos, mais a vontade, eu acho isso muito bom. (...) Então, parte dessa barreira **quebrou** e é muito bom. Sendo que tem que ter **cuidado** porque é um aspecto que perde um pouco a **figura do respeito**. (...) Eu acho que hoje o professor em sala de aula acaba tendo um **desafio maior** porque eu já não consigo **impor** o que era imposto 10 anos atrás. (...) Porque eu não vou mentir que a gente se **preocupa** hoje até com a **questão da violência** em sala de aula. Então, a gente vive dessa forma de tentar ter uma boa relação sem perder o **foco** também entre professor e aluno e que existe essa **hierarquia** em sala de aula. [PIV.4]

Acho que essa relação tem que ser **próxima** e acredito que a separação que existia no passado do professor no pedestal e o aluno **distante** dele isso **não existe mais** até porque o aluno hoje tem muito mais **informação** e a gente não consegue **evitar** isso. Tudo que é de novas tecnologias os alunos tem **acesso** dentro da própria sala de aula, são bem mais antenados, eles mudaram e o professor tem que estar mais próximo deles, **se adaptando** a essas tecnologias. O professor tem que se aproximar dessa **nova linguagem** do aluno ou efetivamente vão estar muito distante dele. A minha **preocupação** é ter essa linguagem para que eles entendam o conteúdo da disciplina, as teorias estudadas para que se **interessem mais** pelo curso e evitar a desistência no curso. [PX.3]

Os discursos sugerem que a relação entre professor e aluno é um desafio, apesar da melhoria nesse relacionamento, pois existem fatores contextuais que impactam no estreitamento da relação como a cultura, a maneira que ocorre a comunicação, os valores enraizados, a maturidade dos alunos, o compromisso dos docentes, entre outros. Ambos os professores entrevistados utilizam a palavra preocupação, mas com sentidos diferentes, pois enquanto um se preocupa com consequências dos problemas sociais o outro se preocupa com o seu papel futuro nesse relacionamento com os alunos frente às novas tecnologias. Um dos discursos revela a necessidade do professor se adaptar à nova linguagem dos alunos, mas também é relevante pensar, como afirma PVIII.2, até que ponto é necessário o professor se adequar a um novo contexto, uma vez que as ferramentas tecnológicas podem ser momentâneas e superficiais para a aprendizagem, perdendo-se a qualidade do ensino por meio dos pressupostos teóricos relevantes para uma boa formação profissional.

Portanto, os resultados da pesquisa indicam a necessidade de refletir sobre os mecanismos de ensino para balancear essa relação, visto que há uma incompatibilidade de valores sobre o papel do docente na relação com o aluno. Os termos citados nos discursos acima como hierarquia, cuidado, evitar, figura de respeito, interesse, distante e acesso representam os dilemas vivenciados pelos professores para adequar a melhor maneira possível a sua relação com os alunos, uma vez que envolvem características culturais, históricas, sociais e tecnológicas, como abordam Merriam e Brockett (2007), que afetam na forma como

ocorre essa relação entre os docentes e discentes e as suas interações em sala de aula para convergir na efetividade da aprendizagem. Dessa forma, é essencial observar qual é a visão que os educadores têm do processo de aprendizagem.

4.1.4 Visão de aprendizagem pelo docente

Os professores revelam que a aprendizagem pode ser experiencial, participativa, significativa e prática. Essa visão deles aproxima-se das perspectivas da aprendizagem em ação, na qual o aprendizado ocorre a partir da troca de experiências, alinhando-se teoria e prática em que os alunos aprendem em tempo real, trabalhando em equipe para desenvolver novos conhecimentos que se tornem significativos nas suas vivências.

Bom, eu deixo muito claro pra todos os meus alunos que a aprendizagem é **experiencial**, ou seja, se a gente não **pratica** a gente não desenvolve o comportamento, não desenvolve conhecimentos. Há alguns teóricos da área de aprendizagem que inclusive vão mais além, não adianta **colocar a mão na massa** se eu não **modifico** o meu **comportamento** a partir de um aprendizado, o aprendizado, de fato, não aconteceu. Então, eu tento dentro das possibilidades e limitações fazer com que o aluno **interaja** com aquilo que está sendo **discutido** em sala de aula. [PI.4]

É que temos que deixar claro, e eu friso o tempo todo isso, de que nunca eu estou dando uma **receita de bolo**, ne? Eu digo a eles que não precisaria a gente ta aqui, pois a gente teria um livro e pronto. A gente tem que ter a **capacidade de pensar ideias adaptando ao ambiente**. Então, se na tua situação fazendo totalmente de maneira diferente deu certo, que bom. Eu acho que é interessante trazer isso pra os alunos, de que eles também podem **opinar** e podem estar certos também. [PIV.6]

A aprendizagem é muito **diferente** porque não é só como eu vou me portar como docente, mas você começa a ver que em determinado momento você ensinou alguma coisa que o aluno foi lá e **colocou na prática**. [PIV.8]

Eu começo a jogar e a **questionar** os alunos e vou **ajudando** eles. O diálogo entre professor e aluno é crucial. Pra mim, **o ponto crucial do aprendizado é o diálogo**. Então, assim, se eu não conseguir que esse aluno tenha uma **liberdade** comigo de opinar e questionar numa sequência, numa ideia não faz sentido eu ta em sala de aula. [PVII.10]

Os discursos evidenciam que há professores que demonstram um embasamento sobre as perspectivas da aprendizagem, pois um deles afirma que é necessário ir para a ação para que o comportamento seja modificado e tenha de fato um aprendizado significativo. Ele tem o intuito de levar o aluno a interagir com os assuntos passados em sala de aula, o que remete a relação teoria e prática que ainda é percebida de maneira distante na aprendizagem, sendo necessário desenvolver métodos participativos para aproximá-las, interligando as situações reais compartilhadas pelos alunos com os aspectos conceituais trazidos pelos educadores (KING; HEUER, 2009).

Para outro professor, é fundamental estimular a capacidade de pensar ideias, adaptá-las ao ambiente e isso ocorre quando o aluno participa mais ativamente em sala de aula. Essa mesma linha de entendimento é observada pelo relato de PVII.10 quando afirma que o ponto central do aprendizado é o diálogo, inclusive para uma melhor relação entre professor e aluno. Ele enfatiza o sentido da permissividade que o professor deve propiciar ao aluno para que ele opine em sala sobre o que está sendo estudado. Nesse sentido, Gabriel (2008) comenta que a aprendizagem transformadora é uma representação de uma aprendizagem que prevê formas de pensar e agir que mais se aproximam do ambiente atual. Por isso, a importância do aluno em saber contextualizar e adaptar as ideias ao ambiente. Então, é necessário conduzir o processo de aprendizagem para o que é significativo na vida dos estudantes, como argumenta Knowles (1975), pois a aprendizagem deve convergir numa nova visão de mundo a partir do que foi apreendido (CRANTON, 2006). Porém, reflete-se até que ponto o aluno é suficientemente maduro para perceber o que é significativo para sua aprendizagem e se estão interessados em participar efetivamente de um processo de aprendizagem capazes de transformar suas perspectivas de significado.

Para tanto, a aprendizagem se torna emancipatória na medida em que relaciona a aprendizagem com a ação, como indica a fala de PIV.8, em que o aluno aprende efetivamente quando coloca na prática. É com esse enfoque que os estudos da aprendizagem em ação são encaminhadas para o âmbito do ensino, por visualizar a aprendizagem atrelada à prática, com situações ou problemas que os alunos devem tomar uma decisão para solucioná-los, pois será isso que se espera deles enquanto administradores. Revans (1998) incentiva o aluno a desenvolver uma mentalidade exploratória para buscar novos conhecimentos e significados. Desse modo, Marquardt (1999) reforça que a aprendizagem em ação incide sobre os problemas em tempo real, o que permite mesclar melhor a teoria com a prática, uma vez que torna os assuntos mais aplicáveis para os estudantes.

Entretanto, vale salientar que muitos estudiosos têm identificado que a proliferação da aprendizagem em ação tem resultado em uma aplicabilidade errônea, pois envolve apenas a ação (CHO; EGAN, 2010). Por isso, as estratégias de ensino devem articular a ação com a reflexão para que a aprendizagem seja realmente efetiva e transformadora para os participantes envolvidos nesse processo de aprendizagem. Porém, para esse êxito é imprescindível que cada um tenha clareza do seu papel dentro desse processo. E um dos professores questiona esse papel do aluno em se comprometer com a aprendizagem deles.

Eles estão **errados** em muitas coisas, não que os professores estão certos em todas as coisas obviamente e eu digo a eles para que nunca percam o **direito** de vocês. (...) Eles reclamam que foi decoreba e tal e eu digo a eles quem é aquele aluno que

chega na hora certa da aula e sai só no final, vem todas as aulas e estuda semanalmente e que vem tirar dúvidas comigo que levante as mãos e aí ninguém levanta as mãos. **Eles não fazem nem o deles e vem cobrar de mim.** Eu não sou dono da verdade não, mas eu tenho certeza que se eles fizerem isso conseguem ter um bom rendimento. **São alunos que não estão disciplinados em estudar.** É difícil a pessoa dar aula, mas as **condições adversas** em sala de aula é a mesma para aluno e professor e se eu cumprio, eles também são **capazes**, só tem que ser disciplinados como tem alguns que são, mas **boa parte não leva a sério.** [PIX.22]

Essa falta de responsabilidade do aluno em se comprometer com a sua própria formação profissional impede o desenvolvimento de uma aprendizagem construtivista no ensino, assim como dificulta os professores executar estratégias de ensino em ação já que leva em consideração o aluno como adulto maduro. Porém, esse aluno não tem apresentado um nível de maturidade consistente e isso impacta na implementação de métodos condizentes com os pressupostos da aprendizagem em ação. O discurso abaixo ratifica essa falha no papel do aluno, pois além dele ter seus direitos, como diz a fala acima, ele também tem que se comprometer com os seus deveres.

Infelizmente, pela **imaturidade dos alunos** e pela **falta de ética** deles, hoje o professor tem que lidar com uma **escolha**, ele forma uma parte da turma bem e a outra parte ele literalmente sabe que possivelmente está aprovando alunos **sem qualificação.** (...) Não é a toa que o pessoal **joga no mercado** aí um monte de aluno que não sabe coisa nenhuma. [PV.13]

Assim, o discurso do professor pesquisado indica a existência de docentes que aprovam estudantes sem qualificação, sem a preparação adequada para atuar no mercado de trabalho, mas é uma escolha que ele acaba tendo que tomar devido às ineficiências dos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse caso, por conta mesmo do desinteresse do discente, o educador questiona até a postura ética desses alunos, que focalizam a sua atenção nas notas, em um aprendizado quantitativo, não conduzindo a um novo conhecimento e, conseqüentemente, chega ao mercado com pouca formação educacional e baixo desenvolvimento de competências necessárias para sua atuação profissional, sendo apenas mais um “jogado no mercado”. Esse termo é uma conotação que o professor entrevistado se refere ao aluno no término do curso ser mais um candidato, por vezes, sem a qualificação necessária, a disputar uma vaga de emprego em um mercado de trabalho altamente competitivo.

Outros professores não estão preocupados com esses fatores. Eles pensam em cumprir o seu papel, que é apenas técnico e individualizado como se esse papel não sofresse influências dos demais papéis assumidos pelos outros atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. Porém, é interessante que no discurso de um dos professores é revelado

um posicionamento diferente tomado por docentes quando atuam em instituição pública e quando trabalham em universidade privada em relação à visão de aprendizagem.

Na boa, eu **não estou preocupado** com isso não. Eu dou minha aula e vou embora. Na **universidade pública** eu não estou preocupado não. Talvez na **universidade particular** o enfoque seja outro. (...) Eu tenho que estar preocupado sim se o cara está aprendendo, eu tenho que **facilitar a aprendizagem** do aluno. Eu tenho que, muitas vezes, fazer aquilo que o aluno gostaria que eu fizesse, falar aquilo que ele gostaria que eu falasse. **É uma relação meio desigual**. E é assim porque a universidade te **pressiona**, senão você vai ser **demitido**. É mais ou menos essa visão. Na universidade pública não. Na universidade privada eu mantenho um nível de aula que o aluno tenha **condições de acompanhar**. Na universidade pública eu **determino o nível** que deve ser dado e quem quiser tem que acompanhar, senão ele sai. [PVI.6]

O professor pesquisado mostra que a forma como ele conduz a aprendizagem do aluno depende de qual tipo de instituição de ensino ele trabalha. Nesse caso, questiona-se o papel do professor nessa conduta moral sobre a aprendizagem, pois quando é na universidade particular ele facilita a aprendizagem devido à pressão que ele sofre por parte da universidade já que não tem estabilidade do emprego. Por sua vez, quando é na instituição pública em virtude do seu emprego estável ele age de forma independente do aluno estar aprendendo ou não. Isso se aproxima no modelo educacional tradicional, na qual o professor estabelece uma barreira contra o aluno como forma de manter a superioridade, supondo-se que ele é o único a gerar conhecimento e o aluno é incapaz de tal feito, como citam Mintzberg e Gosling (2003).

Essa atitude denota um sentimento de medo de ser demitido referente à universidade privada e já na pública denota um sentimento de poder. Ambas as características atrapalham o desenvolvimento de uma aprendizagem focada na educação de adultos voltada à transformação das perspectivas de significado. Necessita-se de um maior autodirecionamento também dos docentes para que, de certa maneira, a visão de mundo deles relacionada à aprendizagem seja convergida para uma perspectiva construtivista, introduzindo os elementos da aprendizagem em ação nas suas estratégias de ensino para que se busque alcançar com mais efetividade a aprendizagem dos alunos, de tal forma que também sirva para o engrandecimento do próprio professor que se insere nesse processo de aprendizagem.

Portanto, alguns fatores tornam-se empecilhos para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Um deles já foi dito por alguns professores entrevistados, que é a questão da imaturidade do aluno. A seguir discutem-se como eles visualizam mais atentamente para o interesse dos alunos pelos assuntos e como eles enxergam os alunos ingressantes à universidade, uma vez que as metodologias andragógicas defendem que o aluno universitário é adulto e espera-se que ele seja maduro.

4.1.5 Maturidade do aluno

A análise dos relatos dos professores revela que a falta de seriedade no ambiente educacional, a ausência de comprometimento com o aprendizado e a falta de autoconhecimento para direcionar a sua aprendizagem para o foco da sua vida são considerados por eles como fatores para a imaturidade dos alunos.

E nem todo mundo é **maduro**, pois você tem aluno que **se aproveita** e quer levar na brincadeira pra dentro da sala e se você brinca uma vez parece que aquele se torna o padrão, né? E na próxima vez quando você chama a atenção eles não entendem, né? Eu acho que a gente tem muito **aluno despreparado**. [PIII.18]

Eu não enxergo ainda essa maturidade no aluno, pois de vez em quando a gente precisa estar lembrando que **ele está estudando em benefício dele**, que ele está aprendendo em benefício dele, que tudo que ele fizer retorna pra ele em termos de conhecimentos, saberes e poderes. Mas **ainda não há essa maturidade**, pois os alunos hoje estão muito preocupados, quer dizer, continuam, aliás, mas eu acho que hoje com uma conotação ainda maior com **a nota pra passar**. Ele quer a nota para passar. Então **essa maturidade do aprendizado eu não vejo**. Não sei se o nosso **sistema de ensino** favorece isso, mas eu sei que ainda não há essa maturidade do **aprender por aprender**, pois a ênfase é na nota e tem um **desinteresse** que eu acho que é devido ao **excesso da tecnologia** onde eles **confiam** muito na tecnologia e ficam com o seu uso durante as aulas. [PVIII.4]

O **curso de Administração**, muitas vezes, recebe o pessoal que **não sabe o que quer fazer** e daí não tem maturidade. (...) Então, o aluno que entra no curso é um aluno **imaturo**, que não quer estudar porque ele nem sabe o que quer fazer, e isso já foi **decepcionante** para mim. [PV.9]

Então, os relatos ilustram que os alunos ainda estão despreparados, visto que focalizam seu aprendizado para a nota da disciplina e um dos professores pesquisados indaga se o sistema educacional favorece esse pensamento no aluno. Eles também ficam desinteressados até por depositar muita confiança nas ferramentas tecnológicas, na qual eles ficam meio inertes nas suas atividades, pois essas ferramentas é que acabam fazendo por eles e até atrapalham a sua concentração na sala de aula.

Fica evidenciado que o próprio curso é penalizado pelos professores porque ingressam alunos que nem sabem se realmente é este o curso que desejam cursar e, por vezes, eles não apresentam habilidades básicas e não conseguem acompanhar, prejudicando o ensino como um todo. A palavra decepcionante, relatada por PV.9, denota o sentimento do docente frente a essa imaturidade do aluno. Alguns professores comentam a respeito do perfil dos alunos que tem ingressado no curso, como apresentam os discursos abaixo.

(...) em geral o aluno entra na graduação aqui logo depois de sair do ensino médio. Então, esse aluno, eu tenho a **expectativa** de que ele apenas tenha um **ambiente familiar rico** que lhe permita **discussão em casa** (...) e que essa pessoa seja naturalmente **inclinada à descoberta**. Bom, e se isso não acontecer (...) aí eu sinceramente, no meu ponto de vista, eu tenho a lamentar, **eu não tenho culpa**

disso. Vamos ter que resolver o ensino médio, vamos ter que resolver o ambiente familiar e aí é uma **questão de política pública**, de orientação de Governo e que eu sinceramente sou muito **pessimista** que os atuais governos gerais da nação estejam fazendo isso. Acho que, na verdade, estão **destruindo boa parte da qualidade do ensino** [PI.9]

Muitas coisas do **Estado não atende as expectativas da sociedade** e a nossa **responsabilidade** enquanto docente e discente desse país é muito grande. (...) A nossa responsabilidade é grande e eu quero que o meu aluno **reflita o que se discute**. [PVII.8]

(...) E eu acho que aqui não é **papel do professor** de voltar ao ensino médio, o aluno vai ter é que **entrar no bonde**. Se ele está com **carência** ele vai ter que **estudar mais** em casa porque eu mesmo não vou revisar nada de português, de interpretação de texto. Eu vou é **cobrar** isso e ele já deve vir mais **preparado** para isso. [PIX.19]

Os professores criam expectativas com relação ao perfil dos alunos, esperando que eles tenham uma boa estrutura social para que venham mais maduros à universidade. Porém, observa-se que eles questionam o papel do Estado em proporcionar um ensino de qualidade. Na verdade, eles demonstram até um pessimismo com as políticas públicas, o que revela mais um sentimento negativo e desestimulante do docente em relação aos fatores que circundam o processo de ensino-aprendizagem. Um dos relatos sugere que diante desses problemas externos o professor tenha o papel de levar os alunos a refletirem e com isso tentar melhorar o seu nível de maturidade durante a aquisição dos novos conhecimentos. Entretanto, esse papel do professor novamente se torna discutível, uma vez que eles, por vezes, se ausentam do compromisso de melhorar essas situações, pois eles também são participantes desse processo e teriam que se comprometer. Contudo, vale salientar também que, nesse caso acima, eles não chegam a se ausentar completamente, mas é que também não é papel deles arcar com todos os problemas e solucioná-los sozinhos. Então, eles apontam também as deficiências dos outros que estão envolvidos nesse processo.

Dessa forma, um dos professores reforça a ideia que o país apresenta um sistema educacional punitivo e que isso não ajuda no amadurecimento dos estudantes.

Eu acho que a **maturidade** está a partir do momento que é **apreendido o pensar diferente**. Se a resposta está errada é buscar melhorar ela e não dizer que está errada. **O grande problema do Brasil é a educação ser punitiva**, toda avaliação ser punitiva e não é por aí que a gente aprende. **Não é por aí que você vai deixar o aluno com maturidade**. [PVII.5]

Diante do exposto, verifica-se que para desenvolver uma aprendizagem emancipatória, por meio da utilização de estratégias de ensino dos docentes, não cabe apenas a responsabilidade do professor e do aluno para mudar esse pensamento da educação a partir de práticas pedagógicas expositivas e tradicionais. O problema é mais amplo e profundo e

envolve mudanças estruturais nas políticas públicas comprometidas com essas melhorias, e que não são alteradas rapidamente, já que estão atreladas aos aspectos legais, culturais, assim como aos problemas sociais e econômicos do país, em que Freire (1981) diz que a educação deve ser para todos, com uma educação libertadora, e não que domestica e acomoda.

Enquanto isso, os professores tentam sanar esses problemas nos alunos, que já são vindos da educação básica. Todavia, os professores alertam para a necessidade dos discentes aumentarem a sua capacidade de autodirecionar a sua aprendizagem já que a aprendizagem autodirecionada permite uma maior autonomia e independência, enfatizando o autoconhecimento de suas características individuais (BROOKFIELD, 1986).

(...) o professor está meio que ainda **alfabetizando** eles, mas você tem que saber o que você quer e se **aprofundar**. A gente mostra o **caminho** e dentro desse caminho, se você quiser seguir, você tem que **buscar** muitas outras ferramentas que **depende de você**. [PIV.15]

O aluno é capaz de buscar controlar mais sua aprendizagem, o que melhora a aplicação das estratégias de ensino dos professores que valorizam mais os debates e discussões que podem ocorrer com um melhor nível de maturidade, pois uma turma madura o professor consegue trabalhar melhor com ela, desenvolvendo suas habilidades. Comprova-se isso pela fala do professor a seguir: “(...) Então, tem **diferença** você pegar uma turma com alunos **mais maduros**. Essa era uma turma que tu pedia um projeto e eles **encaravam**.” [PV.10]

O discurso a seguir ressalta o desinteresse do aluno, na qual seria ideal que o aluno desenvolvesse o hábito da leitura até para melhorar o nível das discussões em sala de aula. Uma das características defendidas pelas novas perspectivas de estratégias de ensino é a discussão em sala, levar o aluno a refletir sobre os assuntos e opinar, se posicionar acerca de determinada situação, pois somente assim almeja-se construir um conhecimento capaz de mudar as estruturas de significado e resultar na transformação da aprendizagem dele.

Eu vejo cada vez mais o aluno chegando na universidade **mais jovem** e tem **dificuldade nesse interesse**. Eles vêm **sem experiência prática** e **poucos lêem** os textos passados. A gente está em sala de aula fazendo todo um **esforço** de uma **aula tradicional, expositiva** e **é cansativa** para todas as partes porque a **imaturidade** deles deixa a desejar até porque não fazem nem **leitura prévia** para que se tenham **discussões** em sala de aula. [PX.4]

Mamede e Penaforte (2001) indagam de onde parte e qual a natureza das ideias que brotam durante a discussão em grupo e se há realmente a construção de novas ideias, visto que os alunos acabam não sendo possíveis de considerá-los maduros, o que é necessário para o desenvolvimento da aprendizagem de adultos. E essa imaturidade surge por seu fraco desempenho nas leituras e pela sua inexperiência prática, como revela o discurso acima. Por

isso, ressalta-se a relevância do elo entre a teoria e prática para que a aprendizagem seja eficaz.

Porém, é interessante observar que, no discurso, o professor utiliza-se de métodos tradicionais e expositivos e sabe-se que esses métodos não valorizam a participação efetiva dos estudantes por meio de discussões à luz da construção de uma reflexão crítica. Assim, Beavers (2009) aponta a existência de diferenças claras entre as melhores práticas pedagógicas e as estratégias andragógicas, na qual a pedagogia não deve se aplicar aos alunos adultos, uma vez que os métodos tradicionais de ensino pedagógico da academia são, conforme Byrne (2002), fundamentalmente objetivistas na natureza e não possibilita o aluno ao senso crítico e criativo.

Para um dos professores pesquisados, os estudantes são indisciplinados, o que leva a repensar como utilizar os tais métodos andragógicos diante desses dilemas relacionados à imaturidade dos alunos. A partir disso, outro professor coloca em questão o seu papel, em que existe um limite, pois se torna cansativo para todos os envolvidos, como cita PX. 4.

(...) eu vejo que para alguns hoje tanto faz ir para a aula, tanto faz estar na final como tanto faz perder a disciplina, coisa que alguns anos atrás mesmo aquele que era mais ou menos ainda tinha certa preocupação para se esforçar lá pelo meio da disciplina. (...) [PIV.12]

Em outros momentos da vida eu me senti meio responsável por isso, mas chega um determinado momento que você diz que não, pois você tem que dar a contrapartida de acordo com o que você tem. Então, se eu observo que esse aluno já é meio desligado, se dá pra resgatá-lo beleza, mas caso não, eu não posso tomar pra mim essa responsabilidade. Tem alguns que a gente vê a melhora. [PIV.13]

Outro professor afirma que esse desinteresse do aluno também tem prejudicado a própria sistemática dada ao ensino em Administração, na qual se deve prevalecer uma visão holística relacionada às diferentes áreas existentes para que o aluno conclua o curso tendo um panorama geral das áreas afins e saiba em uma empresa solucionar um problema considerando os vários fatores que podem emergir dessas áreas distintas.

Eu confesso que a grande maioria não tem interesse. Ouso dizer como é que alguns conseguem estar aqui na instituição. É uma total **falta de interesse e comprometimento**, pois **eles julgam a área de interesse deles e desconsideram totalmente as outras**. Só tem **afinidade** com aquilo que lhes **convém**. Eles **não entendem a administração como um todo**, como um processo por inteiro de importância e isso **dificulta** muito. [PIX.3]

Nesse caso, ratifica-se a ausência de interesse e comprometimento dos estudantes e ainda o professor entrevistado salienta a visão míope do aluno de Administração que não consegue perceber a ligação que há entre as diferentes áreas da Administração. Eles escolhem aquela que mais gostou e descarta as demais, aumentando ainda mais o seu desinteresse por

essas disciplinas, o que dificulta para o professor conseguir interagir com eles e promover uma aprendizagem significativa.

Wilhelmson (2006) apresenta alguns estudos que comprovam a relevância da reflexão crítica para desenvolver uma visão mais ampla do seu trabalho. É isso que falta nos alunos, o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca das áreas da Administração para que possam desenvolver suas habilidades analíticas e atuar melhor quando estiverem no mercado de trabalho. Assim, enquanto os alunos não contribuem para a construção desse pensamento, os professores se sentem obrigados a tomar medidas forçadas como forma de estimulá-los. Esse significado é visto na seguinte fala: “Então, o professor **toma medidas defensivas**, que, na verdade, não é defensiva, mas de certa forma, **obriga o aluno a estudar**.” [PV.16]. Tais medidas não são prazerosas para os educadores, pois saber que seu aluno só estuda o que é passado em sala porque ele é obrigado, de certa maneira, é desestimulante. “A aula **quando o aluno participa é mais motivadora** do que quando eles não participam. Uma aula dada só por mim fica cansativa. (...)” [PVI.21]

Portanto, a participação dos alunos é fundamental para que eles mesmos possam se desenvolver a partir do momento em que adotam um papel mais ativo no processo de aprendizagem. As estratégias de ensino mais modernas contribuem nessa permuta dos papéis, passando da passividade para o ativo, pois o aluno é exposto a situações práticas onde exercerá papel ativo na aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão e resolução do problema (SOUZA; DANDOLINI, 2009). Nesse sentido, com essa troca possivelmente o aprendizado dos estudantes se torna mais eficaz, possibilitando uma aprendizagem transformadora. Por isso, a partir dos relatos dos professores pesquisados, discute se realmente a aprendizagem dos estudantes está resultando em uma transformação de suas perspectivas de significado.

4.1.6 Aprendizado emancipatório do aluno

A percepção dos professores com relação a um aprendizado emancipatório dos alunos, em que houve mudanças nas visões de mundo deles, é vista como uma incógnita, uma incerteza, pois os educadores acreditam ser difícil mudar a visão de mundo dos estudantes, mas que também é possível porque alguns alunos são capazes por seu maior nível de maturidade. Essa maturidade observada nos estudantes, muitas vezes, decorre de alunos que já trabalham e trazem consigo experiências práticas do seu dia-a-dia, tornando-se mais susceptíveis que eles modifiquem suas perspectivas de significados por conseguirem

encontrar nexos entre o que é apreendido em sala com o que vivenciam nos seus ambientes de trabalho.

Porém, como muitos alunos não têm essa vivência e também são desinteressados, imaturos e, conseqüentemente, não desenvolvem um compromisso com sua aprendizagem para que ela seja eficaz, os professores revelam pouca confiança de que esse aprendizado dos estudantes tenha sido emancipatório.

Não, **com a disciplina é quase impossível**. Existem algumas pessoas que já estão **predispostas** a captar essas informações e a tentar se moldar, a se trabalhar e existem outras que vão ouvir e vão achar legal, vão entender isso e até pode fazer parte do seu discurso, **mas não vai fazer parte da vida não**. [PII.11]

Então, eu acho que o **processo de formação** é um processo muito **demorado** e ele **não pode vir só de uma fonte**. Dentro das minhas disciplinas o que eu puder contribuir com isso eu vou estar contribuindo, mas eu não quero ser audaciosa a ponto de achar que eu vou **mudar comportamentos e percepções** das pessoas. Eu acho que, de repente, você começar a **introduzir novas perspectivas de análise** pra eles que daí com reforço, eles ouvindo mais falar ou lendo mais a respeito, de repente, eles podem chegar a conclusão de que aquele é o **modelo melhor** ou qual é o modelo melhor de comportamento pra eles e aí adotar esse modelo, mas aí isso é muito **subjetivo**. [PII.12]

Os alunos vêem o conhecimento e **lamentavelmente** eles vão para o mercado de trabalho e vai **explorar** porque **não mudam essa visão de mundo**. [PVII.17]

Os professores indicam algumas limitações para que a aprendizagem dos alunos seja transformadora. Uma delas é que apenas a disciplina é quase impossível, possivelmente por conta do próprio limite do tempo. Assim, um deles afirma que o processo de formação é demorado e não pode vir somente de uma única fonte, ou seja, não é apenas a disciplina que será capaz de mudar a visão de mundo daquele estudante, mas todos os elementos envolvidos nesse momento com a aprendizagem do aluno. É interessante observar que os professores questionam a capacidade deles para alterar estruturas de significados nos alunos, pois estes apresentam perfis distintos no modo como aprendem, dificultando ainda mais para o docente conseguir que o aprendizado do estudante seja transformador.

Então, o aluno deve se interessar e passar por esse processo de mudança para se desenvolver e amadurecer durante a fase de formação acadêmica para que não venha a explorar, como diz PVII.17, os outros nas organizações, na qual esse docente indaga o predomínio ainda dos modelos mecanicistas, em que o aluno acaba o curso e reproduz esse modelo como se não tivesse visto nada além dele durante toda a sua formação. Para o professor, os alunos não mudam sua visão de mundo e ele expressa o que sente com a palavra lamentação, uma conotação de infelicidade pelo resultado não ser alcançado, por esforços que

não atingem as expectativas almeçadas e, muitas vezes, pelo fato dos próprios alunos nem levarem a sério isso.

Enfim, lamenta porque dessa forma o mundo permanece do mesmo jeito, sem alteração dos atuais modelos, que caso houvesse uma aprendizagem emancipatória coletiva dos alunos (MERRIAM; KIM, 2008), melhorasse a construção social do mundo, uma vez que eles são os futuros profissionais e cidadãos. Vale salientar que alguns professores já comentaram em discursos anteriores que tem o papel de formar esses estudantes para serem cidadãos. E uma cidadania se desenvolve com a transformação dos participantes que nela se inserem, pois um novo conhecimento construído que emerge coletivamente não poderia ter sido desenvolvido a partir de uma única perspectiva (LONDON; SESSA, 2006).

Alguns professores relatam que alguns alunos são mais pensativos, no sentido de refletir e raciocinar, com os assuntos abordados em sala de aula e isso revela que alguns buscam relacionar suas situações de vida com o que é ensinado na sala de aula, o que possivelmente pode acarretar numa mudança de visão de mundo. Essa mudança poderia ser mais efetiva caso os professores utilizassem estratégias de ensino que incentivam a interação da teoria com a prática, o que conduz a uma prática reflexiva e com o direcionamento do professor em sala poderia resultar em uma auto-reflexão crítica dos discentes (MEZIROW, 1990; 1991).

Eu não sei se **precisar** se isso está acontecendo porque, às vezes, **a gente não tem gerência sobre a vida lá fora do aluno**, mas o que corriqueiramente acontece é alguns alunos chegarem pra mim procurando tipo uma consultoria, pedindo sugestões de como eu procederia sobre tal situação na empresa em que eles trabalham. Agora **são poucos**, não sei se porque também se sentem encabulados (...) eu acho que, de um modo geral, eles estão **mais pensativos** com relação aquilo que foi discutido na disciplina. [PIX.12]

Entretanto, há professores que tem sido mais otimista e acreditam que os alunos são capazes de alterar suas visões de mundo até porque o tempo deles na universidade é longo e o curso de Administração também proporciona tal perspectiva, visto que é multidisciplinar.

Eu acho que sim, é o que eu acredito. Eu estou ensinando há um bom tempo para alunos que estão ingressando na universidade, então, talvez seja difícil eu dizer que mudou a vida deles quando eles acabaram a graduação porque eu só tive o primeiro contato com eles e depois eles passaram por vários outros professores. Quando a gente faz um curso de Administração e como ele é extremamente abrangente, **é multidisciplinar** e a gente conhece alunos que trabalham em **diferentes áreas**, com pensamentos e comportamentos distintos e também eles **trazem o mundo deles para dentro do curso** eu acredito que sim, que **eles mudam**. Por mais que não tenham sido o aluno top de linha, mas eu acho que no decorrer do curso ele muda por meio de **novas experiências**. **O curso é capaz de mudar a forma de pensar e agir desse aluno**. O curso traz uma gama de conhecimentos distintos para ele e eu acho que ele vai adquirindo uma **formação profissional**. Eu acho que **modifica** de certa forma a maneira como eles vão **agir** quando saírem da universidade. Agora, claro, que **alguns podem ser mais e outros menos** porque a gente **não tem**

parâmetros para avaliar quantos deles vão aproveitar **efetivamente** o curso para a **mudança na sua formação**. [PX.12]

Destaca-se que o fato de ter alunos que trabalham contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem emancipatória já que eles apresentam experiências vividas que são compartilhadas e debatidas em sala com os aspectos teóricos e, a partir disso, constroem novas experiências que trazem significado sobre aquelas vivenciadas, aprimorando a sua formação profissional. Segundo o relato acima, o curso de Administração é capaz de mudar a forma de pensar e agir do aluno. Porém, essa capacidade somente é alcançada se alinhar os objetivos do curso com uma perspectiva construtivista, podendo-se adotar estratégias de ensino condizentes com a aprendizagem em ação, que oferece características fundamentais para o desenvolvimento crítico e sistêmico do aluno.

Por sua vez, esse desenvolvimento tem que resultar em um aprendizado emancipatório, que somente é alcançado se relacionar os três princípios da teoria da aprendizagem transformadora, desenvolvida por Mezirow (1990; 2000; 2009), que são as perspectivas de significado, os domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão. Portanto, esses diferentes estilos dos alunos, na qual o professor entrevistado comenta não haver parâmetros de avaliação, impacta na forma como aprendem. E deve buscar direcionar sua aprendizagem para as premissas da reflexão, capaz de aperfeiçoar a sua reflexão crítica e promover mudanças significativas de suas visões de mundo, como cita Cranton (2006). Assim, uma forma de convergir melhor esses alunos a alcançar um aprendizado transformador é trabalhar bem com as estratégias de ensino em sala de aula.

4.1.7 Reflexões finais sobre o tema Perspectivas de aprendizagem

Os professores pesquisados revelaram que o seu papel é determinante para a condução do processo de aprendizagem dos alunos, mas esse papel é deturpado por influências recebidas de outros elementos inseridos nesse mesmo processo. Essas influências são os fatores contextuais como o papel do docente, a postura do aluno, a relação professor-aluno, a atuação do Governo, e o contexto da própria universidade. Esses fatores estão inter-relacionados, pois uma afeta o outro e impacta no processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes têm opiniões diferentes sobre o seu papel por considerarem tais fatores como impactantes para a condução da sua ação profissional. A estrutura da universidade é defasada para o uso de estratégias de ensino a partir de uma visão construtivista, não há uma infra-estrutura adequada para trabalhar em sala de aula com métodos andragógicos. O apoio

do Governo ainda é bem limitado, pois este carece de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino, disponibilizando os recursos necessários para o favorecimento da aprendizagem dos alunos. Também falta o compromisso do aluno e o seu interesse em participar desse processo. Como não são considerados maduros, prejudica a ação do docente em desenvolver novas estratégias de ensino que buscam relacionar a aprendizagem com a ação. Salienta-se que o docente também deve se comprometer na construção do conhecimento. Esses fatores dificultam o alcance do papel do docente para proporcionar não apenas uma formação técnica, mas também cidadã. Por isso, os professores devem ser exemplos aos seus alunos até porque eles caracterizam esse papel como multidimensional.

Constata-se que prevalece nos discursos dos docentes o papel tradicional do professor de acordo com as metodologias pedagógicas, de um ensino instrumental. Então, esse papel ainda foge da visão de um facilitador na aprendizagem do aluno, que incentiva a participação e a reflexão, como abordam Beavers (2009), Brookfield (1986), Knowles (1980) e Lindeman (1926). Ressalta-se que para uma mudança de mentalidade do papel do docente é necessário também uma mudança dos outros atores sociais para direcionar ao desenvolvimento da educação de adultos. Não adianta o professor aderir aos métodos andragógicos se não obtiver um retorno positivo dos demais, por exemplo, do aluno em sala de aula e da instituição, por meio de ações de capacitação e também da concepção de um projeto pedagógico que incorpore no contexto do curso as bases de uma aprendizagem autodirecionada e transformadora.

Por sua vez, é necessário oferecer condições aos alunos para que eles tenham um melhor desempenho da sua capacidade reflexiva. Rasco (2011) alega que a universidade deve criar condições para que os alunos se tornem profissionais responsáveis e cheguem a exercer sua profissão de uma maneira competente. Assim, o professor deve incentivar o aluno a refletir de maneira crítica até para que o aprendizado seja emancipatório. Entretanto, cabe ao aluno também se comprometer a levar o ensino com seriedade e atuar como um adulto nesse processo. Para tanto, ele deve buscar uma aprendizagem autodirecionada, definida por Knowles (1975), capaz de direcionar as suas experiências vividas para um aprendizado significativo em sua vida. Dessa forma, ele se conscientiza melhor de suas ações dentro do processo de aprendizagem, deixando de agir com imaturidade.

Para o desenvolvimento dessa aprendizagem como transformadora, desenvolvida por Mezirow (1990; 1991), é necessário uma relação próxima entre o professor e o aluno de tal forma que favoreça a interação de ambos por meio do compartilhamento de experiências que se convertam em novos conhecimentos e, assim, em mudanças nas suas perspectivas de

significado. Entretanto, é necessário o esforço tanto do professor como do aluno para que haja a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pois eles têm que contornar vários desafios para promover a aprendizagem emancipatória, como cita Taylor (1998), uma vez que muitos dos seus pressupostos são construídos de modo acrítico (CRANTON, 2000; 2006) e atrapalham a transformação necessária na aprendizagem. Dessa forma, Rasco (2011) comenta que a qualidade da aprendizagem universitária depende em grande medida da qualidade de nossa docência e do ensino universitário como um todo, na qual não pode continuar sendo monótono e antiquado, uma vez que não se torna enriquecedor para os alunos. A seguir, apresenta-se um quadro com os significados referentes a cada uma das categorias sobre as perspectivas da aprendizagem.

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
Papel do docente	A forma como os alunos aprendem é influenciada pela configuração das estratégias de ensino adotada pelos docentes. Então, o papel do docente é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, mas esse papel ainda é visto de maneira distinta, tendo a necessidade de conduzir a um perfil de facilitador nesse processo. Para isso, é essencial o compromisso do professor, que por sua vez, sofre a falta de apoio dos demais participantes do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um desafio para eles moldar o seu papel, aplicando métodos de ensino condizentes com a realidade e necessidade das suas turmas.
Incentivo pela prática reflexiva e crítica	O professor tem responsabilidades no desenvolvimento da formação educacional e profissional dos estudantes. Uma delas é promover o incentivo pela prática reflexiva e crítica no aluno para que ele possa aprimorar seu senso crítico. Porém, envolver o aluno nessa prática tem sido desestimulante para o educador devido ao desinteresse do estudante e também por conta da própria educação considerada acrítica. Essas barreiras têm levado o aluno ao comodismo na aprendizagem. Por isso, é necessária uma mudança de comportamento do aluno para que ele se engaje mais na busca pela reflexividade.
Relação entre professor e aluno	O respeito é assinalado como a base para a construção de uma relação entre professor e aluno . Entretanto, os educadores percebem uma competição em que, por vezes, eles são testados pelos discentes, o que dificulta a sua legitimação na turma. Por isso, alguns professores nem priorizam uma relação mais próxima com os seus alunos e essa atitude prejudica o processo de aprendizagem a partir da perspectiva construtivista. Os professores se sentem preocupados em como se relacionar bem com seus alunos diante desse seu perfil moderno e frente aos problemas sociais que impactam para a construção de uma boa relação.
Visão de aprendizagem pelo docente	A experiência, a participação e a prática são elementos que caracterizam a visão de aprendizagem pelo docente referente também ao seu olhar para o aluno. Os docentes enfatizam a relevância do diálogo para a

	transformação da aprendizagem. Contudo, é necessária a interação dos alunos na sala de aula, mas o que se tem percebido é que eles são indisciplinados com os seus estudos e o professor se enxerga em uma encruzilhada, pois acaba aprovando alunos que não apresentam a devida qualificação. E eles mesmos também vivem dilemas de como conduzir o processo de aprendizagem, na qual alguns deles mudam o sentido conforme a instituição de ensino em que trabalham.
Maturidade do aluno	A falta de seriedade, comprometimento e autoconhecimento são considerados pelos docentes fatores que implicam na falta de maturidade do aluno com o seu próprio aprendizado. Os alunos estão despreparados para tornar-se ativo no processo de aprendizagem. Eles ingressam na universidade sem experiência prática, sem bases sociais e econômicas sólidas, inibindo a própria atuação do docente em sala de aula. Este alega também fatores externos que afetam essa imaturidade do aluno como a ausência de políticas públicas adequadas e preocupadas com a qualidade da educação, visto que o sistema educacional do país é considerado punitivo. Isso dificulta a implementação de novas estratégias de ensino, tornando-se necessário que o aluno busque um autodirecionamento da sua aprendizagem.
Aprendizado emancipatório do aluno	Os docentes têm percebido serem incapazes de avaliar efetivamente se o ensino dos conteúdos de suas disciplinas e toda a dinâmica tida na sala de aula resulta em um aprendizado emancipatório do aluno . Eles afirmam que não são apenas eles os responsáveis pelo desenvolvimento transformador do discente e acreditam ser difícil conseguir mudar a visão de mundo dos alunos com a disciplina devido às limitações que existem dentro desse processo de aprendizagem. Porém, visualizam que alguns alunos estão mais pensativos e que o próprio curso de Administração favorece o desenvolvimento da aprendizagem transformadora pela sua interdisciplinaridade.

Quadro 10: Significado das categorias do tema Perspectivas de aprendizagem
 Fonte: Elaboração própria (2011)

Compreender o papel do docente, a relação entre docente e discente, a forma como os docentes incentivam a reflexividade nos estudantes e a imaturidade deles é fundamental para desenvolver estratégias de ensino apropriadas com essa realidade. Por isso, se torna imprescindível o conhecimento dos alunos até para alinhar mais teoria e prática e tentar minimizar o impacto de tais fatores contextuais. A próxima seção aprofunda-se nessas questões e busca analisar as estratégias de ensino adotadas pelos professores e conduzi-las a novas perspectivas construtivistas que atendam melhor ao processo de aprendizagem.

4.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Esta seção analisa os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre a necessidade de conhecer os alunos e seu impacto no desenvolvimento das estratégias de ensino, as estratégias de ensino adotadas pelos professores, a relação entre a teoria e prática para o desenvolvimento dos métodos de ensino e a avaliação existente em torno dos resultados alcançados com as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

4.2.1 Conhecimento das necessidades dos alunos

Os professores revelam uma fragilidade na forma de conhecer as necessidades dos seus alunos em função de algumas limitações como o excesso de alunos por turma, o nível de maturidade dos estudantes, a dificuldade de alcançar as necessidades individuais, os diferentes perfis dos alunos, o dilema da abertura de comunicação para não privilegiar somente alguns da turma, o período curto de tempo das disciplinas, sobrecarga de trabalho do professor, incerteza do docente em como tratar essa questão e a maneira como ocorre a relação tida entre professor e aluno. Esses entraves são indicados nos discursos a seguir.

Não adianta ficar indo apenas atrás das necessidades individuais dos alunos até porque será que os interesses deles realmente é o que é necessário para o aprendizado deles. Será que aquelas estratégias não estão adequadas, mas os alunos é que não querem corresponder a uma maior responsabilidade, pois agem com **imaturidade**. [PII.42]

De maneira indireta a gente faz isso, não é? Mas tendo uma **turma grande** a gente acaba não individualizando até os questionamentos. [PIII.23]

Eu sei que não consigo fazer com todos até porque tem aqueles que são **fechados** também, tem as suas dificuldades e não expõem (...) é uma classe de alunos que às vezes é como se fossem **crianças**. A gente também tem que deixar eles trilharem o caminho. Eu tento o possível fazer isso, mas sei também que o **tempo** é limitado e às vezes você tenta aplicar isso de maneira geral pra turma, né? [PIV.27]

Eu tenho buscado conhecer, mas eu sempre penso nisso e verifico que ao final do semestre quando a gente está se afinando com o aluno, começando a quebrar as **barreiras naturais das resistências** aí o semestre acaba. [PVIII.13]

Eu não consigo ainda aplicar em sala de aula é entender o que tem por trás do esforço do aluno, pois o que eu quero é o **resultado**. Eu não consigo olhar para a história do aluno e **talvez** seja uma falha minha. [PIX.24]

Percebe-se que os relatos dos professores para não fazerem essa busca pelo conhecimento das necessidades dos alunos são devido aos fatores acima pontuados, o que dificulta a construção de uma abordagem construtivista. Merriam e Caffarella (1991) afirmam que o processo de aprendizagem é o contexto inter-relacionado e fatores contextuais podem

facilitar ou inibir o desenvolvimento da educação de adultos. Aliás, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem para dar significado às categorias de experiências (MERRIAM; BROCKETT, 2007; LINDEMAN, 1926).

Nesse sentido, os docentes revelam que o ambiente interfere para eles conhecerem melhor os seus alunos e realmente é necessário desenvolver um ambiente favorável para a educação, de tal maneira que se desenvolvam métodos andragógicos. Reynolds (1999) comenta que os aspectos do ambiente de aprendizagem não só afetam o modo como as pessoas aprendem, mas é uma fonte de aprendizagem. Então, é bom que os professores conheçam o ambiente para perceberem as necessidades dos alunos e desenvolver estratégias de ensino coerentes com a realidade desse ambiente que leve à eficácia do aprendizado.

Ainda assim, alguns docentes demonstram pouco interesse e acreditam que não é tão necessário para o desenvolvimento de seus planos de aulas ou alguns se centram apenas em conhecer o perfil profissional dos seus alunos e dar suporte a dimensão técnica do ensino. Nas falas a seguir, esses significados são evidenciados:

Eu tenho que ensinar aquele conteúdo **independente** de características do aluno. [PI.24]

Pra tu ver como o **sistema** te modifica porque hoje eu não faço mais isso. (...) Sabe, assim, por experiência de professor, se tu for escutar realidade e contexto do aluno, tu não dar aula. (...) Conhecer a realidade da turma, com todo respeito, isso ai **não me interessa**. [PV.21]

Busco no primeiro dia de aula saber qual é o **interesse do aluno** pra determinadas áreas da Administração. [PVI.14]

No primeiro dia de aula eu chego na sala para saber qual é a **área de atuação** deles não só de hoje, mas das **experiências passadas** e faço depois um agrupamento dos setores. E o reflexo disso no plano de aula é levar textos relacionados com os segmentos desses alunos. [PIX.16]

Os resultados sugerem uma falta de confiança nos alunos, pois os professores afirmam que os alunos são, por vezes, atrevidos e se utilizam de artimanhas para não arcar com suas responsabilidades. Com isso, torna-se necessário tomar atitudes inflexíveis porque o apoio a alguém da turma que está passando por algum problema pode levar o professor a ceder para os demais alunos e estes costumam abusar da boa vontade do professor. Também eles indicam o quanto o sistema em si é forte para te moldar, pois prevalece o sistema educacional tradicional positivista, em que o professor se sente barrado ao querer buscar instrumentos diferenciados. Por isso, se restringem ao perfil profissional do aluno, mas é interessante que um dos relatos explicita o resgate de experiências passadas dos alunos para envolver os assuntos o mais próximo possível das experiências reais dos estudantes.

Também há professores que acham essa abordagem como sendo puramente discursos advindos da Pedagogia e estão dissociados do contexto real do ambiente de ensino, como é visto na fala: “Olha eu acho que isso é um pouco de **discurso**, sabe? (...) esse discurso de que você vai adaptar seus métodos de ensino às necessidades dos alunos eu acho que tem alguma restrição. [PII.21]. Essa restrição está relacionada a dificuldade de conseguir identificar as necessidades individuais dos alunos, assim como ao número exagerado de alunos na sala de aula, reforçado pelo discurso a seguir: “Eu acho que tratar individualmente os alunos, principalmente com mais de 60 alunos em sala de aula é meio difícil (...) As necessidades do grupo talvez, mas as **necessidades individuais** eu acho que pra nós é uma realidade muito distante” [PII.19]. Outro docente complementa: “Eu confesso que é difícil porque com **turmas muito grandes** com mais de 60 alunos é quase impossível trabalhar com certas ideias da pedagogia, onde fica às vezes só no **discurso** onde você conhecer um a um dos alunos dentro de uma sala cheia é muito difícil.” [PX.15]

Apesar de alguns professores não considerar relevante um maior conhecimento dos seus alunos para direcionar com afinco suas aulas e que até acreditem que isso não passa de teoria, o conhecimento das necessidades dos alunos é fundamental para um bom desenvolvimento das aulas para que se alcance da melhor forma possível as habilidades esperadas nos alunos a partir dos conhecimentos adquiridos na disciplina. Além disso, esses conhecimentos das necessidades resultam em um estreitamento na relação entre professor e aluno, atendendo melhor as expectativas de ambos com relação à disciplina. “Se eu não conhecer meu aluno eu posso ter problemas sérios no andamento da disciplina.” [PVII.19]

Contudo, sabe-se que alguns fatores são inibidores para o conhecimento de tais necessidades dos estudantes e requer maiores esforços e mudanças de pensamento entre os atores envolvidos nesse processo de favorecimento da aprendizagem. Essa mudança passa pela alteração das perspectivas de significado da aprendizagem transformadora de Mezirow (2000, 2009), exigindo dos envolvidos um exame de consciência para que possa ocorrer um aperfeiçoamento das competências, levando-os a um novo esquema de significado, dentro de um processo de transformação compartilhada (MEZIROU, 2000; CRANTON, 2006). Essa transformação reduz esses obstáculos existentes, uma vez que pode contribuir em uma maior sensibilidade dos professores em conhecer as necessidades dos alunos até para aprimorar suas estratégias de ensino e também pode conduzir no comprometimento do aluno com o aprendizado.

Quando os docentes organizam suas aulas para se aproximar das necessidades dos alunos, eles agem com espontaneidade, como diz Lowman (2004), para conduzir a um

pensamento independente. Todavia, alguns fatores sugerem a necessidade de um olhar mais analítico da própria instituição de ensino em relação às deficiências estruturais e político-educacionais adotadas que se delineiam de forma prejudicial à qualidade do ensino superior. Enquanto predominar a concepção de universidade organizacional e bancária, atribuídas por Pimenta e Anastasiou (2002) e Freire (1981), se torna difícil considerar a relevância dos aspectos sociais para o âmbito do ensino. Por isso, é mínimo o impacto das necessidades dos alunos sobre as estratégias de ensino, como mostra este discurso: “Acho que eu não consegui ainda **efetivamente** conhecer essas necessidades e fazer com que elas **influenciem** nas estratégias que eu adoto.” [PX.15]

Os professores demonstram disposição em, pelo menos no início do semestre, discutir o plano de ensino com seus alunos, podendo realizar pequenas alterações conforme as primeiras impressões deles em relação à turma. Esses docentes afirmam que podem inserir alguma atividade complementar de acordo com o nível de conhecimento identificado por eles ou até elaboram alguma atividade para estimular mais a discussão e elevar, assim, o grau de conhecimento da turma. Esse conhecimento está relacionado com a maturidade e habilidade, não se caracteriza apenas pela aquisição de conhecimento técnico. Então, o conhecimento das necessidades dos alunos pouco influencia no desenvolvimento das estratégias de ensino, em que alguns docentes se mostram mais fechados e outros mais flexíveis, como se observa nessas falas:

Não, as minhas já são **pré-estabelecidas**. Em nível de graduação eu não moldo nada não. (...) eu determino qual nível de aula eu acho que é ideal e os alunos tem que **acompanhar** esse ideal. Aquele que não acompanhar vai ficar repetindo até conseguir acompanhar. [PVI.17]

Impacta sim porque no início do semestre você prepara um plano de ensino. Você tem o material para distribuir durante todo o semestre, mas há turmas que não acompanha e você tem que **mudar** todo seu planejamento para adequar. Eu não tenho esse problema de alterar porque o plano de ensino é **flexível** e mudo conforme o perfil da turma, do nível de conhecimento da turma e das respostas que eles dão daquilo que você vai trazendo de informação. [PVIII.14]

Elas seguem **permanentes**, geralmente o que eu vou moldando é conforme a **carência**, por exemplo, eu vejo que um texto chamou a atenção dos alunos, então, eu passo posteriormente algo complementar a temática desse texto. [PIX.17]

Eu acho que eu deveria **mapear** essas mudanças conforme perfil da turma, os estilos dos alunos, mas não tenho feito. O que acontece em termos de alteração é o **nível de discussão** em sala de aula. Eu tento instigar a ter um nível de discussão um pouco diferenciado com os alunos. [PIX.18]

As falas dos professores indicam que eles tentam preservar as estratégias já estipuladas por eles de forma deliberada. Por sua vez, outros consideram que o acompanhamento da turma deve-se também ao nível que o próprio professor estabelece de exigência, pois possa

ser que tal nível não esteja adequado com o estilo daquela turma. Porém, muitos professores tentam padronizar os perfis dos alunos até porque não é fácil encontrar um tom certo para o nivelamento. Então, para que o aluno acompanhe é necessário que os conceitos encontrem as experiências por meio das reflexões, ou seja, o professor ensina, mas é fundamental que o aluno tenha aprendido o que foi passado (MINTZBERG; GOSLING, 2003).

O último discurso citado apresenta franqueza ao dizer que não faz o reconhecimento das necessidades para moldar seus métodos de ensino e ainda sugere um mapeamento do perfil da turma para conhecer os distintos estilos de aprendizagem existentes na sala de aula. Isso reflete em uma das dimensões do sistema de aprendizagem em ação do projeto ao qual o presente trabalho se insere que é a dimensão dos estilos de aprendizagem tanto do docente quanto do discente. Esta dimensão trata das diferentes formas que o professor ensina e de que o aluno aprende em que são identificados alguns estilos que também podem ser moldados ao longo da vida, até porque Hake (1999) e Knowles (1980) mostram que a aprendizagem é um processo permanente, passando por todo o decorrer da vida por meio de contextos formais e informais. E Dewey (2001) corrobora quando afirma que a educação e a aprendizagem caminham juntas em um processo ao longo da vida.

Portanto, a aprendizagem faz parte da vida e passa pelo ambiente formal de ensino, sendo necessário que os professores se atentem mais para as necessidades dos alunos para que se tenha um aprendizado mais engajado nesse relacionamento interpessoal. O que se tem visto é que alguns obstáculos e também a falta de disposição de professores atrapalham nesse alinhamento das estratégias de ensino a partir de um conhecimento mais próximo das necessidades reais que surgem dentro da sala de aula. A partir dos discursos dos professores, percebe-se que eles têm dado pouco significado às necessidades dos seus alunos. Essas necessidades não podem ser estritamente técnicas. Porém, para isso se torna imprescindível contornar os tais fatores considerados como empecilhos para a identificação dessas necessidades.

4.2.2 Estratégias de ensino utilizadas em sala de aula

Muitas vezes os professores não buscam conhecer as necessidades dos estudantes porque as próprias estratégias de ensino adotadas não favorecem essa prática. Os métodos utilizados são os tradicionais e básicos, como aulas expositivas. Alguns ainda incrementam com trabalhos escritos, seminários e discussões em sala acerca de alguma leitura de texto.

(...) a minha orientação às turmas é que o **debate** seja frequente entre professor e aluno durante as aulas. Essa é uma das formas do aluno colocar a mão na massa. Se não coloca a mão efetivamente, coloca a cabeça, tá? Então, essa é a proposta de desenvolvimento do conhecimento, é pela **interação** nas discussões. [PI.5]

Hoje em dia é **aula expositiva**. É mais expositiva, exercício e leitura em casa em paralelo. O meu sistema de ensino atualmente é esse. [PV.24]

Minha metodologia de ensino é a **tradicional**. É só a tradicional. Minha aula é expositiva, digamos, dialogada quando tem diálogo e a forma de medir o desempenho é prova. Não tem trabalho, não tem seminário, nada dessas **partes mais contemporâneas**. [PVI.19]

A forma é uma **prova** objetiva, uma prova discursiva, um seminário, uma mesa redonda ou uma palestra, atividade de campo e participação. Por enquanto, a dinâmica está dando certo. [PVII.21]

Leitura, trabalhos em grupo, produção de resenhas críticas, resumo, discussão de textos e aulas expositivas dialogadas com a **participação dos alunos**. [PVIII.16]

Eu tento **diversificar** as minhas estratégias de ensino, mas vamos ter momentos que será utilizado a aula expositiva porque é o primeiro contato do aluno com a disciplina. Eu não consegui ainda tirar a aula expositiva porque **ela tem que existir mesmo**, a gente precisa disso e em outros momentos eu tento mesclar com outras técnicas como estudo de caso, artigos, trabalhos em grupo para fazer com que eles interajam entre eles. [PX.5]

Alguns professores se posicionam como tradicionais, em que o professor é o único responsável pela transmissão do conhecimento. Freire (1981) questiona essa visão da educação como um repasse de informações, em que o aluno foca apenas no papel passivo em aceitar tudo o que é dito para ele. Porém, essa posição é tida geralmente porque o professor não enxerga a maturidade no aluno em se comprometer com as atividades da disciplina, necessitando o professor ter esse papel de detentor do conhecimento e não de facilitador como abordado por Beavers (2009) e Brookfield (1986).

Destaca-se que um dos professores afirma que incentiva o debate nas aulas, pois coloca a cabeça do aluno na massa, já que não põe as mãos. Uma conotação que o professor se refere ao debate como uma forma de levar o aluno, pelo menos, a refletir, já que não tem meios de levá-los a prática e com isso proporcionar a relação entre reflexão e ação, como defende Revans (1998) ao introduzir a aprendizagem em ação.

É interessante também observar que os professores consideram prova como uma estratégia de ensino, mas ela é um instrumento de avaliação. Assim, reflete-se também sobre os conhecimentos dos professores a respeito do que são estratégias de ensino e se eles no seu processo de formação para a docência adquirem conhecimentos necessários sobre metodologias educacionais para ter uma base de como elaborar os seus planos de aulas.

Os professores salientam a importância da aula expositiva, afirmando que há situações que ela é necessária. Esse método tem suas qualidades, mas o excesso do seu uso pode limitar

o processo de aprendizagem, uma vez que não prioriza a construção do conhecimento por meio de um pensamento crítico, independente, ativo e participativo. Por sua vez, o seu uso exagerado pode ser decorrente da própria estrutura que apóia melhor esse tipo de estratégia de ensino e também se adéqua facilmente aos problemas contextuais como, por exemplo, o elevado número de alunos em uma sala. Ainda ressalta-se que alguns conteúdos podem se enquadrar melhor numa aula expositiva, mas devem-se ter cuidados, pois Aktouf (2005) alega que não favorece o desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e da reflexão.

Foram questionados ao professor entrevistado quais seriam estas partes mais contemporâneas relatados em seu discurso. Ele se referia principalmente a prática do seminário e da resenha crítica, pois ele acredita que a aplicação de prova é suficiente como método de avaliação do desempenho do aluno.

Na minha concepção é uma **estratégia de descanso** pro professor. É mais cômodo o professor passar seminário do que ele dar aula porque dá trabalho, se desgasta. Então, na minha concepção não existe ninguém mais bem preparado pra dar aquela aula do que o professor da disciplina. Eu *a priori* sou contra seminário, principalmente, em nível de graduação. Seminário, discussão de *paper*, eu vejo professores que passam pra fazer uma crítica de artigo em nível de graduação. O aluno não tem esse **preparo** pra fazer isso. Na graduação você está construindo, você está formando o aluno, ele é formando, está construindo conceitos, **ele não está no ponto de criticar** alguma coisa pré-definida. A única forma de você passar conceitos e formar o aluno é você ministrando as aulas. Eu sou adepto da aula tradicional, expositiva, dialogada e com avaliação, provas avaliativas em cada conteúdo. É assim que eu faço. [PVI.20]

Há uma fala de outro professor que reforça a ideia da prova e também coloca algumas implicações porque se foca na elaboração de provas para analisar o aluno. Também ele discorre sobre outro método de avaliação dele que é o seminário, explicitando de forma consistente e crítica sobre a constante prática dessa modalidade de ensino. A fala é indicada a seguir:

Eu não abro mão da prova e faço ela discursiva, com questões abertas e trago uma situação de mercado. Daí os alunos se queixam de que é muito assunto e é muito específico, mas eu vejo que o aluno em administração é meio que **preguiçoso** para ler. Reclamam que eu quero um linguajar técnico, mas eu digo a eles que é o que eles terão que apresentar quando estiverem no mercado. E a última nota faço um seminário em grupo. Mostro a eles que vivenciar trabalho em grupo não é fácil, pois eu considero a nota do grupo. (...) uma parte é o trabalho escrito e o que tenho visto são trabalhos sem estruturação, sem revisão, com nível de consistência baixo. (...) depois das apresentações eu faço um *feedback* diretamente com cada grupo e no semestre passado os alunos questionaram bastante. Os alunos não se preocuparam, achavam que era moleza e poucos me procuravam para tirar dúvidas. (...) Eu quero que eles vejam que isso é para **colaborar para o aprendizado deles**. Eu peço que eles façam a sua auto-crítica do trabalho no momento do *feedback*. Eu dava as notas e eles ficavam com raiva porque não eram notas altas como eles estão acostumados (...) [PIX.21]

Fica evidenciado que a análise realizada pelos professores sobre as discussões e debates é voltada não para a essencialidade do que são esses métodos de ensino, mas eles questionam a prática distorcida dessas estratégias aplicadas por muitos docentes. Nota-se que esses métodos, na maioria das vezes, são usados de maneira inadequada, não fazendo a ponte necessária entre teoria e prática, tornando-se seu uso mais como uma fuga de responsabilidade do professor e o aluno aceita pelo perfil de comodismo que se tem de uma forma geral.

Para a aquisição do conhecimento do aluno é essencial estimular o senso crítico desde a graduação, uma vez que os alunos já podem ser considerados adultos, pelo menos é o que se espera, até porque todos os alunos, segundo Libâneo (1994), dispõem de um grau de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. E Gil (2005) também diz que o professor tem o papel de auxiliar os estudantes para tomar consciência da realidade e desenvolver a sua reflexividade. Na fala abaixo se verifica que é fundamental esse papel do professor de trazer o aluno para essa nova fase de vida deles, que é a universidade.

Eu tento nas disciplinas do primeiro período formar essas pessoas para dentro da **cultura da universidade**, desmistificando aquela coisa de ensino médio para que eles entendam o que é uma universidade e que estão ali por uma escolha para se formarem profissionais efetivamente. Busco trazê-los para esse **novo momento da vida** deles. [PX.2]

Tentar trazer o aluno para o ambiente da universidade é imprescindível para a delimitação de seu papel dentro de um sistema educacional que não deve ensinar pedagogicamente, mas por meio de estratégias andragógicas, visto que na andragogia a educação é centrada no aluno, como afirma Kelly (2006), já que eles trazem consigo experiências de vida a serem compartilhadas em sala e pressupõe que os alunos que ingressam na universidade são capazes de direcionar o seu aprendizado (KNOWLES, 1980). Ressalta-se que este ambiente é influenciado pelas características culturais, em que Merriam (2008) e Miller (2002) sugerem uma perspectiva multidimensional que permite uma amplitude nas fontes de conhecimento para compreender melhor a educação de adultos.

Entretanto, o discurso de PIX. 21 mostra um cenário intrigante do aluno de Administração, em que o professor o enxerga como preguiçoso e incentiva, por meio da prática do *feedback*, a fazerem uma auto análise do seu empenho no trabalho. Isso é fundamental para incentivá-los à auto-reflexão crítica, proposto por Mezirow (1990; 2000), para desenvolver um aprendizado emancipatório. Enfim, é essencial que os professores repensem na sua postura em relação aos fins educacionais, pois Stacciarini e Esperidião (1999) apresentam a necessidade de assumir a mediação do conhecimento de modo a ser compartilhado na relação que estabelece com o aluno, e não focado apenas na figura do docente.

Este discurso ainda revela o apego do aluno com a nota, pois a forma como o sistema educacional está estruturado alimenta esse pensamento preso à nota atribuída quantitativamente pelo professor, perdendo o foco na qualidade da educação e aprendizagem. Nota-se que até para o professor incentivar os alunos a participarem da aula se faz necessário atribuir alguma nota, caso contrário, ninguém participa, o que suscita uma reflexão sobre o uso dos métodos andragógicos diante de alunos com esse perfil tão centrados em passar com nota boa em detrimento de se preocupar com a aprendizagem dos assuntos da disciplina. O professor acaba tendo que tomar medidas de represália, “negociando” com os alunos para que eles se interessem em aprender. Os discursos a seguir complementam essa ideia.

Eu aprendi que aluno é muito **fixado em nota**, então, eu sempre deixo muito bem claro como eu avalio e os critérios que eu vou avaliar pra que se o aluno quiser argumentar ele terá essa base de informações. [PIV.29]

Eu sempre busco também fazer algumas atividades valendo ponto extra de participação porque isso faz, de certa forma, eles serem **obrigados** a vir, a participar e a aprender também. [PIV.28]

A questão da nota remete-se à atividade da prova, na qual alguns docentes preferem utilizá-las por acreditar ser ainda a melhor maneira de avaliar os alunos em face da realidade do âmbito educacional. Contudo, o professor pode descobrir por meio de uma prova o que o aluno ignora ou o que não sabe fazer ou simplesmente recorda para a ocasião, mas dificilmente a prova servirá para o professor descobrir e verificar os conhecimentos, habilidades e os valores assimilados pelos seus alunos (MÉNDEZ, 2011).

Hoje, por causa de toda essa decepção, eu estou, por incrível que pareça, o pessoal pode até achar **conservadorismo**, retrógrado, mas não sei, porque eu costumo comparar prova com democracia. A democracia não é perfeita, mas é o melhor sistema que inventaram até hoje. Fazendo a mesma comparação, **prova não é perfeita**, ela não avalia o aluno 100%, com perfeição, não ela não avalia, mas eu acho que não inventaram nada melhor que prova hoje porque, querendo ou não, prova bem elaborada é boa. [PV.11]

Eu ainda acho que a prova é um ótimo meio de avaliação. Mas tem um problema que com a prova o aluno não vai pra **prática**. (...) é muito diferente tu dar uma prova do que obrigar o aluno a fazer, a escrever um projeto, ta compreendendo? E o **aluno aprende, às vezes, fazendo**. Ele aprende. (...) os alunos que fizeram isso eu tenho certeza que eles aprenderam muito mais do que uma prova. Agora o problema é que eu tinha certeza de que naquele grupo de 5 alunos somente 2 tinha feito o trabalho e 3 não tinham feito nada. E aí tu sabe que 3 alunos tu ta passando para o próximo semestre, tu está aprovando sem que eles tenham qualificação. [PV.12]

Os professores reconhecem que a prova não é o melhor método, mas também dizem que outro método para substituí-lo ainda não foi encontrado. Eles dizem isso se retratando do quadro atual que se vê nas salas de aula, o que desencadeia na escolha da prova, visão positivista do ensino. Entretanto, essa decisão é tida porque falta o comprometimento dos

alunos com as atividades. Um dos relatos deixa isso bem claro ao revelar que em um grupo, infelizmente, não são todos os integrantes que fazem o trabalho e o professor acaba aprovando alunos que não apresentam habilidades suficientes no término da disciplina.

Porém, o discurso do professor revela que o aprendizado seria mais efetivo caso fossem desenvolvidos projetos para os alunos fazerem, se tivessem responsabilidade, pois eles estariam mais próximos da prática, realizando pesquisas de campo. E o professor ainda salienta que o aprendizado também é mais efetivo quando o aluno aprende fazendo. Isso ratifica o que Revans diz acerca da aprendizagem em ação, reforçando mais a importância do presente trabalho que apresenta estratégias de ensino que sejam justamente balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação. Marquardt (2009) comenta a importância de se aprender em tempo real, relacionando teoria e prática para a maximização da aprendizagem.

Para tanto, as estratégias de ensino em ação consideram as características da aprendizagem em ação, na qual as discussões são essenciais para a ação. Entretanto, há professores que não utilizam o debate porque novamente se questiona o compromisso do aluno como é visto na fala: “Hoje não dedico mais aula para debate de artigo porque pra mim isso se tornou enrolação, inócuo. O aluno não lê e 90% da sala ficam parados te olhando somente porque tem que ter a presença na chamada. Na verdade, nosso aluno hoje não quer saber de estudar.” [PV.15]

Com esse argumento fica difícil também para o professor se dedicar na execução de suas estratégias de ensino se ele não percebe o interesse e empenho do aluno, pois o entrosamento de ambos é fundamental porque o processo de aprendizagem deve ocorrer em mão dupla, ou seja, todos devem se tornar parceiros nesse processo, como diz Mintzberg e Gosling (2003).

No que se refere aos instrumentos de apoio à utilização das estratégias de ensino, os professores utilizam o data show, a transparência e o quadro negro como recursos para a operacionalização de suas aulas. O seu uso fica muito ao gosto de cada professor.

Bom, eu tento buscar uma **multiplicidade**, assim, diversificar os meus métodos. Eu trabalho com aula expositiva, eu trabalho com leituras, dinâmicas. Às vezes eu trabalho com data show e transparência, com discussões de temas em sala de aula e esse aspecto da **interatividade** e dessa busca de perceber como o aluno está captando aquela informação é muito importante. [PII.24]

Eu não gosto de aula só em data show, eu uso muito quadro negro até porque tem conta e **eu gosto de rabiscar** e sempre disponibilizo um material antes pra poder ter a participação do aluno. [PIII.25]

Eu consigo dar aula sem data show porque tem professor também que não consegue dar aula se não tiver um data show. A minha aula **só depende de um giz e a lousa**. E se não tiver eu dou aula do mesmo jeito. [PVI.22]

Eu uso data show porque **não gosto muito de escrever** no quadro. Uso estudos de caso e seminários com alguns resumos críticos e artigos. [PX.16]

Assim, os docentes tentam por meio do uso desses instrumentos apresentarem melhor o conteúdo para o aluno. Fica constado que não há predomínio de algum deles, pois a decisão é conforme o gosto do próprio professor, em que alguns recorrem à apresentação de slides vista como uma forma de interagir mais com a turma e já outros permanecem com o uso da lousa. Porém, é válido salientar que alguns professores utilizam excessivamente de tais ferramentas e estas devem servir apenas como um subsídio para o professor, e não ser o mecanismo principal da aula. Waddill, Banks e Marsh (2010) até argumentam que o uso adequado das ferramentas de ensino torna mais coerente o uso da aprendizagem em ação, visto que é necessário relacionar o ambiente do ensino em um processo teórico-prático. Destaca-se a fala de um professor que utiliza estudo de caso como forma de aproximar o aluno do contexto organizacional.

Então a ideia é sempre questionar. E daí eu faço exercícios tanto em sala como pra casa e alguns estudos de casos que são bastante interessantes que enfocam alguma **realidade das organizações**, não é? [PIII.27]

Não fica evidenciado como ocorre esse estudo de caso, se é semelhante ao método de casos, uma das estratégias de ensino em ação, ou se é uma simples história de um caso em uma empresa normalmente contido nos finais dos capítulos dos livros de Administração. Esses casos se tornam bem generalizados e não levam o aluno a um aprendizado em tempo real, considerando, tal como comenta Cranton (2006), as premissas da reflexão. Entretanto, é importante que o professor tenha esse pensamento de intercalar os fundamentos teóricos com a prática organizacional para que o aluno tenha uma formação mais completa. Assim, a seguir os professores fazem uma avaliação das suas estratégias de ensino adotadas em sala de aula.

4.2.3 Avaliação das estratégias de ensino adotadas em sala de aula

Os professores pesquisados avaliam que suas estratégias de ensino são positivas, já outros dizem que não são boas, mas por conta de fatores externos, e não do método em si. Porém, a maioria confirma que busca se atualizar, até porque ainda não encontrou um método que o considere totalmente adequado.

Eu, sinceramente, não tenho nenhuma dor de consciência de dizer que **não acho que seja muito efetivo** esse meu método, mas não é porque é **culpa do método**. Eu acho que não há efetividade grande na graduação por problemas, sobretudo, do aluno. (...) sinceramente não acho que seja culpa do método ou do professor. [PI.30]

Eu avalio como **positiva** até porque é uma coisa que eu acredito, né? Você consegue ver a **diferença de discurso** do início e do final do semestre. Então, assim, você consegue perceber uma mudança ou um acréscimo ou uma contribuição da disciplina para a formação desses alunos, mas ainda bato nessa tecla de que com 60 alunos fica muito mais difícil. [PII.30]

Eu avalio positivamente, mas o que foi recomendado eu busco alterar no semestre que vem. Sempre faço um **processo de atualização**. [PVII.23]

Eu ainda estou em **processo de aprendizado inicial** nisso aí, pois eu ainda **não encontrei um meio termo**. Eu não sei se essa forma que estou trabalhando é adequada pelo **perfil do aluno** ou se é o aluno que não tem se **preparado** para essa maneira, mas que tem as condições para isso. Eu ainda não consegui **mapear** isso porque eu não sei até que ponto eu tenho que levar em consideração o esforço dos alunos. [PIX.23]

Esses discursos constataam que os professores precisam alterar seus métodos em virtude de fatores limitadores, como o excesso de alunos indicado por alguns professores. É necessária essa atualização porque se eles não estão obtendo efetividade com algum método, talvez é porque o método utilizado não está adequado para o contexto da sala de aula. Por isso que os fatores contextuais são relevantes para a implantação de estratégias andragógicas.

A forma como se tem dado essa avaliação carece de algum sistema avaliativo mais rebuscado que poderiam até ser compartilhados entre os professores para uma análise mais detalhada e unificada do panorama do curso, podendo tratar melhor de encontrar onde estão localizadas as deficiências. A fala abaixo reconhece essa necessidade de adotar um instrumento de qualidade para melhorar as estratégias de ensino conforme os resultados da avaliação.

Essa avaliação é **puramente empírica**, é pela minha percepção. Eu não faço um controle do tipo em tal disciplina eu apliquei tal prova e os alunos tiveram tal desempenho. Eu não faço esse **acompanhamento**. É um erro. Formalmente eu não faço esse acompanhamento não. Eu não tenho **instrumento** para medir a eficiência dos meus métodos na aprendizagem dos alunos. [PV.28]

Enquanto isso, um dos relatos indica uma avaliação por observação das falas dos alunos, na qual se a turma demonstrar um comportamento evolutivo no decorrer do semestre significa que as estratégias de ensino estão adequadas. Outro professor acrescenta que não encontrou um meio termo por não compreender se o problema está no aluno ou se são realmente as estratégias que não estão coerentes. Porém, são duas vertentes que estão interligadas, pois a estratégia pode ser boa, mas não se enquadrar naquele contexto da turma.

É necessário um olhar mais clínico para essa questão porque a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir do momento que se faz de maneira eficaz uma avaliação das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Não adianta buscar por culpados e querer inocentar uma ou outra variável, pois no desenvolvimento da educação de adultos

todos são integrantes do processo de aprendizagem, portanto, a melhoria deve ser realizada em cada um deles de forma mútua.

Porém, para que o professor possa realizar melhorias é importante que justamente os demais envolvidos como, por exemplo, o aluno, esteja comprometido nesse processo. O que se tem visto é que os professores que tentam fazer um *feedback* de suas estratégias de ensino com os seus alunos não tem alcançado o resultado desejável pela falta de responsabilidade e seriedade dos alunos. O discurso do professor a seguir denota essa percepção.

Eu passo um questionário de avaliação pra os alunos, eles respondem e eu analiso os dados e tento fazer dali um *feedback*. Eu vejo aqueles pontos que eu tive nota mais baixa e tento ver o que dali os alunos tem razão, na minha concepção, e o que eles não tem razão porque tem alunos que não estão preparados pra responder as questões ou não sabem, por exemplo, o aluno não sabe a diferença de pontualidade e assiduidade. Eu nunca falto aula, nunca chego atrasado e nunca saíu mais cedo, então, eu era pra ter nota dez em pontualidade e assiduidade e nunca tenho. Então, quando eu comecei a perceber isso eu não vou mais aplicar questionário porque eu acho que **o aluno não está preparado pra isso.** (...) [PVI.27]

Nessa fala, o professor ratifica a imaturidade do aluno em estabelecer uma relação de troca com o professor no que diz respeito a uma avaliação de desempenho. E a prática do *feedback* é essencial para o processo de aprendizagem, pois ajuda a testar novos modelos de interação e refletir sobre os potenciais futuros de trabalhos, mantendo um equilíbrio durante o processo de transformação (LONDON; SESSA, 2006). O *feedback* também tem se caracterizado como uma característica fundamental nas estratégias de ensino em ação por facilitar a avaliação do aluno durante as atividades e levá-lo ao autodirecionamento.

Percebe-se que se houvesse uma prática consolidada de avaliação das estratégias de ensino no curso até para unir mais o fator da teoria e prática poderiam estruturar melhor a interdisciplinaridade. Assim, as disciplinas trabalhariam pautadas nos elementos da aprendizagem em ação por meio de estratégias de ensino com enfoque na resolução de problemas, nas reflexões a partir da troca de experiências, em trabalhos em grupo para o desenvolvimento de habilidades que podem ser aprimoradas na ação e, assim, estimularia uma aprendizagem que proporciona uma maior capacitação dos estudantes.

4.2.4 Relação entre teoria e prática

Aproximar teoria e prática ainda é visto como um desafio pelos docentes, apesar deles relatarem que nas disciplinas de formação profissional dos alunos em Administração é mais fácil de conseguir trabalhar teoria e prática, como é evidenciado na fala: “Tem disciplinas que tu consegues trazer a prática com uma facilidade incrível (...)” [PV.27]. Os alunos conseguem

entender melhor quando o professor proporciona essa relação com situações vivenciadas no dia-a-dia da vida dos alunos. Entretanto, em algumas disciplinas consideradas como mais subjetivas os professores alegam que se torna mais difícil fazer essa ligação. Ainda relatam que por mais que a disciplina seja teórica, o professor deve tentar levá-la para a prática por meio de exemplificações.

Com a disciplina de RH é mais **fácil** trabalhar com a questão da prática, tá? Porque você faz um estudo de caso ou visita em organizações (...) já a disciplina de Comportamento Organizacional é mais com casos agora eu ir pra organização pra trabalhar a questão do comportamento é mais **difícil** porque é uma coisa muito tênue e subjetiva. [PII.27]

(...) a ideia é também olhar uma organização sobre a lente da estratégia e fazer um plano ou pegar o plano da empresa e avaliar esse plano estratégico (...) Eu acho que isso é, nesse sentido, perfeito até porque minhas disciplinas não são tão teóricas, né? **Elas são teórico-prático**. (...) É fácil, inclusive, de fazer exercícios, fazer uma visita e mostrar os processos. [PIII.28]

Os alunos captam com mais facilidade essa **teoria e prática** quando eu coloco dentro de finanças pessoais. Eu tento exemplificar com exemplos de dentro de casa. E eu trago os meus exemplos, como eu faço na minha casa pra ele ver como ele poderia fazer na casa dele (...) [PVI.26]

Por mais que seja uma disciplina de teoria a gente tem que trazer **exemplos** para a turma. Levo alguns artigos e também reportagens de revistas para que vejam a realidade prática e atual que está acontecendo no mercado e destacar nesses exemplos os pontos teóricos. Eu agora tenho utilizado essas revistas de mercado porque comecei a perceber que não estamos **formando** cientistas e apenas pesquisadores, mas também profissionais que querem o mercado. [PX.17]

É interessante observar que não existe uma congruência nas opiniões dos professores em referência a essa questão da teoria e prática das disciplinas. Para alguns, esse vínculo é mais fácil e, para outros, mais difícil. Contudo, o professor deve se empenhar a enxergar as disciplinas como teórico-prático, como indica um dos discursos acima, pois a teoria e a prática caminham juntas, e não se deve tentar minimizar a ideia de que são distintas. O predomínio da objetividade na educação tem deixado o estudante em um drama entre teoria e prática, o objetivo e o subjetivo. Isso reduz a uma relação mecânica, dita por Lowman (2004), de causa e efeito. A fala a seguir demonstra justamente esse sentido de que a teoria e a prática seguem um único percurso e em conjunto.

O pessoal tem mania de achar que a teoria não se encaixa com a prática. Mentira, né, cara? Tanto que **a teoria vem da prática**. Geralmente quando o pessoal diz que a teoria não bate com a prática ou é porque **não conhece** bem a teoria ou está **aplicando** a teoria de forma errada e aí não ajudou. Por isso, como professor, às vezes, eu fico chateado quando escuto dizendo que na prática não é bem assim. Espera um pouquinho, pois provavelmente você deve estar aplicando alguma teoria que não se aplica ao **contexto** porque toda teoria tem suas premissas, né? [PV.8]

Os relatos indicam que os erros cometidos, muitas vezes, são por conta da falta de domínio de tal teoria ou da falta de conhecimento detalhado do contexto organizacional estudado e é por isso que alguns estudiosos consideram que há diferenças entre teoria e prática, mas este discurso revela justamente que o equívoco se encontra na aplicação errônea da teoria em algum contexto que não se enquadra aquela teoria. Vale salientar também que o ensino em Administração está acostumado em reproduzir conhecimentos, passados de maneira prescritiva onde parece que aquele modelo é aplicável em qualquer organização, desconsiderando as variáveis particulares inerentes do contexto daquela empresa.

Entretanto, sabe-se que hoje o ambiente da sala de aula vive alguns dilemas, como já foram até discutidos anteriormente, que dificulta a realização dessa relação teoria e prática. Um dos motivos apontados por um professor é o limite do tempo e a complexidade que se tem nas organizações para que o professor possa trabalhar com tais temas interligando com a prática.

Então, pra trazer a realidade pra sala de aula tu tem que fazer um **reducionismo**, senão tu não tens **tempo**. Por mais que tu queira passar o contexto, ele é muito grande para passar em uma disciplina e tu acaba reduzindo. E essa é a parte de maior **dificuldade**. [PV.26]

Retomando o discurso acima de PX.17, destaca-se um comentário do professor ao afirmar que a formação em Administração não é apenas teórica até porque há alunos que optam pelo mercado. Porém, é necessário ir além desse pensamento, pois não é indicada essa separação visto que o processo de ensino-aprendizagem do aluno deve agregar a relação teórico-prático para sua formação independentemente de seguir a academia ou decidir trabalhar no mercado. O problema está justamente em querer realizar essa distinção, pois tanto o gestor como o pesquisador precisam ter noções teóricas e práticas da Administração. Isso gera debates entre os autores, como mostra Hames (2003), na qual essas divergências só atrapalham a conciliação entre teoria e prática, de tal forma que possam integrá-las em estratégias balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação.

Por sua vez, existem professores que se esforçam em mesclar essas duas vertentes nas suas disciplinas. Um dos professores denota essa percepção de apreciar tal relação: “Eu devo ser **valorizado** se eu tiver o conhecimento teórico e prático que um Doutor deveria ter. E, portanto, se eu insisto nessa conjunção teoria e prática é porque eu efetivamente **me comprometo** a sempre que eu apresentar a teoria, eu devo apresentar a prática correspondente.” [PI.27]

Alguns professores questionam o compromisso do professor em tentar fazer essa ligação, pois o professor, por vezes, é visto como apenas um conhecedor das teorias. Daí leva-se o professor a repensar na sua forma de aula para conduzir a um pensamento mais crítico, articulando o que se tem no livro com o que se apresenta na prática ocorrida a partir dos relatos das vivências dos estudantes.

A gente tem que rever nossas ações, pois talvez a gente tenha dado muita teoria, muito conhecimento **sem relacionar** com a prática e aí o **problema é do professor**. E também é aquilo que é colocado aqui do professor ter mais casos, jogos e também vivência da prática, mas aí é **complicado** porque nem ônibus aqui o Centro tem pra levar os alunos pra uma visita. [PIII.58]

A sala de aula tem que ser um momento pra **discussão**, pra o aluno expor suas ideias e um momento também do professor de repente perceber que aquela ideia do livro não é a única certa. Os alunos argumentam muito essa **distância** entre academia e prática e que não existe isso até porque o livro é baseado em determinada realidade, pois na prática há várias, mas que no livro não se é possível condensar todas elas. Então é isso que a gente ganha, essa possibilidade de interpretação maior. [PIV.7]

Constata-se que há uma distância entre a relação teoria e prática no ensino, muitas vezes, acentuada pela falta de recursos. Porém, para que haja as estratégias de ensino em ação, relacionando a teoria com a prática, se é necessária a existência de alguns recursos suficientes para sua aplicabilidade. Os livros trazem exemplos generalizados, cabendo o professor moldar os exemplos para as experiências reais da turma, isso resultaria na discussão. Porém, percebe-se que falta estrutura física, suporte para o professor e também seu interesse, bem como a maturidade do aluno em se engajar numa discussão a partir da troca de experiências para refletirem e tomarem decisões que estejam relacionadas com as suas práticas. O discurso a seguir fica mais nítido a necessidade dos recursos e como há fatores que são limitadores para o desenvolvimento efetivo do processo de aprendizagem.

É interessante essa questão da prática que os alunos falam, mas também nós temos grandes limitações em relação a prática porque nós não temos **laboratórios** até para fazer cadastramento de organizações que possam ser visitadas e abrir campos de pesquisa que nós temos isso ainda muito **restrito**. Normalmente quando a gente pede uma pesquisa de campo os alunos mesmo é que buscam as organizações que eles vão estudar. E também o próprio **mercado** daqui é restrito. [PII.29]

Nesse discurso, o professor está consciente do ambiente onde ele está inserido e sabe dos limites que tem no seu papel enquanto docente. A percepção está associada à escassez de recursos e a visão restrita do mercado. Todavia, para o desenvolvimento da educação de adultos é fundamental o apoio da instituição educacional e das próprias empresas locais para que seja possível relacionar os assuntos teóricos ministrados pelos professores com as situações práticas organizacionais, na qual o afunilamento dessa interação teoria e prática

ocorrem por meio da introdução do aluno no cenário organizacional para que ele veja em tempo real a teoria apreendida na sala de aula. Gutierrez (2002) afirma que há uma enorme fronteira entre o processo educacional e a prática empresarial, o que cria barreiras entre a teoria e prática.

Os professores devem se esforçar para mostrar uma relação no que o aluno assimila com o que ele vivencia, ou seja, buscar fazer com que o aluno visualize a aplicabilidade daquele conhecimento que está sendo adquirido em sala de aula, estreitando, assim, a relação teoria e prática. King e Heuer (2009) ressaltam que os métodos participativos incentivam os estudantes a ter iniciativa e realizar conexões entre teoria e prática. Alguns professores comentam da importância dessa conexão para o aluno, como revela a fala a seguir: “Eu acho que essa parte do ir a campo é muito importante pra os alunos porque faz com que eles vejam essa realidade (...)” **[PIV.30]**. Complementa-se essa opinião com o discurso de outro professor:

Nos textos dados eu solicito que eles além de lerem o que a teoria fala, **busquem** nas empresas onde trabalham ou de conhecidos como aquilo funciona na prática e tenho tido bons resultados da **perspicácia do aluno**. É dar o texto como base, mas deles buscarem verificar no **cotidiano** das empresas. **[PVIII.17]**

Então, verifica-se que a atividade de pesquisa de campo passada aos alunos com o intuito de alcançar melhor a relação teoria e prática e nota-se que devido até as deficiências nos recursos, as atividades são passadas para o aluno de forma que para a sua execução é necessário a proatividade dele. Para o professor em questão, tem-se obtido bons resultados com a iniciativa dos alunos em buscarem informações acerca do cotidiano das empresas. Dessa forma, o aluno se insere mais nas questões atuais das organizações, adquirindo mais consistência nos conhecimentos teórico-práticos.

O método PBL, uma das estratégias de ensino em ação indicada no presente trabalho, enfatiza nessa relação entre teoria e prática em que Raelin (2008) justifica que esse método envolve a consciência reflexiva sobre as experiências atuais. E a prática reflexiva é imprescindível para a interação dos aspectos teóricos com as situações práticas. Entretanto, para estimular os alunos à reflexão para assimilar o que vivenciam é necessário conhecer esses alunos, uma vez que eles apresentam diferentes estilos de aprendizagem. Alguns são mais propensos a aprender mais pela teoria e já outros só conseguem assimilar o conhecimento quando enxergam na prática. Isso é importante ser identificado pelo professor para ele lidar melhor com a turma, estabelecendo estratégias de ensino adequadas.

Assim, os relatos abaixo ratificam essas observações, mas apesar dos perfis diferenciados dos estudantes, um dos discursos acrescenta também o compromisso do aluno em querer aprender por essa forma de aproximação da teoria com a prática. Muitas vezes, esse comportamento do aluno em também distanciar o elo teoria e prática já é advindo de um processo histórico-cultural da educação com o predomínio da visão positivista e mecanicista do ensino, dificultando o aluno compreender que os ensinamentos do professor deve ter relação direta com aquelas experiências das suas situações de vida.

Fica difícil você **padronizar comportamento** dos alunos porque tem alguns alunos que você percebe que realmente aprendem mais com a prática e eles dão até depoimentos afirmando isso. Só que a gente percebe que na nossa realidade, sem medo de errar, eu acho que 50% dos alunos, quando você passa um trabalho desse nível e em grupo, fazem um trabalho de má qualidade ou eles se penduram em alguém. (...) é difícil você dizer que com a prática eles aprendem mais, pois **depende do aluno**. [PII.28]

Eu acho que muitos alunos já dizem, assim, que alguma dúvida que não entendeu na teoria, fica mais claro como é feito na prática. (...) Porque existe pra muitos essa **barreira** porque também, assim, tem pessoas que tem facilidade pra ler e compreender e tem aquelas pessoas que vão dizer que é muito chato e não gostam. Geralmente essas pessoas conseguem ver a **importância** quando vai pra prática, é quando a ficha cai pra elas e agora é que entendem. (...) [PIV.31]

Nessas falas, fica evidenciado a relevância de se entender a forma mais fácil do aluno assimilar melhor o conteúdo, mas é necessária a dedicação e determinação dele para identificar esses diferentes perfis e o professor ser capaz de definir suas estratégias de ensino em sintonia com os estilos de aprendizagem dos alunos. Com isso, acredita-se que a busca pelo autoconhecimento ajuda o estudante a encontrar a maneira mais fácil dele aprender, aprimorando a sua capacidade de autodirecionamento, como também esse autoconhecimento auxilia o professor em identificar esses perfis da turma de maneira mais ágil e eficaz para introduzir mecanismos que possam interagir melhor a teoria com a prática diante daquela turma.

Para tanto, quando comenta-se que a teoria do ambiente educacional deve caminhar junto com a prática empresarial, é necessário que esta ligação já se tenha bem estruturado dentro do próprio curso por meio da relação entre as disciplinas. Ou seja, é fundamental que o curso ofereça aos alunos um encadeamento dos assuntos das diversas áreas do curso de Administração. As disciplinas deveriam se comunicar entre si, ocorrendo a interdisciplinaridade, resultando em uma relação mais estreita da teoria com a prática.

Agora o que eu percebo um pouco é que o curso é dado de **forma isolado**. Existe pouca relação interdisciplinar na prática entre as disciplinas. (...) Eu acho que tem que pensar uma forma de como se **complementar** mais essas disciplinas. [PIX.15]

É algo que eu vejo como dificuldade aqui no curso de trabalhar com atividades interdisciplinaridades. (...) cada um [os docentes] é cheio de atividades e não tem o tempo para pensar nessa **unificação** nas ideias entre as disciplinas do curso. (...) Sendo que ainda **falta** interesse, vontade mesmo, compromisso do professor em querer mudar essa diretriz para se engajar nesse discurso da **interdisciplinaridade** (...) [PX.13]

Os professores parecem que sabem da importância da interdisciplinaridade, mas não se mobilizam para desenvolver algum projeto que almeje essa maior relação das disciplinas, o que contribui para suas estratégias de ensino para envolver o aluno na articulação entre teoria e prática. Essa interdisciplinaridade no curso ajuda o professor a trabalhar com uma visão sistêmica e com mais dinamicidade por meio do uso das estratégias de ensino em ação que facilitam tais características para o professor. Por conta dessa ausência de articulação das disciplinas, Araújo e Farias (2008) conclui que a formação dos administradores tornou-se essencialmente técnica e fragmentada em grupos disciplinares.

4.2.5 Reflexões finais sobre o tema Estratégias de ensino

Os discursos dos professores entrevistados apontam diversos aspectos que se tornam empecilhos para uma elaboração coerente de suas estratégias de ensino. Por conta disso, nem eles sabem como tratar bem com essas questões para conduzir apropriadamente os seus métodos já que o ambiente interfere na aprendizagem (REYNOLDS, 1999). Assim, eles permanecem utilizando as metodologias tradicionais e expositivas, o que acentua ainda mais os erros nas escolhas das estratégias de ensino. Essa concepção positivista atribuída ao ensino, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002), impede o desenvolvimento de estratégias flexíveis, que se adaptem aos diferentes contextos inerentes em qualquer turma.

Percebe-se que estratégias puramente expositivas inibem a participação dos alunos, dificulta na relação entre a teoria e a prática e distancia-se dos alunos, não permitindo conhecer-los melhor até para realizar uma avaliação efetiva das estratégias de ensino utilizadas e verificar se elas estão adequadas para o favorecimento da aprendizagem. Entretanto, como os professores também não enxergam os devidos suportes para a execução de estratégias diferenciadas, eles continuam com o uso dos métodos tradicionais até porque, por vezes, são as que melhor se enquadram ao contexto do sistema educacional.

Porém, cabe salientar que não é, de certa maneira, se ausentando que os professores ajudarão nas soluções de tais problemas. Alguns deles demonstram certa insignificância com as questões como conhecer as necessidades dos alunos, o que é fundamental para articular

melhor com eles e contextualizar suas estratégias de ensino conforme a realidade vivenciada pela turma. Isso não implica em padronizar o comportamento dos professores, mas é necessário que eles tenham uma maior abertura às novas perspectivas de aprendizagem que impactam nas suas estratégias de ensino em busca de um aprendizado mais consistente. Méndez (2011) analisa o quanto é essencial conhecer os estudantes, pois o ritmo de ensino depende da capacidade para compreender do sujeito que aprende. Esse autor ainda afirma que a aula tornada espaço natural da aprendizagem é a forma ideal para descobrir de que forma pensa e como entende o sujeito que aprende. Daí pode-se identificar onde podem surgir as dificuldades na aprendizagem e como se pode realmente ajudar a quem aprende por meio de um melhor alinhamento das estratégias de ensino.

Os docentes também têm razões coerentes para tal postura, pois o desinteresse do aluno, a estrutura da universidade, as políticas de ensino, entre outros fatores, dificultam as mudanças nas estratégias de ensino. Mesmo assim, acredita-se que os docentes devem se envolver mais para essas mudanças, pois se observa que alguns já estão acostumados com esse sistema educacional e não se preocupam em empreender medidas para a difusão de uma abordagem construtivista do ensino, que coloca tanto o professor como o aluno no papel ativo da aprendizagem.

O professor poderia receber mais apoio da instituição no processo de articulação entre a teoria e a prática, uma vez que é um problema latente e reflexo de uma conjuntura educacional. Essa relação ocorre por meio da troca de experiências, característica esta que não é valorizada com o uso de metodologias tradicionais. Mintzberg e Gosling (2003) atentam que os conceitos devem encontrar as experiências por meio das reflexões e isso só é possível a partir do momento que se adote estratégias de ensino que beneficiem mais o processo de aprendizagem.

Questiona-se o que o docente pode fazer, ou seja, quais estratégias de ensino podem ser utilizadas, diante de tantos desafios, para tornar o aluno um profissional reflexivo. Para tanto, é preciso dirimir essas dificuldades que influenciam negativamente na busca de um aprendizado transformador. E é responsabilidade da educação superior preparar os estudantes para um mundo de incertezas e turbulências (RASCO, 2011), que para isso é necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino que permitam os alunos gerar mudanças no contexto social em que atuam. No quadro 11, destacam-se os significados relacionados às categorias do tema estratégias de ensino.

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
Conhecimento das necessidades dos alunos	A fragilidade no conhecimento das necessidades dos alunos ocorre devido aos fatores limitadores no processo de aprendizagem. São deficiências tidas nas perspectivas de aprendizagem que impactam no desenvolvimento das estratégias de ensino. É difícil conhecer as necessidades individuais dos alunos até por conta da grande quantidade de alunos por turma. Por vezes, as aulas são conduzidas independentemente das características dos estudantes. É importante conhecer as necessidades dos alunos para melhor acompanhar-los no aprendizado e permitir flexibilidade nas estratégias de ensino. Porém, os métodos de ensino dos docentes já são, na maioria das vezes, pré-determinados, o que pode resultar em uma incompatibilidade deles com a realidade da turma.
Estratégias de ensino utilizadas em sala de aula	Basicamente as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula pelos professores são expositivas e tradicionais. É questionado o enfoque dado em alguns métodos de ensino como seminários, debates e trabalhos em grupo. Porém, não se questiona os seus pressupostos teóricos, mas a forma desvirtuada aplicada por professores, que mais parece querer fugir do seu compromisso enquanto docente do que realmente utilizar essas estratégias preocupadas com a efetividade do aprendizado do aluno. Até porque para a execução de tais métodos diferenciados é necessário, em contrapartida, o comprometimento do aluno, na qual não são considerados suficientemente capazes de se engajar em tais estratégias, visto que eles permanecem passivos e fixados em notas, o que prejudica o desenvolvimento de habilidades fundamentais para sua formação profissional.
Avaliação das estratégias de ensino adotadas em sala de aula	De uma maneira geral, é positiva a avaliação das estratégias de ensino adotadas em sala de aula . Os professores salientam que essas avaliações são, por vezes, informais até porque eles gostariam de um <i>feedback</i> , mas acreditam que os alunos não estão preparados para isso. É necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre as estratégias de ensino aplicadas em sala com as condições oferecidas e as necessidades dos alunos para buscar a eficácia da aprendizagem. Para tanto, é importante que o professor passe por um processo de atualização para ter conhecimento sobre as estratégias de ensino que melhor atendem ao seu contexto da sala de aula.
Relação entre teoria e prática	O ensino teórico-prático ainda é considerado um desafio para os professores, pois aproximar essa relação entre teoria e prática não é fácil diante de tantos problemas que inibem o estreitamento desse elo. Um dos motivos é o tempo que não permite levar os alunos a vivenciarem mais a praticidade por meio de suas situações de vida interligando com os aspectos conceituais. Os docentes conseguem perceber a importância dessa relação para um melhor aprendizado do aluno. Contudo, os alunos enxergam um distanciamento e até não conseguem visualizar bem essa relação porque não sabem aplicar a teoria adequadamente no seu ambiente de trabalho. Isso ocorre também por conta dos distintos estilos de

	aprendizagem deles e da própria falta de interdisciplinaridade das áreas do curso.
--	--

Quadro 11: Significado das categorias do tema Estratégias de ensino
Fonte: Elaboração própria (2011)

Portanto, conhecer bem os alunos e os métodos de ensino existentes é fundamental para o professor desenvolver suas estratégias de ensino apropriadas com a realidade contextual do seu ambiente de ensino e elaborar formas de aproximar os aspectos teóricos da disciplina com a prática organizacional e, assim, favorecer no desenvolvimento profissional dos estudantes. As estratégias de ensino em ação se configuram como uma melhor forma de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, o tema a seguir mostra que os professores, participantes da pesquisa, ainda não utilizam-se de estratégias de ensino em ação nas suas salas de aula.

4.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO

Esta seção aborda a utilização das estratégias de ensino em ação (Método de casos, Método PBL – aprendizagem baseada em problemas, Simulações e Jogos empresariais) pelos docentes do curso de Administração da UFPB. Os pesquisados foram questionados acerca de tais estratégias e os motivos da não utilização em sala de aula. Também discute-se o interesse de professores e alunos em relação às estratégias de ensino em ação. Os professores pesquisados comentam sobre a contribuição das estratégias de ensino em ação para a aprendizagem dos alunos e como poderiam ser difundidas no curso.

4.3.1 Utilização das estratégias de ensino em ação

A maioria dos professores entrevistados não aplica o método de casos, método PBL, simulações ou jogos de empresas como estratégias de ensino em suas salas de aula. Alguns professores confundem o método de casos com o estudo de caso. Esses termos são diferenciados na explicação de Cesar (2005), na qual se constata que os professores podem ter alterado a terminologia, mas as suas explicações se referem, por vezes, ao uso do método de casos, mas de modo mais simplista. Assim, nessas falas, as palavras habilidade, decisão, analisar uma situação, solucionar problema e pensar representam o estudo de caso como justificado no sentido de método de caso.

Não, só o estudo de casos. Ai é uma **limitação** minha, pois não visualizo a aplicação desses outros métodos. (...) Simulação eu até poderia utilizar, até porque faz parte de um dos assuntos, só que eu **não tenho máquina**. [PI.33]

A gente usa o **estudo de caso sim**. Simulação e jogos o problema é que não temos muitos **recursos** aqui. [PIII.32]

(...) É necessário treinar melhor essa **habilidade** de pegar, às vezes, um artigo e transformar num caso pra daí fazer com que os alunos pensem qual é o melhor tipo de **decisão** e identificar as características. A gente acaba, muitas vezes, trabalhando um caso ou outro ou um texto pra discussão, pra **solucionar algum problema** (...) [PIV.32]

Sim, com certeza. Eu sempre utilizo casos. Eu sempre trabalho com *cases*, inclusive, eu coloco *case* em prova pra o aluno **analisar uma situação**, eu vou dar situações pra o aluno **pensar**. [PVII.25]

Estudos de casos eu sempre utilizo, mas ainda falta a **maturidade do aluno** em parar e pensar para fazer o estudo de caso. Eles não lêem o texto de base para desenvolver o estudo de caso. Ele quer resolver com o que ele acha e não com **embasamento teórico**, que vai lhe dar **respaldo na solução**. (...) [PVIII.19]

(...) A **ideia do estudo de caso** é mostrar para eles que na administração tudo depende porque ele vai ter que argumentar em função da sua justificativa. Ele vai ter que mostrar porque a estratégia dele é viável para aquele negócio. [PIX.25]

Eu uso estudo de caso, mas **não sei se efetivamente é o método de caso**. (...) [PX.19]

A análise dos relatos dos professores indica que o estudo de caso, considerado como método de casos, é a única estratégia de ensino em ação por eles utilizada para a formação dos alunos baseados nos elementos da aprendizagem em ação. Para um dos professores o uso do método de caso não se torna efetivo porque os alunos não são maduros o suficiente para visualizar a teoria como um subsídio para resolver o caso. Essa questão da maturidade é importante para que os alunos se envolvam no caso com responsabilidade, criticidade, mas nem todo aluno adulto tem comportamento autodirecionados para torná-los maduros (BROOKFIELD, 1986; MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Alguns professores questionam a falta de recursos para o não uso das demais estratégias. Esse fator é discutido mais adiante. Destaca-se o discurso de um dos professores que alega não enxergar a aplicabilidade desses métodos na sua ação docente. E o próprio relato de outro professor justifica o porquê desse pensamento, como se observa na fala: “(...) E também acho que **falta uma maior capacitação** do próprio professor em entender mais sobre essas estratégias para poder fazer uso delas.” [PX.19]. Ainda outro professor comenta a respeito da carência do professor buscar mais estudos para ampliar sua visão acerca das estratégias de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem.

Olha, simulação e jogos empresariais não até porque isso já vem de uma **falha da minha própria formação**. Na verdade, isso é uma coisa que eu acho interessante

que a gente, professor, tem um pouco dessa limitação de achar casos interessantes ou talvez melhorar a maneira de criar os casos. (...) [PIV.32]

Percebe-se que a formação do docente ainda é engessada nas metodologias tradicionais como aborda Stacciarini e Esperidião (1999), em que ele não tem uma preparação antecipada, durante sua formação, para lidar com uma perspectiva construtivista. Eles têm que se debruçar mais nas pesquisas atuais como uma forma de atualização, como já dito por um dos professores. Os docentes acabam por se acomodar apenas em replicar o uso de casos, na qual o discurso acima alerta da necessidade de se criar casos, até como forma de contextualizar para as situações de mercado local e atual e também para articular com as situações de vida dos estudantes. E é nesse aspecto que se propõe a utilização das estratégias de ensino em ação, pois visa trabalhar com o aluno em tempo real como pressupõe os estudos da aprendizagem em ação, inicialmente desenvolvida para o campo organizacional (REVANS, 1998). E este trabalho traz a aplicabilidade desses estudos para o ambiente da educação, por meio de estratégias de ensino que apresentam características semelhantes às da aprendizagem em ação.

Em outros momentos, o docente busca se preparar melhor, mas o sistema educacional em si, ainda pautado no ensino positivista, inibe os professores que querem utilizar estratégias consideradas mais modernas. O aluno também se acostuma com a visão de que o professor é quem tem que ter o domínio do conteúdo e dificulta o professor em executar outras formas diferenciadas dos métodos expositivos. Isso fica perceptível na fala abaixo.

(...) Esses **métodos alternativos** duraram, assim, os primeiros cinco anos [referindo-se a sua carreira profissional]. Daí, depois eu fui abandonando. **Visão de mundo foi moldando** porque eu via que os estudos de casos o pessoal não lia, o trabalho em grupo o pessoal não fazia, leitura em casa também não faziam, ta entendendo? [PV.30]

Verifica-se que a experiência relatada pelo professor é de frustração devido à falta de apoio e compromisso dos participantes envolvidos no processo de aprendizagem. A perspectiva de significado do professor foi transformada a partir das experiências negativas que obteve com a tentativa do uso de métodos distintos dos já tradicionais. Dessa forma, para a eficácia do seu uso é necessário contornar alguns fatores determinantes, como é indicado por algum dos professores.

Não, **não tenho utilizado esses métodos**. (...) Eu acho válido o método, porém, a minha disciplina (...) o **tempo é escasso** em relação ao conteúdo, então eu tenho pouco tempo e **pouca mobilidade** pra fazer trabalhos paralelos e adicionais. Eu não tenho muito tempo a perder, no bom sentido, não que isso não seja importante, com atividades que eu to **comprometendo o conteúdo**. Então, eu tenho muito conteúdo pra passar e pouco tempo pra isso, não tenho como encaixar. [PVI.28]

Para o professor, o uso das estratégias de ensino em ação é visto como complementar e que requer tempo. Realmente a disponibilidade de tempo e a mobilidade de recursos são essenciais para a aplicabilidade. É necessário considerar essas estratégias de ensino em ação como uma agregação no conteúdo, e não que o seu uso pode comprometer o assunto. Pelo contrário, o sentido de sua utilização é acrescentar no conhecimento do aluno, alinhando a reflexão com a ação, conduzindo para um aprendizado teórico-prático.

É interessante que poucos professores têm utilizado essas estratégias de ensino em ação e eles argumentam sobre as causas pela qual não as utilizam. A seguir há uma fala de um professor que usou o método PBL, mas que encontra empecilhos para adotá-las em sua sala de aula.

(...) Eu já tive conhecimento sobre o método PBL e já apliquei uma vez em outra universidade. Pelo que já li, apesar de ser **difícil de implantar**, eu achei **bem interessante**. As demais eu não utilizei devido a própria dificuldade com relação ao tamanho da turma, pois é necessário um número menor de alunos para construir essa **interação**. Também tem a **falta de estrutura da universidade** para que eu possa desenvolver essas estratégias de ensino, pois com o Reuni aumentou o número de alunos, mas a estrutura permanece a mesma. (...) [PX.19]

Desse modo, fica evidenciado que fatores estruturais da própria universidade interferem no uso dessas estratégias de ensino, na qual o professor comenta que já usou uma delas, mas que ela precisa de dedicação para sua implantação e o apoio da universidade é importante para até encorajar os professores a focar em outras técnicas, como comenta Revans (1998), que objetivam o desenvolvimento profissional nos alunos por meio dessa interação advindos do compartilhamento de experiências.

Percebe-se que o ambiente de ensino influencia o processo de aprendizagem e esse ambiente em Administração tem sofrido mudanças significativas, pois há cursos que já são oferecidas de forma mista, presencial e virtual, permitindo o aluno aprender no seu contexto de trabalho. Contudo, ainda é necessário avaliar a implantação dessa mescla dos ambientes em virtude do pouco domínio do professor com tais técnicas e também da falta de maturidade do aluno para compreender e participar desses modelos de ensino mais modernos (OESTREICHER; KUZMA; YEN, 2009). Portanto, Jennings (2000) atenta que os docentes devem saber quais objetivos pretendem alcançar em suas aulas e utilizar métodos de ensino que sejam apropriados para o ambiente de ensino e favoreça uma melhor capacitação dos alunos, tornando efetivo o seu aprendizado.

A seguir são discutidos os motivos relatados pelos professores pesquisados pela não utilização das estratégias de ensino em ação.

4.3.2 Motivos da não utilização das estratégias de ensino em ação

A análise dos relatos dos docentes revela que a falta de recursos, de estrutura, de tempo e de conhecimento são considerados por eles como os principais motivos pela não adoção das estratégias de ensino em ação como forma de conduzir o processo de aprendizagem de seus estudantes. Cesar (2005), Jennings (2000), Knowles (1975) e Taylor (1998) comentam que as estratégias de ensino em ação requerem recursos, estrutura adequada, demanda tempo para dedicação e é fundamental o domínio sobre suas aplicabilidades.

A minha Instituição é fraca. (...) Eu **não tenho estrutura institucional**. Aonde é que eu tenho uma sala pra fazer um jogo de empresa, me diz onde? Isso aqui não tem nenhuma estrutura adequada. Então, eu não posso ser cobrado com isso aqui. [PI.34]

(...) Agora, além da falta de conhecimento ou **falta de maturidade de conhecimento** para aplicar esses tipos de estratégias de ensino que poderiam ser sanados com **treinamentos** e oportunidades de cursos pra a gente fazer uma **reciclagem**, ainda a gente se depara com a **falta de estrutura** porque, às vezes, você quer montar um método diferente, tá? Mas nem som você tem na sala. (...) Como é que você pensa em **diversificação** de métodos de ensino se você não tem o básico. É diferente quando você tem em sala de aula um quadro interativo, ne? [PII.32]

Eu volto a dizer que o problema todo acaba sendo muito de **individualização** do professor. Se você fizer um projeto e comprar um equipamento de software desses, tudo bem. Mas se não, a instituição não faz isso. A instituição devia se preocupar mais com essa parte de **recursos** pra uma **melhor formação dos alunos**. Não uma preocupação de um ou outro professor, mas da instituição como um todo, algo que fosse **institucionalizado**. [PIII.40]

Eu acho que, por exemplo, pra mim não tenho muito material, não encontro e talvez a minha própria **habilidade** de saber usar também esses materiais é óbvio porque, às vezes, você precisa ter nas mãos e saber manipular da maneira certa. Na verdade, acaba faltando maneiras do próprio professor estar se **atualizando**, não é? É que professor acaba tendo que caminhar sozinho o tempo todo e você tem muitas atividades e quando você tem uma ideia você tenta, mas não a leva adiante pela **falta de tempo** (...) [PIV.33]

Para os professores, esses fatores citados agem como inibidores para o uso diversificado de estratégias de ensino. Pelas suas falas, eles indicam o processo de institucionalização, treinamentos e recursos adequados como oportunidades de melhorias para que eles possam direcionar de maneira mais efetiva os seus métodos de ensino e contribuir mais na formação dos alunos. Esses significados geram insatisfação dos professores com as atuais condições e, ao mesmo tempo, representam expectativas de um futuro melhor, caso se tenha o comprometimento dos participantes envolvidos em aperfeiçoar tais condições. Destaca-se que não adianta apenas apontar para fatores externos, os professores também são

parte integrante do processo, na qual ele mesmo deve se cobrar e se esforçar por essas mudanças estruturais. Os discursos abaixo reforçam essa indignação. Um deles ainda acrescenta outro fator que está relacionado à resistência do aluno em aceitar métodos de ensino diferenciados.

Eu faço muito em organizar 60 alunos em uma sala de aula desestruturada e exigir deles que **prestem atenção** na minha disciplina. Eles têm é mais que não prestar atenção porque eles não têm cadeira decente, não tem espaço, não tem ventilação suficiente, um quadro negro todo riscado, não tem um laboratório de informática. (...) Agora jogos de empresa, simulação **me dê estrutura que eu faço**. Talvez eu faça se for **adequada** a minha disciplina. [PI.35]

Daí tem uma **resistência dos alunos** e você tem que estar sugando do aluno alguma resposta e ele não responde e isso se torna muito **cansativo**. Também tem a questão do **tempo** e da **estrutura** desfavorável da universidade. A gente tem que fazer algo que vai conseguir desenvolver na sala de aula. A resistência dos alunos em se debruçarem nas leituras, o limite de tempo das aulas e estrutura **dificulta a aplicabilidade** de aprendizagem baseada em problemas, simulações e jogos de empresa. [PVIII.20]

Para os professores entrevistados, se torna desgastante exigir a concentração dos estudantes diante da carência de recursos de qualidade para estimular mais ao processo de aprendizagem. Com isso, eles têm que desenvolver estratégias de ensino que se adéquem a esta realidade, pois tais aspectos prejudicam a adoção das estratégias de ensino em ação. E se observa que além da necessidade de preparar melhor os docentes sobre a utilização dessas estratégias, também é necessário ampliar o conhecimento para os alunos, pois estas estratégias de ensino em ação transformam o papel do aluno em ativo no processo de aprendizagem por meio de sua participação efetiva em sala de aula com atividades de debates sobre tomadas de decisão, resolução de problemas, troca de experiências entre outros (COREY, 1998; HAMMOND, 2002; KAUFMAN, 1998; PEIXOTO, 2003; SAUAIA 1995; SOARES; ARAÚJO, 2008).

Entretanto, o que se tem visto é uma resistência do aluno em mudar seu comportamento dentro da sala de aula para exercer esse papel ativo. Assim, eles prejudicam um aprendizado emancipatório, em que eles poderiam dar maior significado ao que aprendem em suas vivências de vida. Para a eficácia das estratégias de ensino em ação é fundamental que os alunos reflitam sobre suas experiências e relacionamentos, como afirma Bachelard (1996), pois somente assim o aluno consegue construir novos conhecimentos.

Vale ressaltar que oferecer as condições adequadas para o aluno também se torna imprescindível para que ele possa desenvolver essa mudança de pensamento referente ao seu papel introduzido nessa nova concepção do processo de ensino-aprendizagem até porque essas condições impactam de alguma forma em como o aluno obtém o conhecimento

apreendido. Davini (1983) atenta que os professores deve analisar as formas de pensar dos seus estudantes para elaborar estratégias de ensino que partam das condições reais dos mesmos.

Alguns professores demonstram ter noções dos pressupostos que envolvem a estratégias de ensino em ação e por isso eles conseguem visualizar esses fatores determinantes para a implementação de métodos diferentes a partir de uma perspectiva construtivista. Sendo assim, um deles, em seu discurso, apresenta uma reflexão a respeito de teorias trabalhadas na presente pesquisa.

Muitas dessas teorias, técnicas são desenhadas para **turmas pequenas**. Muitos desses métodos são **construtivistas**, que o aluno tem que ter a **própria aprendizagem**. Se tu for olhar, são turmas com menos de 30 ou 20 alunos. Então, não adianta ter **prática** de aprendizagem se tu não tem uma **estrutura** para a aprendizagem e toda a estrutura de ensino desta universidade está voltada a **aula expositiva**. Tu não tem uma tutoria, tu não tem auxílio, as turmas não são homogêneas. Entendeu? Tu **não tem homogeneidade** e as turmas são grandes, ne? Na verdade, não adianta tu querer aplicar métodos de aprendizagem indo **contra** a teoria. (...) Me dar **condições** de ser construtivista que eu vou ser. Se tu me der uma sala com 20 ou 30 alunos pode ter certeza que eu **acompanho** um por um e sei quem fez e quem não fez. A minha visão é bem **pragmática**. Eu não tenho muita ilusão, ne? Enquanto me derem uma estrutura para aula expositiva, eu vou dar aula expositiva. [PV.37]

Nessa fala, percebe-se que o professor reflete criticamente sobre a utilização de tais estratégias, na qual ele salienta novamente o aspecto do excesso de aluno em uma sala e dos diferentes estilos no sentido de que nem todo aluno é maduro, como comenta Brookfield (1986), o que torna a turma heterogênea, visto que muitos alunos buscam estilos de vida em que os comportamentos autodirecionados estão ausentes. O êxito dos métodos andragógicos depende da dedicação dos alunos e demais integrantes para alterar esse processo de ensino-aprendizagem, que tem enfoque apenas no repasse de conhecimento, distanciando-se da relação entre reflexão e ação, que impede de transformar os alunos em pensadores críticos (SMITH, 2003).

As estratégias de ensino somente podem se tornar efetivas se realmente forem aplicadas conforme pressupõe a sua teoria. O professor pesquisado reflete justamente nesse ponto, pois ele diz ser necessário possuir uma estrutura apoiada na perspectiva da aprendizagem em ação para poder obter um acompanhamento correto da turma. Contudo, a universidade predomina a forma de aula expositiva, não obtendo o suporte de recursos pautados nas abordagens teóricas construtivistas em desenvolver a educação de adultos por meio dos elementos defendidos pela aprendizagem em ação. Brookfield (1986) reforça nessa questão quando argumenta que as universidades muitas vezes são inexperientes em suas

modalidades de ensino, sendo difícil encorajar os professores em desenvolver estratégias de ensino em ação com estruturas defasadas e inalteráveis.

Assim, um dos professores entrevistados sugere que o próprio mercado também poderia agir mais em conjunto com o ambiente de ensino. Segundo ele, as empresas que lançam equipamentos vistos como necessários para o desenvolvimento de simulações e jogos de empresas, por exemplo, poderiam oferecer capacitações aos professores sobre a utilização apropriada do equipamento, fomentando a qualidade da educação. A seguinte fala apresenta essa sugestão: “Empresas que querem montar esses produtos, eu acho engraçado, como poderiam talvez **ensinar** esse professor em **como utilizar** essas versões em sala de aula também. Seria muito interessante essas coisas que não é fácil, né?” [PIV.34]

Compreende-se a preocupação deste professor em treinamento das ferramentas porque apenas se entreter do conhecimento acerca das estratégias de ensino em ação não é suficiente, pois é fundamental que quando o professor dispuser dos recursos ele tenha noção do manuseio dos equipamentos até para poder passar para os estudantes.

Então, entende-se que o proposto é unir mais a universidade com o mercado e isso pode ocorrer por meio de troca das experiências, na qual as empresas realmente poderiam oferecer os equipamentos à instituição educacional e, em contrapartida, a universidade oferece a estas organizações parceiras trabalhos de extensão. Essas empresas já seriam até aproveitadas para realização dos trabalhos de campo, utilizando-se as estratégias de ensino em ação que proporcionam a assimilação do conhecimento em tempo real, aproximando-se da praticidade empresarial com o uso dos fundamentos teóricos.

Portanto, constata-se que as experiências dos professores têm explicitado que existem fatores que impedem a aplicabilidade das estratégias de ensino em ação, como diz a fala a seguir: “Eu **gostaria muito de trabalhar** com simulações e jogos empresariais, mas **falta estrutura**, não temos nenhuma estrutura em sala de aula para utilizar essas estratégias de ensino. (...)” [PIX.25]. Essa afirmação do professor reforça os significados atribuídos por eles com relação aos motivos pela não utilização das estratégias de ensino em ação.

Porém, a seguir apresenta-se o interesse dos professores em adotar tais estratégias, pois sabe-se que alguns deles quando relataram os motivos, expressaram que não tinham conhecimento e nem enxergavam a aplicabilidade das mesmas nas suas disciplinas.

4.3.3 Interesse dos docentes pelas estratégias de ensino em ação

É interessante observar que a maioria tem interesse em usar essas estratégias de ensino em ação, mas eles opinam diferentemente na forma como visualizam esse uso. Novamente eles ressaltam a ausência do apoio e suporte, mas que encontram meios de utilizá-las de uma maneira mais simples, como se observa abaixo.

Eu mesma já comprei alguns livros, mas ainda não consegui **adaptar** aqueles jogos às minhas disciplinas. Então, é essa **dificuldade** que estou tendo de adaptar (...) Eu sei que é uma **carência**, uma **necessidade**, mas não consegui achar um software que se **adéque** aos assuntos das minhas disciplinas. [PII.34]

Pra algumas estratégias de ensino da minha área seriam **interessantíssimas** (...) só que até agora eu ainda não consegui utilizar por não ter **recursos**, ne? Falta infraestrutura, mas o estudo de caso a gente usa e algumas simulações a gente **simula nos exercícios**, mas seria interessante usar mesmo um **programa**. (...) Eu praticamente não tenho usado jogo empresarial, mas gostaria muito de usar, eu acho que **seria interessante**. A gente tem procurado mais os estudos de casos porque são mais **fácies de procurar**. [PIII.34]

Nessas falas, verifica-se que os professores acreditam que os métodos sugeridos pelo presente trabalho são interessantes e palavras como dificuldade, carência, necessidade, representam o que os docentes sentem para tentar adotar essas estratégias de ensino em ação. Um dos professores afirma que não consegue adaptar os métodos às suas disciplinas devido a estes sentimentos que afetam dele encontrar mecanismos adequados para sua realidade em sala de aula. Os discursos denotam os esforços que eles têm demonstrado para usar esses métodos, buscando adquirir conhecimentos em livros, usar a simulação em formato de exercício, mas explicita a necessidade de se obter um programa apropriado.

Novamente se observa a confusão que um deles faz quando se refere ao método de caso como estudo de caso e ainda considera como mais fácil, mas porque ele utiliza na forma genérica em retirar um caso geral de um livro, como já foi comentado anteriormente. Vale salientar que o entrevistador sempre explicava cada uma das estratégias de ensino em ação para os professores pesquisados.

Para um dos professores, esses métodos deveriam ser desenvolvidos em forma de disciplina, e não ser utilizadas pelos professores como estratégias de ensino.

Eu acho que deveria ser uma **disciplina específica** de jogos de empresas, de simulações ou uma disciplina só que vá dar um pouco de cada coisa aonde lá você visse todos os conhecimentos de administração, **e não isso dentro das disciplinas**. Você dar o conteúdo, dar a formação e depois aplica dentro de uma disciplina de jogos de empresa, simulação e tal. [PVI.29]

Fica evidenciado que há professores que ainda não enxergam que essas estratégias de ensino em ação visam atender as diversas disciplinas para alinhar mais a teoria com a prática e que elas podem ser trabalhadas relacionadas ao mesmo tempo com as outras temáticas das demais disciplinas, ou seja, buscando a interdisciplinaridade. A intenção é justamente não ver as simulações e jogos, exemplificando conforme as selecionadas no discurso do professor, como disciplinas, algo isolado para trabalhar a prática dos conteúdos das outras disciplinas. Pelo contrário, elas têm o intuito de desde já articular a teoria com a prática, tornando-se uma estratégia de ensino para o professor como forma dele se utilizar delas para apresentar aos alunos de maneira mais clara o conhecimento. Além disso, a sua utilização é focada para a ação de modo que o aluno aprenda a combinar os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos programados, definidos por Revans (1998). Para tanto, o aluno precisa ser levado a situações reais, que façam com que ele desenvolva suas habilidades analíticas a partir do momento que ele começa a contextualizar e refletir sobre os problemas reais, bem como citam Hammond (2002) e Souza; Dandolini (2009).

Para tanto, alguns professores denotam a necessidade de terem um maior conhecimento a respeito das estratégias de ensino em ação, pois eles enxergam que elas são interessantes, mas não sabem como utilizá-las corretamente e até que ponto elas podem ser integradas com outras disciplinas, fazendo com que os assuntos se comuniquem para a resolução de determinado problema construído por meio das estratégias de ensino em ação.

Um dos professores relata que existem educadores que se utilizam dessas estratégias de ensino inadequadamente, mais como forma de fugir de suas responsabilidades, atribuindo tais estratégias por visualizar como sendo mais fácil de passar o conteúdo sem propriamente explicá-lo, já que os alunos, por vezes, são ingênuos e não compreendem o que lhe acontece ou também podem suspeitar da falta de compromisso do professor, não cumprindo o seu papel de docente, mas por falta de maturidade eles acabam cedendo aos métodos do professor passivamente, como lhes agradam, na medida em que o professor garante a aprovação de todos, algo já comentado também anteriormente quando se discute sobre essa fixação do aluno por nota, sem se preocupar com a sua aprendizagem.

Portanto, existem professores que adotam essas estratégias de ensino sem, pode-se dizer assim, respeitar os pressupostos teóricos referente àquele método. É importante aplicar as estratégias de ensino adequadamente, compreendendo os seus princípios e tentar moldá-la para a sua realidade contextual sem distorcer a sua essencialidade. As características apresentadas neste trabalho de cada uma das estratégias de ensino em ação exigem dos

envolvidos um compromisso ético, sendo primordial a maturidade dos professores e alunos para a eficácia do processo de aprendizagem. Os discursos abaixo detalham essas questões.

Eu acho que a gente precisaria ser melhor **preparado** para essas estratégias e talvez um jogo empresarial desses poderia **juntar** cinco disciplinas pra trabalhar juntos com as diferentes áreas. (...) **Eu gostaria muito de ta envolvido nisso. [PIII.38]**

Eu acho que primeiramente o professor tem que ter **competência técnica**. Eu tenho uma visão pessimista do mundo, então, a maioria dos professores que eu conheço que aplica essas técnicas, cara, me desculpa, mas é mais por **preguiça** do que porque acreditam nelas. Posso estar completamente enganado, mas o que eu vejo é isso. Eu acho que os professores utilizam esses métodos não porque eles acreditam que esses métodos funcionam, mas às vezes, é muito mais **fácil** para o professor fazer um trabalho em grupo e os alunos apresentarem. Com os **jogos de empresa**, por exemplo, o pessoal fica tudo sentado na mesa e não trabalha. Até porque essa técnica pressupõe isso porque se o professor ajuda um grupo e depois a decisão do grupo está errada ele é penalizado ou se a decisão está certa os outros vão acusar de ter recebido ajuda. Então, na verdade, o professor tem até que se ausentar um pouco. Algumas técnicas exigem isso, tá? Mas alguns casos de aprendizagem o professor tem que ser **moderador** para não deixar o caso parar, mas aí o professor, às vezes, se acomoda. Então, **eu acredito na técnica**, eu acredito, **mas não na forma como é praticada por alguns professores. [PV.33]**

Nas falas acima, constata-se que um dos professores questiona a forma como ocorre o uso desses métodos, pois ele confia nas estratégias de ensino em ação e afirma que o problema está na forma como os professores as utilizam. Destaca-se que a aquisição da competência técnica representa a forma do professor ter o domínio das estratégias em estudo, sendo capaz de usá-la porque a compreende bem, e não porque sabe superficialmente sobre o método, adotando-o como uma maneira do docente se ausentar do seu papel profissional.

Assim, percebe-se que, muitas vezes, o professor demonstra interesse, mas no momento de realmente aplicar o método, ele não se compromete o suficiente, visto que são estratégias de ensino que requer determinação para que ocorra efetivamente. O seu próprio papel é modificado, passando de professor para facilitador ou moderador, como cita o professor entrevistado, do processo de aprendizagem. Isso acontece porque as estratégias de ensino em ação, fundamentada pela educação de adultos defendem a autonomia, a valorização do autodirecionamento, o relacionamento interpessoal, o diálogo, entre outros elementos, se delineando no que Lennartsson (1996) e Kaufman (1998) chamam de flexibilidade educacional por incentivar a prática reflexiva e o aproveitamento de oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a seguir, verifica-se a contribuição das estratégias de ensino em ação para a aprendizagem dos alunos na percepção dos professores.

4.3.4 Percepção dos docentes sobre a potencial contribuição das estratégias de ensino em ação para a aprendizagem dos alunos

O aprendizado dos alunos, por meio das estratégias de ensino, tem um significado positivo porque eles conseguem desenvolver mais rapidamente algumas habilidades necessárias para a formação de um administrador. E os professores conseguem perceber isso pelos relatos dos próprios alunos, como diz este professor: “Pelos relatos que eles fazem, eles começam a dizer as situações deles, então, eu vejo muito o relato deles posterior à discussão e **vejo que contribuiu para a aprendizagem deles.**” [PVII.27]

Outro professor reforça essa ideia de que é bom para o aluno, mas salienta que é importante o professor ter conhecimento da estratégia para aplicá-la de forma correta e que deve saber como conduzir a estratégia de ensino para a realidade dos alunos. A fala a seguir denota esse pensamento: “Às vezes uma construção, uma definição de uma estratégia quando você consegue **contextualizar direito**, é melhor do que você dar quinze dias de aula. Eu vejo como **válido**, principalmente, em administração.” [PIII.36]

Por sua vez, um dos professores acredita que a adoção dessas estratégias de ensino motiva o aluno em se dedicar mais aos estudos por considerar essas estratégias envolventes. Outro discurso enfatiza a relação da teoria e prática, na qual posiciona o aluno na vivência real dos fatos estudados em sala de aula.

Eu acho que seria uma maneira de **motivar mais o aluno**, certo? Como eu não tenho proporcionado pra eles aqui esses métodos, as **experiências** que eu tive em outras instituições sempre foram interessantes. Você consegue motivar muito o aluno quando você consegue usar isso. [PIII.35]

Ele está **vivenciando a realidade**, enxergando a realidade, deixou só a teoria, está agora **aplicando a teoria numa prática**, isso é muito interessante pra o aluno. [PVII.26]

Nessas falas, evidenciam-se os significados de experiência e vivência como bases para motivar o aluno por meio da ligação maior da teoria com prática. Daí, esses significados atribuídos leva o aluno a relacionar reflexão e ação a partir de um problema real (MARQUARDT, 1999). Assim, é fundamental que o aluno esteja interessado em participar desse processo de aprendizagem. Entretanto, o relato de experiência a seguir ratifica a falta de seriedade e disciplina do aluno diante das atividades.

Consigo enxergar esses tipos de estratégias como uma contribuição para o aprendizado do aluno e eu acho que funciona, mas geralmente esses métodos são **aplicados em grupo**, eles são construídos para serem aplicados em grupo. Você sai da modalidade de aula expositiva e provas. Agora eu te digo que é **decepção** porque em um grupo de 5 alunos, 2 fazem e três não fazem, vão na carona. (...) A percepção que eu tenho é que eu acho que agrega muito, mas eu acho, assim, só

agrega se o aluno tiver consciência de aprendizagem. Se o aluno não tem consciência de aprendizagem eu prefiro prova. [PV.32]

A palavra decepção representa o sentimento do professor em relação à aplicação dessas estratégias de ensino, que ele as enxerga como uma boa contribuição para o aprendizado dos estudantes. Porém, eles se mostram imaturos para o processo. Como afirma um professor, é necessária uma maior conscientização dos alunos para se engajarem em um processo de aprendizagem diferente. Enquanto isso não acontece, o professor relata que continua com métodos expositivos de aplicação de provas, uma vez que o professor demonstra frustração com a aplicação de estratégias de ensino em ação.

Um dos elementos principais desses tipos de estratégias é o trabalho em equipe, visto que as atividades resultam na troca de experiências e discussões para se tomar uma decisão final. O aluno aprimora suas habilidades grupais, necessário quando está em uma organização, pois ele, enquanto administrador, estará em um cargo gerencial que lhe exigirá competências de um líder (MARQUARDT, 2004; RAELIN, 2008). São métodos aplicados em grupo, como relata o professor pesquisado, porque se pretende também desenvolver a capacidade de autonomia do aluno, promovendo, conforme McGill e Brockbank (2003), o desenvolvimento dele por meio da independência, uma vez que potencializa as suas ações.

Todavia, a partir dos relatos anteriores dos professores, fica constatado que os estudantes, por vezes, apresentam imaturidade e desinteresse em participar de um processo de aprendizagem que possa levá-los a um aprendizado emancipatório. Por isso, o último discurso citado mostra a decisão do professor em elaborar somente a prova em detrimento de atividades grupais de pesquisas em campo por conta da ausência de conscientização do aluno. Smith (2001) ressalta que os alunos que participam de um processo de aprendizagem em ação são mais encorajados a discutir e compartilhar experiências e com isso desenvolve maior capacidade de autodirecionamento e autoconfiança, características essenciais para um administrador.

Entretanto, como a maioria dos alunos não tem colaborado também com o professor para o desenvolvimento de tais estratégias de ensino, este permanece utilizando os métodos tradicionais. Alguns deles já chegaram a utilizar algumas das estratégias de ensino em ação e muitos se mostraram bem interessados. Portanto, eles foram questionados se conhecem algum outro professor do Curso de Administração que adotam ou já aplicaram essas estratégias de ensino em ação. A seguir relatam-se as respostas deles a respeito desse questionamento.

4.3.5 Desconhecimento dos professores do curso em relação às estratégias de ensino em ação

Os docentes entrevistados se mostram pouco inteirados sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus colegas de trabalho. Alguns professores denotam essa percepção: “(...) simulações e jogos eu não sei. Eu **já ouvi alguém que usa**, mas não sei.” [PII.33] e “Eu sei que estudos de caso muitos utilizam. Agora as demais **eu não conheço** ninguém que utilize.” [PVIII.21]

Assim, constata-se a ausência de comunicação entre os professores do curso para compartilharem as suas vivências em relação às suas estratégias de ensino até para que possam melhorá-las e selecionar aquelas que se adéquem ao curso diante de suas condições relacionadas aos recursos, estrutura e a própria receptividade dos alunos com tais estratégias de ensino. Os discursos abaixo comprovam essa falta de relacionamento entre os professores no que diz respeito ao compartilhamento de seus métodos de ensino.

Pois é, tu sabes que aí **falta a conversa entre professores**, né? Tu acredita, assim, que eu não consigo me lembrar de exemplos específicos (...) [PI.36]

Esse que é o problema, a gente **não conversa sobre isso**. Talvez alguém possa até estar usando algo que eu poderia também usar, mas eu não tenho grandes conhecimentos não. (...) [PIII.37]

Como **eu não conheço** os colegas, alguém pode estar utilizando alguma estratégia interessante que talvez não me sirva, mas pode ser adaptada. [PVII.30]

Portanto, os discursos revelam que devido à falta de comunicação, pode acontecer de algum professor estar utilizando alguma estratégia de ensino que poderia ser usada também por outros docentes que adaptariam para a realidade da sua disciplina e de sua turma. É importante observar que os docentes também precisam passar por um aprendizado transformador para mudar essa visão de mundo individualizada, egoísta, de que não podem repassar o seu conhecimento para os demais colegas até porque o aprendizado emancipatório defende a ideia de que todos os envolvidos devem alcançar o conhecimento, sendo capazes de alterar suas perspectivas de significado e, assim, tornar o aprendizado efetivo em que todos se transformam dentro do ambiente, uma vez que eles conseguem atribuir significado para o que foi apreendido.

Mezirow (1990; 1991) define a aprendizagem como baseada na comunicação humana, tornando-se premissa da própria aprendizagem, essencial para a busca do convívio social. Nesse caso, percebe-se que é fundamental para o convívio dos professores, de tal maneira que o estreitamento da relação entre eles melhora o curso como um todo e reflete nos alunos que

passam a visualizar uma maior interdisciplinaridade com o trabalho em conjunto dos docentes em suas estratégias de ensino. Nesse sentido, um dos professores relata que o curso está tentando trabalhar com os professores por meio de áreas afins, ou seja, uma estruturação das disciplinas que convergem mais entre si.

Não, eu não conheço. A gente **conversa muito pouco** entre nós professores. Talvez seja um ponto falho. Agora em nível de Departamento é que a gente **separou por áreas** e delegou pro coordenador das áreas se reunirem e definirem os **problemas das disciplinas** daquela área pra que não haja sobreposição. Então, **as conversas ocorrem entre as áreas**. [PVI.30]

Essa fala reforça a carência de comunicação, mas apresenta uma forma que o curso está implantando para contornar os problemas vivenciados pelos docentes em suas disciplinas. Para que esse projeto do curso tenha êxito é necessário o envolvimento de todo o corpo docente e estabelecer medidas reais que possam melhorar as disciplinas. Tais medidas poderiam ser direcionadas para o desenvolvimento das estratégias de ensino em ação. Ressalta-se que as estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação desenvolvem competências altamente valorizadas, alega Marquardt *et al* (2009), como solução de problema colaborativo, comunicação e habilidades interpessoais.

Mais uma vez os professores pesquisados salientam da necessidade de compartilharem seus métodos e de explicar como eles funcionam para que o professor possa adaptá-los. A fala a seguir mostra que é fundamental obter os recursos necessários para manuseio dos equipamentos que precisam para aplicar as estratégias de ensino em ação.

Eu já ouvi falar de professor que levou aluno pra **laboratório** para utilizar um programa, **um software** pra desenvolver um dos assuntos. (...) Pra você ver que não é nada de outro mundo, mas que, ao mesmo tempo, **você tem que ter o software e conhecimentos pra manipular**, ne? [PIV.35]

Sabe-se que para conduzir as aulas por meio do uso das estratégias de ensino em ação precisa-se de laboratórios para utilizar os programas apropriados de casos, simulações e jogos de empresas, contextualizando para as situações particulares das experiências tidas na sala de aula. Porém, como afirma o professor pesquisado, é necessário ter o programa de *software* e os conhecimentos sobre a sua manipulação no processo de ensino aos estudantes. Diante desses fatores intervenientes citados pelos professores, a seguir são apresentadas as sugestões de como as estratégias de ensino em ação poderiam ser difundidas no curso para desenvolver métodos andragógicos que possam resultar em uma aprendizagem emancipatória, que levam os alunos à auto-reflexão crítica a partir do momento que eles vivenciam em tempo real as situações expostas em sala de aula.

4.3.6 Difusão das estratégias de ensino em ação no curso

Os aspectos para difusão, citados pelos professores, surgem como medidas de soluções sobre os problemas já argumentados por eles, dentre estes se encontram a estrutura, o conhecimento, a divulgação e o acesso aos recursos e informações.

Infelizmente a resposta é muito objetiva e única: **a Instituição tem que ter estrutura**. Então, o primeiro passo é a instituição ter uma estrutura. Essa estrutura eu não me refiro só a construir um prédio para atender agora as necessidades de minha demanda como professor. Não, não é isso. Tem que ter um **gerenciamento da estrutura**, do tipo, esse prédio não está atendendo determinada solicitação, quem eu aciono pra fazer uma reforma nesse prédio, construir um novo prédio ou elaborar uma outra solução (...) [PI.37]

Primeiro antes de pensar em novas estratégias de ensino nós precisamos saber se teremos **estrutura** para essas novas estratégias, ne? Ou como é que podemos buscar estrutura para essas **novas estratégias de ensino** porque no momento que você tem o **conhecimento**, mas não tem como fazer fica do mesmo tamanho, ta? Então, eu acho que tem que ter um **desenvolvimento planejado**, totalmente focado em criar **condições** pra isso. (...) eu penso que a **própria universidade** deveria estar produzindo esses mecanismos, de estar disponibilizando uma estrutura melhor para dar as aulas, ta? [PII.35]

Eu acho que poderia ser **divulgado** mesmo esses tipos e quais ferramentas básicas poderiam ser utilizadas e **onde o professor poderia encontrar essas ferramentas**. Se não há uma pessoa que possa ajudar, mas poderia ter **tutoriais** que te ajudem a utilizar isso, por exemplo. Ensinar como **manipular esses recursos**, então, eu acho que é **disponibilizar mais essas informações**, como encontrar, se tem alguém pra dar suporte e, caso não, como pode ir trilhando esse meio **sozinho**. É muito importante no primeiro momento a gente conhecer o que tem disponível e onde pode ser encontrado. [PIV.36]

A expressão mais encontrada nos discursos como melhoria da estrutura é a responsabilidade da instituição de ensino, inclusive, de não apenas construir, mas de realizar o gerenciamento dessa estrutura desenvolvida para que não se deixe tornar obsoleta, defasada, como alerta Brookfield (1986). Nota-se que a estrutura da universidade, por vezes, não favorece o uso de novas estratégias de ensino, em particular, as apresentadas por este trabalho, balizadas na aprendizagem em ação a partir de uma visão construtivista para o desenvolvimento da educação de adultos. Dynan, Cate e Rhee (2008) reforçam que a estrutura de uma sala de aula adequada pode proporcionar um ambiente de aprendizagem que promove as competências em um processo de aprendizagem autodirecionada.

O segundo relato questiona que não é suficiente ter apenas o conhecimento, pois é necessário possuir também as condições para adotar essas novas estratégias de ensino. As condições são imprescindíveis para uma aprendizagem transformadora, como afirma Wilhelmson (2006), pois os participantes desse processo de aprendizagem devem ser vistos como parceiros na busca pelo pensamento crítico e sistêmico e agir com independência no

alcance das mudanças nas estruturas de significado. Essa transformação em conjunto devem conduzir os professores e alunos a um processo de adaptação em relação às mudanças ambientais (PERCY, 2005) visto que o ambiente influencia no processo de aprendizagem.

Para tanto, o discurso do professor pesquisado explicita a importância de desenvolver um planejamento para direcionar ações que atendam tais necessidades. Já o outro professor indaga como o docente pode encontrar os recursos e informações para estar preparado em utilizar diferentes estratégias de ensino e ampliar a divulgação para tornar mais fácil o seu acesso e, assim, promover a atualização nos seus métodos de ensino e, conseqüentemente, levar uma melhor aula para os seus alunos.

Desse modo, o relato de um dos professores enfatiza a força de vontade do professor em melhorar suas estratégias de ensino, predispondo-se a aprender sozinho. E quando há clareza em como encontrar as ferramentas necessárias, facilita mais esse processo para o educador. Entretanto, tal atitude demonstra também a falta de interação entre os próprios professores, como já foi abordado anteriormente, na qual eles poderiam agir de forma integrada no processo de atualização. Todavia, a própria estruturação do curso apresenta as disciplinas de maneira isolada e dificulta para os educadores se aproximarem mais para discutir sobre melhorias na adoção das suas estratégias de ensino. O relato abaixo mostra essa necessidade de um maior envolvimento entre os docentes e também de trabalhar mais a questão da interdisciplinaridade.

Se tiver uma estrutura ou, de certa maneira, uma disciplina ou diversas disciplinas que possam fazer isso e que, de preferência, **os professores possam participar** também, que seja **interdisciplinar** porque mesmo que o aluno não possa fazer no momento, mas o professor pode passar, conseguir o software. Fomentar e passar mesmo que **parcial** com eles seria interessante. [PIII.39]

O discurso indica o comprometimento do professor com o aluno em se esforçar para repassar da melhor maneira possível o assunto por meio do uso das ferramentas necessárias para executar as estratégias de ensino em ação. Porém, é importante frisar que a dedicação do professor tem que estar alinhado justamente às melhores condições e estruturas do seu trabalho, senão no decorrer da rotina ele se desgasta. Taylor (1998; 2009) atenta para os desafios que o professor tende a passar para promover uma aprendizagem emancipatória para os seus alunos como a grande demanda de tempo; atuar com os diferentes perfis de alunos, na qual alguns oferecem disposição maior ou menor para as mudanças; saber lidar com aspectos afetivos e emocionais nessa relação entre professor e aluno; a compreensão do seu próprio papel dentro do processo de aprendizagem, entre outros fatores. Dessa forma, o discurso a seguir apresenta essa linha de pensamento.

Eu não sei nem lhe dizer, porque **entra a questão do tempo, da vontade do professor, do interesse do aluno**. São vários fatores intervenientes que não é só dar uma sugestão, ne? Eu acho que uma **semana pedagógica** em que alguém com **respaldo** poderia vir apresentar essas novas estratégias de ensino e aprendizagem para professores e alunos talvez funcionasse. [PVIII.22]

O tempo e o interesse do professor e do aluno são fatores que impactam no comprometimento para conduzir efetivamente o processo de ensino-aprendizagem. Nem sempre o tempo permite que o professor dedique tanto tempo devido a sua sobrecarga de trabalhos e também cabe identificar se eles e os alunos estão realmente interessados em mudar para a adoção de estratégias andragógicas que colocam ambos em um papel ativo na aprendizagem.

Assim, uma das propostas sugeridas é programar uma semana pedagógica para que as pessoas que tenham domínio sobre as estratégias de ensino em ação possam ensinar aos professores, bem como aos alunos. Essa sugestão também foi constatada em outro discurso.

Eu acho que não tem outra forma de fazer isso se não for por meio do **repasso do conhecimento** por meio das pessoas que conhecem essas metodologias. Deveria ter um **encontro pedagógico** com os docentes do curso para repassar esse conhecimento. Agora parte dos docentes tem mais **interesse** em saber mais sobre isso e outros não se manifestam tanto. Tem que ter uma parte do corpo docente do curso que deveria trabalhar mais **efetivamente** no desenvolvimento dos planos de ensino do curso, das políticas pedagógicas e em novas estratégias de ensino. Sendo que é **complicado** porque numa **particular** o **comprometimento dos professores** nos encontros pedagógicos **não tem**, pois eu via que a maioria participava por **obrigação**. Já aqui na **pública**, o **Governo** em geral **não dá o devido interesse** e os professores pela estabilidade não se sentem com aquela obrigação em participar desses encontros. Então, vai da **disposição e interesse mesmo do docente em querer participar** e a gente ver que o número de interessados ainda é **pequeno**. [PX.21]

O professor entrevistado acredita que a maneira para difundir as estratégias de ensino em ação é o repasse do conhecimento, ou seja, as pessoas que dominam essas estratégias devem participar de um encontro pedagógico para repassar para os demais professores como uma forma de treinamento, tornando-se uma oportunidade para promover a troca de experiências, já que a pessoa aprende ao longo da vida (CHIEN, 2004). Porém, ele questiona o interesse dos docentes em participar desses encontros, na qual ele opina que poucos se comprometem efetivamente no desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Daí, ele compara o comportamento de professores de uma universidade particular com a de uma instituição pública a partir de sua própria vivência em ambos ambientes de ensino. Fica evidenciado que muitos professores são obrigados a participar, e não porque estão dispostos em buscar um aperfeiçoamento profissional. Possa ser que essa falta de compromisso seja

decorrente do descrédito que eles atribuem àqueles fatores limitadores do processo de aprendizagem comentados por eles nos discursos anteriores.

Entretanto, acredita-se que caso os docentes trabalhem mais em conjunto eles possam conseguir mudar efetivamente alguns desses elementos que atrapalham a condução das suas estratégias de ensino em sala de aula. Assim, outro professor reforça a questão comprometimento do professor em se envolver nas melhorias de suas estratégias de ensino.

A gente tira um dia pra **reunir os professores** e ver quais são as estratégias de ensino de cada um no semestre. Então, promovemos um **encontro** pra discutir o que se pensou, o que tua disciplina pode contribuir e desenvolver **disciplinas integradoras** com uma disciplina conversando com a outra. Parte de um trabalho pode ser utilizada em outra disciplina, por exemplo, o aluno ia numa empresa pra fazer um trabalho em estratégia, produção e marketing e voltava pra **dialogar** nessas disciplinas o que havia buscado. Não é fácil, mas é uma forma de você ver **multidisciplinar** e aqui você fica **individualizado**. Então, esse é um ponto interessante quando se começa a dialogar entre os professores com **discussão** sobre as metodologias de ensino e com **capacitação**, eu acho que dessa maneira pode melhorar. [PVII.33]

Nessa fala, palavras como diálogo e capacitação representam formas de como os professores devem proceder para que as estratégias de ensino em ação sejam difundidas. O professor pesquisado reforça a ideia de promover um encontro que reúna os docentes para discutir sobre os métodos de ensino e encontrar melhores mecanismos a serem trabalhados. Todavia, eles não dialogam entre si, o que faz o curso permanecer individualizado. Com esses encontros se pretende desenvolver a interdisciplinaridade, na qual os docentes podem receber treinamentos para o seu aperfeiçoamento.

Nas diversas falas dos professores já ficou constatado que o diálogo é considerado como uma base para a troca de informações entre eles e uma forma deles crescerem juntamente por meio do compartilhamento de suas experiências acerca do uso das suas estratégias de ensino. O diálogo leva a uma transformação social, uma vez que a participação democrática cria espaços para uma aprendizagem significativa por meio da capacidade de reflexão crítica (SCHUGURENSKY, 2002). Logo, Freire (1981) e Mezirow (1991) concluem que o diálogo é o que promove a aprendizagem reflexiva. Assim, percebe-se a importância do diálogo para que os professores direcionem ações de melhorias nas políticas pedagógicas referente ao aprimoramento de suas estratégias de ensino.

É importante também dizer que esses treinamentos não são tão básicos assim visto que as estratégias de ensino em ação exigem um grau de conhecimento para poder repassar para o todo. McGill e Brockbank (2003) comentam justamente que a aprendizagem em ação é bem diferente dos métodos tradicionais de ensino e outras formas de treinamento e

desenvolvimento, o que torna fundamental ter pessoas habilitadas a passar tal conhecimento a respeito das estratégias de ensino em ação.

Entretanto, questionam-se quem ficaria responsável por tal capacitação. Esse questionamento se assemelha com o feito pelo relato de um professor em PI.37 quando ele pergunta quem ele pode acionar para fiscalizar a estrutura. Um dos grandes problemas é este, encontrar as pessoas responsáveis para realizar esse acompanhamento periódico. O relato abaixo demonstra essa percepção, na qual o professor novamente sugere o enfoque dessas estratégias de ensino em ação como uma disciplina e afirma que um dos modos de difusão seria a divulgação, mas ele logo indaga quem faria isso, qual seria a pessoa para ministrar essas aulas, já que na visão dele apenas um educador teria o domínio de tais estratégias de ensino em ação.

Eu não sei como deveria ser feito pra difundir, mas eu sou a favor da **criação da disciplina como obrigatória** na grade curricular de Administração. (...) Agora talvez essa inclusão dessa disciplina já seria a própria **divulgação**, ne? Ai entra outros problemas como, por exemplo, **quem vai ministrar** (...) na **instituição pública** tudo é muito **engessado**, pra eu incluir essa disciplina não é tão simples assim, leva décadas porque tem que mudar o plano pedagógico, aprovar [nos órgãos responsáveis] e por ai vai. [PVI.31]

Para o professor, a melhor maneira é transformar em uma disciplina, mas no decorrer da sua fala ele reflete e enxerga a dificuldade de se implantar uma disciplina no curso até porque ele atribui à universidade em um modelo engessado, na qual os processos demoram a ser aprovados. Por falar em instituição pública, um dos professores salienta que as políticas educacionais do Governo Federal em aumentar o número de alunos comprometem a qualidade do ensino. Ele afirma que a única metodologia de ensino a ser aplicado com esse excesso de alunos é a aula expositiva. Assim, com essas políticas advindas do próprio Governo fica difícil difundir as estratégias de ensino em ação.

Vale salientar que no discurso de PX.21 também há críticas ao papel do Governo, pois afirma que o Governo não dá o devido interesse para os problemas existentes no ambiente educacional como, por exemplo, um suporte para o docente participar de reuniões de capacitação sobre seus métodos de ensino.

(...) Então assim, você me pergunta o que eu acho que tem que ter na UFPB e eu te digo que a **política do Governo** atual com o Reuni, entrando 50 ou 60 alunos para aumentar a taxa de alunos formados não dá. O pessoal quer aumentar taxas de alunos aprovados e formados, ta? O pessoal quer **formação em massa**. E formação em massa, meu caro, só tem um método que é a **aula expositiva**, ta entendendo? [PV.36]

Contudo, para difundir as estratégias de ensino em ação é necessário inserir outros elementos nesse contexto considerados bem mais amplo, complexo e ambíguo como, por

exemplo, a questão da cultura. Um dos professores traz este enfoque, na qual ele diz ser necessária uma mudança de cultura para que as estratégias de ensino em ação possam ser difundidas no curso.

Eu acho que pra difundir a primeira coisa é a **mudança de cultura**, ne? Eu acho que o pessoal do primeiro período deveria ter contato com isso aí. Eu acho que talvez fosse válido que disciplinas iniciais, até para que o aluno **entenda melhor o curso** (...) eu acho que toda área deveria ter um momento no laboratório com situações que envolvam toda a Administração. Acredito que a **mudança** passa por essa **necessidade de enxergar o todo**. É mudar a cultura com os alunos que estão entrando agora, algo em **longo prazo**. [PIX.27]

Portanto, a mudança de cultura é caracterizada como o alvo principal a ser levado em consideração para que se tenha a difusão de tais estratégias de ensino. Clarke e Butcher (2006) e Silva (2009) mostram que a aprendizagem pode ser vista como uma faceta da cultura individual e organizacional. Nesse sentido, Reynolds (1999) comenta que os professores e alunos estão expostos aos valores culturais que sustentam suas expectativas dentro do processo de aprendizagem, explicitando que a andragogia dentro desse processo sofre impacto dos aspectos do ambiente de aprendizagem.

Por isso, que é essencial que o professor busque conhecer os seus alunos, como eles vindos, muitas vezes, de diferentes culturas agem e pensam (MERRIAM; KIM, 2008), tornando-se mais fácil para o docente compreender como levá-los ao entendimento geral do curso. O relato do professor acima mostra que as estratégias de ensino em ação se configuram como métodos adequados para conduzir o aluno a enxergar o todo relacionado aos diversos campos da Administração. Para tanto, torna-se essencial considerar a cultura até porque ela afeta na mudança das perspectivas de significado, tendo que encontrar uma forma de conduzir a turma à transformação da sua visão de mundo a partir das experiências compartilhadas na sala de aula. Assim, é necessário criar um compromisso profissional, como aborda Freire (1979; 1982), para refletir sobre o caminho que se delineia a educação, na qual os envolvidos só podem ter um aprendizado efetivo quando se libertam das barreiras culturais.

Enfim, foram apresentadas as formas de difusão das estratégias de ensino em ação e se observa a sua complementaridade. Os relatos revelaram os problemas e necessidades para realizar as estratégias de ensino em ação. A próxima seção apresenta os relatos dos professores acerca das especificidades existentes nessas estratégias.

4.3.7 Reflexões finais sobre o tema Estratégias de ensino em ação

Esse tema indica se os professores entrevistados utilizam as estratégias de ensino em ação e os motivos pela sua não aplicação, bem como revela o interesse deles por essas estratégias e o que fariam para difundir tais estratégias de ensino. Ficou evidenciado que a maioria não aplica as estratégias de ensino em ação e alguns dos motivos elencados por eles são a falta de recursos, de estrutura, de apoio, de tempo e de conhecimento dos docentes sobre tais métodos de ensino. Eles desconhecem os usos das estratégias de ensino dos seus colegas de trabalho pela falta de diálogo e de troca de experiências, essenciais para a construção de um vínculo mais próximo para que trabalhem em parceria e solucionem fatores apontados por eles que impedem o desenvolvimento das estratégias de ensino em ação.

Sabe-se que os docentes necessitam também do retorno dos outros inseridos no processo de ensino-aprendizagem para que os seus esforços sejam compartilhados com os demais e, assim, aprimorem afetivamente esse processo, alinhando-se às perspectivas da aprendizagem em ação. Salienta-se que Revans (1998) quando introduz a aprendizagem em ação é por objetivar o tratamento de problemas no mundo real, proporcionando oportunidades aos desafios mal-estruturados e isso encoraja os docentes a promover o desenvolvimento dos seus estudantes, por meio da troca de experiências a partir do foco nas condições reais de cada situação estudada. Por isso, para o desenvolvimento de tais estratégias é essencial a interação de todos porque eles participam conjuntamente durante o processo de aprendizagem.

Portanto, novamente os professores clamam por melhorias e alertam para a necessidade do interesse de todos que se envolvem nesse processo. As formas de difusão envolvem o trabalho em equipe para que todos compreendam a finalidade de cada uma das estratégias de ensino em ação e saibam utilizá-las para direcionar corretamente ao objetivo almejado para a aprendizagem e, assim, promover o desenvolvimento de habilidades profissionais. É importante que tanto o professor quanto o aluno busquem o seu autodirecionamento, de tal forma que, focalizem no desenvolvimento de uma flexibilidade educacional (LENNARTSSON, 1996; KAUFMAN, 1998).

Entretanto, parece ser que há uma lacuna entre a percepção dos docentes entre a importância atribuída e a sua difusão no contexto do ensino, pois os professores demonstram-se interessados pela adoção das estratégias de ensino em ação, inclusive, comentam que elas contribuem para o aprendizado dos discentes, tornando-se mais atraentes, mas quando é para eles realmente se comprometerem com as mudanças cabíveis para sua implementação, isso não ocorre. Poucos os que são determinados em se engajar nos projetos e em participar dos

encontros, sugeridos por eles mesmos. Então, o processo de difusão das estratégias de ensino em ação, apresentadas pelo presente trabalho como tão importantes e adequadas para uma melhor educação superior, especificamente, em Administração, parece caminhar a passos lentos.

Existem fatores que inibem o desenvolvimento das estratégias de ensino em ação, como o desinteresse de professores, a imaturidade de estudantes, a infra-estrutura da universidade defasada, as políticas pedagógicas inadequadas, entre outras. Porém, enquanto os envolvidos ficarem procurando por culpados para apontar os erros e permanecerem no conformismo e comodismo, dificilmente o ensino em Administração poderá trilhar por caminhos que estejam mais próximos da necessidade de uma formação profissional eficaz, que alinhem os aspectos teóricos com a realidade da prática organizacional, permitindo os alunos desenvolver suas habilidades por meio de experiências reais para tomadas de decisões, na qual os conduza a relacionar a reflexão com a ação e, assim, alcançar um aprendizado transformador.

Nesse sentido, os professores conseguirão cumprir o seu papel de docente, citados por eles, de formar o aluno como um cidadão, capaz de mudar o mundo real e, não apenas de reproduzir conhecimentos. E vale salientar que o professor também inserido nesse processo se torna um agente de mudança, em que a troca de experiências propicia o desenvolvimento de suas perspectivas de significado a partir das vivências em tempo real. A seguir, apresenta-se um quadro com os significados referentes a cada uma das categorias trabalhadas nesse tema das estratégias de ensino em ação.

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
Utilização das estratégias de ensino em ação	No geral, não ocorre a utilização das estratégias de ensino em ação pelos professores pesquisados. Porém, a falta de capacitação, de reciprocidade dos alunos e de apoio institucional são elementos tido como desestimulantes para os docentes. Há o desconhecimento de tais estratégias por eles, pois alegam que podem comprometer o conteúdo e há a dificuldade de sua implantação.
Motivos pela não utilização das estratégias de ensino em ação	Os principais motivos pela não utilização das estratégias de ensino em ação são a falta de recursos de estrutura, de tempo, e de conhecimento. É necessário estabelecer oportunidades de melhorias para minimizar esses fatores inibidores para o uso das estratégias de ensino em ação. O envolvimento dos estudantes é fundamental, pois eles, muitas vezes, resistem às próprias mudanças que tem o intuito de contribuir para o seu aprendizado. O êxito na aplicabilidade das estratégias de ensino em ação depende do cumprimento correto dos seus pressupostos teóricos. É importante que os educadores

	também sejam capacitados para manusear as ferramentas necessárias para a utilização dessas estratégias.
Interesse dos docentes pelas estratégias de ensino em ação	É uma carência do professor em não procurar, por vezes, diferentes estratégias como forma de atualização dos seus métodos de ensino. Entretanto, o interesse dos docentes pelas estratégias de ensino em ação tem sido significativa. Os docentes têm percepções diferentes sobre como executar tais estratégias: elas deveriam se configurar em uma disciplina; elas promovem uma maior integração entre as disciplinas. As estratégias de ensino em ação têm sido utilizadas inadequadamente, o que não favorece efetivamente um aprendizado tido em tempo real, resultando em transformações nas visões de mundo.
Percepção dos docentes sobre a potencial contribuição das estratégias de ensino em ação para a aprendizagem dos alunos	Com relação à percepção dos docentes sobre a potencial contribuição das estratégias de ensino em ação para a aprendizagem dos alunos , acredita-se que são benéficas para os estudantes porque desenvolvem habilidades essenciais para uma boa formação profissional. Salienta-se que o professor deve contextualizar as estratégias de ensino em ação para a realidade dos seus alunos para que eles possam encontrar significados do que aprendem nas situações de suas vidas. Esses tipos de estratégias motivam mais os alunos em participar das aulas e permitem uma maior aproximação da teoria com a prática. Entretanto, a ausência de um comprometimento do aluno com as atividades inerentes ao uso de tais estratégias decepciona os docentes em buscar aplicá-las com as suas turmas.
Desconhecimento dos professores do curso em relação às estratégias de ensino em ação	É nítido o desconhecimento dos professores do curso em relação às estratégias de ensino em ação . O desconhecimento dos métodos utilizados pelos colegas de trabalho denota uma ausência de comunicação entre eles. É imprescindível uma relação mais forte entre os docentes, compartilhando os seus métodos de ensino, até para desenvolver a interdisciplinaridade e, dessa forma, favorecer a aprendizagem dos alunos. Isso demanda a necessidade de recursos, como laboratórios, para auxiliar os docentes na difusão das estratégias de ensino em ação.
Difusão das estratégias de ensino em ação no curso	A difusão das estratégias de ensino em ação no curso delinea para a necessidade de que todos os participantes desse processo devam trabalhar em conjunto em prol da melhoria no ensino para tornar o aprendizado emancipatório por meio de estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação. Existe pouco interesse tanto de docentes como de discentes e também do Governo em querer mudar o ambiente educacional para um processo de aprendizagem mais eficaz a partir de uma abordagem construtivista. A realização de encontros pedagógicos se configura como uma forma de oferecer um diálogo mais próximo que proporciona capacitações no repasse do conhecimento e incentiva a questão da interdisciplinaridade. Porém, tal mudança envolve a cultura e depende da força de vontade dos participantes no processo de aprendizagem.

Quadro 12: Significado das categorias do tema Estratégias de ensino em ação
 Fonte: Elaboração própria (2011)

Observa-se que as estratégias de ensino em ação se configuram como uma das melhores formas de direcionar o processo de aprendizagem para resultar na transformação de perspectivas de significado, tornando transformador o aprendizado. Nesse sentido, a próxima seção aprofunda-se na discussão sobre as características apresentadas por essas estratégias de ensino que afetam na ação docente.

4.4 ESPECIFICIDADES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO

Esta seção trata das especificidades das estratégias de ensino em ação, a partir da análise dos discursos dos docentes envolvendo as principais características de sua ação docente, os aspectos que não são fundamentais para a sua prática como docente, além das dificuldades que enfrentam para adotar as especificidades e a contribuição para a aprendizagem do discente.

Os entrevistados foram questionados sobre as especificidades das estratégias de ensino em ação, ou seja, aquelas características que predominam no método de casos, método PBL, simulações e jogos de empresas e que são condizentes com os principais elementos apresentados pela aprendizagem em ação. Na difusão do método de casos, Roesch (2007) afirma que os estudantes aprendem no momento em que analisam as situações apresentadas e desenvolvem um plano de ação para resolver as causas fundamentais dos problemas expostos, estimulando-os ao senso crítico e a criatividade. Além disso, durante as discussões exercita-se a capacidade de argumentação e de questionamento entre os participantes. De acordo com Ribeiro (2005), o método da PBL foca no aprendizado ativo do aluno, capacitando-os no processo de tomada de decisão e, ao mesmo tempo, desenvolve suas competências para um amadurecimento dos conhecimentos adquiridos.

Peixoto (2003) mostra o quanto as simulações têm uma contribuição por envolver os vários conhecimentos e ajudam os estudantes a visualizarem melhor os problemas, estimulando-os na busca de possíveis soluções por meio de um raciocínio crítico e de pensamento sistêmico. Por sua vez, Sauaia (1995) explicita que os jogos empresariais, impulsionados pelo surgimento dos computadores, melhoram o desempenho dos alunos, pois incentivam a visão holística e estratégica. Torna os alunos mais comprometidos, colaborativos e reflexivos. Portanto, essas estratégias de ensino se adéquam com os pressupostos abordados na aprendizagem em ação por apresentarem características similares entre si.

Essas características foram apresentadas aos professores pesquisados no momento da entrevista para que eles escolhessem aquelas que acreditam ser primordiais para o seu exercício de professor, assim como aquelas que eles enxergam como de execução difícil. Por conseguinte, os professores relataram as características que são predominantes em sua ação docente e como essas características podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. Além disso, eles também ressaltam as dificuldades que enfrentam para utilizar essas características na sua ação como docente.

O quadro a seguir apresenta tais características consideradas fundamentais para sua ação docente e que contribuem para a formação do estudante em Administração. Algumas características observadas são difíceis de priorizar na ação docente e não enxergam o seu uso como relevantes para o seu papel de professor.

CARACTERÍSTICA	DISCURSO	SIGNIFICADO
Troca de experiências	Troca de experiências eu imagino eu e o aluno falando das nossas experiências, ne? Então o aluno consegue tocar o conhecimento com essa troca de experiências. Ele consegue aproximar o conhecimento da realidade dele. (PI.39) Eu acho que é difícil você desenvolver um pouco dessas questões como Troca de experiências se você não conseguir ter uma equipe que você confie, que não faz você se sentir a vontade e não faz com que você se sinta igual a eles também. (PIV.41) Ai eu coloquei naturalmente a Troca de experiências porque é o que te dar a parte prática. (PV.44) Troca de experiências eu acho que funciona quando você dar voz a eles, não fica um ensino de cima pra baixo, mas fica um ensino horizontal, em que não só eu digo, mas os alunos também tem a oportunidade de falar. Eu sempre digo que eu não ensino, eu compartilho informações, eu aprendo com eles também. (PVIII.23)	Percebe-se que o conhecimento, a prática e o diálogo se manifestam como elementos que emergem com a troca de experiências. Os docentes relatam que é necessário deixar o aluno falar em sala, pois com o compartilhamento de experiências é possível aproximar a realidade dos alunos com o elo da teoria e prática. Essa troca das experiências permite com que ambos aprendam em conjunto na construção do conhecimento. Porém, é fundamental a existência da confiança, minimizando a hierarquia em sala de aula para tornar o aprendizado mais efetivo.
Discussão e tomada de decisão para a ação	Discussão e tomada de decisão para a ação eu acho que é fundamental porque toda decisão vai envolver ação. (PIII.42) A Discussão e tomada de decisão eu acho importante, mas não é toda disciplina que tu tem algo a decidir. Infelizmente muita disciplina é descritiva. Infelizmente não, faz parte.	As estratégias de ensino em ação oferecem a possibilidade de discutir e tomar decisões que sejam voltadas para a ação, já que estão vivenciando as situações em tempo real. Um dos professores entrevistados observa que a decisão envolve a ação.

	Tu está lá expondo a teoria, mas tem disciplinas que são mais voltadas a decisão. Então, isso aqui eu também deixo em segundo plano. (PV.55)	Ressalta-se que essa decisão está relacionada também com a reflexão para resultar positivamente na ação. Entretanto, um deles aponta que há disciplinas que são mais teóricas, sendo descritivas e, por isso, não necessita fundamentalmente dessa característica. Porém, tais estratégias sugerem tornar as disciplinas em teórico-prático, valorizando a relação entre reflexão e ação.
Habilidade analítica	Habilidade analítica é fazer pensar. Sem ela não tem como ter um debate enriquecedor. (PI.40) O professor que não tem Habilidade analítica, que é tu pegar o conteúdo e desdobrar em partes e repassar, tá? O professor que não tenha essa capacidade de análise e síntese ele não pode ser professor. Não tem como, pois pra mim isso é premissa. Se você pegar um livro e conseguir desdobrar, sintetizar e criar essa capacidade de análise tu consegue ir adiante, tá? (PV.43) Habilidade analítica é importante para a ação do professor e também para os alunos que ainda é muito limitada. (PVI.34)	Os termos ‘fazer pensar’ e ‘capacidade de análise’ representam a habilidade analítica para os professores. Então, o professor quando pensa e analisa ele consegue enriquecer o debate e prosseguir bem na condução da sua aula. E eles atentam que essa característica não deve ser atrelada apenas ao professor, mas também ao aluno, na qual eles enxergam essa característica ainda bem limitada, o que prejudica o seu desenvolvimento durante a aprendizagem.
Reflexão do mundo real	Reflexão do mundo real é que você não pode estar em Administração sem estar refletindo sobre a realidade porque é racional. Ninguém administra com o coração, administração é racional e você bota o coração só para amenizar o impacto. (PVIII.24) Reflexão do mundo real é importante porque eu acho que basicamente a minha contribuição para os alunos dentro da minha realidade de atuação é trazer a minha experiência de mercado para discussão em sala de aula e continuar com esse contato com o mundo do mercado. (PIX.29) Reflexão do mundo real está relacionada com os exemplos que trago para eles e as características do mercado como também com as vivências deles no mercado para favorecer a aprendizagem, aproximando a teoria e a prática. (PX.23)	A reflexão do mundo real permite levar o aluno para a realidade do campo organizacional a partir da prática reflexiva. Os professores enxergam sua importância já que para eles a Administração é racional, sendo necessária uma reflexão. Os professores têm conduzido essa reflexão por meio da exposição da vivência deles no mercado e do estímulo aos alunos para relatarem também a sua realidade no mercado e com isso alinhar ainda mais a teoria com a prática. Portanto, as estratégias de ensino em ação oferecem a reflexão das vivências reais para contribuir na aprendizagem.

Pensamento crítico e sistêmico	Pensamento crítico e sistêmico é você estar sempre fazendo críticas para ter uma sequência das coisas, nada funciona sozinho. Nada é estática, deve ser sistêmica a análise. (PVIII.27) Pensamento crítico e sistêmico é fundamental tanto para o professor como para o aluno ter esse pensamento crítico, de questionar o que está sendo visto em sala. (PX.24)	O pensamento crítico e sistêmico deve permear no andamento da disciplina. Como relata um dos professores, é importante questionar, criticar até porque é dessa forma que assimila melhor os conteúdos para ter um aprendizado transformador e se tornar um profissional com visão sistêmica das diversas áreas da Administração para atuar apropriadamente nas decisões.
Resolução de problemas	Resolução de problemas, quer dizer, não adianta ficar num blá blá blá que não resolve nada. Todo mundo tem que ser efetivo. (PI.43) Como eu não tento com 60 alunos aplicar método construtivista e acompanhar aluno, o meu método é Resolução de problemas, trago um problema e o aluno resolve e faço uma prova. (PV.42) Resolução de problemas é fundamental a partir das reflexões da realidade para solucionar problemas que existem no mercado. O meu estudo não é só de livro, ele é do mercado também. (PIX.30)	A capacidade de resolver problemas é essencial para a formação profissional dos estudantes. O professor diz que todos têm que ser efetivos. E isso ocorre quando o indivíduo se torna capaz de solucionar o problema. Essa resolução é possível quando mescla a teoria existente nos livros com a prática vista na realidade do mercado, ou seja, o aluno consegue ter essa visão sistêmica a partir das reflexões acerca das vivências reais. Entretanto, atenta-se que um dos relatos confunde essa característica, pois ele afirma utilizá-la por identificar alguns fatores limitadores para adoção de uma abordagem construtivista. Porém, essa característica é condizente com a perspectiva construtivista e se diferencia do modo como usa o professor entrevistado porque essa forma aplica a resolução de problemas em tempo real, e não com um problema de algum caso generalizado posto em prova.
Papel ativo no processo de aprendizagem	O papel ativo no processo de aprendizagem quer dizer que todo mundo, inclusive eu, temos que estar de corpo e alma presentes nas discussões. Tanto que eu avalio isso, é a participação ativa nas discussões. (PI.44)	Os professores pesquisados salientam a relevância de tanto eles como os alunos exercerem esse papel ativo, pois não adianta apenas um deles desenvolver porque o processo de aprendizagem não ocorre eficazmente.

	O Papel ativo no processo de aprendizagem é difícil porque não é uma via de mão única, né? Não depende só do professor. Por mais que se esforce vai depender também de outros fatores. Digamos que a gente esteja aceitando ser o papel de uma locomotiva, de puxar, mas se os vagões não estiverem ajeitados ela não vai deslanchar. (PII.43) Papel ativo no processo de aprendizagem, aqui eu não vejo diferença professor e aluno, os dois são fundamentais até porque pode ter o melhor professor, mas se o aluno não quiser, não tiver com vontade não vai resolver nada. Eu entendo que o professor tem que ser ativo e ele é um papel fundamental, mas também o aluno é essencial, senão o processo de aprendizagem não adianta. (PIII.53) Papel ativo no processo de aprendizagem eu acho que se eu estou conduzindo a turma eu tenho que ter esse papel ativo na condução da própria troca das experiências. (PVIII.29)	Para isso, é necessário a dedicação e comprometimento de ambos. Eles acreditam que esse papel é fundamental para a condução da turma. O desenvolvimento das estratégias de ensino em ação depende desse papel ativo, pois ela ocorre por meio de métodos andragógicos, que demanda a capacidade de autodirecionamento dos envolvidos para resultar na transformação do aprendizado.
Trabalho em equipe	Eu não faço Trabalho em equipe até porque não tem como com esse perfil de hoje das turmas. (PV.39) Trabalho em equipe tem que se tomar cuidado porque, às vezes, eu produzo melhor sozinho. Não é apenas distribuir tarefas, mas ver como é a configuração da equipe. (PVII.37) Trabalho em equipe eu acredito na equipe, mas não no ajuntamento de pessoas. Tem que ser pessoas que tenham um objetivo comum. (PVIII.25)	Destaca-se que apesar da importância do trabalho em equipe, os docentes alertam para o fato de que se for apenas juntar alunos não surtirá um efeito positivo no processo de aprendizagem. Eles alegam que é bem difícil fazer com que os alunos realmente trabalhem em equipe, visto que há o desinteresse de muitos alunos e acabam se aproveitando de um ou outro do grupo que se compromete em realizar as atividades. O professor deve fazer o acompanhamento dessas equipes e identificar o momento certo de preparar as atividades em grupo. Ressalta-se que essa característica aplicada corretamente é fundamental, pois permite a interação entre os alunos, as discussões sobre os assuntos e a troca de experiências, observando os diferentes pontos de vistas, o que enriquece o

		aprendizado.
Relacionamento interpessoal	Relacionamento interpessoal é complicado algumas vezes por atitudes, muitas vezes, imaturas dos alunos. (PIII.54) Relacionamento interpessoal eu não dou muita bola pra isso. Aliás, eu até critico um pouco isso porque eu acho que professor, de certa forma, tem que se manter um pouco afastado de aluno de graduação. Numa turma de 50 alunos isso aqui é inócuo. Não que não seja importante, mas não tem como. (PV.40) Esse Relacionamento interpessoal é bom porque saber se relacionar no sentido de que os alunos enxerguem em você de que é uma pessoa que pode ter propriedade no que fala porque já vivenciou aquilo é fundamental para criar um bom relacionamento profissional com ele. (PIX.31) Relacionamento interpessoal eu incluo o aluno nisso, pois o professor não deve estar mais distante do aluno até pelo novo perfil do aluno há essa necessidade de se relacionar mais com o professor. (PX.27)	A imaturidade dos alunos e o excesso de alunos nas salas de aula são alguns dos fatores considerados como empecilhos para o relacionamento interpessoal entre docente e discente. Contudo, manter essa relação distante impede o processo de aprendizagem por meio da adoção das estratégias de ensino em ação. É imprescindível uma relação de proximidade entre eles, na qual um possa enxergar no outro uma forma de desenvolver suas habilidades e obter uma formação mais qualificada.
Valorização do autodirecionamento	Valorização do autodirecionamento, de certa maneira, a gente indiretamente toca, mas não é tanto. (PIII.46) Valorização do autodirecionamento porque eu acho que se eu não tiver noção daquilo onde eu quero chegar e não valorizar isso, eu não posso conduzir ninguém. (PVIII.26)	A valorização do autodirecionamento não foi expressa com profundidade e prioridade pelos educadores. Destaca-se um dos relatos que revela a necessidade de estabelecer um foco nos objetivos almejados para saber melhor como conduzir a turma. Também é fundamental o incentivo ao autodirecionamento do aluno para que ele direcione a sua aprendizagem de forma significativa para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.
Autoconhecimento	Autoconhecimento é importante até pra eu saber as minhas limitações (PIV.37) Autoconhecimento eu vejo como muito importante para o docente, ele necessita se autoconhecer até para saber até que ponto ele pode se relacionar com o aluno, saber até que ponto dar abertura para o aluno e saber como manter a postura com suas turmas. (PX.25)	Salienta-se que para promover o autodirecionamento é essencial a busca pelo autoconhecimento, pois é necessário que o professor conheça suas qualidades e limitações até para saber como usar da melhor maneira possível as estratégias de ensino em

		ação que vão norteá-lo na condução da turma.
Dinamicidade e Economicidade	Dinamicidade e Economicidade a gente sempre trabalha a questão de administrar recursos escassos e a dinamicidade por conta de uma cadeia. (PIII.50) Dinamicidade e economicidade eu discordo um pouquinho disso aqui porque, às vezes, um professor dinâmico é o que não dar aula, mas eu não tenho opinião formada. (PV.52)	Os professores demonstram pouco conhecimento a respeito da dinamicidade e economicidade. As estratégias de ensino em ação precisam de alguns recursos especiais já que tratam, por exemplo, de jogos e simulações, uma vez que é imprescindível o uso de <i>softwares</i> . Nesse sentido, esses recursos tornam a aula mais dinâmica e econômica, pois representam uma realidade para instigar o aluno a tomar uma decisão acerca da situação representada. Esses recursos oferecem ao aluno visualizar as diferentes possibilidades que envolvem a solução do problema estudado.
Aprendizagem cognitiva	Aprendizagem cognitiva incentiva o aluno a ler, a ver para construir o conhecimento. (PIII.51) Essa aprendizagem cognitiva independe do método, posso estar errado. Eu acho que, às vezes, é muito mais de como tu aplica o método, se aplica bem o método de aprendizagem, então, vai dar certo. Está mais na forma do que no método em si. (PV.51)	As estratégias de ensino em ação proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva. Ela é fundamental para o docente de forma que ele possa equilibrar a aprendizagem dos alunos por meio de métodos que articulem bem a reflexão e ação e a teoria e prática, buscando uma melhor assimilação pelos seus estudantes.
Autonomia	Autonomia é número um, pois aqui você tem, mas na universidade privada você não tem. (PVI.33) A Autonomia do aluno tem que levar ele a refletir, pensar e deixar o aluno errar porque eu digo que errar é uma boa maneira do aluno aprender. Claro que não pode se deixar ficar como bobo e tem que controlar esse espaço, mas a autonomia é importante pra o aluno. (PVII.38) Autonomia eu acho que dentro da sala de aula isso é fundamental até para dar segurança ao próprio aluno. (PVIII.28)	Para a interação em sala de aula é essencial que o professor tenha autonomia, assim como estimule a autonomia de seus alunos por meio da participação e engajamento na resolução dos casos estudados. Entretanto, o docente deve ter noção de como propiciar essa autonomia de maneira que ele tenha o controle para utilizar adequadamente com as estratégias de ensino em ação.
Feedback	Feedback pra turma eu até dou, acho até importante. Professor que não dar <i>feedback</i> pra turma é relapso. Eu não marquei porque eu acho que isso aqui não é essencial para a formação do	Os professores atribuíram aos alunos o interesse pelo <i>feedback</i> . Eles ilustram que estão dispostos a dar esse retorno às suas turmas.

	aluno. Isso é uma resposta do professor à turma. Então se a turma também não exige o professor não dá <i>feedback</i>. Por isso que eu não marquei, mas não tenho problema de aplicar isso. Mas é que não parte do professor, a ação vem do aluno, ne? (PV.48) Feedback a gente como professor, às vezes, a gente não quer escutar esse retorno porque os alunos não tem a maturidade para fazer um redirecionamento com habilidades porque geralmente eles só puxam para o lado negativo, mas mesmo assim eu valorizo o <i>feedback</i>. (PVIII.31) O <i>feedback</i> é estar sempre dando o retorno daquilo que ele está fazendo em sala de aula. (PIX.32)	Todavia, a falta de maturidade dos alunos se torna um empecilho para a prática do <i>feedback</i>, pois o professor também deve obter um retorno da turma a respeito da sua conduta em sala de aula. Isso serve até para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino que envolve o conhecimento das necessidades dos alunos, o que leva o professor a aplicar estratégias que favoreçam a aprendizagem da turma. Por sua vez, o uso das estratégias de ensino em ação permite ao professor aderir ao <i>feedback</i>, já que os seus alunos estão em constante acompanhamento visando tornar o processo de aprendizagem emancipatório.
--	--	---

Quadro 13: Discursos acerca das características das estratégias de ensino em ação
Fonte: Elaboração própria (2011)

O quadro sintetiza a percepção dos professores sobre as características que eles apontam como determinantes para sua ação docente e como elas podem contribuir para aprendizagem dos seus estudantes. Eles indicam a necessidade do compromisso dos estudantes para que, de certa maneira, eles possam exercer as suas características principais referente à sua ação docente. Percebe-se, ainda hoje, que o professor é tido como o único responsável pelo processo de aprendizagem, mas o estudo revelou que outras pessoas inseridas nesse processo também precisam se comprometer. Os discursos a seguir apenas ratificam essa questão.

A forma como se é colocado o **papel do professor** é que ele é o **incentivador**, é a pessoa que é responsável pela dinâmica, pela metodologia, pelo aprendizado, enfim, que **o aprendizado do aluno depende dele**. E eu **não tenho essa percepção**, pois apesar da gente tentar fazer todo o esforço para buscar levar esses alunos a estarem interessados, se eles não estão **sensibilizados da importância do papel deles** ali, do esforço que eles têm que buscar realmente, vai ficar uma coisa meio capenga. Tem que ser uma **interação de interesses**. Colocar o professor como o **único** responsável pelo aprendizado do aluno eu acho que é uma **carga muito pesada**. Poderia colocar que o professor é um **protagonista** de uma ação onde também tem **outros** atores envolvidos e que devem **participar** com a sua responsabilidade. Então, por mais que o professor busque novos métodos de ensino se os alunos não estiverem **interessados** não adianta. [PII.44]

Eu acho que a gente precisava de vez em quando ver essas características pra **melhorar** e o próprio aluno também porque pra eles o professor que é o **responsável**. Pra eles, nesse processo de ensino-aprendizagem o professor é que se vire e eles ficam nesse **papel passivo**. Então, você quebrar essa **inércia** não é fácil. [PIII.56]

O problema é que **o aluno espera apenas receber**, ele está sempre esperando o professor falar, tipo **cuspa a aula**. A partir do momento que você coloca o aluno pra ler e dar a aula, você assusta eles porque eles estão acostumados em só receber e receber. (...) Ele não está preparado para autonomia, ele não tá preparado para conviver a relação professor e aluno. (...) Agora descer do pedestal **facilita** muito o aprendizado para ter um contato mais próximo com o aluno, mas como ele não está preparado pra isso ele também pode **confundir** isso e acaba tendo essa **dificuldade** devido à **falta de reflexão** do aluno e a falta de respeito do aluno ou do próprio professor. [PVII.39]

Constata-se que o aluno também precisa se conscientizar do seu papel dentro do processo de aprendizagem até para não sobrecarregar essa responsabilidade apenas ao professor. Os professores têm encontrado dificuldades para modificar essa visão para tornar o aluno ativo, visto que ele permanece acomodado e espera que o professor repasse o conteúdo numa visão da pedagogia (CHEETHAM; CHIVERS, 2001). Kelly (2006) afirma que a pedagogia se concentra no professor, e não numa educação centrada na aprendizagem do aluno. Como as universidades têm muito da perspectiva da pedagogia, só sobrecarrega o professor por se centrar na forma como o educador ensina e alimentar essa visão de passividade do aluno.

Um dos discursos revela que o aluno não apresenta várias dessas características essenciais para o desenvolvimento das estratégias de ensino em ação. Salienta-se a falta de reflexão tanto do aluno como do professor na busca de um relacionamento que contribua para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda é um desafio apontado por eles, pois não conseguem visualizar um equilíbrio nessa relação professor e aluno. E quando conseguem acaba sendo tarde, uma vez que o semestre é curto e atrapalha nesse desenvolvimento, como ilustra a fala abaixo. Cranton (2006) comenta sobre a necessidade do professor conhecer seus alunos como forma de construir uma relação de confiança, pois ajuda no desenvolvimento de formação dos alunos.

(...) A dificuldade é de **conscientizar os alunos** da necessidade de usar essas características, mas na medida em que você vai conquistando e vai sendo possível você vai aplicando em toda sua **plenitude**. O **problema** é que quando você se ambienta com os seus alunos **o semestre já está acabando**. [PVIII.32]

Por sua vez, alguns educadores refletem sobre a ausência de experiências dos discentes que impacta na maneira de apresentar o conteúdo, pois eles têm dificuldade em solucionar algum problema, já que não tem vivência para ter uma noção de como isso acontece na prática. É interessante observar que Merriam e Caffarella (1991) afirmam que o desenvolvimento da educação de adultos depende da experiência do aluno com o conteúdo que será aprendido. E os discursos ilustram essa inexperiência dos alunos, o que dificulta o

desenvolvimento das estratégias de ensino em ação. Além disso, ainda faltam os recursos necessários para que eles possam visualizar melhor tais assuntos da disciplina.

Se eu fosse fazer uma crítica minha, **resolver problema**, às vezes, não é **tão fácil** porque os temas da minha disciplina são temas que requerem alguma **experiência**, então, como é que eu vou falar de um sistema (...) se os alunos não estão em sala de aula ou **não tem contato** com isso. Então, a **falta de acesso aos recursos** faz com que elaborar problemas a título de exemplificação e solucioná-los sejam um exercício **mental** bem **complicado**, bem pesado, né? [PI.46]

Além desses problemas enfrentados pelos docentes na utilização de estratégias de ensino de qualidade que possibilitem um aprendizado significativo para os seus alunos, esses professores também têm que lidar com a ingenuidade dos alunos que, às vezes, passam dos limites por acharem que as aulas devem ser espetáculos. Esse pensamento é devido aos alunos não serem suficientemente maduros, prejudicando o desenvolvimento da educação de adultos. Com isso, o professor vivencia mais esse dilema até porque hoje há um perfil de aluno bem diferente, quem sabe, pode-se considerar como ambíguo. É que o aluno vem com o perfil ágil por conta do que é passado para ele com essas novas ferramentas tecnológicas, em especial, as redes sociais. Daí, ao mesmo tempo ele tem um acesso rápido as informações, mas não sabe utilizá-las com propriedade. Eles são mais agitados e até propensos à criatividade, mas falta seriedade. E ainda tem a questão dos problemas sociais do país que afetam nesse estudante e também a questão da cultura, em que prevalece um ensino positivista e tradicional (FREIRE, 1979; 1982; GIL, 2005; MERRIAM; BROCKETT, 2007; REED, 2007; REYNOLDS, 1999).

Os alunos também esperam que os professores façam **aulas pirotécnicas**, sejam engraçados e **dêem tudo pronto a eles**. Isso é um professor que hoje é considerado bom. Aquele que leva o aluno a **pensar** é tido como **chato** e aí fica difícil o professor saber, muitas vezes, como utilizar de **estratégias** que sejam **atraentes** a turma. [PII.41]

O grande **desafio** que eu acho é **como motivar os alunos**, certo? Se eu disse que a gente tem aqueles três constructos [conhecimentos, habilidades e intenções] e a **universidade** praticamente só faz o primeiro, o **mercado de trabalho** seleciona de baixo pra cima. Seleciona por intenção, habilidade e por último conhecimento até porque, de certa maneira, o conhecimento todo mundo tem uma **base**. (...) Então, isso **depende não só da gente**, mas também dos alunos, do mercado de trabalho, do contexto, mas impacta na questão sim da desmotivação do aluno, ok? [PIII.59]

Por isso, os desafios demandam a necessidade do professor dedicar mais tempo aos alunos, como afirma Taylor (1998; 2009), mas existem professores que não se preocupam com o aprimoramento desse processo de ensino-aprendizagem e acreditam que cumprindo o seu papel é o suficiente. Porém, o professor deveria saber que seu papel sofre influências desses demais participantes conflitantes. Para mudar, é essencial unir os esforços de todos os envolvidos, comprometendo-se com o desenvolvimento do processo (MARQUARDT, 1999).

Porém, de certa forma, também se compreende a atitude do professor, que muitas vezes toma tal decisão em virtude da não visualização dos esforços desses outros atores, também responsáveis. Então, ele acredita que ficar sozinho para mudar não adianta e torna-se desgastante e decepcionante.

Essa contribuição para a **aprendizagem dos alunos** a partir dessas minhas características que apresento vai depender do **grau de absorção** que está tendo esses alunos em relação a minha disciplina e **esse meio aqui eu não tenho me preocupado**, ou seja, a minha preocupação é mais com a pontualidade, assiduidade, transmissão do conteúdo, cumprimento do programa **do que se o aluno está aprendendo ou não** porque se ele não aprender ele vai fazer de novo. [PVI.35]

Entretanto, é função do professor atender da melhor forma possível o aprendizado do aluno, mesmo com essas dificuldades. A partir dessas características pode avaliar a contribuição das estratégias de ensino no aprendizado da turma conforme a sua realidade. Dessa forma, as estratégias de ensino em ação se caracterizam como estratégias que proporcionam uma aprendizagem transformadora, capaz de ampliar as visões de mundo, como defende Mezirow (2000), mostrando que o ensino em Administração não deve ser mecanicista, pois a resolução de um problema, por exemplo, passa por várias alternativas, e não apenas um único caminho como outras metodologias transparecem por adotar medidas prescritivas.

Nesse sentido, alguns professores revelam que para o docente mudar é necessário algumas mudanças, como o próprio regime de trabalho, pois impede que eles tenham um contato direto com o mercado, o que é fundamental para preservar a relação teoria e prática no processo de aprendizagem.

Daí buscar **fontes de diversificação de estratégias** para eles conseguirem fazer uma análise crítica é muito mais difícil. Só que, no mínimo, eu penso que você tem que ter essa **análise crítica** até pra você trabalhar com amplas **possibilidades** de usar outras **visões** e não ser simplesmente aquela sua visão que você chega e **derruba** em cima do aluno. Você tem que **despertar** no aluno que existem outras formas de análise daquele mesmo problema. E não que aquilo é uma **realidade pronta** e que é pra ser vendida e é pra ser comprada. [PII.40]

Partindo do pressuposto que hoje **o professor** tem que ter uma **formação acadêmica** que a universidade está me proporcionando e uma **formação de mercado** para dar exemplos com propriedade, hoje talvez a **dificuldade** maior que eu enfrento é **tempo** e talvez aí vá uma **mudança de regimento** para que o professor possa também atuar no mercado de trabalho porque o tal da dedicação exclusiva você fica **engessado** a olhar para o mercado apenas pelo viés de **pesquisador** e não como **gestor**. A universidade tem que me fornecer essa **reciclagem** de novos conceitos e ter um **novo pensamento** de formar pesquisadores e gestores também. [PIX.33]

Portanto, todos os relatos acima retratam as questões abordadas pelas demais seções da análise deste trabalho, ratificando os problemas e contribuições apontados pelos

professores pesquisados acerca das categorias estudadas. Os comentários que tecem os discursos acima se desenvolvem a partir dos que já foram argumentados também nas seções anteriores à luz dos pressupostos teóricos. A seguir, apresenta-se um quadro com a síntese dos resultados relacionados a cada uma dessas características.

ESPECIFICIDADES	SÍNTESE DOS RESULTADOS
Troca de experiências	- Conhecimento, Prática e Diálogo são elementos que emergem com esta característica. - Reduzir a hierarquia em sala de aula. - Professor e aluno aprendem juntos na construção do conhecimento.
Discussão e tomada de decisão para a ação	- Decisão envolve reflexão e ação. - Relevância em tomar decisões em situações reais. - Esta característica estimula a disciplina tornar-se teórico-prático.
Habilidade analítica	- Capacidade de análise é fundamental para o docente conduzir a aula. - Os professores enxergam bem limitada esta característica no aluno.
Reflexão do mundo real	- Exposição das vivências do próprio professor em sala de aula. - Permite levar o aluno a realidade do campo organizacional a partir da prática reflexiva.
Pensamento crítico e sistêmico	- Deve permear no andamento da disciplina. - Assimila melhor os conteúdos para ter um aprendizado transformador. - Visualiza melhor as áreas da Administração para tomar as decisões.
Resolução de problemas	- Todos devem ser capazes de solucionar problemas por meio da relação teoria e prática. - Aplica a resolução de problemas em tempo real, fomentando o ensino pela abordagem construtivista.
Papel ativo no processo de aprendizagem	- Tanto o docente como o discente devem ter esse papel ativo por meio de dedicação e comprometimento. - Ocorre por meio do uso de métodos andragógicos.
Trabalho em equipe	- Apenas juntar alunos não resulta em trabalho em equipe. - Há a interação entre os alunos para favorecer as discussões. - O docente deve realizar o acompanhamento das equipes.
Relacionamento interpessoal	- Imaturidade dos alunos e excesso de estudantes nas salas prejudica este relacionamento. - Manter essa relação distante entre docente e discente impede o processo de aprendizagem com o uso de estratégias de ensino em ação.
Valorização do autodirecionamento	- Não houve priorização por tal característica. - O professor deve ter foco nos objetivos almejados para a disciplina. - É relevante para o aluno direcionar sua aprendizagem em busca do seu desenvolvimento.
Autoconhecimento	- É necessário que o professor conheça suas qualidades e limitações. - Ajuda a nortear o professor na condução da turma.
Dinamicidade e economicidade	- Demonstrem pouco conhecimento sobre esta

	característica. - É necessário recursos para operacionalizar as estratégias de ensino em ação. Tais recursos representam uma realidade, de maneira dinâmica e econômica, que instiga o aluno para uma aprendizagem efetiva.
Aprendizagem cognitiva	- Auxilia o docente na forma de equilibrar a aprendizagem dos alunos por meio de métodos que articulam reflexão e ação; teoria e prática.
Autonomia	- É essencial a autonomia do professor em sala de aula, mantendo adequadamente o devido controle. - Estimular a autonomia de seus alunos por meio da participação e engajamento.
Feedback	- Estão dispostos a dar <i>feedback</i> , mas não percebem a maturidade do aluno para o uso do <i>feedback</i> . - Ajuda no aperfeiçoamento das estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem do aluno.

Quadro 14: Síntese dos resultados das especificidades
Fonte: Elaboração própria (2011)

Essa síntese dos resultados foi desenvolvida a partir dos discursos dos professores acerca das características que foram mostradas a eles no momento da entrevista. Ressalta-se que estas características são aquelas observadas nas estratégias de ensino em ação.

4.4.1 Reflexões finais sobre o tema Especificidades das estratégias de ensino em ação

Sabe-se que cada uma das estratégias de ensino em ação, apresentada por este trabalho, são balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação, pois possuem características que são semelhantes aos elementos defendidos pela aprendizagem em ação. Esta seção apresenta as características observadas nas estratégias de ensino em ação, por meio dos discursos dos professores que revelaram quais estratégias utiliza em sua ação docente como forma de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

As estratégias partem de uma visão construtivista, o que favorece o surgimento dessas características como, a troca de experiências, o trabalho em equipe, a valorização do autodirecionamento, as discussões para resolver problemas, enfim, especificidades mais perceptíveis com o uso de método de casos e do método PBL (COREY, 1998; KAUFMAN, 1998). As estratégias de simulações e jogos empresariais também apresentam tais características, principalmente, o autoconhecimento, a dinamicidade e economicidade, a aprendizagem cognitiva, o relacionamento interpessoal, entre outras (LAW; KELTON, 1991; SAUAIA, 1995; SOUZA; DANDOLINI, 2009).

Logo, os professores entrevistados indicaram várias características como prioritárias na sua ação docente, mas não se vêem eles as direcionando efetivamente para contribuir para

a aprendizagem dos estudantes. Eles alegam alguns fatores determinantes para a não efetividade, porém, de maneira geral, se omitem para buscar oportunidades de melhorias. Não é dessa forma que o ensino em Administração será mudado para alinhar a teoria com a prática e, assim, promover uma aprendizagem transformadora aos seus alunos.

É claro que esses fatores atrapalham, pois realmente, às vezes, existem professores determinados, mas que não enxergam nos demais esse mesmo interesse e isso os desestimula. O engajamento de todos é imprescindível, assim como o conhecimento sobre as estratégias de ensino em ação, pois Neves (2007) atenta que a escolha de um método de ensino depende dos objetivos da disciplina para que o professor alcance o aprendizado necessário para o aluno naquele momento. Constatou-se que os relatos de alguns professores indicam uma falta de preocupação com a questão. Desse modo, a educação superior continua com suas já consolidadas metodologias tradicionais.

Entretanto, como engajar todos os responsáveis em se comprometerem por melhorias na educação? Até quando essas metodologias permanecerão predominando nas instituições de ensino? Se há outras metodologias que correspondem melhor as necessidades do ambiente de ensino, por que não as adotam? Até que ponto a visão de universidade organizacional e a visão bancária, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002) e Freire (1981), se sustentarão e atenderão as necessidades e anseios da sociedade? Por que o ensino em Administração se restringe apenas ao pensamento matematizante nos conteúdos (AKTOUF, 2005) se essa profissão deve dar um sentido compatível com um projeto social, como aborda Gil (2005)? Será que o ensino em Administração está adequado às exigências do mercado, já que forma futuros gestores? Se não, por que não mudar um sistema que não favorece a aprendizagem para formar profissionais mais reflexivos e preparados para decidir melhor quando se deparam com algum problema na organização? Então, como difundir as estratégias de ensino em ação, tendo esses desafios a serem sanados? Como as sugestões apontadas pelos professores para a difusão de tais estratégias no curso de Administração da UFPB podem realmente surtir um efeito significativo?

São diversos questionamentos que emergem a partir dos discursos dos professores, relacionado-os com os aspectos conceituais, na qual reflete-se sobre a necessidade de uma maior compreensão acerca das estratégias de ensino em ação para que os participantes do processo de aprendizagem percebam a sua utilidade para o desenvolvimento profissional dos alunos em Administração. Para tanto, é importante internalizar essas características na ação docente, bem como nos demais envolvidos, como o aluno, a Instituição de ensino e o Governo para que seja possível delinear melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar que as estratégias de ensino em ação é uma das dimensões trabalhadas pelo sistema de aprendizagem em ação, na qual os estudos sobre as demais dimensões são fundamentais para ampliar a compreensão acerca desse processo e para refletir sobre as melhorias na qualidade do ensino em Administração, pautando-se na aplicabilidade do sistema de aprendizagem em ação, até porque essas dimensões se complementam para buscar adequadamente mudanças de mentalidade dos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar a difusão das estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Os procedimentos utilizados permitiram viabilizar o alcance do objetivo deste trabalho, desde o desenvolvimento da fundamentação teórica até a análise dos dados da pesquisa.

A análise dos dados revelou as vivências dos professores sobre quais e como eles utilizam suas estratégias de ensino em sala de aula. Ressalta-se que a análise ocorreu a partir de entrevistas realizadas com alguns professores do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba que lecionam disciplinas ligadas às áreas de formação profissional. Os docentes pesquisados ficaram a vontade para relatar as suas experiências, expor suas percepções, desabafos e avaliações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Eles foram questionados sobre o seu papel na educação superior, o quanto incentiva os alunos à prática reflexiva e crítica, a sua relação com os estudantes, o que acham da maturidade do aluno de hoje em dia e como é a sua visão de aprendizagem dos alunos. Além disso, eles também indicaram a sua percepção a respeito das estratégias de ensino adotadas em sala de aula, qual a avaliação que fazem sobre o uso dessas estratégias e como promovem a interação entre teoria e prática para melhorar a aprendizagem.

Por fim, o pesquisador procurou saber se eles utilizam estratégias de ensino em ação e quais os motivos da não utilização e como elas podem ser difundidas no curso. Os professores ainda relataram as características que consideram fundamentais para a sua ação docente para contribuir na aprendizagem dos alunos e quais as limitações enfrentadas por eles para exercê-las no dia-a-dia diante de fatores inibidores salientados por eles mesmos durante as entrevistas.

Um aspecto de destaque do estudo envolve a utilização dos pressupostos da aprendizagem em ação no ambiente da educação, uma vez que as pesquisas envolvendo o tema ocorrem no âmbito organizacional para o desenvolvimento de líderes. Com isso, o presente trabalho identifica quatro estratégias de ensino que compartilham características similares à aprendizagem em ação, configurando-se nas estratégias de ensino em ação, uma vez que se diferencia dos métodos de ensino tradicionais, como se observa no quadro 15.

Na perspectiva prática, os resultados possibilitam aos docentes refletirem sobre as suas experiências no que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. Permite-se uma reflexão do seu papel para a melhoria do processo de aprendizagem, em que o

desenvolvimento de estratégias de ensino mais apropriadas com o contexto social do ambiente da sua sala de aula pode favorecer no aprendizado dos alunos. Do ponto de vista social, os resultados da pesquisa revelaram a necessidade de um olhar mais analítico para o ensino superior em Administração, despertando a necessidade de mudar a mentalidade de pensamento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para melhorar a qualidade da formação de administradores. Assim, elucida-se também sobre a relevância de refletir sobre o processo de ensino em Administração para minimizar os impactos negativos de fatores determinantes para a construção de um aprendizado transformador dos estudantes em Administração.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO TRADICIONAIS	ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO
Papel passivo do aluno	Papel ativo do professor e aluno
Educador visto como ‘professor’	Educador visto como ‘facilitador’
Aluno dependente	Aluno independente
Foco no que o professor ensina	Foco no que o aluno aprende
Predomínio da objetividade	Relação entre o subjetivo e o objetivo
Saber inquestionável	Saber passível de mudança
Ênfase nos conhecimentos explícitos, na memorização do conteúdo e nas relações individualistas	Ênfase na troca de experiências para aquisição de conhecimentos e interação entre docente e discente
Promove um ensino sem enfoque na relação teoria e prática	Promove o ensino teórico-prático
Aulas expositivas que não conduz efetivamente às mudanças nas perspectivas de significado e à auto-reflexão crítica	Aulas participativas por meio de discussões e debates, com a prática do <i>feedback</i> , que levam ao aprendizado emancipatório
Distancia a relação entre reflexão e ação	Aproxima a relação entre reflexão e ação

Quadro 15: Diferenças entre as Estratégias de ensino tradicionais e as Estratégias de ensino em ação
Fonte: Elaboração própria (2011)

O quadro acima resulta da relação dos discursos dos professores com os pressupostos teóricos envolvendo o tema, ou seja, esses elementos emergem dos resultados da pesquisa e da fundamentação teórica do trabalho. Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes não utilizam as estratégias de ensino em ação, pois os seus relatos indicam características do uso de estratégias tradicionais. Os alunos ainda dependem dos professores para aprender, reforçando a passividade deles no processo, uma vez que acredita-se que o professor tem um saber inquestionável. O docente se utiliza de aulas expositivas para o repasse do conhecimento, prevalecendo métodos objetivistas que não favorecem no estreitamento da relação teoria e prática, bem como reflexão e ação para resultar em mudanças das perspectivas de significado dos alunos.

Percebe-se que as estratégias de ensino em ação convergem para uma abordagem construtivista, focalizando a relevância de mudar a si mesmo e o ambiente. Entretanto, os

resultados da pesquisa indicam que existem algumas influências que afetam na escolha dos professores em adotar tais estratégias e contribuir para um aprendizado significativo. O seu próprio papel é influenciado pela estrutura da universidade, pelo apoio do Governo em disponibilizar recursos necessários para preservar o papel do docente em prol da qualidade da educação para os alunos e também é influenciado pelo comprometimento do aluno com as atividades passadas em sala de aula.

Por isso, ainda prevalecem as estratégias de ensino tradicionais na educação superior em Administração da UFPB, em que os alunos deveriam ser considerados adultos maduros o suficiente para participar de um processo de aprendizagem a partir das perspectivas da aprendizagem em ação. Tais resultados sugerem que a utilização de estratégias de ensino tradicionais é consequência da falta de visão e do envolvimento desses outros atores sociais em busca de melhorias do processo de aprendizagem. Entretanto, responsabilizar o professor por essa melhoria é praticamente querer que ele seja o “salvador da pátria”. É necessária a reciprocidade dos demais participantes, ou seja, é uma relação de apoio mútuo entre os agentes envolvidos (docentes, discentes e gestores acadêmicos) e também deve-se considerar o modelo de gestão acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação, pois todos são parceiros para o alcance de um melhor resultado do processo de aprendizagem.

No entanto, para os outros, como alunos e Governo, o envolvimento é necessário para modificar alguns elementos que impedem as suas ações e atentar para as mudanças no ambiente de aprendizagem. Então, nota-se que ambos sofrem o impacto de fatores intervenientes, necessitando encontrar formas de como compartilharem os esforços em parceria, uma vez que não se vê uma interação entre eles para solucionarem problemas que interferem nesse processo.

A relação entre professor e aluno é distante, o que prejudica a construção de um conhecimento por meio do pensamento crítico e sistêmico voltado para a ação. Essa distância é consequência do próprio modelo educacional tradicional e pela estrutura deficitária da universidade. Também os resultados revelaram que houve uma perda do valor do professor na sociedade, desencadeando uma falta de respeito do aluno para com ele. Essa ausência do respeito é agravada pelos problemas sociais, em que os professores também temem por algum tipo de agressão, ou seja, o medo da violência também afeta na aproximação dessa relação. O novo perfil do aluno, com acesso rápido às diversas tecnologias, tem inibido a atuação do docente, pois este, muitas vezes, é testado em sala de aula. O aluno, por vezes, não o enxerga mais como uma fonte de buscar novos conhecimentos.

Como os alunos agem com imaturidade, os professores ficam limitados a usar estratégias andragógicas, uma vez que a maturidade dos alunos é uma especificidade determinante na aprendizagem autodirecionada e transformadora. Por isso, os professores se mostram até incapazes de avaliar se o aprendizado dos seus alunos tem sido emancipatório. É difícil alterar a visão de mundo dos alunos diante de tantas limitações, como o tempo curto de uma disciplina, e também não é somente o professor que tem essa função, mas cabe também o interesse do aluno. Salienta-se que outros fatores inerentes ao ambiente de aprendizagem do aluno também interferem nessa mudança de significados dele. Assim, a aprendizagem transformadora pode ser comprometida pela falta de maturidade dos alunos, uma vez que os resultados da pesquisa revelaram que os estudantes, por vezes, agem com imaturidade e impede o desenvolvimento da transformação das perspectivas de significado.

Porém, os professores acreditam que o aluno está mais pensativo e o curso pode proporcionar essa transformação no aprendizado em virtude da interdisciplinaridade. Apesar do discurso da interdisciplinaridade estar presente nas falas dos professores, constatou-se que as disciplinas não promovem ações de forma inter-relacionadas para que o aluno possa enxergar as ligações entre as distintas áreas da Administração.

Por outro lado, deve-se analisar até que ponto o projeto pedagógico do curso prevê ações interdisciplinares. O último Projeto Político-Pedagógico do Curso, aprovado em 2006, apresenta práticas interdisciplinares nas atividades curriculares complementares para fomentar uma visão de conhecimento interdisciplinar no aluno. Porém, não há uma ligação consistente de como trabalhar a interdisciplinaridade entre as disciplinas de formação profissional. Percebe-se também uma ausência de interação entre os docentes dessas disciplinas para desenvolver ações direcionadas à interdisciplinaridade.

É interessante observar que os professores apresentam uma visão contemporânea com relação à aprendizagem, pois afirmam que a experiência, a participação e a prática são essenciais para a efetividade da aprendizagem, mas não se percebe a iniciativa de grande parte dos docentes em promover essa articulação, apesar da consciência de que esses aspectos representam um caminho para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, eles culpam o aluno, por sua imaturidade, e a instituição, por sua falta de estrutura e apoio, como fatores que contribuem para que eles continuem utilizando métodos tradicionais que não atendem mais às exigências atuais para uma boa formação de um aluno em Administração, que no decorrer do curso tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais.

Os agentes envolvidos no processo devem trabalhar juntos para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, mas é nítido também que nem os professores trabalham juntos entre si, o que prejudica ainda mais a implantação de novas estratégias de ensino úteis para um ensino de qualidade. Além disso, eles também demonstram pouco interesse em se aproximar mais dos alunos, conhecer suas necessidades como forma de aperfeiçoar suas estratégias de ensino conforme a realidade da turma.

O sistema funcionalista de ensino passa aos professores a visão da elaboração de estratégias pré-determinadas, que vai de encontro à perspectiva construtivista que considera o ambiente como fator relevante, uma vez que é mutável e influencia a forma como ocorre a aprendizagem. Assim, os docentes transmitem o conhecimento por meio de estratégias de ensino previamente desenvolvidas, não as contextualizando de acordo com os estilos dos alunos, as diversas experiências e os elementos envolvidos no ambiente de aprendizagem. Isso dificulta a institucionalização de um processo de reflexão na ação por parte do aluno, o que pode ocorrer com a introdução das estratégias de ensino em ação.

Os professores não tomam atitude em contornar tal situação e se acomodam no ensino tradicional. Alguns deles até tentaram, mas percebem que não obtiveram um resultado satisfatório. Hoje, se sentem frustrados, decepcionados e desestimulados para “lutar” por mudanças. Deixaram-se levar pelo pensamento positivista e quantitativo dado à educação, especificamente, em Administração. Um dos problemas é que eles não atuam conjuntamente, eles tomam medidas isoladas, cada um por si. Isso dificulta ainda mais conseguir alguma mudança significativa, já que não tem nem o apoio dos demais participantes.

Sabe-se que é difícil, mas se os professores se conformarem com tal situação, o problema será acentuado, pois eles são considerados peça-chave para melhorar esse processo. Porém, os dilemas são enormes e os desanimam quando não vêem o comprometimento dos alunos, da instituição, do mercado, do Governo, enfim, da sociedade como um todo, já que todos afirmam que a educação é que muda um país e o faz crescer. Todavia, não se percebem iniciativas dos agentes envolvidos em tomar decisões plausíveis e efetuar as mudanças necessárias no ensino superior para oferecer uma educação que possa transformar os alunos e, a partir disso, desenvolver um senso de cidadania mais qualificada.

Como e por que os docentes implementariam as estratégias de ensino em ação com tantos empecilhos que precisam ser solucionados? Os resultados apresentam uma gama de fatores que afetam negativamente na ação do docente na intenção de alterar suas estratégias de ensino, mas também é importante afirmar que os professores, muitas vezes, aproveitam-se disso para justificar o não uso de tais estratégias. Alguns professores as utilizam

erroneamente, não cumprindo com os pressupostos teóricos acerca dessas estratégias de ensino em ação. Daí, atrapalham o processo de aprendizagem, pois não promovem a relação fundamental da teoria com a prática, conduzindo os alunos ao autodirecionamento por meio de um aprendizado em tempo real, intercalando os aspectos conceituais no contexto de trabalho.

Com isso, a própria visão que os alunos constroem a respeito dessas estratégias é distorcida porque a forma como aprendem com elas não é a correta, uma vez que serve mais como uma fuga do papel do docente em ensinar, já que o professor sabe que é preciso “ficar calado” para deixar o aluno discutir mais em sala e tentar encontrar as soluções para resolver o determinado caso estudado. Porém, se o professor sabe que o aluno ainda não tem a maturidade e responsabilidade necessária para tal estratégia, por que eles as adotam? E adotam de maneira incompleta, uma vez que ele deveria, então, incentivar os alunos ao senso crítico, criativo e reflexivo. Na verdade, o professor torna-se um facilitador e não um ausente no processo de aprendizagem. Cabe a ele interferir nos debates para elucidar os conhecimentos e articulá-los de forma que se tornem emancipatório para o aluno.

Nesse sentido, alguns docentes não agem com comprometimento e falta-lhes iniciativa para melhorar realmente esse processo, por mais que não vejam a pró-atividade dos demais, já que é também de interesse deles desenvolver estratégias de ensino que promovam um aprendizado significativo. Ressalta-se que as estratégias de ensino em ação, além de promover uma aprendizagem transformadora aos alunos, também permitem esse aprendizado aos professores, visto que ambos agem ativamente no processo, utilizando-se do compartilhamento de experiências e da prática do *feedback*.

Os professores precisam passar por um processo de atualização dos seus métodos de ensino para atender melhor o contexto da sua sala de aula. É necessário trabalhar melhor a relação teoria e prática, pois os alunos aprendem mais quando percebem a aplicabilidade daquela teoria apresentada em sala de aula nas situações de suas vidas, ou seja, eles enxergam utilidade daquilo que apreendem no ambiente de trabalho e até mesmo no seu engrandecimento como pessoa. Contudo, o fator tempo e a questão da falta de interdisciplinaridade no curso dificultam a aproximação de um ensino teórico-prático.

Por essas razões salientadas pelos professores a respeito das perspectivas de aprendizagem e das estratégias de ensino, eles não utilizam as estratégias de ensino em ação. Os principais motivos apontados são a falta de recursos, de estrutura, de apoio, de tempo e de conhecimento sobre o uso dessas estratégias. E o que fazer para o docente conseguir usar as estratégias de ensino em ação diante de tantos fatores determinantes? Como eles podem

utilizar tais estratégias se outros atores sociais não se comprometem em minimizar essas ausências indicadas pelos professores que envolvem diretamente uma decisão desses outros participantes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem? É importante o engajamento de todos para disponibilizar os recursos necessários que oferecem condições de trabalho e estrutura adequada para se tornar possível a execução de tais estratégias. Também é imprescindível o apoio institucional e governamental, assim como tempo para os professores participar e se dedicar em projetos de melhorias desse processo, adquirindo mais conhecimento sobre o manuseio das ferramentas necessárias para a utilização das estratégias de ensino em ação.

O conhecimento específico sobre essas estratégias de ensino em ação é dificultado pela falta de troca de experiências entre os professores. Retoma-se a questão da falta de comunicação entre eles. Como não interagem entre si, muitos deles nem sabem quais métodos os seus colegas utilizam nas suas aulas. Falta diálogo para compartilharem experiências e isso é importante porque eles passam a se conhecer mais e, conseqüentemente, conhecem melhor suas turmas para delimitar estratégias de ensino mais apropriadas a elas. Esse convívio reflete na aprendizagem dos alunos e conseguem construir um diálogo também entre as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade.

Os professores se interessam pelo uso das estratégias de ensino em ação e acreditam ser capazes de oferecer resultados positivos para a aprendizagem dos estudantes. Porém, eles não sabem ao certo como difundi-las e não se comprometem o suficiente para promoverem tal difusão. São poucas as sugestões para que ocorra a difusão no curso como, por exemplo, a realização de encontros pedagógicos para esclarecer a importância dessas estratégias e como podem ser utilizadas, mas eles ressaltam que vários docentes não se interessarão em participar por não acreditarem que o projeto terá êxito em virtude dos fatores influenciadores no processo de aprendizagem, já apresentados por este trabalho.

O que dificulta ainda mais a sua difusão no curso é que não há nem consenso entre os próprios professores de como essas estratégias de ensino em ação seriam trabalhadas dentro do curso, pois alguns preferem que elas sejam desenvolvidas como uma única disciplina no término do curso. Entretanto, esse não é o propósito, uma vez que o intuito é de torná-las presente nas disciplinas de formação profissional em Administração para contribuir no desenvolvimento de competências dos alunos na medida em que eles aprendem um novo conteúdo e conseguem aplicá-lo na prática e em tempo real, configurando-se em um aprendizado transformador porque promove o desenvolvimento do saber prático.

Por isso, atualmente não é perceptível mudanças que direcionem para a implantação de tais estratégias na graduação do curso de Administração da UFPB. Entretanto, alguns docentes tem se mostrado interessados e tentam desenvolver alguns projetos para viabilizar a utilização das estratégias de ensino em ação no curso. No entanto, para que se tenha uma efetividade, há a necessidade de mudar a cultura do ensino e alterar cultura não é algo simples e rápido. É um trabalho árduo e de longo prazo, que envolve o compromisso de todos em prol da melhoria da qualidade do ensino em Administração.

Entretanto, os professores têm encontrado dificuldades de modificar o perfil dos alunos para torná-los mais ativos nesse processo, uma vez que eles agem com infantilidade e ainda não conseguem contribuir com experiências significativas que venham a agregar na construção do conhecimento. O perfil do aluno está mais complexo e lidar com eles não tem sido fácil para os professores. Como desenvolver essas estratégias se os alunos não estão nem interessados pelo seu processo de aprendizagem? A passividade deles e a necessidade de respostas curtas e ágeis sem reflexão sobre os problemas têm impulsionado ainda mais os professores a aplicarem estratégias tradicionais. Entretanto, o excesso do uso dessas estratégias limita o desenvolvimento de processo de aprendizagem emancipatório. Mas será que os alunos estão preocupados em aprender de forma transformadora? Então, é complicado desenvolver melhorias no processo de aprendizagem quando se visualiza a falta de diálogo entre eles e nota-se uma parcela significativa de desinteressados de ambos os lados, dificultando a implementação das estratégias de ensino em ação.

A figura 5 indica as barreiras que impedem a utilização das estratégias de ensino em ação. Além disso, incorpora as recomendações dos professores para a difusão de tais estratégias.

Os professores entrevistados sugerem o engajamento entre os participantes do processo para desenvolver uma aprendizagem emancipatória, a realização de encontros pedagógicos com o intuito de capacitar e treinar os docentes para aquisição de conhecimentos sobre as novas estratégias de ensino, a mudança de cultura do ensino para modificar essa passividade dos agentes envolvidos e o incentivo da interdisciplinaridade no curso para promover um ensino teórico-prático como recomendações para difundir as estratégias de ensino em ação. Esses quatro elementos são indicados como forma de combater as barreiras que limitam o uso de tais estratégias.

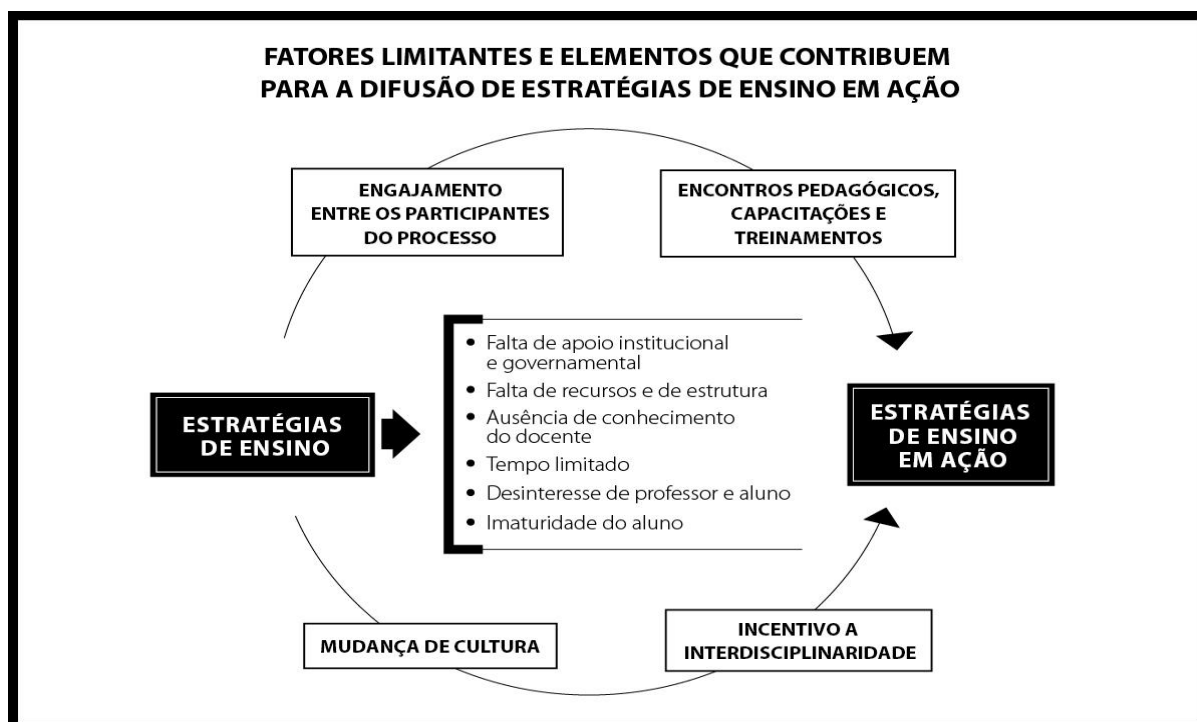


Figura 5: Fatores limitantes e elementos que contribuem para a difusão de estratégias de ensino em ação
Fonte: Elaboração própria (2011)

A identificação das principais estratégias de ensino que se adequam aos pressupostos do sistema de aprendizagem em ação apresenta características condizentes com a aprendizagem fundamentais no ensino em Administração. Os resultados da pesquisa revelaram que os docentes priorizam várias delas como importantes para sua ação docente, pois as percebem como facilitadoras do processo de aprendizagem dos estudantes. Eles afirmaram que percebem a utilização das características selecionadas no dia-a-dia em suas salas de aula. Os professores pesquisados ainda indicaram os fatores que enfrentam para exercê-las. Entretanto, mesmo com esses fatores limitadores, o que eles têm feito efetivamente para tentar exercer com sucesso suas características apontadas como fundamentais para a sua ação docente? Novamente se questiona a falta de iniciativa e força de vontade também dos professores em tomarem uma atitude diante desses fatores. Se eles realmente difundissem as características apontadas, certamente conseguiriam adotar as estratégias de ensino em ação até porque tais estratégias promovem o desenvolvimento dessas características.

Portanto, os professores do curso de Graduação em Administração da UFPB não utilizam as estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação. Porém, a sua difusão segue lentamente no curso devido aos vários fatores limitadores identificados neste estudo, assim como em virtude do envolvimento de poucos professores efetivamente interessados em sua implantação. Também há a necessidade de apresentá-las com maior

clareza a comunidade acadêmica para que todos tenham a oportunidade de conhecer tais estratégias como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, apresenta-se um quadro com a síntese dos resultados da pesquisa, que revelou os significados das dimensões abordadas.

DIMENSÕES	SIGNIFICADOS
Perspectiva de Aprendizagem	O papel do docente é fundamental, mas é influenciado por vários fatores. A relação entre professor e aluno é conflitante, o que dificulta o processo de aprendizagem. A visão de aprendizagem dos docentes é densa, mas falta iniciativa para aplicar o que pensam e até para incentivar a reflexão nos alunos. A falta de maturidade dos alunos compromete o alcance de uma aprendizagem emancipatória.
Estratégias de ensino	Fatores limitadores tornam frágil a forma como os docentes conhecem seus alunos, impedindo a efetividade de uma aprendizagem transformadora. As estratégias de ensino utilizadas são as tradicionais e expositivas, já sendo pré-estabelecidas. A avaliação de suas estratégias de ensino é positiva, apesar da imaturidade do aluno atrapalhar essa avaliação. Os professores precisam adequar mais suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos e às condições do ambiente até para relacionar mais a teoria com a prática e levar um aprendizado significativo aos alunos.
Estratégias de ensino em ação	Os docentes não utilizam as estratégias de ensino em ação por vários motivos, dentre eles a falta de recursos, de estrutura, de tempo e de conhecimento. A resistência às mudanças por parte dos professores e alunos inibe o aprimoramento das estratégias de ensino em ação. É necessário que os professores interajam mais entre si para favorecer uma aprendizagem em tempo real, relacionando reflexão e ação. Apesar do interesse dos professores por essas estratégias, poucos demonstram força de vontade para difundir tais estratégias, ocorrendo ainda de forma lenta, pois falta um maior envolvimento de todos os participantes desse processo.

Quadro 16: Síntese das dimensões abordadas pelo presente trabalho
Fonte: Elaboração própria (2011)

As seções, a seguir, apresentam uma reflexão breve do pesquisador, as implicações da pesquisa para o sistema de aprendizagem em ação e as recomendações para futuros estudos.

5.1 Breve relato pessoal do pesquisador

O presente trabalho revelou como a forma de ensinar dos docentes afeta a aprendizagem dos alunos. Daí, a importância de analisar as estratégias de ensino utilizadas em

sala de aula para definir aquelas que melhor atendam as necessidades dos alunos e que sejam adequadas a realidade do contexto social atual. E as estratégias de ensino em ação surgem como as mais apropriadas e coerentes para favorecer um aprendizado pautado na perspectiva construtivista, em que a aprendizagem ocorre na ação e é significativa e transformadora.

Há a necessidade de abranger mais a visão sobre as estratégias de ensino que vem sendo adotadas pelos professores para perceber se estão tornando-se efetivas para o aprendizado dos alunos. Também é relevante uma maior compreensão do ensino em Administração como um todo para que as medidas tomadas para as melhorias das estratégias de ensino sejam levadas em consideração por uma visão holística, na qual todos os outros elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem sejam analisados e relacionados com o uso das estratégias de ensino dos educadores.

Ficou evidenciado, pela pesquisa, que há diversos fatores que interferem no desenvolvimento das estratégias de ensino e é preciso solucionar esses problemas para melhorar o curso de Graduação em Administração da UFPB. O pesquisador deste trabalho foi estudante deste curso, concluinte no ano de 2009, e consegue perceber que realmente o curso vivencia esses dilemas salientados pelos professores entrevistados, o que demanda a necessidade de adoção de medidas cabíveis para aperfeiçoar a qualidade do ensino do curso. O pesquisador se percebeu, em alguns momentos do processo de coleta e análise dos dados, recordando as suas próprias experiências no curso, ratificando aquilo que era dito pelo professor. Foram várias reflexões que só engrandeceram o meu desenvolvimento, pois durante os relatos dos entrevistados consegui perceber os vínculos com os aspectos conceituais apreendidos na sala de aula do Mestrado.

Salienta-se que no segundo semestre deste ano fui aprovado no concurso para professor temporário e passei a me inserir ainda mais na realidade daqueles relatos dos professores pesquisados. Foi interessante e estranho deixar de ser apenas mestrando e passar a ser colega de trabalho daqueles professores entrevistados. Ainda estou me acostumando com essa nova fase na vida, mas já percebi, a partir das experiências iniciais em sala de aula, os dilemas relatados pelos professores pesquisados. É complicado utilizar estratégias de ensino em ação se os esforços forem somente em via única, no caso, o professor. Pude perceber o quanto é fundamental a interação e compromisso de todos os envolvidos no processo, até para que um motive o outro e juntos alcancem um aprendizado significativo para ambos no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados deste estudo são específicos da realidade deste curso, mas servem de alerta para uma melhor compreensão do processo de ensino em cursos de Administração das

outras instituições de ensino superior no país, que podem vivenciar realidades semelhantes, uma vez que as estratégias de ensino em ação ainda são pouco difundidas. Outros estudos envolvendo a utilização das estratégias balizadas pela aprendizagem em ação devem ser realizados para analisar como os elementos dessa aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de habilidades de um aluno e futuro administrador.

5.2 Implicações da pesquisa

Espera-se que este estudo contribua com o desenvolvimento de estratégias de ensino dos docentes mais significativas para a ação docente para favorecer o estabelecimento de um processo de aprendizagem transformador. Acredita-se que é possível incentivar os professores a promoverem ações integradoras em busca de uma aprendizagem que relacione teoria e prática, reflexão e ação.

As contribuições do estudo não se restringem apenas ao curso de Graduação em Administração da UFPB, mas a todas as demais instituições que intencionam aprimorar suas estratégias de ensino e alcançar um aprendizado emancipatório. Este trabalho possibilita uma maior compreensão acerca das estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação capazes de trazer resultados mais expressivos ao aprendizado do aluno.

Almeja-se que os docentes reflitam sobre o seu papel no processo de aprendizagem, sobre suas perspectivas acerca da aprendizagem e sobre suas estratégias de ensino para analisar se elas estão condizentes com as necessidades de um bom aprendizado dos alunos e adequadas ao contexto de aprendizagem.

As implicações também se direcionam para todos os participantes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem para que eles interajam mais entre si e unam os seus esforços, possibilitando melhorias consistentes na qualidade do ensino superior em Administração.

Além disso, este trabalho também contribui no desenvolvimento do sistema de aprendizagem em ação, uma vez que abrange uma de suas dimensões. As estratégias de ensino em ação se adaptam melhor ao ambiente que utiliza os pressupostos desse sistema. Ou seja, são adequadas a uma educação de adultos, cujos envolvidos são maduros o suficiente para direcionar sua própria aprendizagem a um resultado transformador, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades a partir da construção dos novos conhecimentos e das mudanças nas perspectivas de significado.

O estudo traz implicações para ampliar a compreensão do sistema no que se refere a necessidade de perceber as suas dimensões de forma integrada e que o seu desenvolvimento é complexo porque existem aspectos vinculados a dimensões físicas, sociais, culturais e comportamentais que vão afetar a dinâmica do sistema e isso caracteriza a sua singularidade quando consideramos o contexto, os agentes envolvidos (professor e aluno) e a própria conjuntura da educação superior brasileira.

O trabalho proporciona um olhar analítico de como proceder na introdução das estratégias de ensino em ação e, com isso colaborar para o avanço do sistema. Então, para uma compreensão ainda melhor das estratégias de ensino em ação é necessário estudar as outras dimensões para observar a influência do ambiente de aprendizagem nas estratégias de ensino, o impacto das experiências e dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, enfim, os resultados de cada uma das dimensões interrelacionando-as proporcionará um melhor panorama de como desenvolver esse sistema e contribuir eficazmente para o ensino em Administração.

Este trabalho também apresenta implicações relacionadas ao Projeto Pró-Administração, uma vez que estabelece as bases teóricas para a articulação entre as dimensões do sistema de aprendizagem em ação que contribuem para o desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras. Também promove o desenvolvimento do ensino, compreendendo as situações vivenciadas pelos professores no contexto real da sala de aula. Por fim, auxilia na formação dos professores para o conhecimento de uma educação continuada por meio do uso das estratégias de ensino em ação.

5.3 Recomendações para futuros estudos

Este estudo tratou do tema das estratégias de ensino em ação, mas outras pesquisas podem ser realizadas como forma de identificar outros possíveis fatores que limitam o seu uso pelos docentes, assim como apresentar diferentes sugestões para sua difusão no curso de Administração. Dessa forma, auxilia no aprofundamento do assunto para melhor esclarecer a dimensão e colaborar no desenvolvimento consistente do sistema de aprendizagem em ação.

Recomenda-se que pesquisas futuras abordem alguns dos pontos abaixo:

- Verificar o impacto real desses fatores inibidores no desenvolvimento das estratégias de ensino em ação;

- Analisar, na percepção dos discentes, uma avaliação do nível de difusão das estratégias de ensino em ação no curso de Administração;
- Compreender a atuação e o envolvimento dos outros participantes desse processo de aprendizagem para desenvolver as estratégias de ensino em ação;
- Relacionar a dimensão das estratégias de ensino em ação com as demais dimensões do sistema, por exemplo, se o uso dessas estratégias atende efetivamente os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, o seu impacto nos distintos ambientes de aprendizagem, o papel da experiência do docente e discente no processo de aprendizagem e se com o uso de tais estratégias consegue desenvolver a reflexão na ação;
- Estudar a melhor maneira de difundir tais estratégias, assim como as outras dimensões do sistema de aprendizagem em ação no curso de Administração;
- Analisar a efetividade dessas estratégias de ensino em ação, quando implantadas no Curso, para avaliar se a sua utilização promove um aprendizado transformador nos alunos e compreender como ocorre o processo de transformações por meio da aprendizagem transformadora.

Este trabalho oferece uma contribuição acerca das estratégias de ensino em ação, mas como se vê, ainda carece de mais estudos que possibilitem uma maior clareza do tema para ajudar ainda mais no desenvolvimento do sistema.

Portanto, existem vários caminhos a serem percorridos para consolidar o sistema de aprendizagem em ação. Espera-se que, ao final do projeto, os resultados do estudo contribuam para a melhoria na qualidade da educação, em especial, o ensino de Administração. Sabe-se que os estudos da aprendizagem em ação, em sua maior parte, são focados nas organizações e transpor seus pressupostos para o ambiente da educação, incorporando as perspectivas teóricas da aprendizagem autodirecionada e transformadora, é um diferencial e uma contribuição para o desenvolvimento profissional dos administradores.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. A administração e o conteúdo de ensino de Administração. **O&S**. v. 12. N. 35. Out/Dez, 2005.
- ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza.; FARIAS, Otto Benar Ramos de. Proposta de um novo modelo pedagógico para o curso de graduação em administração: uma discussão à luz da interdisciplinaridade. **Revista Gestão. Org.** nº especial I ENEPQ. Novembro, 2008.
- BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BEAVERS, Amy. Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 6, n. 7, nov. 2009.
- BOUD, D.; KEOUGH, R.; WALKER, D. **Reflection: Turning Experience into Learning**. Kogan Page: London, 1985.
- BOYD, R.D. **Facilitating Personal transformative in small groups**. Part I. Small Group Bahavior, 1989.
- BOYD, R.D.; MYERS, J. G. Transformative Education. **International Journal of Lifelong Education**. v. 7, n. 4, 1988.
- BROCKETT, R. G.; HIEMSTRA, R. **Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research and practice**. London and New York: Routledge, 1991.
- BROOKFIELD, S. D. **Understanding and Facilitating Adult Learning**. Jossey-Bass: San Francisco, 1986.
- BROOKS, Ann K. Transformational Learning Theory and Implications for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, v.6, n. 2, p. 211-225, mai. 2004.
- BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis: elements of the Sociology of Corporate Life**. Heinemann Educational Books, 1979.
- BYRNE, Roger. **Web-based learning versus traditional management development methods**. Singapore Management Review. 2002.
- CANDY, Philip. C. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- CARVALHO, Mariana Aldrigui. **PBL no ensino da hotelaria: Reflexões iniciais**. In: SeminTUR – Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL, 4, 2006, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006.
- CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. Método do estudo de caso (case studies) ou Método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. **REMAC Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1, 2005.

CHAN, Gladys Tsang. **An exploration of the transformative learning experiences of college seniors at a southern California Christian University**. 2008. 207 p. Dissertation. In partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy in Christian education. USA, March, 2008.

CHAPMAN, Shelley Ann. **A Theory of Curriculum Development in the Professions: An Integration of Mezirow's Transformative Learning Theory with Schwab's Deliberative Curriculum Theory**. 2007. 415 p. Dissertation. Submitted to the Ph.D. in Leadership & Change Program of Antioch University. USA, January, 2007.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. Part I - How professionals learn - the theory! **Journal of European Industrial Training**, 2001.

CHIEN, Min-Huei. The Relationship between Self-Directed Learning Readiness and Organizational. **Journal of American Academy of Business**, Cambridge, mar. 2004.

CHO, Yonjoo; EGAN, Toby Marshall. **The state of the art of action learning research**. Advances in Developing Human Resources, SAGE publications: abril, 2010.

CLARKE, Martin; BUTCHER, David. **Reconciling Hierarchy and Democracy: The Value of Management Learning**. Management Learning: set. 2006.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem transformadora: integrando a reflexão crítica na formação gerencial. **Revista Gestão. Org.**, nov. 2008.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data: complementary research strategies**. London: Sage publication, 1996.

COREY, Raymond. Case Method Teaching. **Harvard Business School**. Rev. nov. 6, 1998.

CORNÉLIO FILHO, Plínio. **O modelo de simulação do GPCP-1: jogo do planejamento e controle da produção**. Florianópolis, 1998. 95p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 1998.

CRANTON, Patricia. Individual differences and transformative learning. In: MEZIROW, J. & Associates. (eds) **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000.

_____. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2006.

_____. From tradesperson to teacher: a transformative transition. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3. mai./jun. 2004.

DAVINI, Maria Cristina. **Do processo de aprender ao de ensinar**. Capacitação pedagógica de instrutores/supervisores do programa de formação de pessoal de nível médio em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 1983.

DE LOO, Ivo.; VERSTEGEN, Bernard. Does action learning lead to organizational growth? **The Mid-Atlantic Journal of Business**, v. 37, n. 1, march, 2001.

DECHANT, K. Knowing how to learn: the “neglected” management ability. **Journal of Management Development**, v. 9. n. 4, p. 40-49, 1990.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Collier, 1938.

DEWEY, John. The educational situation: as concerns the elementary school. **Curriculum Studies**. v. 33, n. 4, 2001.

DIRKX, John M. SIMITH, Regina O. Facilitating transformative learning: engaging emotions in an online context. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009.

DYNAN, Linda; CATE, Tom; RHEE, Kenneth. The Impact of Learning Structure on Students’ Readiness for Self-Directed Learning. **Journal of Education for Business**, 2008.

ELLINGER, Andrea D. The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, Mar. 2004.

FEINSTEIN, A., & CANNON, H. **Fidelity, verifiability, and validity of simulation: Constructs for Evaluation**. Developments in Business Simulation and Experiential Learning. 2001.

FETHERSTON, B.; KELLY, R. Conflict resolution and transformative pedagogy: A grounded theory research project on learning in higher education. **Journal of Transformative Education**, v. 5, p. 262-285, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Métodos de Pesquisa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Carlos Cesar Garcia. **Aprendizagem experiencial e jogos de empresas no estudo do mercado de capitais: uma aplicação**. 2007. 239 p. Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá, Londrina, 2007.

FORRESTER, Victor. Problem-based Learning: a Problem with Education? Hong Kong Teachers'. **Centre Journal**. v. 3, 2004.

FULLERTON, James Roderick. **Transformative Learning in College Students**: a mixed methods study. 2010. 208 p. Dissertation. Presented to the Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Lincoln, Nebraska: May, 2010.

GABRIEL, Paulette. **Personal transformation**: The relationship of transformative Learning Experiences and Transformational Leadership. 2008. 318 p. Dissertation. The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, USA, August, 2008.

GERTZMAN, Alice.; KOLODNER, Janet L. **A case study of Problem-Based Learning in a middle school science class**: lessons learned. Edu Tech Institute. Georgia Institute of Technology. Atlanta, 1996.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GODOI, Christiane Kleinubing. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. Capítulo 13. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, Christiane Kleinubing; MATTOS, Pedro Lincoln C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAMIGNA, Maria Rita M. **Jogos de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1993.

GRAY, David E. Facilitating Management Learning: Developing Critical Reflection Through Reflective tools. **Management Learning**, nov. 2007.

GUTIERREZ, Roberto. **Change in classroom relations**: An attempt that signals some difficulties. **Journal of Management Education**; v. 26, n. 5. Oct. 2002.

HAIR JR, Joseph F.; BABIN, Barry.; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Philip. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAKE, Barry J. Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*. **A Journal of Research and Theory**. v. 49, n. 2, 1999.

HALL, Budd L. The right to a new utopia: adult learning and the changing world of work in a Era of Global Capitalism. In: O' SULLIVAN, Edmund; MORREL, Amish; O' CONNOR, Mary Ann. (Editors) **Expanding the boundaries of transformative learning: essays on theory and praxis**. Palgrave: 2002.

HAMES, Vanderléia. **As experiências do processo ensino-aprendizagem e a formação do administrador no centro de educação São José da Univali**. 2003. 72 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso Administração – Habilitação Serviços). Universidade do Vale do Itajaí – Centro de Educação da Univali em São José, São José, 2003.

HAMMOND, John S. Learning by the case method. **Harvard Business School**. Rev. apr. 16, 2002.

HART, M. **Critical theory and beyond: further perspectives on emancipatory education**. *Adult Education Quarterly*, 1990.

HEMZO, Miguel Ângelo.; LEPSCH, Sergio Luiz. **Jogos de simulação estratégica de marketing: uma alternativa andragógica no ensino de administração**. EAD. FEA/USP. São Paulo: 2006.

HOYRUP, Steen. Reflection as a core process in organisational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 8, 2004.

ILLERIS, Knud. Workplace learning and learning theory. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 4. p. 167-178, 2003.

ILLERIS, Knud. (Ed) **Contemporary theories of learning: learning theorists...in their own words**. Routledge, 2009.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning: Lifelong learning and the learning society**. Routledge: 2006.

JENNINGS, David. **Strategic Management: an evaluation of the use of three learning methods**. *Developments in Business Simulation & Experiential Learning*. v. 27, 2000.

KASL, Elizabeth.; ELIAS, Dean. Creating new habits of mind in small groups. In: MEZIROW, J. (ed.). **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000.

KAUFMAN, David M. Problem-Based Learning: Using cases to teach about how to deal with ethical problems. **NCEHR**, v. 8, n. 2, 1998.

KEGAN, Robert. What “form” transformas? A contructive-developmental approach to transformative learning. In: ILLERIS, Knud. (Ed) **Contemporary theories of learning: learning theorists...in their own words**. Routledge, 2009.

KELLY, Michelle H. **Teach an Old Dog New Tricks: Training Techniques for the Adult Learner**. Professional Safety. Agosto, 2006.

KESSELS, Joseph W M.; POELL, Rob F. Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**. v. 6, n. 2, p. 146-157, mai. 2004.

KIMMEL, Jessica C; SEIFERT, Vanessa M. Transforming Learning Through Two Pair of Eyes. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 6, n. 8, dez. 2009.

KING, Kathleen P; HEUER, Barbara P. Transformative learning in adult basic education. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. In: **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009.

KNOWLES, Malcolm S. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.

_____. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

LACRUZ, Adonai José; VILLELA, Lamounier Erthal. **Jogos de empresas como instrumento de capacitação de graduandos em administração: uma análise à luz da sociedade pós-industrial**. In: Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 16., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** 2005.

LARSSON, Jon. **Problem-Based Learning: A possible approach to language education?** Polonia Institute: march, 2001.

LAW, Averill M.; KELTON, W. David. **Simulation, modeling & analysis**. Second Edition. New York: McGraw-Hill, 1991.

LENNARTSSON, Bengt. **Experiences from direct application of the PBL method in industrial training and organization development**. Department of Computer and Information Science Linköping, 1996.

LEONARD, H. Skipton; LANG, Fred. **Leadership Development via Action Learning**. Advances in Developing Human Resources, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of Adult Education**. New Republic, INC: New York, 1926.

LIST, Dennis. Reflection on the future: Its possibility and usefulness. **Journal of information technology theory and application**, 2006.

LONDON, Manuel; SESSA, Valerie I. Group Feedback for Continuous Learning. **Human Resource Development Review**, v. 5, n. 3, p. 303-329, set. 2006.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO, André Gustavo Carvalho; CALLADO, Antonio André Cunha. **Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração em uma perspectiva epistemológica.** 2008. (Cadernos EBAPE.BR – Número especial).

MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, Julio Cesar (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MARCOLAN, Ângela Focking. **A influência de um jogo de empresas na percepção da necessidade de desenvolvimento de competências em integrantes de empresas familiares.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

MARQUARDT, Michael; SENG, Ng Choon; GOODSON, Helen. **Team development via action learning.** Advances in Developing Human Resources. SAGE publications, april, 2010.

_____; LEONARD, H. Skipton.; FREEDMAN, Arthur M.; HILL, Claudia C. **Action Learning for developing leaders and organizations:** principles, strategies and cases. American Psychological Association, 2009.

_____. **Optimizing the power of action learning:** Solving problems and building leaders in real time. Davies-Black: London, 2004.

_____. **Action Learning in action:** Transforming problems and people for world-class organizational learning. CA: Davies-Black, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Inijuí, 1995.

MCGILL, Ian.; BROCKBANK, Anne. **The action learning handbook:** Powerful techniques for education, Professional development and training. London;New York: Routledge Falmer, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. **Learning Adulthood:** a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____; BROCKETT, Ralph G. **The profession and practice of adult learning:** an introduction. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

_____. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education.** San Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

_____. **Third update on adult learning theory:** Adult learning theory for the twenty-first century. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

_____.; KIM, Young Sek. Non-western perspectives on learning and knowing. Capítulo 7. In: MERRIAM, Sharan B. (ed.) **Third update on adult learning theory**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

_____. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEUSER, Elizabeth.; LAPP, Cheryl. Reflective transformation: making the classroom work for organizations and their managers. **Strategic Change**, sep./oct. 2004.

MEZIROW, J. & ASSOCIATES. **Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco, California. Jossey-Bass. 1990.

MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. & Associates. (eds.) **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

_____. Transformative Learning Theory. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MILES, G. M.; BIGGS, W.; SCHUBERT, J. Student perceptions of skill acquisition through cases and a general management simulation. **Simulation & Games: An International Journal**, v. 1, n.17, p. 7-24, 1986.

MILLER, John (Jack) P. Learning from a spiritual perspective. In: O' SULLIVAN, Edmund.; MORREL, Amish.; O' CONNOR, Mary Ann. (Editores) **Expanding the boundaries of transformative learning: essays on theory and praxis**. Palgrave, 2002.

MINTZBERG, Henry.; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **RAE**, v. 43. n. 2, 2003.

MOON, Jennifer A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice**. Routledge Falmer, 2004.

MORAES, L. **A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Ventos**. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1997.

MORGAN, G, SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, 1980.

MOTTA, Gustavo da Silva. **Panorama da aplicação da técnica de jogos de empresas para a formação em administração nas instituições de ensino superior da Bahia.** 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

NEVES, Joziel Pereira. **Jogos de empresas:** um estudo da utilização em cursos de graduação em administração no estado de São Paulo. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2007.

NEVES, J. P.; LOPES, P. C. **Jogos de empresas:** um estudo da utilização em cursos de graduação em administração no estado de São Paulo. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

NII, Leslie J.; CHIN, Alfred. Comparative trial of Problem-Based Learning versus Didactic Lectures on clerkship performance. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 60, Summer, 1996.

NUNES, Luiz Eduardo Perfeito. **Revisão pelos pares na aprendizagem de análise e projetos de sistema: um estudo de caso.** 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

OESTREICHER, Klaus; KUZMA, Joanne; YEN, Dorothy. **The virtual university and avatar technology:** e-learning through future technology. Worcester Business School, University of Worcester, 2009.

O'NEIL, Judy.; MARSICK, Victoria J. **Understanding action learning:** Theory into practice. AMACON, 2007.

PARKES, Dave. About Adult Education - Transformative Learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n. 4, p. 182-183, 2001.

PEIXOTO, Renato Bassan. **Simulação empresarial:** um modelo conceitual para o ensino/aprendizagem em gestão de sistemas de informação. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, Londrina, 2003.

PERCY, Rachel. **The contribution of transformative learning theory to the practice of participatory research and extension:** Theoretical reflections. Agriculture and Human Values, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, v.1).

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Proposta de Reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal da Paraíba.** João Pessoa, 2006.

RAELIN, Joseph A. **Work-Based Learning:** Bridging knowledge and action in the workplace. Jossey-Bass: San Francisco, 2008.

RASCO, Félix Angulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

REED, Michael. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

RESOLUÇÃO nº 57/2007. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Administração**, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Serviço Público Federal. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2007.

REVANS, Reg. **ABC of Action Learning: Empowering managers to act and to learn from action**. London: Lemos & Crane, 1998.

REYNOLDS, Michael. Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, out. 1999.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) — Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

RIGANO, Donna; EDWARDS, John. **Incorporating reflection into work practice: A case study**. **Management Learning**, dec. 1998.

ROCHA, L. A. de G. **Jogos de empresas: desenvolvimento de um modelo para aplicação no ensino de custos industriais**. 1997. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Veronese; FIGUEIREDO, José Fernando de Castro. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 29, 1996.

ROESCH, Sylvia M. A. Casos de ensino em administração: notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC**, v. 11, n. 2, abr./jun. 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernandez.; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana, 1991.

SANTOS, R. V. Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, n. 31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a educação gerencial**. 1995. 273 f. Tese (Doutorado em Administração). — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books, 1983.

SCHUGURENSKY, Daniel. Transformative learning and transformative politics: the pedagogical dimension of participatory democracy and social action. Chapter 6. In: O' SULLIVAN, Edmund.; MORREL, Amish.; O' CONNOR, Mary Ann. (ed.) **Expanding the boundaries of transformative learning: essays on theory and praxis.** Palgrave, 2002.

SCHWANDT, T. **Construtivist, interpretativist approaches to human inquiry.** In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research.* London: Sage, 1994.

SHANNON, R.E. **Introduction to the Art and Science of Simulation.** Winter Simulation Conference. CA, USA: IEEE Computer Society Press Los Alamitos, 1998.

SILVA, A. B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família.** 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____; MELLO, Rodrigo Bandeira de. **A utilização de casos empresariais no desenvolvimento de competências profissionais.** Florianópolis, 2004.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook.** London: Sage, 2000.

SMITH, Gerald F. Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. **Journal of Management Education**, feb. 2003.

SMITH, Peter A. C. **Action Learning and Reflective Practice in Project environments that are related to leadership development.** London: Management Learning. SAGE Publications, 2001.

SOARES, Mara Alves.; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico.** São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA - RP/USP), 2008.

SOFO, Francesco.; YEO, Roland K.; VILLAFANE, Jacqueline. **Optimizing the learning in action learning: reflective questions, levels of learning and coaching.** Advances in Developing Human Resources. SAGE Publications, 2010.

SOUZA, João Artur de.; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. Utilizando simulação computacional como estratégia de ensino: estudo de caso. **CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação.** v. 7, n. 1, Julho, 2009.

STACCIARINI, Jeanne Marie R.; ESPERDIÃO, Elizabeth. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 7, n. 5, Ribeirão Preto, dez. 1999.

STEVENS, K.; GERBER, D.; HENDRA, R. **Transformational learning through prior learning assessment**. Adult Education Quarterly, 2010.

TANABE Mario. **Jogos de Empresas**. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração). – Faculdade de Economia e Administração, USP, São Paulo, 1977.

TAYLOR, Edward. W. The theory and practice of transformative learning: a critical review. **Institution Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education**, Information series, n. 374, Columbus, Ohio State University, 1998.

_____. Theory building and the search for common ground. In: MEZIROW, J. & Associates. (eds) **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

_____. Fostering Transformative Learning. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

_____.; JARECKE, Jodi. Looking forward by looking back: reflections on the practice of transformative learning. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

TESCH, R. **Qualitative research: analysis types and software tools**. London: The Falmer Press, 1990.

TOUGH, A. M. **The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.

USHER, Robin. Experience, pedagogy and social practices. Chapter 12. In: ILLERIS, Knud (Ed). **Contemporary theories of learning: learning theorists...in their own words**. Routledge, 2009.

VARGA, Cássia Regina Rodrigues.; ALMEIDA, Volia de Carvalho.; GERMANO, Carla Maria Ramos [et al]. Relato de Experiência: o Uso de Simulações no Processo de Ensino-aprendizagem em Medicina. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 2, n. 33, p. 291–297, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

WADDILL, Deborah DeWolf; MARQUARDT, Michael. Adult Learning Orientations and Action Learning. **Human Resource Development Review**. v. 2, n. 4, p. 406-429, dez. 2003.

WADDILL, Deborah; BANKS, Shannon; MARSH, Catherine. **The Future of Action Learning**. Advances in Developing Human Resources, 2010.

WILHELMSON, Lena. Transformative learning in joint leadership. **Journal of Workplace Learning**. v. 18, n. 7/8, p. 495-507, 2006.

YEO, Roland K.; NATION, Ursula E. **Optimizing the action in action learning:** urgent problems, diversified group membership and commitment to action. *Advances in Developing Human Resources*. SAGE Publications, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Parte I - Questões Sócio-Profissionais

- a) Gênero (Masculino; Feminino):
- b) Formação (Graduação, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado):
- c) Tempo de atuação como docente:
- d) Tempo de atuação como docente na UFPB:
- e) Áreas de atuação na Graduação em Administração:
- f) Disciplinas Ministradas na Graduação nos últimos dois semestres:

Parte II – Perspectivas de Aprendizagem; Estratégias de Ensino; Especificidades das Estratégias de Ensino em Ação

DIMENSÕES	CATEGORIAS	AUTORES	QUESTÕES
Perspectivas de aprendizagem	- Foco na vida - Maturidade do aluno - Desenvolvimento de habilidades - Consideração dos fatores contextuais - Troca de experiências - Educador como facilitador - Ênfase na independência - Papel ativo no processo de aprendizagem - Autonomia - Pensamento crítico - Autoconhecimento - Trabalho em grupo - Capacidade de resolução de problemas - Incentivo aos desafios - Mudança de pensamentos - Relação entre professor e aluno - Discussões e debates - Prática reflexiva	Knowles (1980); Lindeman (1926); Merriam (2008); Merriam e Brockett (2007); Miller (2002); Merriam e Kim (2008); Beavers (2009); Brookfield (1986); Freire (1981; 1982); Merriam e Caffarella (1991); Knowles (1975); Brookfield (1986); Dechant (1990); Candy (1991); Mezirow (1990; 1991; 2000; 2009); Cranton (2000; 2006); London e Sessa (2006); Taylor (2000); Kimmel e Seifert (2009); Freire (1979; 1981; 1982); Boyd (1989); Marquardt (1999); Marquardt <i>et al</i> (2009); Revans (1998); McGill e Brockbank (2003); Smith (2001); Raelin (2008)	1 - Qual o papel do professor na formação do aluno? 2 – Como você enxerga a relação professor e aluno no processo de aprendizagem? 3 - Como o professor contribui na formação de seus alunos? 4 - Como você estimula os alunos a participarem de um processo de aprendizagem? 5 - Quais as experiências mais significativas de sua carreira que contribuíram para a aprendizagem dos alunos? 6 – Há experiências de alunos que foram relevantes para os temas abordados nas disciplinas e na sua própria aprendizagem? 7 – Como você compreende a maturidade dos alunos no interesse dos assuntos ministrados? 8 – Como você age no contexto da sala de aula para favorecer o processo de formação dos alunos? 9 – De que forma você leva os alunos a questionarem e refletirem sobre o significado do que está sendo ensinado (perspectivas de significado)? Relate alguma situação que ilustra essa mudança. 10 – Como sua disciplina contribui no desenvolvimento de competências do administrador? 11 – Você busca conhecer as necessidades de seus alunos? Como

			você as identifica e qual a contribuição delas em suas estratégias de ensino?
Estratégias de ensino	- Relação teoria e prática - Troca de experiências - Pensamento independente e crítico - Relação entre professor e aluno - Perspectivas emocionais e cognitivas - Consideração dos fatores contextuais - Incentivo à reflexão - Discussões e debates - Mudança de pensamentos - Aplicabilidade dos conhecimentos na vivência do aluno - Papel ativo no processo de aprendizagem - Desenvolvimento de habilidades - Capacidade de resolução de problemas - <i>Feedback</i> - Incentivo aos desafios - Autoconhecimento - Trabalho em grupo	Mintzberg e Gosling (2003); Lowman (2004); Gutierrez (2002); Smith (2003); Pimenta e Anastasiou (2002); Aktouf (2005)	1 - Relate as estratégias de ensino que você utiliza no processo de aprendizagem dos alunos. 2 - Quais os motivos que o levaram a utilizar essas estratégias de ensino? Como essas estratégias podem aproximar a teoria e a prática? 3 - Como você avalia os resultados alcançados com a utilização das estratégias de ensino adotadas por você em sala de aula? 4 - Você já utilizou alguma das seguintes estratégias de ensino em sala de aula: Método de casos, PBL, Simulações e Jogos empresariais? Relate a sua experiência. 5 - Se não as aplicou, quais os motivos por não ter as utilizados? 6 - Se as aplicou, como essas estratégias de ensino (Método de casos, PBL, Simulações e Jogos empresariais) contribuíram para a aprendizagem dos alunos? 7 - Como você percebe os seus alunos em relação a capacidade e interesse de aprender essas estratégias de ensino? 8 - Você tem conhecimento se há docentes do Curso que utilizam essas estratégias de ensino? 9 - O que poderia ser feito para difundir as estratégias de ensino em ação para os docentes e discentes do curso?
Especificidades das Estratégias de Ensino em Ação	- Troca de experiências - Discussão e tomada de decisão para a ação - Habilidade analítica - Reflexão do mundo real - Trabalho em equipe - Valorização do autodirecionamento - Pensamento crítico e sistêmico - Autoconhecimento - Capacidade de resolução de problemas - Dinamicidade e economicidade - Aprendizagem cognitiva - Autonomia - <i>Feedback</i> - Relacionamento Interpessoal - Papel ativo no processo de aprendizagem.	Corey (1998); Cesar (2005); Silva e Mello (2004); Machado e Callado (2008); Kaufman (1998); Soares e Araújo (2008); Rodrigues e Figueiredo (1996); Tanabe (1977); Souza e Dandolini (2009); Peixoto (2003); Sauaia (1995); Motta (2009); Neves (2007)	1 – Que características são determinantes em sua ação docente? 2 – Como essas características contribuem para a aprendizagem dos alunos? 3 – Quais as dificuldades enfrentadas na utilização das características em sua ação docente? *Será apresentado o quadro das Características abaixo.

Quadro 17: Questões da entrevista
Fonte: Elaboração própria (2011)

Obs.: Fomentar o relato de experiências do docente envolvendo as questões indicadas acima relacionadas à Especificidade das estratégias de ensino em ação.

CARACTERÍSTICAS

1. Troca de experiências
2. Discussão e tomada de decisão para a ação
3. Habilidade analítica
4. Reflexão do mundo real
5. Trabalho em equipe
6. Valorização do autodirecionamento
7. Pensamento crítico e sistêmico
8. Autoconhecimento
9. Resolução de problemas
10. Dinamicidade e Economicidade
11. Aprendizagem cognitiva
12. Autonomia
13. Papel ativo no processo de aprendizagem
14. Relacionamento Interpessoal
15. *Feedback*

Quadro das principais características das estratégias de ensino em ação

Fonte: Elaboração própria (2011)

Nota: Este quadro será entregue ao professor durante a entrevista.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa “**ESTRATÉGIAS DE ENSINO BALIZADAS PELA APRENDIZAGEM EM AÇÃO**”: um estudo de caso no curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba”

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Thales Batista de Lima. Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em responder a uma entrevista envolvendo a sua atuação como docente no Curso de Administração da UFPB. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas antes, colaborará para uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Esclarecemos, também, que sua participação é voluntária e que, caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer hora ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá também ser sanado junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

Se você concorda em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você colocasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informada(o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

ENTREVISTADOR
THALES BATISTA DE LIMA

ENTREVISTADA (O)

_____, ____ de _____ de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-Graduação em Administração
Campus Universitário – João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900
Telefone: (83) 3216 7454
Mestrando: Thales Batista de Lima – Matrícula: 110100298