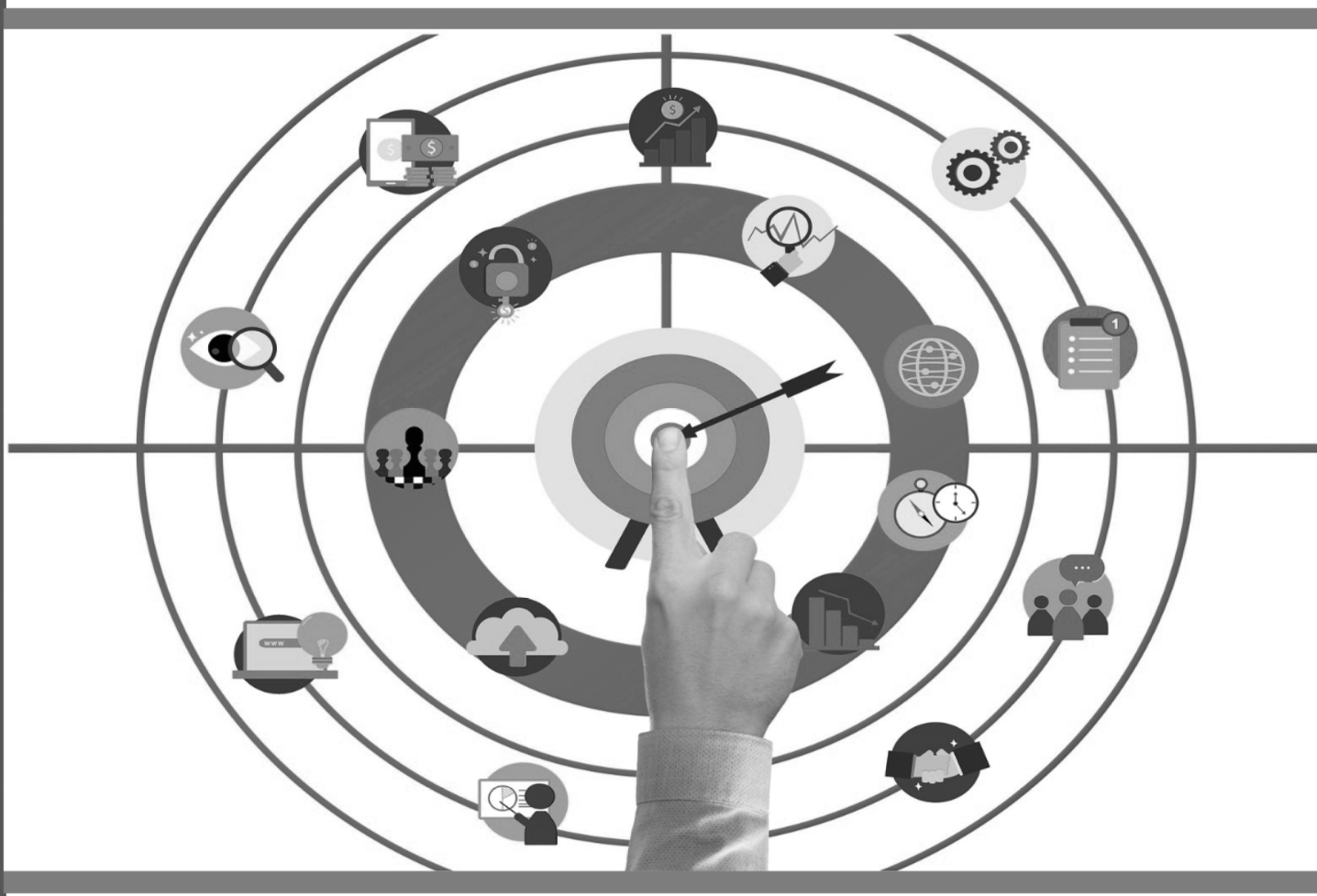
Larissa Medianeira Bolzan
Eliane Di Diego Antunes
Domingos Fernandes
Priscila Pedra Garcia

PROCESSOS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO SOB A PERCEPÇÃO DE SEUS PROTAGONISTAS

ARCO EDITORES

Larissa Medianeira Bolzan
Eliane Di Diego Antunes
Domingos Fernandes
Priscila Pedra Garcia

PROCESSOS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO SOB A PERCEPÇÃO DE SEUS PROTAGONISTAS



ARCO EDITORES

Esta obra é de acesso aberto.
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação nos cursos superiores de administração sob a percepção de seus protagonistas [livro eletrônico] / Larissa Medianeira Bolzan...[et al.]. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF.

Outros autores: Eliane Di Diego Antunes, Domingos Fernandes, Priscila Pedra Garcia.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-047-5

1. Administração 2. Aprendizagem - Metodologia 3. Avaliação educacional 4. Ensino superior I. Bolzan, Larissa Medianeira. II. Antunes, Eliane Di Diego. III. Fernandes, Domingos. IV. Garcia, Priscila Pedra.

22-130711 CDD-370.13

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação educacional : Educação 370.13

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

10.48209/978-65-5417-047-5

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Ao escrever esta dedicatória, saudade, gratidão e diferentes afetos tomam meu ser. Dedico este trabalho ao meu pai (em memória), à minha mãe, ao meu irmão, a minha tia (em memória), ao meu avô (em memória), aos meus orientadores de Doutorado Elaine e Domingos -por todo carinho e suporte -, aos voluntários desta pesquisa e a todos educadores e educandos que cruzaram meu caminho – levando um pouco de mim e deixando um pouco de si.

Larissa M. Bolzan

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

AGRADECIMENTO

Agradeço imenso às instituições de fomento à pesquisa deste país, em especial, ao CNPq pelo financiamento da pesquisa e a FAPERGS por financiar a confecção deste livro.

RESUMO

A discussão a respeito da percepção dos protagonistas sobre o ensino superior de Administração é necessário, pois, no Brasil, foi registrado aumento de 208% (INEP, 2017) no número de matriculados no respectivo curso superior, nos últimos vinte anos. Tal aumento é responsável potencial pela produção em série de administradores com baixa qualificação. Assim, esta investigação apresenta e discute as percepções de Estudantes e de Professores do ensino superior de Administração, brasileiro e português, acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação utilizados. Os objetivos específicos este trabalho são: (*i*) Investigar como os Estudantes percebem os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração; (*ii*) Investigar como os Professores percebem os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração; (*iii*) Comparar a percepção dos Protagonistas do ensino superior de Administração brasileiro e português acerca dos processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, e; (*iv*) Investigar as sugestões de melhorias, originadas dos Protagonistas, para o referido ensino. A fim de atingir os objetivos propostos, esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória. A coleta de dados se deu por meio de grupo de foco, junto aos Acadêmicos, entrevistas semiestruturadas, com Professores, e pesquisa documental. A análise dos dados foi realizada através da análise de discurso, proposta por Pêcheux (2009). No Brasil, participaram da pesquisa os Protagonistas que integravam, em 2015/2, os dois primeiros cursos superiores de Administração oferecidos por universidades públicas. Em Portugal, foram escolhidos também os Protagonistas que compunham, em 2016/2, os cursos superiores de Administração nas primeiras universidades públicas que ofereceram o ensino de práticas comerciais, e depois de alguns desdobramentos, o ensino superior de Administração. A comparação entre Brasil e Portugal permitiu mostrar as semelhanças e as diferenças nos cursos superiores de Administração; já que quando introduzido no Brasil, pela Coroa Portuguesa, em 1808, o ensino de práticas comerciais seguia o mesmo modelo de Portugal. Os resultados expõem as insatisfações dos Protagonistas acerca do ensino superior de Administração. De maneira geral, os resultados ratificam a polarização do ensino superior de Administração; confirmam as demandas por um ensino superior de Administração mais dialógico e por estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico; destacam a necessidade de um clima favorável para que ocorresse o processo de aprendizagem; retratam a dicotomia entre teoria e

prática e; enfatizam o potencial de maior incentivo às experiências extracurriculares (junto aos órgãos das IES, instituições públicas e privadas e comunidades). A construção da presente pesquisa deu destaque à necessidade de refletir sobre a prática, a integração entre prática e teoria e, sobretudo, como a partir do estabelecimento de relação entre essas 'traduções' do conhecimento de gestão se pode desenvolver um Administrador capaz de atuar em um ambiente supercomplexo. Emergem, assim, o imperativo de elucubrar sobre o potencial da dúvida epistemológica e a forma de suscitá-la nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração, além de integrar os referidos processos para um desenvolvimento mais efetivo do Administrador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Estrutura do Trabalho.....37

Figura 02 – Estrutura do Capítulo de Discussão Teórica-Conceitual da Tese.....39

Figura 03 – Estrutura do Capítulo de Enquadramento Metodológico da Tese.....139

Figura 04 – Esquema representativo das etapas do processo de *Design Thinking*.....162

Figura 05 – Estrutura do Capítulo de Apresentação dos Resultados.....182

Figura 06 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco Gabriela.....294

Figura 07 – Resultado da etapa de Ideação do *Design* Thinking do grupo de foco Tiêta.....297

Figura 08 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Retrato.....299

Figura 09 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Continente.....300

Figura 10 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Arquipélago.....301

Figura 11 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco Terra do Pecado.....303

Figura 12 – Figura Resumo dos Resultados desta Tese.....315

Figura 13 – Nó borromeano referente aos dispositivos teórico empíricos de Análise de discurso usados nesta tese.....317

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Oito Princípios da Pedagogia Universitária.....63

Quadro 02 – Trinta e três Fatores Desdobrados dos Princípios da Pedagogia Universitária.....64

Quadro 03 - Domínios e Fatores Situacionais de Qualidade da Pedagogia.....66

Quadro 04 - Matriz de Investigação do Projeto AVENA, com os objetos e as respectivas dimensões.....68

Quadro 05 - Deslocamento do Foco de Modelo Tradicional de Ensino de Administração para o Modelo "Empresarial de Ensino".....135

Quadro 06 - Framework da tese.....136

Quadro 07 - Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Continente (2013).....147

Quadro 08 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Retrato (2004).....148

Quadro 09 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Arquipélago (2004).....148

Quadro 10 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos do livro os Lírios do Campo (1938) 149

Quadro 11 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos de Gabriela (2012).....150

Quadro 12 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos de Tiêta (2009).....150

Quadro 13 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos do romance Dona Flor e seus dois Maridos (2008).....151

Quadro 14 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de Terra do Pecado (2015).....151

Quadro 15 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de Levantando do Chão (2013).....152

Quadro 16 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de A Noite (1998).....152

Quadro 17 – Informações sobre o protocolo do grupo de foco.....163

Quadro 18 – Informações sobre o protocolo de entrevistas.....169

Quadro 19 – *Corpus* de Arquivo: Documentos da Escola da Administração da UFRGS.....171

Quadro 20 – *Corpus* de Arquivo: Documentos da Escola da Administração da UFBA.....172

Quadro 21 - Dispositivos de Interpretação utilizados para analisar o *corpus*.....176

Quadro 22 - Aspectos Comparativos no Ensino Superior de Administração no Brasil e em Portugal.....277

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Gráfico que mostra o aumento no número Acadêmicos matriculados no curso superior de Administração.....119

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de Alunos Matriculados e o Aumento Percentual desses.....118

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração

AVENA - projeto Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES/CNE - Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação

CFA - Conselho Federal de Administração

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público

EAD - Modalidade de Ensino a Distância

EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EBAPE - Escola Brasileira de Administração Pública

EnANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

G20 – Grupo das 20 maiores economias do mundoIBRA - Instituto Brasileiro de Administração

IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IICL - Instituto Industrial e Comercial de Lisboa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

ISEG - Instituto Superior de Economia e Gestão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projetos Político Pedagógico

ProUni – Programa Universidade para Todos

RAEP - Revista Administração: Ensino e Pesquisa

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TIC – Tecnologias de Informação e ComunicaçãoUAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....**19**

1 INTRODUÇÃO.....**25**

1.1 JUSTIFICATIVA.....28

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....31

1.3 OBJETIVOS.....34

1.3.1 Objetivo Geral.....34

1.3.2 Objetivos Específicos.....34

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....35

2. DISCUSSÃO TEÓRICO CONCEITUAL.....**38**

2.1 DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO SUPERIOR.....39

2.2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....57

2.2.1 O Processo de Ensino.....69

2.2.2 O Processo de Aprendizagem.....83

2.2.3 O Processo de Avaliação.....91

2.3 ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO.....**103**

2.3.1 O Ensino de Administração no Brasil.....104

2.3.2 O Ensino de Administração em Portugal.....129

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....**139**

3.1 DELINEAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO.....140

3.2 ESTUDO PROTAGONISTA E ESTUDO COADJUVANTE.....143

3.2.1 Estudo Protagonista: Universidades Públicas Brasileiras.....143

3.2.2 Estudo Coadjuvante: Universidades Públicas Portuguesas.....145

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROTAGONISTAS.....146

3.4 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA.....153

3.4.1 Grupos de Foco: realizados com Discentes.....153

3.4.1.1 Design Thinking.....160

3.4.2 Entrevistas: realizadas com Docentes.....165

3.4.3 Documentos Analisados.....171

3.4.4 Triangulação de dados: grupos de foco, entrevistas e pesquisa documental.....173

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES**.....174**

3.5.1 A Análise de Discurso.....174

3.5.2 Validade e Confiabilidade das Informações Coletadas.....178

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**.....181**

4.1 OS PROCESSOS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO, NO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO BRASILEIRO, SOB AS LENTES DE SEUS PROTAGONISTAS**.....**182

4.2 ESTUDO COADJUVANTE: OS PROCESSOS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO, NO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO PORTUGUÊS, SOB AS LENTES DE SEUS PROTAGONISTAS**.....**252

4.3 ASPECTOS COMPARATIVOS NO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL**.....**272

4.4 ANÁLISE DAS SUGESTÕES DOS PROTAGONISTAS PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO**.....**290

5. CONCLUSÕES E DISCUSSÕES FINAIS**.....307**

REFERENCIAIS**.....322**

APRESENTAÇÃO

A Administração é uma ciência edificada por outras ciências. Como se existisse um cerne, o objeto para a construção, e este fosse complementado por conhecimentos do Direito, da Engenharia, da Economia, da Contabilidade, da Psicologia, entre outros. Cabe, até mesmo, fazer uma analogia com blocos de montar. Como se cada conhecimento fosse um bloco colorido, que "encaixa" nos demais. O verbo "encaixar" merece destaque, pois o "encaixe" permite contato e união, mas não uma troca transdisciplinar entre os conhecimentos. Em uma empresa, os vários departamentos se encaixam, mas nem sempre há trocas que permitem sinergia e os melhores resultados. No curso de Administração, percebe-se o mesmo entre as disciplinas, isto é, a estrutura curricular é a soma de muitos conhecimentos, todos necessários para o desenvolvimento de um Administrador, mas muitas vezes esses conhecimentos não interagem entre si.

O ensino de Administração é o principal responsável pelo desenvolvimento de Administradores. Reflito que, se esse ensino mostra ao acadêmico uma ciência composta por conhecimentos unidos, mas que nem sempre se intercruzam, nas organizações será evidenciado o reflexo disso – a disputa de atenção entre departamentos, a concorrência entre conhecimentos em vez do reconhecimento da importância da transdisciplinaridade de todas as ciências que influenciam na gestão de uma empresa. Além da composição da estrutura curricular dos cursos superiores de Administração, lança-se luz sobre as influências mais atuais na gestão, como questões ambientais, sociais, políticas e internacionais. Trata-se de atravessamentos[1] de tudo que coexiste com a universidade (BARNETT, 1997; 2007) na indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão.

1 Quando interpela, intercruza.

Tudo o que coexiste com os futuros Administradores deve fazer parte do seu roteiro de conhecimento. Os conhecimentos capazes de desenvolver um Administrador devem ser elencados com alusão ao futuro profissional (BARNETT, 1997; 2007) da práxis ética, autônoma e comunal (FREIRE, 2014), oferecendo uma educação ampliada e extensiva.

O ensino superior de Administração, atualmente, é o que tem o maior número de Estudantes matriculados no Brasil. Além disso, de acordo com dados do Censo dos Cursos Superiores realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o aumento no número de Alunos matriculados nos últimos vinte anos foi de 208% (INEP, 2017). É importante tornar claro que, de modo geral, no referido período, o ensino superior brasileiro teve notório progresso, em especial o ensino público. A UNESCO (2012) informou que foram criadas quatorze universidades federais entre 2002 e 2010 em diversos estados; além de, em 2006, ter sido lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com isso, a oferta de 113 mil vagas para a modalidade de ensino presencial, em 2003, chegou a 227 mil em 2009. (UNESCO, 2012).

O elevado número de Acadêmicos de Administração e a multiplicação dos cursos são justificativas para desenvolver reflexões e pesquisas com foco no ensino superior de Administração. Somado a isso, estudos como o de Almeida, Novo e Andrade (2013) apontam tal aumento como responsável potencial pelo esvaziamento de reflexão no ensino superior de Administração brasileiro, resultando na produção em série de administradores com baixa qualificação (ALCADIPANI; BRESLER, 2000). A referida crítica acerca do ensino de Administração ratifica a importância de investigar tal objeto em profundidade.

A opção de investigar a percepção dos Acadêmicos sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, em seguida, a percepção dos Do-

centes a respeito da mesma temática, teve inspiração em Paulo Freire, em sua proposta dialógica. Ademais, de acordo com Vieira (2002), quando se analisa a pedagogia universitária, é importante que seja feita um leitura cruzada das percepções de Professores e de Estudantes, não só sobre as experiências que os constroem, mas também sobre as realidades idealizadas, pois é necessário identificar pontos de convergência e de divergência nas opiniões para que seja possível estabelecer direções coletivamente. Para Vieira (2002), caso a análise das percepções indiquem insatisfação com a pedagogia predominante, esta é a condição para empreender mudanças, e, havendo elevado grau de consenso entre as opiniões de Professores e Estudantes, as direções de melhorias podem ser operacionalizadas, com implicações nas práticas individuais, nas políticas institucionais e, como consequência, na cultura acadêmica das instituições. Vieira (2002) ainda alertou que mudanças são lentas e difíceis, exigem predisposição e capacidade de questionar e refletir sobre as rotinas, bem como de experimentar alternativas. No âmbito de mudanças, cabe destacar a necessidade de articular redefinições de políticas institucionais.

A escolha por estudar as percepções dos Discentes e dos Docentes do ensino superior de Administração no Brasil e em Portugal é justificada pelos laços históricos desses países. Relação essa que também está representada na história da ciência e do ensino de Administração, introduzidos no Brasil pela Coroa Portuguesa em 1808. Além disso, são países com estreitas relações sociais. Por isso, torna-se importante a realização de um estudo comparado dessas realidades.

O desejo pessoal de contribuir para a melhora da área da qual escolhi fazer parte também foi responsável pela escolha do tema e do objeto explorado nesta pesquisa. Desde o Mestrado em Administração, que realizei no período

de 2011 a 2013, apropriei-me dos postulados de Paulo Freire; os fundamentos[2] que, conforme este reconhecido educador, construíam a relação educando e

2 O Método Dialógico de Paulo Freire é composto por cinco fundamentos, são eles: o Amor, a Humildade, a Confiança, a Fé e o Pensar Verdadeiro. Não é possível a existência de diálogo na ausência de qualquer desses fundamentos. O primeiro fundamento o qual Freire nos fala é o **Amor**. Para o educador, não existe diálogo sem Amor, "sem um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda" (FREIRE, 2014. p.110). Freire considera o próprio fundamento Amor como o diálogo, um ato de coragem, de valentia, de liberdade, um compromisso com os homens e com a causa de sua libertação, um gerador de atos de libertação. Sendo, somente com a supressão da situação de opressão, possível restaurar o Amor nela calado. O diálogo (o Amor) não pode ser pretexto para atos de manipulação, não pode ser alimento para uma relação de dominação. Na dominação, "o que há patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados" (FREIRE, 2014, p. 110-111). Aquele que lê, deve ter claro que a consciência opressora sustenta uma visão necrófila do mundo, seu Amor é um amor às avessas, um amor que se nutre do amor à morte, não do Amor à vida. "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (FREIRE, 2014, p. 111). O segundo fundamento do diálogo é a **Humildade**. O diálogo é um encontro entre os homens para realizar uma tarefa comum, para o agir comum, em comunidade, em comunhão. Trata-se de um diálogo entre iguais, entre sujeitos cognoscentes, entre sujeitos capazes e predispostos a ensinar e a aprender igualmente, em diálogo. Um diálogo não ocorre quando se vê ignorância no outro, ou quando se vê a ignorância em si, ou quando se vê superioridade em alguns dos sujeitos, ou quando alguns dos sujeitos se fecha a contribuições dos outros sujeitos, ou quando um sujeito teme a contribuição de outros sujeitos por medo da superação de sua verdade. O terceiro fundamento freireano para a dialogicidade é a **Fé**. A Fé nos homens, a que Paulo Freire se refere, é a Fé "no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *Ser Mais*, que não é um privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens" (FREIRE, 2014, p. 112). A Fé nos homens é algo a priori do diálogo, ou seja, antes que se instale o diálogo, a Fé deve estar presente. Contudo, não se trata de uma fé ingênua, pois "o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado" (FREIRE, 2014, p. 112), mas sabe também que esse poder, mesmo que negado em alguma situação, pode renascer, pode constituir-se. Assim, a Fé nos homens é um desafio! "Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista". (FREIRE, 2014, p. 113). "Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia" (FREIRE, 2014, p. 113). Assim, o quarto fundamento do diálogo é a **Confiança**. A fé nos homens é um fundamento a priori do diálogo, a confiança se instaura com o diálogo, na *práxis*. A Confiança se dá com a *práxis*, não existe se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. A Confiança promove aproximação entre os homens, implica em um "testemunho de que um sujeito dá aos outros suas reais e concretas intenções". (FREIRE, 2014, p. 113). Quando a confiança se rompe, é porque houve "um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens" (FREIRE, 2014, p. 113). "Se o diálogo é o encontro dos homens para *Ser Mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu *que fazer,* já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso" (FREIRE, 2014, p. 114). O quinto e último fundamento é o **Pensar Verdadeiro**. Um pensar crítico, que não aceita a dicotomia do mundo; que percebe a realidade como um processo, em constante devenir, para a permanente humanização dos homens; que se opõe ao pensar ingênuo de que o presente é algo normalizado e bem-comportado. "Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há *comunicação* e sem esta não há verdadeira educação" (FREIRE, 2014, p. 115).

educador nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação promoveram minha inquietação a respeito do ensino superior de Administração. Como primeiro passo, analisei a forma como participei das aulas durante o curso de graduação de Administração e como esses encontros foram ministrados, me dando ou não oportunidades de envolvimento com o que deveria ser aprendido; em seguida, lembrei do que era discutido sobre as aulas e as disciplinas oferecidas na estrutura curricular, as dificuldades, as limitações, os relacionamentos, as responsabilidades de cada um, os compartilhamentos...

Em 2013, me aproximei do tema *ensino superior de Administração* com o objetivo de contribuir para a evolução de discussões, sem, necessariamente, a intensão de produzir a respeito, nem mesmo de promover investigações. No entanto, ao longo do Doutorado, as inquietações aumentaram e a oportunidade de discutir, pesquisar e produzir sobre o tema surgiu através do interesse e apoio da Professora Elaine, minha então orientadora. Com vistas a verificar a investigação do objeto que mais contribuiria à evolução da discussão sobre o ensino superior de Administração, empreendemos um estudo bibliométrico nos principais veículos de discussão do referido tema. No estudo de revisão de Bolzan e Antunes (2015), foram identificadas algumas lacunas, como a falta de abordagens que considerassem a percepção dos Acadêmicos, que fizesse uma leitura cruzada com a dos demais Protagonistas[3] desse ensino, e a falta de estudos em profundidade dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

O ensino superior de Administração já foi explorado em muitas pesquisas e é objeto de estudo de periódicos e eventos qualificados nesta área. O estudo de Bolzan e Antunes (2015) empreendeu uma revisão dos principais veículos

3 Protagonistas (com a primeira letra maiúscula) foram considerados os Sujeitos que participaram como voluntários desta pesquisa no que se refere à coleta de informações. Ou seja, Protagonistas, nesta investigação, são os professores e os estudantes dos cursos superiores de Administração da UFRGS, da UFBA, do ISCTE e do ISEG. Convencionou-se chamar de Protagonistas (com 'P' maiúsculo) porque esses seriam os Sujeitos do discurso – Sujeitos do discurso é sempre escrito com a primeira letra maiúscula (PÊCHEUX, 2009).

de investigação a respeito deste objeto, destacando a necessidade de se rever os modelos pedagógicos e metodológicos utilizados nos cursos superiores de Administração. Os autores também observaram as lacunas na literatura que limitam a reflexão sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Inicialmente, o referido estudo lançou luz sobre a insuficiência de estudos que considerassem a perspectiva dos Estudantes a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração. Não foram encontrados estudos que refletissem sobre o processo de avaliação, ou como este processo contribuiria/poderia contribuir para o processo de aprendizagem dos Estudantes. Outras lacunas, que também foram consideradas insuficientes as pesquisas, foram a formação docente e sobre as expectativas e limitações no ensino superior de Administração. Assim, além da inquietação pessoal de uma bacharel, mestre e doutoranda de Administração, os dados e as lentes de alguns autores sobre o ensino superior de Administração contribuíram para a decisão por estudar o ensino de Administração.

O referido estudo de revisão empreendido deu suporte às decisões sobre o objeto a ser explorado e ao método a ser utilizado para proceder a investigação. O problema de pesquisa, então, mostra a intenção de explorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração, sob a perspectiva de Acadêmicos e de Professores deste curso. Como método, tem-se uma pesquisa exploratória e qualitativa, que, para coleta de informações, utiliza grupo de foco junto a Estudantes e entrevistas semiestruturadas com Docentes. A análise interpretativa dos dados é feita sob as lentes da análise do discurso pecheutiana.

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação discute a percepção de Professores e de Acadêmicos acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação ao longo do ensino superior de Administração. Cabe tornar claro, desde já, que não existe a intenção de gerar um modelo a ser seguido. Há respeito pelas percepções de Discentes e de Docentes, cada um com sua bagagem e com sua linguagem e com o que têm a contribuir, devendo, tanto um como o outro, protagonizar as mudanças no ensino superior de Administração.

Faz-se importante, desde já, tornar claro o significado que esta investigação adota para o termo percepção. No Dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001) consta como definição de percepção:

> O ato de perceber, ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais. A sensação seria assim a matéria da percepção. Para os empiristas, a percepção é a fonte de todo o conhecimento. "Todas as percepções da mente humana se incluem em dois tipos distintos que chamarei de impressões e ideias. A diferença entre uma e outra consiste nos graus de força e vivacidade segundo os quais atingem a mente chegando até o pensamento e a consciência. Aquelas percepções que penetram com mais força... podemos chamar de impressões... compreendendo todas as nossas sensações, paixões e emoções ... Por ideias considero as imagens pálidas dessas no pensamento e no raciocínio" (Hume, Tratado da natureza humana). Nesta perspectiva, portanto, o conhecimento é mais certo quanto mais próximo está da percepção que o originou. Os racionalistas, entretanto, consideram que a percepção, por depender de elementos sensíveis, não é confiável, sendo sujeita à ilusão, quando uma imagem percebida não corresponde a um objeto real. Embora se possa considerar, em última análise, o objeto como causa da percepção, segundo o fenomenalismo na verdade nada sabemos sobre o objeto além dos dados sensoriais que recebemos pela percepção. (p. 149).

As investigações que tem como base percepções de outrem, como no caso do trabalho de Yurdakul (2015) – um estudo sobre a percepção de Professores acerca de questões curriculares do ensino básico –, consistem no ato de atribuir significados a estímulos, a objetos ou a fenômenos. Yurdakul (2015)

alerta que as percepções podem mudar de acordo com as experiências vivenciadas. Desta forma, considera-se, nesta pesquisa, percepção como a atribuição de significados – sendo significados formações/representações mentais com base na experiência e conhecimento prévio dos Sujeitos investigados – a objetos, a estímulos, ou a fenômenos.

Esta investigação apresenta reflexões históricas e pedagógicas acerca do ensino superior e, em particular, do ensino superior de Administração. Inicialmente, esta investigação seria realizada somente no Brasil. No entanto, ao considerar, com atenção, o percurso histórico do ensino superior de Administração brasileiro, observando a influência portuguesa e norte-americana, optou-se por estender a pesquisa ao território português. A influência de Portugal se deu através da introdução do ensino de técnicas administrativas comerciais no ensino formal obrigatório, em 1808, por meio de disciplinas como as existentes em Portugal. Tais disciplinas tiveram como objetivo suprir as necessidades de mão-de-obra qualificada no comércio colonial existente na época (PINTO; MOTTER JR., 2012; BARROS, 2014).

Já a influência norte-americana pode ser percebida fortemente, em especial, no ano de 1949, quando foi firmado um acordo entre o governo norte-americano e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) com financiamento da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID), como postulam Nicolini (2003), Barros *et al.* (2011), Pinto e Motter Jr. (2012) e Barros (2014). O referido acordo possibilitou a criação e aperfeiçoamento de duas escolas privadas de ensino superior de Administração: a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), além da criação de dois cursos de graduação em universidades federais: na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (NICOLINI, 2002;

2003; 2004; FISCHER, 2001; PINTO; MOTTER JR., 2012; VALE *et al.,* 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; COELHO; NICOLINI, 2014).

Não menos importante é o fato de que o ensino superior de Administração, ao longo dos anos, alinhou-se às necessidades de uma sociedade complexa. Conforme postula Tragtenberg (1974), tal ensino foi se alinhando/adaptando a cada período da sociedade. A exemplo, nos últimos vinte anos, no Brasil, mudanças políticas interferiram de forma significativa na academia, provocando multiplicação dos cursos superiores de Administração. De acordo com dados do Censo dos Cursos Superiores realizado pelo INEP, o aumento no número de Alunos matriculados naquele período de tempo, e apenas no que se refere aos cursos superiores em Administração, foi de 208% (INEP, 2017), conforme mencionado anteriormente. Também como já referido, houve grande crescimento de oferta no ensino público brasileiro nesses últimos 20 anos, com a criação de 14 universidades federais entre 2002 e 2010 (UNESCO, 2012) e com o lançamento do REUNI em 2006, mais do que dobrando a oferta de vagas em ensino presencial entre 2003 e 2009 (UNESCO, 2012).

Frente às influências observadas, ao decidir estender a pesquisa a Portugal, cabe verificar se as possíveis implicações acerca do ensino de técnicas voltadas à Administração permanecem, isto é, a comparação permitirá que sejam evidenciadas semelhanças e diferenças nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração brasileiro e português.

Esta pesquisa consiste em investigações histórica, teórica e empírica; histórica acerca do ensino superior de Administração no Brasil e em Portugal, teórica no que se refere ao ensino superior, à pedagogia universitária e aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação e empírica no que tange a busca por conhecer a percepção de Docentes e de Discentes sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração.

A etapa empírica consistiu em uma coleta de dados junto a Docentes, a Discentes e aos Documentos. Com Docentes foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, e grupos de foco com Discentes – ambos procedimentos se encontram detalhados, e a escolha devidamente justificada no método desse estudo. No Brasil, foram eleitos, para participar da pesquisa como voluntários, os Protagonistas que integravam, na época da coleta de dados (2015/2), os dois primeiros cursos superiores de Administração oferecidos por universidades públicas. Em Portugal, foram escolhidos também os Protagonistas que integravam, em 2016/2, as primeiras universidades públicas de Portugal a oferecer o ensino de práticas comerciais e, depois de alguns desdobramentos, o ensino superior de Administração. As escolhas por essas universidades também se encontram reveladas no método deste estudo.

Importante também enfatizar que o desvelar das percepções de Docente e de Discentes acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pode dar suporte a futuras decisões das instituições de ensino superior acerca do curso de Administração (VIEIRA, 2002). Na sequência, é apresentada a justificativa para a realização desta investigação.

1.1 Justificativa

A principal justificativa para a realização desta investigação é a decorrência do aumento do número de alunos matriculados nos cursos superiores de Administração, configurando-o como o curso com maior número de matriculados do Brasil (INEP, 2017). Em 1995, o número de alunos matriculados era de 195.287 e, em 2015 (ano em que os últimos dados de Censo do Ensino Superior foram disponibilizados), 1.330.483 alunos estavam matriculados. De acordo com Alcadipani e Bresler (2000), tal aumento foi responsável pela produção em série de administradores com baixa qualificação. Para Almeida, Novo e An-

drade (2013), o cenário apresentado acerca do referido ensino se mostra preocupante, em especial, devido ao potencial esvaziamento de reflexão no ensino superior de Administração brasileiro.

Sob a compreensão de Guerreiro Ramos (1981), o ensino voltado à gestão deve ter como objetivo principal desenvolver indivíduos que pensem eticamente dentro das organizações, de modo a não se tornarem indivíduos passivos, que se comportam, mas seres ativos que deliberam. Para tanto, é essencial que os professores assumam o seu papel de capacitar para um pensar crítico e não incentivem a reprodução de uma lógica dominante. Neste sentido, Alcadipani e Bresler (2000) evidenciam a necessidade de refletir sobre o processo educativo não apenas com fins de profissionalização e/ou negócio, mas como algo que apresenta um sentido para o desenvolvimento de atitudes parentéticas, de um sujeito com conhecimento emancipador (GUERREIRO RAMOS, 1981). Ao encontro do que alertam Guerreiro Ramos (1981) e Alcadipani e Bresler (2000), Ciavatta (2006) escreve sobre os Cursos Superiores Tecnológicos/de Tecnologia (CSTs), cuja expansão é um fenômeno recente (MARTINS, 2016), e advoga que questões como a finalidade e as limitações deste modelo de ensino devem ser discutidas considerando sua contribuição para a lógica de produção capitalista e para a emancipação humana.

O Brasil precisa cada vez mais de sujeitos ativos, que não preservem as relações de opressão, nem na condição de oprimido, nem na condição de opressor; necessita de sujeitos dinâmicos, criativos, críticos, inovadores, que busquem *Ser Mais* (FREIRE, 2014), que busquem a construção de conhecimentos e a libertação em comunhão. Guerreiro Ramos (1984, p. 10) entende que "não é suficiente gerir organizações: é necessário dirigir a sociedade total". Isso infere que os administradores de organizações devem adotar uma *práxis* de gestão sob

uma perspectiva complexa, unificada com as questões sociais e ambientais para dar conta das novas demandas impostas pelo momento histórico.

A este respeito, a Constituição Federal reza que a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família e deve ser promovida com o objetivo do pleno desenvolvimento do cidadão e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205º). A educação cidadã é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, no seu artigo 2º. Para Ribeiro (2002), educação cidadã é um conceito ampliado de educação, pois compreende práticas sociais relacionadas à convivência nos diferentes espaços, à participação política e ao aprendizado escolar.

Pesquisas empíricas sobre o ensino superior de Administração brasileiro mostram a demanda dos Acadêmicos e dos Professores por um ensino mais dialógico – uma educação mais cidadã. Nos 114 estudos analisados no trabalho de revisão empreendido por Bolzan e Antunes (2015), foi identificada a ênfase dada à necessidade de mudanças no ensino superior de Administração, tais como a necessidade de revisar os modelos pedagógicos e metodológicos utilizados nos cursos superiores de Administração (SCHMITZ *et al.*, 2011; SILVA *et al.,* 2011; OLIVEIRA; SANT'ANA; DINIZ, 2011; SILVA *et al*., 2013; SILVA, 2014; PEREIRA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014); a necessidade de um ensino ativo, que envolva o acadêmico, de um ensino menos bancário (GUIMARÃES; LOVISON, 2013) e a necessidade de um ensino que desfaça a dicotomia teoria e prática no ensino de Administração (SILVA *et al.,* 2011; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013). Em suma, há apontamentos sobre a rejeição do modelo de ensino de Administração predominante, ou seja, rejeição do ensino superior de Administração análogo a um processo industrial, em que "as escolas recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador)" (NICOLINI, 2003. p.48).

Vale retomar que o estudo de Bolzan e Antunes (2015) observa, ao final da análise, a insuficiência de estudos que consideram a perspectiva dos Acadêmicos a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração. Assim como não foram encontrados estudos que refletem sobre o processo de avaliação, ou como este processo contribuiria/poderia contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes. Também insuficientes são as pesquisas sobre a formação docente e sobre as expectativas e limitações do ensino superior de Administração.

Assim, entende-se que a importância de se investigar e confrontar as opiniões de Alunos e Professores a respeito dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação é a possibilidade que se cria de se estabelecer, coletivamente, novas direções para os cursos de Administração (VIEIRA, 2002). Por fim, a escolha por estudar as percepções dos discentes e dos docentes do ensino superior de Administração no Brasil e em Portugal também pode ser justificada pelos laços históricos desses países.

1.2 Problema de Pesquisa

A expansão do ensino superior no mundo é uma realidade desde 1990, quando, conforme a UNESCO (1999), observou-se o crescimento quantitativo na ordem de 13 milhões de estudantes, entre 1960 e 1991, em âmbito mundial. Projeções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2012) mostram que, na maioria dos seus países membros e dos países membros do Grupo das 20 maiores economias do mundo (G20), o número de estudantes do ensino superior continuará a crescer até 2020. Em conformidade com a projeção da OCDE (2012), em 2020 haverá aproximadamente 204 milhões de indivíduos, entre 25 e 34 anos, com ensino superior completo.

Sob a compreensão de Vieira (2002), o ensino superior em Portugal é um domínio que tem vindo a merecer atenção da comunidade acadêmica. Além do aumento quantitativo no número de matriculados, a autora destaca as pressões externas (como o processo de avaliação externa e interna, nas universidades, iniciado em 1994) e as incoerências nas práticas de formação – isto é, na pedagogia universitária. No cenário brasileiro, Soares (2009) argui a respeito da expressão do ideário neoliberal de globalização nas políticas nacionais para a educação superior. Dá-se destaque à redução de aportes financeiros do Estado para tais providências, abrindo portas para a alternativa de criação de instituições não universitárias e instituições privadas que contribuem para satisfazer a demanda, ou seja, a "aplicação da velha lógica capitalista na regulação da qualidade pela via da concorrência, mas, também, pela busca de recursos privados para sua manutenção" (SOARES, 2009, p. 94). Conforme a UNESCO (1999), a expansão do ensino superior no Brasil tem concentrado esforços em cursos superiores que exigem menores investimentos, seja em equipamento, seja em recursos humanos e funcionamento, a exemplo do curso superior de Administração.

Vale também lançar luz sobre a necessidade de desenvolver estudos no domínio do ensino superior que abarquem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (FERNANDES; FIALHO, 2012), "comprovada [a] necessidade de se caracterizarem, conhecerem e compreenderem uma significativa diversidade de elementos que interferem nas aprendizagens dos estudantes" (FERNANDES, 2015, p. 600). Neste sentido, Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) postulam que as investigações empreendidas no Brasil e em Portugal acerca do ensino superior ainda são insuficientes para a compreensão e para promover melhorias no ensino, na avaliação e nas aprendizagens.

Sá, Monteiro e Lopes (2014) complementam que, no Brasil, os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, assim como suas dimensões, ainda são estudados, na maioria das vezes, de maneira isolada. O referido isolamento

desses processos tem como consequência uma limitação na pesquisa acerca de uma visão global do ensino superior brasileiro. No que se refere, em específico, ao ensino superior em Administração brasileiro, o trabalho de Bolzan e Antunes (2015) evidencia tal lacuna.

Quanto à qualidade dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, os resultados da investigação empreendida por Cunha, Nunes e Silva (2014), que comparam o contexto do ensino superior brasileiro e do português, apontam que, no contexto português, os referidos processos ainda estão longe do que apregoa a Declaração de Bolonha[4]. O estudo desses autores mostra que o planejamento e o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação são dependentes de uma forte tradição com base nas experiências e intuições dos Docentes. No contexto brasileiro, os resultados do referido trabalho mostram uma perspectiva de ensino mais centrada no Acadêmico.

Reportando atenção ao ensino superior de Administração brasileiro, este tem oferecido um recorte técnico-instrumental da realidade e não uma formação emancipadora, isto é, não constrói um egresso consciente de seu potencial de atuação na sociedade (ALCADIPANI; BRESLER, 2000). Não se tem como resultado do processo de ensino superior em Administração um *Ser Mais* capaz de gerir a "sociedade total" (GUERREIRO RAMOS, 1984, p.10), um ser capaz de refletir e de adotar uma *práxis* de gestão sob uma perspectiva complexa, unificando questões empresariais, sociais e ambientais.

No sentido de buscar mudanças acerca da pedagogia nas universidades, Vieira (2009, p. 124) afirma que essa luta é dever do docente, "o que implica aprender a lidar com os paradoxos e dilemas da actividade académica, reconfigurando continuamente as nossas identidades profissionais". No que tange ao curso superior de Administração, já em 1985, Gilberto Teixeira alertava acerca

4 Também denominado Processo de Bolonha. Trata-se de uma declaração assinada em 19 de junho de 1999, em Bolonha, a qual visa criar o Espaço Europeu de Ensino Superior, inicialmente, dando ao ensino superior uma organização que facilitará a mobilidade acadêmica e científica necessária para a consolidação do continente europeu como unidade política e cultural.

da necessidade de lançar luz sobre as práticas pedagógicas e de construção de conhecimento nos referidos cursos superiores. Para Teixeira (1985), entre os docentes do curso de Administração prevalece a incoerência e o desinteresse a respeito de tais assuntos, e o ensino superior de Administração configurava-se numa transferência de conhecimento entre Professores e Alunos. No ensino superior de Administração, assim como nos demais cursos superiores da época, há grande resistência à ideia de utilizar as abordagens de ensino do tipo auto-dirigidas ou não-diretivas (TEIXEIRA, 1985). O estudo de Teixeira (1985) defende que é responsabilidade do docente o desenvolvimento de propostas para a mudança da educação bancária.

Considerando o contexto do ensino superior de Administração, emerge a questão central desta investigação: *Como os Estudantes e os Professores, brasileiros e portugueses, percebem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração?*

1.3 Objetivos

As próximas seções apresentam o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam esta pesquisa.

1.3.1 Objetivo Geral

Apresentar e discutir percepções de Estudantes e de Professores do ensino superior de Administração acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação utilizados neste ensino.

1.3.2 Objetivos Específicos

➤ Investigar como os **Estudantes** percebem os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração.

➤ Investigar como os **Professores** percebem os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração.

➤ Comparar a percepção dos Protagonistas do ensino superior de Administração brasileiro e português acerca dos processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação.

➤ Investigar as sugestões de melhorias, originadas dos Protagonistas, para o ensino superior de Administração.

1.4 Estrutura do Trabalho

Para além da Introdução, este trabalho está organizado em Discussão Teórico-Conceitual, Enquadramento Metodológico, Apresentação e Discussão dos Resultados e Conclusões e Discussões Finais. Na Discussão Teórico-Conceitual encontram-se os conceitos e as teorias que são bases para a compreensão dos dados que resultaram da investigação empírica. O referido capítulo é iniciado com uma discussão ensaística acerca das perspectivas do Ensino Superior. A reflexão, em particular, se dá a partir dos postulados de Guerreiro Ramos (1963; 1984), Boaventura Sousa Santos (1995) e Ronald Barnett (1997; 2007). Em seguida, é abordada a literatura sobre Pedagogia Universitária; nessa seção são tomadas como ideias principais os postulados de Leite (2006), Soares (2009) e Vieira (2014). Sendo a Pedagogia Universitária constituída pelos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (LEITE, 2006), mais adiante os referidos processos são individualmente revelados (tanto teórica como empiricamente). Ao final do capítulo de Discussão Teórico-Conceitual, os ensinos superiores de Administração brasileiro e português foram explorados isoladamente, suas práticas, tradições, mudanças e previsões.

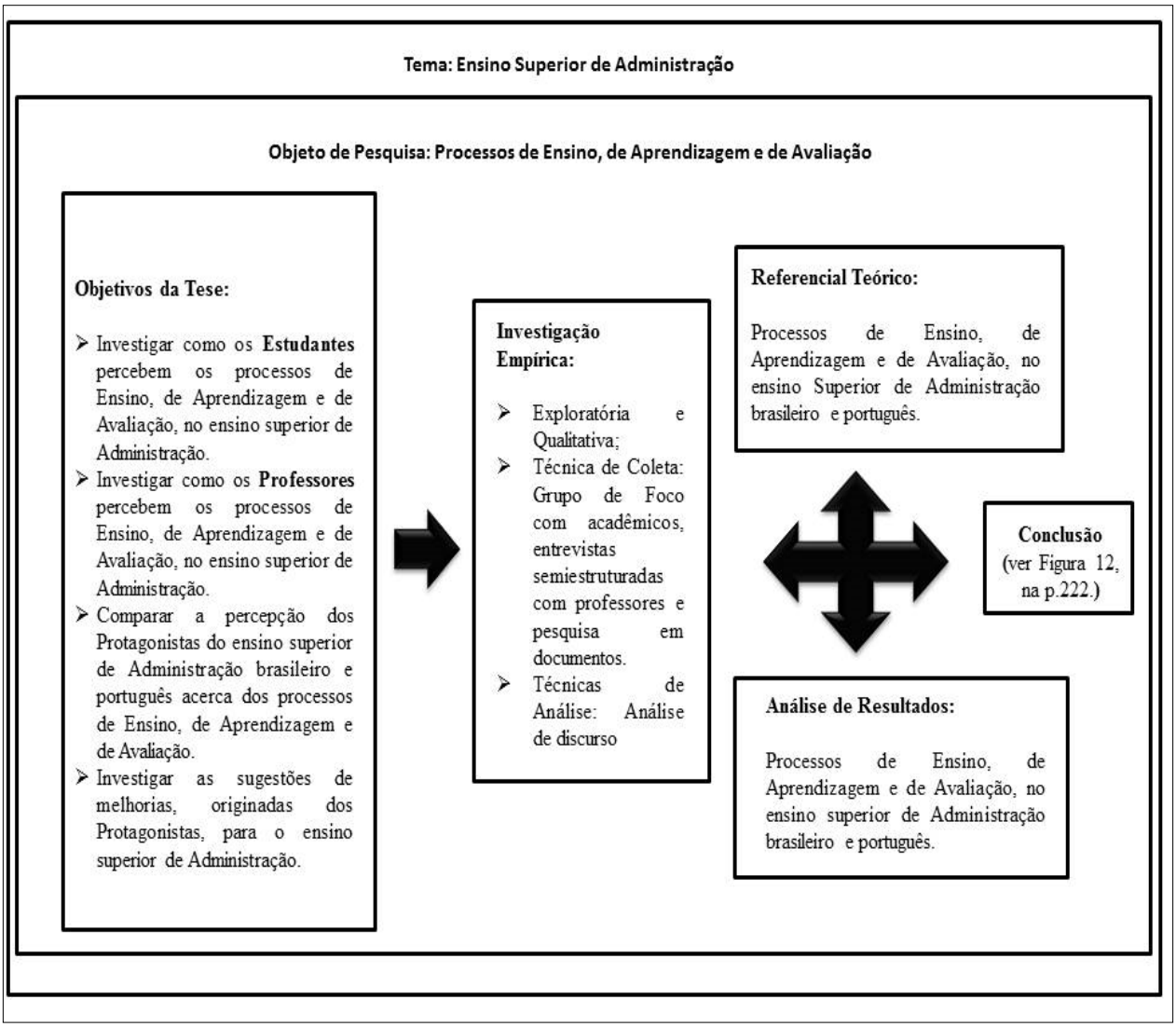
O terceiro capítulo, Enquadramento Metodológico, apresenta o método utilizado nesta investigação. Desta forma, são conceituadas e justificadas as es-

colhas das técnicas e da abordagem para a realização da investigação empírica. Na sequência, é descrita a constituição do *corpus* de pesquisa, ou seja, como foi realizada a coleta de dados (através de grupo de foco, entrevista semiestruturada e pesquisa documental). Segue-se o capítulo com o tratamento e a análise das informações. Por fim, com o objetivo de preservar a identidade dos Protagonistas voluntários desta pesquisa, mostraram-se os nomes fictícios que foram atribuídos a estes.

O capítulo que corresponde à Apresentação dos Resultados é uma seção que visa explorar as informações coletadas nesta pesquisa, as analisando junto à literatura que melhor permite analisá-las. O quarto capítulo está dividido em quatro partes, sendo a primeira a análise dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração brasileiro, considerando as percepções dos Estudantes e dos Professores; na segunda parte, são explorados os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, sob as lentes dos Protagonistas do ensino superior de Administração português; na terceira, é apresentado um comparativo entre as percepções de Professores e de Acadêmicos do ensino superior de Administração português e brasileiro; e, na última parte, foi realizada uma análise das sugestões dos Protagonistas deste ensino.

O último capítulo construído, Conclusões e Discussões Finais, traz a reflexão sobre a percepção dos Protagonistas (Professores e Acadêmicos) do ensino superior de Administração acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os Professores e os Estudantes, além de criticarem os referidos processos, sugeriram melhorias com base em um ensino dialógico e referentes às mudanças sociais e no mercado de trabalho. Também foi enfatizado o papel dos Estudantes e dos Professores, os Acadêmicos com papel ativo, e os Docentes com o papel de guia para a aprendizagem.

Figura 01 – Estrutura do Trabalho

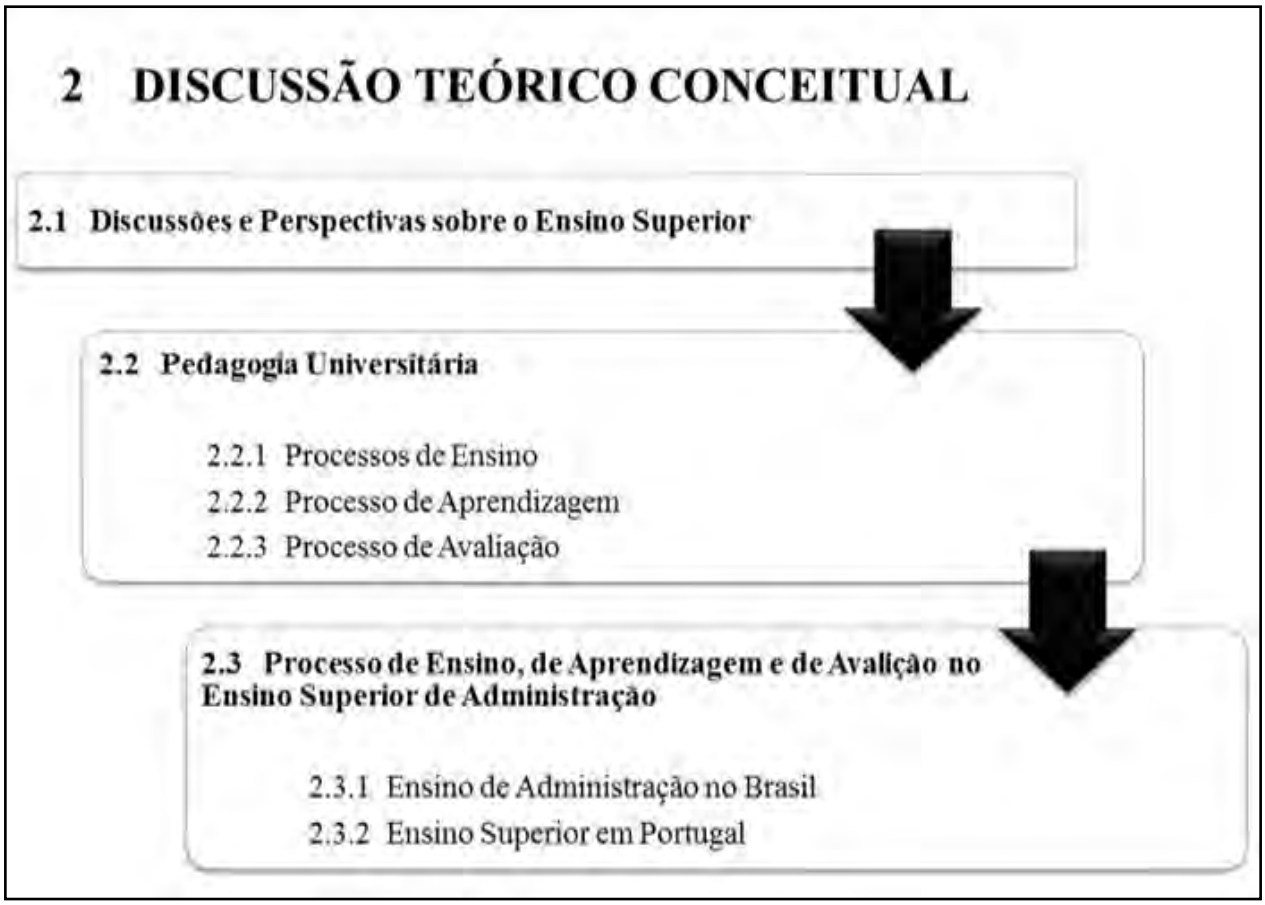


Fonte: Elaborado pela Autora

2. DISCUSSÃO TEÓRICO CONCEITUAL

Neste capítulo, encontram-se os conceitos e as teorias, as quais são bases para a compreensão dos dados que resultaram desta investigação. Inicia-se com uma discussão ensaística acerca das perspectivas do Ensino Superior, onde são construídas reflexões, em particular, a partir dos postulados de Guerreiro Ramos (1995; 1984), Boaventura Sousa Santos (2013) e Ronald Barnett (1997; 2007). Em seguida, explora-se o tema Pedagogia Universitária, na referida seção as principais ideias tomadas são de Leite (2006), Soares (2009) e Vieira (2014). No espaço reservado a Pedagogia Universitária reconhece e ratifica-se a necessidade do ensino superior desenvolver um conjunto de práticas e atitudes para que os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação tenham como resultado um profissional autônomo e cidadão. Mais adiante, os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação são individualmente explorados. Os referidos processos são discutidos não só teoricamente, também são relatadas experiências empíricas com o objetivo de enriquecer a análise dos resultados desta pesquisa. Ao final deste capítulo, o ensino superior de Administração brasileiro e português são discutidos isoladamente, suas práticas, tradições, mudanças e previsões. Segue figura que ilustra os conteúdos deste capítulo.

Figura 02 – Estrutura do Capítulo de Discussão Teórica-Conceitual



Fonte: Elaborado pela Autora.

2.1 Discussões e Perspectivas sobre o Ensino Superior

Nesta seção do referencial é discutido o ensino superior – seus fundamentos e suas perspectivas. Neste sentido, trazem-se os postulados nas obras de Guerreiro Ramos (1984), que considera imprescindível debater sobre o darwinismo social, que há muito coexiste com o ensino superior, alinhado com a questão da submissão do homem às organizações formais; também se fizeram presentes as ideias de Boaventura Sousa Santos (2013) e Darcy Ribeiro (1969) que discorrem acerca das crises enfrentadas pela instituição universidade e, consequentemente pelo ensino superior, assim como formas de enfrentamento para

essas; além de Barnett, que fomenta a discussão sobre os problemas encontrados na universidade e contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento do egresso, por meio de suas concepções de currículo. A fim de complementar as ideias principais que compõem essa subseção (GUERREIRO RAMOS, 1981; 1984; BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 2013; BARNETT, 1997; 2007) encontrar-se-ão alguns outros estudos citados.

Para Guerreiro Ramos (1981), as organizações formais teriam "assumido papéis fundamentais e sem precedente no curso da história da humanidade" (AZEVEDO, 2006, p.231) e, com isso, o homem teria se tornado um ser submisso/adaptado/ajustado ao meio social em que vive. Da constatação do fenômeno social da organização formal, Guerreiro Ramos (1984) desenvolveu os modelos homem e cunhou a categoria de homem parentético. Na referida propositura, Guerreiro Ramos (1984) buscou sistematizar a própria concepção de homem, sob as lentes de Azevedo (2006), afastando-se da categoria cristã de pessoa humana que o acompanhara. No que se refere aos modelos de homem, segundo Guerreiro Ramos (1984), cada período produtivo e suas circunstâncias sociais originaram novos indivíduos (um novo modelo de homem). Este novo indivíduo originado carrega consigo características provenientes de modelos de homens anteriores, do modelo de homem seguinte e, principalmente, do modelo produtivo de homem de seu próprio tempo (GUERREIRO RAMOS, 1984; BONDARIK; PILATTI, 2007; SOARES, 2006). Guerreiro Ramos (1984) enfatiza que os sistemas de produção não foram/são estanques ou hegemônicos, mesmo quando um modelo se apresentou mais acentuado, os demais existiram.

Como modelos de homens provenientes de cada modelo produtivo, Guerreiro Ramos (1984) descreve os seguintes modelos: o Homem Operacional, o Homem Reativo e o Homem Parentético. O Homem Operacional é equivalente ao *Homo Economicus* da economia clássica. Este modelo é considerado um re-

curso organizacional de potencial maximização, com desempenho controlado, que pode ser substituído facilmente dentro de uma indústria do tipo fordista (GUERREIRO RAMOS, 1984; SOARES, 2006). O Homem Reativo, conforme postulado por Guerreiro Ramos (1984), possui uma visão mais sofisticada sobre o mundo do que o Homem Operacional, mas ainda é influenciado pela estrutura de sistemas sociais e organizações que com ele coexiste. Em seu trabalho, o Homem Reativo busca não apenas recompensas materiais, mas também qualidade de vida.

O Homem Parentético teria capacidades psicológicas para resistir às enfermidades que as organizações formais inflamam no comportamento humano, superando as limitações dos modelos de homens anteriores. A principal característica do comportamento parentético, para Guerreiro Ramos (1984), é a capacidade de afastar-se das circunstâncias que influenciam suas opiniões e sua criticidade, para analisar as situações à luz da razão - o Homem Parentético é um ser de razão substantiva[5] (ou noética). Uma vez que, a isenção necessária à análise parentética de situações é constituída com base no conhecimento, Bondarik e Pilatti (2007) destacam a busca pelo aprendizado como primordial para o estabelecimento de uma atitude parentética. Para Guerreiro Ramos (1984), o Homem Parentético é encorajado a tornar-se menos trabalhador conformado (menos corpo docilizado) e mais político ativo (assim, a política torna-se onipresente nas relações sociais). Ao referir-se à definição de homem parentético, Luiz Antônio Soares (2006), salienta que Guerreiro Ramos aludiu que o homem parentético, em razão da capacidade intrínseca de excluir-se não somente do ambiente interno, mas também interno para, assim, analisá-los criticamente, não permite sua colocação junto aos indivíduos que atuam conforme os modelos reativo e operacional; adverte, contudo, que não significa que o homem

5 É a razão que possibilitaria o homem transcender ao mundo em que coexiste, transcender a razão descolonizada e superar de situações de opressão.

parentético não comporá a organização, apenas terá sua participação, psicologicamente, diferente, em virtude da autonomia.

Azevedo (2006) acredita ser importante considerar que a referida propositura foi desenvolvida por Alberto Guerreiro Ramos em a meio sua "militância política, à cassação de seu mandato de deputado e ao seu confinamento a uma pequena sala na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, sob constantes ameaças de prisão e tortura" (p. 234). Na referida instituição de ensino superior, Guerreiro Ramos atuava como professor. Na Fundação Getúlio Vargas a aceitação de comunistas no quadro de Professores estava relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica dos acadêmicos resultando na formação de executivos de destaque (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; SOARES, 2006). Algumas outras obras foram desenvolvidas em ambiente acadêmico, mais propícios ao exercício de compor suas ideias, no caso, na *University of Southern Califórnia* (EUA) (AZEVEDO, 2006), onde pós graduou-se (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

Acerca do ensino superior, sob a compreensão de Guerreiro Ramos (1981), este nível de ensino deve desenvolver indivíduos que pensem eticamente dentro das organizações formais, de modo a não serem indivíduos passivos que se comportem, mas o seres ativos que deliberam, ou seja, deve desenvolver atitudes parentéticas nos Acadêmicos; alguém que não (re)produza concepções dominantes; um homem que não preserve as relações de opressão, nem na condição de oprimido, nem na condição de opressor. Compartilhando das concepções de Guerreiro Ramos no que diz respeito ao ensino superior e ao desenvolvimento de seu egresso, a discussão sobre ensino superior, nesta subseção, busca refletir a respeito do atendimento às circunstâncias para o desenvolvimento de atitudes parentéticas em Acadêmicos. Atitudes parentéticas, porque Guerreiro Ramos sinaliza que o Homem Parentético: i) é um modelo

psicológico normativo, não descritivo; ii) é uma possibilidade nas sociedades contemporâneas e; iii) não expressa ajustamento ou conformidade ao meio, é resistente a fluidez das sociedades (GUERREIRO RAMOS, 1981; SOARES, 2006).

Cabe revisitar a ideia da universidade, a instituição que comporta o ensino superior. Para Santos (2013, p.95), "só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade". É importante revisar a concepção desta instituição porque ela, assim como o ensino superior, tem tido suas fronteiras e sua legitimidade dissolvidas por atores que há muito coexistem, mas que provocaram mudanças perceptíveis há pouco tempo. Neste sentido, Barnett (1998) argui que os objetivos da universidade de buscar e de disseminar a verdade, promover o ensino, promover a aprendizagem e promover o desenvolvimento pessoal foram complementados pelos objetivos de desenvolver o compartilhamento, a reflexão, a autonomia e a emancipação do homem (BARNETT, 1998). De acordo com Barnett (1998), não se tratam de forças opostas, são forças que coexistem – internas às fronteiras da universidade encontram-se a modernidade[6] e a pós-modernidade[7]. Banertt e Bengtsen (2014), revelam que se, por ventura, fosse-lhes necessário priorizar, dentre as definições de universidade, a mais adequada representação, determinariam o conhecimento, pois, segundo os autores, o conhecimento e a universidade encontram-se tão ligados que não é possível entender a universidade sem analisar o conhecimento, porquanto a universidade é um espaço tanto de criação de conhecimento (pesquisa) quanto de sua compreensão (ensino e aprendizagem).

6 O elemento modernidade, proposto por Dussel (2012), apresenta uma visão evolucionista, mostrando a necessidade de superação da imaturidade (inferioridade) do Outro, por um esforço da razão, possibilitando um desenvolvimento histórico do ser humano.

7 O elemento pós-modernidade, proposto por Dussel (2005), trata-se da negação da Modernidade como crítica de toda razão resultando em um irracionalismo niilista.

Deve-se também referenciar o texto "Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias", de Boaventura Sousa Santos, publicado no livro Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade (2013), que discute as três crises com que a universidade se defronta. A primeira trata-se da *crise de hegemonia*, dada pela contradição entre "conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais" (SANTOS, 2013, p.165). É a crise mais ampla, pois nela reside a causa da exclusividade dos conhecimentos produzidos e transmitidos pela universidade, já que se originou do paradoxo entre os encargos tradicionais da universidade e as atribuições postas no decurso do século XX, fazendo com que de um lado estivesse a produção de alta cultura, pensamento crítico e científico, indispensáveis à formação das classes dirigentes; de outro lado, entretanto, estava a elaboração de conhecimentos instrumentais, necessários à produção de conhecimento das classes trabalhadoras (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

A segunda crise é a *crise de legitimidade*, provocada pela a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e a democratização da universidade (SANTOS, 2010; 2013). Esta crise configura-se no período do capitalismo, organizada por lutas de classes e pela reivindicação de direitos (entre eles à educação, ou seja, o direito de filhos das famílias operárias à formação técnica profissional). Assim, nada obstante a limitação do acesso às habilitações, formaram-se exigências sociais e políticas em favor da igualdade de oportunidades (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). A terceira é a *crise institucional* resultante da dessincronia entre as reivindicações de autonomia das universidades no que concerne à definição de seus valores e objetivos e à pressão para que a universidade se submeta a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. No entendimento de Santos (2010; 2013), a crise institucional foi a que mereceu maior atenção nos últimos dez anos, isso porque nela percebe-se

a crise de hegemonia e a crise de legitimidade. A mesma configura-se no terceiro período do capitalismo, o capitalismo desorganizado, o qual decorre da crise do Estado-Providência.

A coletânea Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2010, que discute as perspectivas e os novos modelos para a educação superior brasileira de 2011 a 2020, mostrou que as crises exploradas por Santos (2010; 2013) estão presentes no dia-a-dia das universidades. Speller (2012) explica que nas últimas décadas a universidade teve seu espaço e seu tempo tomados pelas mudanças sociais e elenca três consequências deste século (entre 2011 e 2020): i) a democratização do ensino (que afetam o acesso e a permanência); ii) a necessidade de democratizar a gestão da universidade; e iii) a democratização do conhecimento que se constrói e que se dissemina na universidade. As referidas consequências vão ao encontro do que postula Santos (2013): a crise de hegemonia (SANTOS, 2013) corresponde à democratização do conhecimento (SPELLER, 2012); a crise de legitimidade (SANTOS, 2013) corresponde a democratização da universidade (acesso e permanência) (SPELLER, 2012) e; a crise institucional (SANTOS, 2013) corresponde a democratização da gestão (SPELLER, 2012).

No que se refere à crise institucional, Barnett (1998) assente que a universidade está sendo forçada pelo Estado a aderir às exigências da razão técnica, tanto como organização, quanto acerca de seus processos educacionais e de pesquisa. A força exercida pelo Estado está expressa na criação de indicadores de qualidade ou de efetividade; no desenvolvimento de regras e de exigências a serem atendidas para a construção de conhecimento; de questões acerca da empregabilidade dos egressos, entre outras. Barnett (1998) retrata como conse-

quência da deslegitimação da universidade, a avaliação da pesquisa e do ensino a serviço do mercado de trabalho e a preocupação dos Professores em contabilizar sua (re)produção de conhecimento e a disseminação desse em meios qualificados, ou melhor classificados.

Santos e Almeida Filho (2018), frisam que embora as três crises estejam essencialmente vinculadas, devendo ser concomitantemente enfrentadas, através de programas de ações de dentro e fora da universidade, a crise institucional monopolizou as atenções e os propósitos reformistas, culminando numa ideia ilusória de solução, por meio de negativa, às outras duas crises, sendo a crise da hegemonia, pela progressiva descaracterização intelectual da universidade e a crise da legitimidade em razão da divisão do sistema universidade, aliada a desvalorização dos diplomas universitários. A crise institucional, com efeito, foi motivada pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente descapitalização das universidades públicas (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Considerando as demandas da sociedade para com o ensino superior, Ciavatta e Ramos (2011) alertam que na formação profissional tem-se um ensino reduzido a treinamentos e ao desenvolvimento de competências. Neste sentido, compartilha-se das ideias de autores que defendem uma educação cidadã, uma "concepção ampliada de educação" (RIBEIRO, 1969, p. 115) que compreende desenvolvimento profissional, pessoal, social e político. Ivan Dourado (2018), fundamentando-se em Boaventura de Sousa Santos (2010), sublinha que, tradicionalmente, o ingresso no ensino superior no Brasil, além de garantir a manutenção da elite política, permitia acesso àqueles que ocupariam funções estatais burocráticas, classificados, pelo autor, de elite técnica. Dourado (2018) enfatiza, ainda, que o surgimento de um mercado privado de universidades que comercializam funções educacionais inseriu o país num movimento global

de mercantilização da educação, influenciado pelo liberalismo ou globalização neoliberal, vez que embora esse processo tenha ocorrido em muitos países, no Brasil, em específico, todas as classes, em determinado momento, utilizariam o serviço, seja para manutenção de privilégio, seja para disputa de vagas com classes privilegiadas.

Santos (2010) enfatiza que, a partir do momento em que o Estado reduziu seu compromisso com a educação, em especial com a instituição universidade, a universidade pública entrou em crise institucional ou a crise institucional que a assolava agravou-se. Como efeitos dos cortes orçamentários, Santos (2013) elenca: i) luta pelo poder, e sobretudo, pelo financiamento, entre áreas de saber da universidade; ii) a submissão da universidade a critérios de avaliação de eficácia e produtividade; e, iii) a indução à procura de meios alternativos de financiamentos.

Sobre essas crises nos dias de hoje, Santos (2010) sustenta que tiveram suas causas reconfiguradas pela globalização neoliberal e o modo como o neoliberalismo interpela a universidade. Ainda que as consequências das crises nas universidades públicas dos países do centro[8] sejam diferentes das consequências observadas nas universidades públicas dos países da periferia[9] do sistema mundial, a crise por via da descapitalização é um fenômeno global. Nos países do centro, a universidade pública tem reduzido a descapitalização e desenvolvido capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. A maioria dos países europeus teve êxito, no entanto, Portugal não faz parte desse grupo

8 Centro: A civilização do centro se apresenta como a mais desenvolvida, sua superioridade atua como uma exigência moral, que obriga os superiores a desenvolverem os mais primitivos (o Outro). A Europa foi a civilização que determinou o processo de desenvolvimento, podendo ser exercido com violência, considerada como necessária, uma vez que o desenvolvimento oferecido a essa cultura inferior (o Outro) é para seu próprio bem (DUSSEL, 2012).

9 Periferia: na periferia permaneciam os países subdesenvolvidos, onde se encontram a maior parte da população mundial e a segregação social e econômica eclodem com maior intensidade, reforçando a percepção do Outro como não-ser.

(SANTOS, 2010; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Na periferia, a busca por alternativas de financiamentos no mercado, e fora dele, é impossível e isso fez com que a crise atingisse proporções catastróficas.

Sob a compreensão de Santos (2010), outra consequência do atravessamento neoliberal, é a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriuniversitário. Conhecimento universitário é o conhecimento científico que é construído a partir da solução de problemas propostos por investigadores. Conhecimento pluriuniversitário é o conhecimento contextual e sua construção se dá a partir da necessidade de aplicação – solução de problema de maneira transdisciplinar, que relaciona ciência e sociedade. Por enquanto, a referida passagem é algo mais notado nos países centrais do que nos países periféricos. A esse respeito, Ribeiro (1969) compreende que o fato de a sociedade ter se tornado parte da universidade exige a transformação da universidade.

De acordo com a ótica de Barnett (1998) e Temple e Barnett (2007), a universidade é obrigada a flexibilizar seu tempo, seu espaço e a aceitar a interferência de atores sociais. Barnett (1998) não cita o intercruzamento neoliberal como um desses atores. O autor faz uso da imagem de fronteiras para explicar suas ideias, e para Barnett (1998), as fronteiras da universidade diluem-se e o contexto em que ela coexiste (supercomplexidade[10]) a invade (BARNETT, 1998; TEMPLE; BARNETT, 2007). Barnett (1998) e Temple e Barnett (2007) atribuem as mudanças na universidade à supercomplexidade que, após invasão das fronteiras, está interna a universidade. Assim, a investigação acadêmica retrata a supercomplexidade e o ensino superior é a (re)produção da supercomplexidade. Neste sentido, o professor universitário deve assumir a responsabili-

10 Supercomplexidade: sabendo que na ciência Administração Edgar Morin e a Teoria da Complexidade são bastante conhecidos, faz-se necessário explicar que ao se utilizar as concepções de Ronald Banett sobre o ensino superior, em especial, o termo supercomplexidade refere-se ao ambiente de mudança em que todos coexistimos. Trata-se, portanto, de uma escolha teórica e metodológica.

dade de apresentar ao estudante a supercomplexidade, fazendo o aluno refletir sobre a incerteza e a incoerência da realidade em que vive (BARNETT, 1998; TEMPLE; BARNETT, 2007).

A respeito da globalização, Dias (2012) – estudo que também compõe o relatório da UNESCO – alerta que um dos problemas é a adoção, sem a devida crítica/adaptação à realidade local, de modelos internacionais que "nada ou muito pouco têm a ver com o entorno das instituições" (p.48). O autor enfatiza que "não serve de nada, pois, querer "inovar", adotando aqui, em sua integralidade, modelos que são aplicados na Austrália, no Reino Unido, nos Estados Unidos ou na Europa Continental. A universidade tem de ser vinculada fortemente à sociedade de seu entorno" (p.50). A universidade deve promover inovação com vistas à sociedade que dela faz parte, que a ela invade. "Além disso, as mudanças devem basear-se em um projeto de nação, que é responsabilidade do Estado e de todos seus cidadãos, e que não pode ser apenas um programa de governo ou de um eventual candidato" (p.50). O modelo que predomina, atualmente, é o que vigora no mundo anglo-saxônico. No Brasil, a legislação aplicada ao ensino superior, em 1968, fez com que o modelo norte-americano fosse adotado integralmente (DIAS, 2012).

A respeito do enfrentamento das crises, Santos (2010) considera que, por estarem intimamente ligadas,deverão ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ações – internos e externos à universidade. No que tange ao enfrentamento da globalização neoliberal, Santos (2010) contemporiza que é necessário contrapor-lhe uma globalização alternativa, isto é, contra-hegemônica. Assim, as reformas da universidade pública devem contemplar um ideário centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos, construção e troca de conhecimentos. "O projeto deve ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo" (SANTOS, 2010, p.59).

Speller (2012) também reflete a respeito do combate às crises que assolam o cotidiano da universidade e sugere que, acerca da democratização do acesso e da permanência dos estudantes, é necessário considerar a pedagogia universitária com o objetivo de equilibrar as aprendizagens. Quanto à questão da gestão, a UNESCO aponta a necessidade de mudanças e da busca de maior autonomia na Administração da instituição universidade. No que tange ao conhecimento construído na universidade, planta a questão sobre a missão da referida instituição, ou seja, o desenvolvimento de "inteligências responsáveis" (SPELLER, 2012, p.47) – competências para além da atuação no mercado de trabalho.

Já a resposta de Darcy Ribeiro (1969) às crises foi a proposta de um projeto utópico e permanentemente revisitado, "afim de que possa apresentar-se, em cada momento, como o objetivo que dará sentido e justificará os diversos projetos concretos que tendam a atingi-lo como etapas de transição" (p.170). O projeto utópico visa atender as exigências científicas, tecnológicas e humanísticas mínimas (RIBEIRO, 1969) da universidade. Ribeiro (1969) entende que as mudanças na universidade são o motor de transformação na sociedade. As mudanças na universidade não se tratam, no entanto, de uma reinvenção da universidade, é necessário dar a essa instituição autenticidade e funcionalidade mediante as circunstâncias que se apresentam na sociedade em que a instituição coexiste.

No tocante à presença da supercomplexidade na universidade, Barnett (1998) afirma que a instituição terá que conviver com algumas dificuldades e contradições para uma nova legitimação. Universidades de todos os tipos terão de remodelar seu espaço ou reconstruir partes de suas propriedades para abordar quatro fatores importantes: i) novos métodos de ensino e novos métodos de aprendizagem; ii) novas abordagens de pesquisa; iii) novas tecnologias; e iv)

nova extensão. Assim, Barnett (1998) sugere que o papel da universidade não seja apenas perceber a supercomplexidade e analisá-la, mas também desenvolver capacidade de coexistir com a supercomplexidade. Para Barnett (1998), a missão da universidade deve ser continuamente revisitada, devido as mudanças do ambiente complexo em que ela coexiste e devido a supercomplexidade que na universidade está contida, desde a dissolução de suas fronteiras.

No que se referem ao ensino superior, as construções de Barnett (1998; 2000; 2009) potencializam a reflexão sobre alguns dilemas contemporâneos e, por isso, mostram-se importantes. O cerne da propositura de Barnett é o currículo. Barnett (2009) considera o currículo como um veículo para promover mudanças nos homens através do encontro com o conhecimento. Neste sentido, o autor alerta que só é possível determinar quais conhecimentos devem ser ensinados no ensino superior e como serão os encontros com os referidos conhecimentos (isto é, como deveria ser o processo de ensino, em curso superior), depois de determinar os tipos de mudanças a serem engendradas, ou quais características se quer desenvolver nos homens (egressos do ensino superior). Sob as lentes de Barnett (2009), cabe à academia (professores e pesquisadores) o desafio de desenvolver teorias educacionais para o ensino superior. Vallejo, Carrera e Souza (2021), realçam que dentre as incumbências da universidade, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão, a primeira pode ser considerada a mais comum, por abranger a propagação de conhecimentos acumulados, acarretando incongruências, envolvendo tanto as estratégias de ensino e aprendizagem, quanto as inovações com amparo teórico e empírico. Àquela compreende à dúvida se os professores deverão concentrar suas atividades em resultados ou fornecer capacidades genéricas constantes no currículo; esta, em contrapartida, refere-se a resposta, sobre as formas de inovação necessárias.

A respeito do conhecimento como componente curricular no ensino superior, e consequentemente como um elemento responsável pelo desenvolvimento do profissional egresso do ensino superior, Barnett (2009) mostra sua preocupação com o seu desaparecimento. Barnett (2009) explica que o conhecimento se fez fracamente presente no currículo de ensino superior porque o acadêmico tem sido considerado como um homem performativo (BARNETT; PARRY; COATE, 2001), recheado de características transmissíveis em um processo de ensino e, portanto, um homem facilmente substituível em uma organização empresarial. Trata-se de considerar o estudante como um profissional que pode ser produzido em série, o que, para Barnett (2000), significa que a sociedade ainda não se libertou das práticas modernistas.

A legitimação do projeto de aluno performativo se deu sob a lógica de mudanças sociais, promovidas pela globalização econômica. Barnett (2000) concebe que o ensino superior não pode acatar um projeto que não abarque a supercomplexidade em que a universidade coexiste. Nem somente o conhecimento, nem somente a técnica, nem mesmo a justaposição de ambas podem oferecer os meios para desenvolver atitudes necessárias a experienciar efetivamente a realidade supercomplexa. Por um lado, o conhecimento será sempre insuficiente para descrever o novo e as situações instáveis. Por outro lado, a prática é dirigida a uma situação específica e conhecida, não se aplica a situações imprevistas. A UNESCO também se refere à figura do aluno performativo. Para a UNESCO (2012), formar um egresso performativo não condiz com a missão da universidade ou com a missão do ensino superior. A missão do ensino superior é o desenvolvimento de cidadãos, através da oferta de um espaço de aprendizagem que promova autonomia, envolvimento e sede de conhecimento.

Conforme Barnett (2009), uma forte aliada do currículo no ensino superior deve ser a pedagogia universitária. Assim, Barnett (2009) elenca o que é

necessário em um currículo e o que é responsabilidade da pedagogia universitária. Um currículo: i) deve ser suficientemente exigente, de tal forma a desenvolver resiliência em quem é intercruzado por ele; ii) deve oferecer novas ideias e, com elas, proporcionar novas perspectivas; iii) deve promover presença contínua e compromisso no estudante, de maneira a induzir a disciplina; iv) deve oferecer espaço suficiente para desenrolar a autenticidade e integridade; já a pedagogia v) deve envolver o estudante e promover a dialogicidade, nos processos de ensino e de aprendizagem; vi) tornar explícitas normas de respeito e de compartilhamento de conhecimento; vii) encorajar a autonomia no processo de aprendizagem; viii) promover a vontade de aprender; e, ix) encorajar o desenvolvimento da crítica.

Outrora, este texto trouxe a percepção de Barnett (2000; 2009) sobre a dissolução das fronteiras da universidade, apontando que atores os quais há muito coexistiam com a instituição, tornaram-se parte dela. Um currículo deve, então, apresentar uma mistura de dimensões e elementos incorporados, como uma espécie de evolução das disciplinas. Trata-se de mudanças devido aos conflitos do estado, do mercado de trabalho e da democratização do ensino superior, tal como tratou também Fernandes (2008). As mudanças curriculares reconhecidas por Barnett, Parry e Coate (2001) foram empreendidas em respostas às necessidades apontadas apenas pelo mercado de trabalho, dirigidas pela razão técnica, visando à empregabilidade do egresso. Barnett (2000; 2009) alerta que nenhum currículo se manterá inerte à mudança. Para desenvolver atitudes em homens que os tornem capazes de reagir a supercomplexidade, o currículo deve ser um projeto educativo que abrace os domínios do ser, do saber e da ação, em outras palavras, um projeto de ontologia, de epistemologia e de prática (BARNETT, 2000; BARNETT; PARRY; COATE, 2001).

O domínio do conhecimento refere-se aos componentes do currículo baseados em disciplinas específicas implicadas de acordos coletivos. Este domínio pode tornar-se obsoleto e exigir atualizações. As disciplinas, consideradas como campos, teorizados por Bourdieu (1983), são imprecisas e voláteis, podendo ser facilmente atravessadas por questões sociais e alteradas. O domínio da prática, sobre as bases da razão técnica, é o mais valorizado pelos empregadores. Tratam-se das habilidades transmissíveis que têm como consequência profissionais performativos/genéricos e facilmente substituíveis (BARNETT; PARRY; COATE, 2001). O domínio do ser diz respeito ao desenvolvimento da razão crítica do estudante; mesmo que evidenciada, esta emergente necessidade é um componente curricular embrionário. Barnett, Parry e Coate (2001) alertam que o esquema de domínios curriculares apresenta pesos diferentes em diferentes áreas e que os domínios podem ser integrados ou mantidos isolados.

Barnett (2009) também se refere ao estudante de ensino superior e, a esse respeito, enfatiza a necessidade de autonomia e do envolvimento do acadêmico acerca de suas aprendizagens (BARNETT, 1998; 2009). O acadêmico deve estar pré-disposto a aprender, a se envolver, a ouvir, a vivenciar novas experiências e a buscar autonomamente sua aprendizagem (BARNETT, 2009). É importante destacar que, para Barnett (2009), disposição não se limita a dispender energia, é a própria energia, a vontade e a autonomia de buscar seus próprios encontros com o conhecimento, porque o ensino superior é o espaço para promoção desses encontros individuais com o conhecimento. Já Ribeiro (1969) discute o papel do professor no ensino superior. Para o autor, muitos professores, em particular os mais renomados, mantiveram atitude conservadora e orgulhosa diante dos estudantes e do sistema de ensino superior dificultando a mudança.

Segundo Maria Isabel da Cunha (2018), faz-se imprescindível significativos e organizados investimentos, com vistas a iniciativas institucionais e

de política públicas que compreendam transformações academicamente fundamentadas e socialmente construídas, bem como o reconhecimento de mudanças quanto aos padrões, objetivos e critérios da educação superior e da formação continuada dos docentes, posto que suas performances influenciam no desempenho dos educandos. A autora aponta a pedagogia universitária como um campo próprio conhecimento que, embora requeira legitimação para a professoralidade docente da educação superior, somente com a aceitação de sua efetividade será possível prosseguir à estrutura formativa que atenda as premissas da universidade do século XXI, pois abrange dimensões políticas, sociais e cognitivas da educação superior, envolvendo conhecimentos nos âmbitos do currículo e da prática pedagógica, associando ensino e pesquisa nos espaços de formação (CUNHA, 2018).

Na Europa, a instituição universidade está em efervescência devido ao Processo de Bolonha que, assinada em 19 de junho de 1999, em Bolonha, visa criar o Espaço Europeu de Ensino Superior. Inicialmente, dando ao ensino superior uma organização que facilitará a mobilidade acadêmica e científica necessária para a consolidação do continente europeu como unidade política e cultural. A UNESCO (2012) considera que as mudanças empreendidas pelo Processo de Bolonha não vão resultar em uma Europa para seus cidadãos, mas em uma Europa para as grandes empresas; pois, consente na formação de um estudante performativo, ao basear o currículo do ensino superior na aquisição de competências em respostas as necessidades do mercado.

Para António Magalhães (2021), as transformações na educação superior decorrem pelas constantes interrelações entre ensino superior e desenvolvimento econômico e social, tal como as conexões entre formação superior e as demandas do mercado. O autor pontua que conquanto as reconfigurações de ensinar e aprendem já estivessem presentes nas agendas políticas europeias e

para além dessas, foram fomentadas com a crise despertada pela pandemia do coronavírus, isso porque o aprimoramento de capacidades digitais tornou-se tópico primordial na agenda política educativa. Outrossim, deve-se observar, afora as consequências que circundam o ensinar e aprender, as formas de produção, distribuição, consumo e demais elementos que circundam os valores sociais e educativos da utilização da tecnologia digital (MAGALHÃES, 2021).

As universidades são instituições históricas e cristalizadas no ventre da sociedade, originadas em civilizações com certo grau de desenvolvimento, para satisfazer e exigências específicas do progresso. No entanto, "as universidades que atuam como meras guardiãs do saber tradicional somente podem sobreviver enquanto suas sociedades se mantem estáticas. Entretanto, quando estas começam a mudar, a universidade também se vê desafiada a alterar suas formas para servir as novas forças sociais" (RIBEIRO, 1969, p.169). A universidade que não promover mudanças significativas não será capaz de oferecer um ensino superior adequado ao desenvolvimento de atitudes parentéticas em seus egressos, considerando atitudes parentéticas algo desejável para coexistência do egresso na supercomplexidade. Para que seja possível o desenvolvimento de tais atitudes em um acadêmico é necessário, tal como aponta a UNESCO (2012) e Barnett (2009), considerar a pedagogia universitária e, tal como enfatiza Barnett (1998), os novos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (a se considerar teorias contemporâneas a respeito do tema). Lembrando que Barnett (2009) considera a pedagogia universitária uma forte aliada do currículo e, assim, pedagogia universitária e currículo sofreriam mudanças conforme o contexto que os intercruzam. A pedagogia universitária tem a responsabilidade de dialogicamente envolver estudante e currículo, para que seja apresentado ao acadêmico a supercomplexidade e seja desenvolvido nele capacidades para explorá-la de forma autônoma.

2.2 Pedagogia Universitária

A pedagogia universitária tem a intenção de compreender o processo de aprendizagem de adultos, em busca de formação profissional (SOARES, 2009). Para Soares (2009), a aprendizagem de adultos é um processo que requer o engajamento consciente e voluntário, ou seja, é necessário sensibilizar o adulto para a finalidade de aprender o conteúdo proposto – os adultos necessitam entender a lógica e se sentir envolvidos pelas propostas do professor. Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Leite (2006) define pedagogia universitária, no contexto latino-americano, como uma área do conhecimento que "tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade" (LEITE, 2006, p. 58). Leite (2006) e Vieira (2014) consideram que existem muitos estudos que abordam o tema ensino superior, mas denunciam que há poucos a respeito da pedagogia que o sustenta.

Araújo et al. (2020), ressaltam que a docência universitária, por tratar-se de uma atividade complexa, cuja composição de práticas pedagógicas dispõe de numerosas conjunturas e saberes, demanda o aperfeiçoamento de elementos fundamentais como a formação dos professores que pretendem trabalhar na educação superior, desenvolvimentos de práticas educativas, execução de pesquisas e procedimentos que contemplem os variados enfoques presentes no seguimento. Para os autores, considerar a docência universitária, os saberes e as práticas pedagógicas repercute, diretamente, à eficácia da atividade pedagógica docente e à formação de profissionais qualificados (ARAÚJO et.al., 2020).

Vieira (2002; 2014) observa que tanto professores como estudantes compreendem a pedagogia universitária, predominante no ensino superior, como reflexo de cultura experiencial da pedagogia. Isso significa dizer que estudantes e professores estão de acordo com os efeitos redutores desta pedagogia na

aprendizagem, concordam acerca da insuficiência das práticas no que se refere ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos discentes (VIEIRA, 2014). Por isso, docentes e discentes "se posicionaram favoravelmente a uma orientação transformadora e emancipadora" (VIEIRA, 2002, p.44).

"O ensino, em seu processo de evolução, tem mostrado que os tempos mudaram e exigem transformações por parte de quem educa e forma as futuras gerações" (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014, p. 357). Em Portugal, Barralho, Fialho e Cid (2014) discorrem a respeito da Declaração de Bolonha, que exige mudanças de paradigma da educação, implicando em mudanças na cultura acadêmica e no papel exercido pelo docente, trata-se de um novo olhar sobre os processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação e sobre os ambientes de aprendizagens. No Brasil, Sá, Monteiro e Lopes (2014) tornam claro que embora a necessidade de mudança seja conhecida, muitas vezes persiste o ensino centrado no professor como o detentor do conhecimento, como aquele que tem a responsabilidade de transmitir o conteúdo curricular; cabendo ao estudante aprender passivamente ao ouvir e empreender anotações a fim de reproduzir em uma avaliação futura.

Pacheco, Sousa e Maia (2020), afora corroborarem quanto ao perpetuamento, no magistério do ensino superior, de práticas baseadas em memorização e transmissão de conteúdos, identificam, nas tecnologias digitais, um lugar contemporâneo de formação de conhecimento. Os autores, assim, advertem que esse novo espaço conduz a novos desafios curriculares e pedagógicos que tem de ser, especialmente, observados, porquanto muitas concepções de partidários às tecnologias assentam-se em referências que favorecem a educação superior pautada a partir de padrões que não legitimam os indivíduos, ao contrário, respaldam-se em referências educacionais definidas por concorrências e resultados próprios (PACHECO; SOUSA; MAIA, 2020). Cumpre mencionar que,

conforme Henry Giroux (2010), impor que a universidade amolde-se às competências corporativas, limitando serviços de autonomia universitária à lógica dos interesses do mercado, compromete a própria função do ensino superior, como esfera pública democrática e, consequentemente, na atuação dos educandos enquanto cidadãos, pensadores críticos e comprometidos.

No que se refere à qualidade dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, os resultados do estudo empírico e comparativo, entre Brasil e Portugal, empreendido por Cunha, Nunes e Silva (2014) apontam que no contexto português os referidos processos ainda estão longe do que apregoa a Declaração de Bolonha, pois o planejamento e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação são dependentes de uma forte tradição com base nas experiências e intuições dos docentes. No caso brasileiro, os resultados mostram uma perspectiva de ensino mais centrada no aluno e os autores enfatizam a preocupação de os Professores universitários não possuírem a formação específica para a docência (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014).

Pacheco, Sousa e Maia (2020), em análise às percepções dos responsáveis pela educação superior nos países europeus, a partir de dados da União Europeia, da OCDE e da UNESCO, observaram que a aprendizagem centrada no educando é visualizada, de maneira diferente, por aqueles que atuam em países em que os documentos nacionais abordam, taxativamente, a aprendizagem centrada no educando, do que por países que não compreendem o conceito em suas legislações e documentos orientadores. Os respondentes que fazem parte dos países que comportam em, em seus documentos oficiais, a aprendizagem focalizada no estudante, elencaram os resultados da aprendizagem, a avaliação baseada nos resultados da aprendizagem e a avaliação do ensino por parte dos estudantes como principais elementos; estabeleceram, contudo, o reconhecimento de aprendizagem anterior, a relação entre aluno e professor

e aprendizagem em pequenos grupos como menos relevante. Já nos países, cujos documentos nacionais não citam a aprendizagem voltada ao estudante, reconheceu-se, principalmente, a relação entre professor e aluno, assim como a aprendizagem em pequenos grupos, demonstrando que a alusão ao mencionado conceito, em documentos legais ou orientadores, influência, diretamente, à ideia de aprendizagem centrada no estudante por parte dos indivíduos que atuam na organização curricular do magistério superior (PACHECO; SOUSA; MAIA, 2020).

O estudo empírico de Fernandes (2014) confirma os postulados por Barralho, Fialho e Cid (2014) e por Sá, Monteiro e Lopes (2014), isto é, ratificam que a pedagogia universitária ainda tem como base a transmissão de conhecimentos e o processo de avaliação é, quase que exclusivamente, somativa[11]. Acerca das mudanças recentemente observadas na pedagogia universitária, Leite (2014) e Cunha (2018) alertam que, se não houver uma mudança epistemológica, corre-se o risco de haver apenas uma mudança cosmética e, portanto, incapaz de promover mudanças na organização das tarefas do professor e do acadêmico, no ensino superior.

Reconhecer a especificidade da pedagogia universitária e da docência no ensino superior exige o reconhecimento de um conjunto de práticas e atitudes fundamentais para o processo de aprendizagem do estudante adulto, de modo a oferecer a este um processo de formação autônomo e cidadão. Soares (2009) destaca algumas dessas atitudes e práticas: i) a captura e o entendimento do contexto emocional do estudante, para que favoreça a explicação; ii) o estabelecimento de uma abordagem que não ratifique verdades dogmáticas ou a au-

11 também conhecida como avaliação classificatória, tem como propósito medir o grau de conhecimento dos discentes e classificá-los (hierarquizá-los) ao final de determinado período (TEIXEIRA; NUNES, 2014). Constitui-se como a verificação, parcial ou total, da absorção ou não de conteúdos (VILLAS BOAS, 2014).

toridade docente, mas que possibilite, ao estudante, a reflexão, as descobertas, o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação e raciocínio, e; iii) abertura e flexibilidade possibilitando a argumentação pertinente dos Estudantes, constituindo uma relação verdadeiramente dialógica.

Soares (2009) afirma que o desenvolvimento dessas atitudes para o docente é um processo bastante complexo e não são

> adquiridos em capacitações e treinamentos baseados na racionalidade técnica e pautados no dever ser. Resultam da articulação de condições: objetivas e subjetivas; institucionais e pessoais; políticas, culturais, cognitivas e emocionais. A partir desses pressupostos, fica evidente que os Professores são os principais artífices dessa construção pessoal, cujo veio condutor é a investigação, a reflexão e a produção de conhecimento sobre: suas próprias concepções epistemológicas; concepção de mundo; a concepção de ser humano e de profissional que deseja contribuir para formar; seu papel social no contexto micro, da sala de aula e de cada campo científico, e macro, da cultura da instituição onde atuam e da sociedade; seus próprios saberes e os contextos históricos em que foram constituídos" (SOARES, 2009, p.103).

Neste sentido, Barralho, Fialho e Cid (2014) postulam que a Declaração de Bolonha, entre outras mudanças propostas para o ensino superior, propõe que o papel do professor seja de mediador do processo de aprendizagem e, portanto, um facilitador do processo de desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos Estudantes. No entanto, Vieira (2014) destaca que os professores, raramente, refletem sobre suas práticas. Essa talvez seja uma explicação para as inovações realizadas no ensino universitário apresentarem "uma orientação tecnicista, radicada na aplicação de estratégias e recursos "novos" cujo valor e impacto têm dificuldade em avaliar, e as suas experiências são pouco apoiadas, pouco disseminadas e pouco reconhecidas" (VIEIRA, 2014, p. 25).

Araújo, Silva e Durães (2019), fundamentando-se em Bolívar (2011), afirmam que a instituição de competências, pelo Processo de Bolonha, faz com que as disciplinas se tornem adstritas às demandas profissionalizantes e às premissas formativas, já que os conteúdos deverão ser estruturados para atender, para além da formação, aos interesses do mercado que, ao seu turno, influenciará na

determinação dos conhecimentos necessários ao exercício profissional. Difícil estabelecer, nesse contexto, o papel do professor, permitindo questionamentos, consoante mencionam as autoras, no que tange ao seu dever de condução no processo de aprendizagem (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2019).

Acerca das discussões envolvendo as atribuições docentes no contexto das consequências pedagógicas decorrentes da instituição de Bolonha, Vieira (2014) estabelece que alguns argumentos comportam equívocos ao pautar uma pedagogia com vistas à autonomia que confere ao professor maior número de funções que teria numa pedagogia transmissiva; a autora evidencia, contudo, que na pedagogia da autonomia, conquanto o docente deva ter sua autoridade salvaguardada, deverá ser direcionada à emancipação dos educandos. De fato, Henry Giroux (2015) acentua que a prática de ensinar não deve ser percebida como uma atuação técnica a ser desenvolvida, mas de maneira extensiva, ciente de que aprender não se trata simplesmente de memorizar conteúdos e habilidades, estimulando ao envolvimento crítico e em lutas de direitos e justiças sociais. O autor aponta, à vista disso, que o principal desafio a ser enfrentado pelo docente é ofertar condições que permitam capacidade ao desenvolvimento crítico aos estudantes, para isso solicita a defesa de dois recursos imprescindíveis ao magistério, quais sejam, preservação das condições de trabalho e autonomia ao exercício (GIROUX, 2015).

Vieira (2002), com a finalidade de analisar a qualidade da pedagogia universitária, desenvolve oito princípios – apresentados no Quadro 01 – e, em seguida os desdobra em 33 fatores – apresentados no Quadro 02. Vieira (2002) define qualidade da pedagogia universitária como "a finalidade e o processo de transformação dos alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes (saber, saber fazer, saber aprender, saber ser), activamente implicados na aprendizagem escolar e ao longo da vida, intervenientes críticos na melhoria da racionalidade e justiça dos contextos em que (inter)agem" (p.39).

Quadro 01 - Oito Princípios da Pedagogia Universitária

• *Intencionalidade*: a ação pedagógica desenvolve-se numa direção. Assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direcionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;

• *Transparência*: a ação pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados;

• *Coerência*: a ação pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adotados;

• *Relevância*: a ação pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contato com a realidade sócio-profissional e perspectiva o currículo de forma articulada;

• *Reflexividade*: a ação pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional;

• *Democraticidade*: a ação pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda;

• *Autodireção*: a ação pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança;

• *Criatividade/Inovação*: a ação pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projetos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Fonte: Vieira, 2005, p.16-17

Como já referido, os princípios da pedagogia universitária, brevemente explicados no quadro acima, são desdobrados em 33 fatores pedagógicos de qualidade, apresentados no Quadro 02:

Quadro 02 – Trinta e três Fatores Desdobrados dos Princípios da Pedagogia Universitária

Princípios	Fatores
Intencionalidade	• formação de âmbito científico; • formação de âmbito técnico/profissionalizante; • formação de âmbito cultural; • formação de âmbito pessoal e social;
Transparência	• explicitação dos pressupostos e finalidades das atividades realizadas; • explicitação dos métodos e critérios de avaliação adotados;
Coerência	• coerência entre as atividades e os pressupostos e finalidades da formação; • coerência entre as atividades e a natureza dos conteúdos disciplinares; • coerência entre as atividades e os métodos e critérios de avaliação adotados;
Relevância	• adequação das atividades à diversidade dos Alunos; • integração da experiência anterior dos Alunos na construção de novas aprendizagens; • construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo;
Reflexividade	• reflexão crítica sobre os pressupostos e finalidades das atividades realizadas; • reflexão crítica sobre· os conteúdos disciplinares; • reflexão crítica sobre métodos e critérios de avaliação; • reflexão crítica sobre a importância das disciplinas no currículo; • reflexão crítica sobre a relação entre o currículo e os contextos profissionais; • avaliação formativa e contínua das aprendizagens;

Democraticidade	• sentido de justiça; • respeito pela diferença; • liberdade de pensamento e expressão; • debate de ideias; • desenvolvimento de comportamentos de cooperação;
Autodireção	• intervenção dos Alunos na definição de objetivos e planos de trabalho; • desenvolvimento de capacidades de autoavaliação; • incentivo à vontade de aprender; • desenvolvimento da autoestima;
Criatividade/ Inovação	• construção de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade; • construção de uma visão aberta do conhecimento e da realidade; • desenvolvimento de capacidades de pesquisa e resolução de problemas; • desenvolvimento de capacidades de compreensão dos contextos profissionais; • desenvolvimento de capacidades de intervenção nos contextos profissionais; • desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação.

Fonte: Vieira, 2002 p. 39-40

Vieira (2002) também elenca 33 fatores situacionais agrupados em três domínios, quais sejam: Professor, Estudante e Instituição de Ensino Superior ou Curso. A divisão desses fatores em três domínios permite identificar e avaliar o papel de cada um dos atores, que integram o ensino superior, na pedagogia universitária. Os referidos fatores, alocados em seus domínios, podem ser observados no Quadro 03.

Quadro 03 - Domínios e Fatores Situacionais de Qualidade da Pedagogia

Professor	• Integração dos Professores na instituição; • Motivação dos Professores face às aulas e conhecimento científico dos Professores na sua área disciplinar; • Competência pedagógica dos Professores; • Conhecimento dos Professores relativamente aos Alunos (expectativas, necessidades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc.); • Conhecimento dos Professores sobre os contextos profissionais; • Capacidade de relacionamento dos Professores com os Alunos; • Apoio dos Professores aos Alunos (trabalhos, dúvidas, remediação de dificuldades, etc.); • Coordenação entre os Professores do curso; • Coordenação entre os Professores da mesma disciplina ou disciplinas afins; • Capacidade de expressão/comunicação dos Professores; • Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos Professores assiduidade dos Professores;
Estudante	• Integração dos Alunos na instituição; • Motivação dos Alunos face às aulas; • Motivação dos Alunos face à futura profissão; • Conhecimento anterior dos Alunos necessário a novas aprendizagens; • Capacidade de relacionamento dos Alunos com os Professores; • Espírito colaborativo entre os Alunos; • Capacidade de expressão/comunicação dos Alunos; • Capacidade de organização eficaz da aprendizagem pelos Alunos (definição de objetivos e estratégias, uso de recursos, resolução de dificuldades, etc.); • Capacidade de pesquisa/desenvolvimento de projetos por parte dos Alunos; • Abertura, flexibilidade e espírito crítico dos Alunos; • Assiduidade dos Alunos;

Instituição de Ensino/ Curso	• Adequação do plano de estudos às finalidades do curso; • Articulação entre as disciplinas do plano de estudos; • Ajustamento da carga letiva das disciplinas (total de horas por semestre/ano) à extensão dos programas; • Ajustamento da carga horária semanal às necessidades de estudo extra aula; • Ajustamento do número de Alunos (por turma) face às necessidades de formação; • Formação extracurricular adequada às necessidades de formação (cursos livres, conferências, oficinas de formação, visitas de estudo, atividades culturais, etc.); • Conjunto de infraestruturas/recursos adequados às necessidades de formação (salas de aula/estudo, bibliotecas, laboratórios, apoio informático, etc.); • Funcionamento eficaz dos órgãos de gestão pedagógica do curso (Conselho de Cursos, Comissão de Curso, etc.); • Valorização da atividade pedagógica dos Professores na sua progressão profissional;

Fonte: Vieira, 2002, p. 40-41

Para Fernandes e Fialho (2012) e Fernandes (2014), é necessário conhecer e compreender os processos reais de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior – processos que de acordo com Leite (2006) constituem a pedagogia universitária. Assim como, apreciar as percepções dos docentes e dos discentes relativos às dimensões dos referidos processos (FERNANDES, 2014; CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). Com vistas a possibilitar a compreensão dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior, Fernandes (2015) estabelece dimensões para cada um dos referidos processos. Tal separação entre os processos de Avaliação, de Ensino e de Aprendizagem é artificial e decorre da literatura existente (FERNANDES, 2015). As dimensões consideradas nesta separação podem ser visualizada no Quadro 04, Matriz da Investigação do Projeto AVENA - Ensino, Avaliação e Aprendizagem.

Quadro 04 - Matriz de Investigação do Projeto AVENA, com os objetos e as respectivas dimensões

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino; Recursos e Materiais Utilizados; Tarefas e Natureza das Tarefas; Gestão do Tempo Estruturação da Aula; Dinâmicas de Sala de Aula; Papel dos Professores e Alunos; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedbacks*; Percepções dos Professores; Percepções dos Alunos; Ambiente de Sala de Aula.
Aprendizagem	Participação dos Alunos (Dinâmicas, Frequência e Natureza); Estratégias de Aprendizagem; Percepções dos Professores/Alunos sobre os Contributos para a Aprendizagem (E.G., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas, avaliação, *feedback*); Percepção Professores/Alunos sobre Relações entre as Aprendizagens desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação; Relação Pedagógica com os Professores; Relação dos Alunos Com os Seus Pares e Outros Intervenientes; Satisfação dos Diferentes Intervenientes; Percepção dos Diferentes Intervenientes; Ambiente de Sala de Aula.

Avaliação	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas; Funções da Avaliação; Natureza da Avaliação; Utilidade da Avaliação; Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/ Aprendizagem Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback;* Papel dos Professores e Alunos; Recursos a Estratégias de Auto e Heteroavaliação; Percepção dos Professores; Percepções dos Alunos.

Fonte: Fernandes (2014, p.111).

Desta forma, na sequência, a discussão contempla o processo de ensino. Este processo complementa e especifica um dos processos que compõe a pedagogia universitária no ensino superior. Seguem explicações teóricas e exposição de investigações empíricas, as quais dão suporte aos resultados encontrados desta pesquisa.

2.2.1 O Processo de Ensino

> *"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais..." (Rubem Alves)*

Como já discutido, em território europeu, a Declaração de Bolonha fez emergir a discussão sobre qualidade do ensino na agenda das instituições europeias (VIEIRA, 2014). O discurso em torno do Processo de Bolonha volta-se

para a pedagogia centrada no estudante. Sob as lentes de Vieira (2014) e Xavier e Leite (2019), as mudanças promovidas em prol do Processo de Bolonha têm se dado em sentido restrito, basicamente, na experimentação de métodos e recursos supostamente novos em benefício do discente; não considerando que a reconfiguração de que trata o Processo de Bolonha tem base construtivista e pressupõe mudanças epistemológicas (VIEIRA, 2014).

O contexto brasileiro de ensino superior exige também mudanças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 – deu mais liberdade às Instituições de Ensino Superior e, assim como a Declaração de Bolonha, tem base construtivista (SOARES, 2009). Ainda cabe citar, no caso brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao decênio (2014-2024), que tem na meta nº 13 o aumento da qualidade da educação superior. De acordo com Sá, Monteiro e Lopes (2014), no Brasil, "o professor precisa também entender a necessidade de abandonar a ação docente individual, em que julga ser o único responsável pelo ensino e adotar a ação compartilhada com os Estudantes" (p. 376).

Vieira (2002) concebe que na pedagogia universitária predominante, o papel assumido pelo professor pressupõe uma educação bancária, onde o professor transmite o conhecimento ao estudante enquanto este assume papel passivo. Trata-se de uma pedagogia centrada no ensino que tem o docente como Protagonista do processo (GIL, 2008). Acerca da mudança paradigmática no ensino superior, Vieira (2014) e Santo e Luz (2013), concebem que os Professores devem ser agentes de questionamentos e promotores desta mudança, tanto no que se refere à pedagogia universitária, quanto à profissão docente com vistas a potencializar a qualidade da formação proporcionada

Fernandes (2015) complementa a ideia de Vieira (2014) afirmando que a responsabilidade por promover mudanças acerca da pedagogia universitária é

também das instituições de ensino, das suas unidades orgânicas, além de seus Docentes.

A respeito dos professores, Vieira (2014) defende que as características e as experiências desses justificariam a dinâmica que os mesmos adotam em sala de aula. Em Portugal, o estudo de Vieira (2014) mostra que os docentes são fortemente influenciados pela sua biografia, assim como pelas tradições no sistema de ensino. No Brasil, o estudo de Silva, Santos e Paixão (2014) conclui que o docente do ensino superior cumpre regras institucionais de um currículo que julga ser decisivo para a qualidade de ensino, é comprometido com a formação dos estudantes, (geralmente) estabelece relação socioafetiva com as turmas e não investe tempo suficiente nas atividades de pesquisa.

Ainda acerca dos professores, de acordo com Leite (2014), um docente deve ter "o domínio sobre o saber das disciplinas, o saber curricular, o saber da Ciência da Educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial, e o saber da ação pedagógica" (p. 52). Neste sentido, Soares (2009) e Cunha (2018), alertam que no Brasil, algo preocupante é o grande número de professores do ensino superior que são profissionais especialistas em seu ramo de conhecimento, mas não possuem formação acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, sobre o planejamento das atividades de ensino e acerca da condução da aula.

Basilar indicar, nesse contexto, um breve panorama acerca da legislação brasileira que circunda o ensino superior. Mostra-se, primeiramente, o artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases, o qual prevê que a educação superior nacional é composta por cursos sequenciais, de extensão, graduação e pós-graduação:

> Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
>
> I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abran-

> gência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
>
> II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
>
> III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
>
> IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996, p.17).

Observa-se que para cursar graduação, cursos de extensão ou sequenciais basta que o sujeito tenha concluído o ensino médio ou equivalente; para ingresso a uma pós-graduação, em contrapartida, faz-se necessária conclusão de uma graduação. Quanto aos cursos sequenciais, faz-se imperioso mencionar que, conforme o Parecer n.º 672/1998, cuja homologação foi realizada pela Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), concernem-se a cursos característicos de alguma área do conhecimento que, embora disponham de disciplinas em nível de graduação que, confere um certificado de conclusão em nível superior, este título não diploma o indivíduo para a continuidade em nível de formação. Os cursos sequenciais, além disso, dividem-se em cursos superiores de complementação de estudos e cursos superiores de formação específica. Àqueles, concedem certificados e deverão estar ligados a um curso de graduação que, por sua vez, deve efetuar o reconhecimento dos cursos através de avaliações periódicas por amostragem; estes, por outro lado, não demandam vinculação a faculdades, institutos, tampouco departamentos, mas deferem diplomas, por isso submetem-se a processos de autorização que garantam a qualidade do ensino disponibilizado (BRASIL, 1998).

Os cursos de extensão universitária têm curta duração, em razão do primordial objetivo de aperfeiçoamento ou treinamento de algum campo do co-

nhecimento. Ao término, os estudantes receberão um certificado, já que os cursos, por não se sujeitarem a reconhecimento federal, não têm capacidade de emitir diplomas (SANTOS, 2018). Luiz Síveres (2013), ao definir extensão universitária, vale-se da declaração de Paulo Freire sobre o mundo humano ser o mundo da educação, tornando os indivíduos os próprios sujeitos comunicadores. Síveres (2013), então, estabelece que a extensão universitária deve ser percebida como uma ação de comunicação, transferindo ao diálogo relevância para traçar o processo educativo com ação e reflexão. O autor, por conseguinte, afirma que os cursos de extensão devem pautar-se em preparação de cidadãos competentes e conscientes, logo, deve compreender conexões entre a academia e a sociedade através de projetos pedagógicos com fulcro na preparação cidadã e competente (SÍVERES, 2013). Para Silva, Feliaciano e Lima (2020), extensão universitária refere-se à forma como o espaço universitário conecta-se à comunidade, de modo a assegurar que os conhecimentos construídos nestes espaços alcancem os cidadãos, mediante comunicação e interação entre seus diferentes saberes.

No que tange a graduação, vale destacar que o, já mencionado, Parecer n.º 77, aprovado pela CES dispõe que os cursos de graduação devem proporcionar aprendizagem que auxilie para diminuição de evasão, impulsionar criação de programas de iniciação científica, com vistas em desenvolvimento crítico dos educandos, bem como:

> Abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997, p.2).

A graduação fragmenta-se em três campos de formação, quais sejam, bacharelado, licenciatura e curso superior de tecnologia. Os cursos de graduação

referem-se à formação focalizada no mercado de trabalho, aos cursos tecnólogos interessa a inserção, em menor tempo, no mercado de trabalho e voltam-se a áreas de menor abrangência e a licenciatura corresponde a formação para docência na educação básica (SANTOS, 2018):

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Quanto ao exercício do magistério universitário, ocorre de maneira diferente em instituições públicas e privadas, haja vista que naquelas o ingresso decorre de aprovação em concursos públicos; nestas, em contrapartida, a contratação pode ser realizada através de arguição curricular (CHIAPETA, 2018). A lei n.º 9.394/96 expressa, em seu artigo 52, inciso II que, ao menos, um terço do corpo docente universitário deverá ter mestrado ou doutorado, mas não apresenta orientações que conduzam propostas de cursos de mestrado e doutorado à formação do magistério superior:

> Art. 65. A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas hora.
>
> Art. 66. **A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado**.
>
> Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p.44).

Percebe-se que, diferentemente às exigências para o professor da educação básica que, nas palavras de Ana Paula Chiapeta (2018), precisa ser "formado" para tal, ao professor universitário requisita-se apenas uma "preparação" ao exercício docente, mediante mestrado e doutorado, sem assegurar formação específica para o exercício profissional, uma vez que não compreende a docên-

cia como processo de formação, mas reconhece essa função por titulação que, a seu turno, nem mesmo é obrigatória em stricto sensu, apenas prioritária. Reche e Vaconcellos (2019), nesse sentido, acentuam que mesmo que a lei não aborde, de forma expressa, a preparação instrumental, aos docentes do ensino superior, faz-se indispensável, para que possam atuar frente as demandas sociais e proporcionar dialética consciente aos objetivos que lhes cabe.

Acentua-se, nesse ínterim, que os cursos de pós-graduação consistem em cursos delineados ao aperfeiçoamento profissional e acadêmico, das diversas áreas do conhecimento, subdividindo-se em pós-graduações lato sensu (em sentido amplo) e strictu sensu (sentido estrito), consoante Parecer n.º 977/1965. Os cursos inerentes a pós-graduação em sentido amplo voltam-se a formações especializadas de algum campo do saber, já os cursos de mestrado e doutorado são próprios da pós-graduação em sentido estrito (BRASIL, 1965).

Cunha (2018), atenta que programas de mestrado e doutorado, comumente, foram pesquisadores e não docentes, visto que o estágio de docência se mostra obrigatório apenas para bolsistas do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; ressalta, ainda, que não se quer simplesmente criticar a formação voltada para pesquisa, mas realçar que a formação não pode ocorrer de forma reducionista, mas de forma ampla e diversificada. A autora, que defende a exigência de formação pedagógica para aqueles que desejem atuar no magistério superior, menciona que a falta dessa obrigatoriedade faz com que somente parte do corpo docente envolva-se, efetivamente, com aspectos da pedagogia.

A formação do professor de ensino superior, em suma, realiza-se através dos programas de mestrado e doutorado, os quais, em maioria, não contemplam conteúdo de formação para a docência (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014; CUNHA, 2018; RAMIREZ, 2011). Dito de outro modo, os cursos de mestrado

e doutorado são a base para formação de professores do ensino superior, no entanto, em seus currículos a ênfase é dada à formação de pesquisador. Assim, os saberes relativos à docência são um desafio para quem assume a função de professor (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). "Provavelmente preocupada com essa situação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência para seus bolsistas de mestrado e de doutorado" (SOARES, 2009, p. 97).

O professor universitário, para Ferraz, Ferreira e Nova (2021), além de desenvolver seus conhecimentos específicos, deve adquirir habilidades para compor suas aulas; deve, pois, transversalizar seus saberes acadêmicos aos didáticos-pedagógicos, para que os educandos sejam capazes de construir sentidos e significados. A anuência à universalização de saberes científicos, com efeito, não se opõe à demanda por conhecimentos que abrangem o magistério profissional, vez que as práticas pedagógicas têm de promover a um processo de ensino-aprendizagem que permita ampliar a reflexão, também, sobre o papel do docente na conjuntura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; FRANCO, 2015).

Vale expor, em apertada síntese, a distinção realizada por Maria Amélia Franco (2020) no que tange as diferenças entre práticas educativas, práticas pedagógicas e práticas docentes. As práticas educativas, segundo a referida autora, são desempenhadas para a execução de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem aos procedimentos empreendidos para a realização da prática educativa, ou seja, são o conjunto de atividades, desenvolvidas pelo professor, com a finalidade de promover conscientização dos participantes, fornecer suporte teórico e buscar encontrar, em suas ações, o conteúdo não exposto em suas práticas. Assim sendo, nem toda prática docente pode ser considerada uma prática pedagógica, vez que somente é possível essa caracteri-

zação de a prática quando o professor introduzir, em seu exercício, a finalidade de suas ações em relação à formação dos educandos (FRANCO, 2020).

Com base em alguns trabalhos empíricos realizados acerca do processo de ensino, no ensino superior, tanto no Brasil quanto em Portugal, podem ser feitas algumas observações. No Brasil, a investigação de Silva, Santos e Paixão (2014) mostra que os docentes elaboram, no início de cada semestre letivo, o planejamento disciplinar. Este planejamento serve como um guia e é construído de acordo com o calendário institucional estabelecido pela Instituição de Ensino Superior (IES), além de com as definições dos Projetos Político Pedagógico (PPP) de cada curso. O planejamento disciplinar é apresentado aos estudantes e discutido nas turmas, embora essa ação não envolva de maneira ativa o estudante no planejamento das atividades do semestre, a intenção é oferecer esclarecimento sobre as temáticas a serem abordadas ao longo do semestre e as tarefas avaliativas. Sob as lentes dos professores, o planejamento disciplinar é considerado um instrumento flexível, pois se constata adaptações visando melhor atender as necessidades dos estudantes (SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014).

Franco (2020), por outro lado, argumenta que justamente por ser o espaço onde se formulam práticas pedagógicas e engendram-se novas práticas para estruturar os procedimentos, o Projeto Político Pedagógico deve ser vivo, já que não se trata meramente de um papel, mas de um documento que comporta expectativas e intenções, que precisam ser fundamentadas e de acesso e compreensão coletiva. O PPP, portanto, precisa manifestar as aspirações de um grupo comprometido com a instituição de ensino, logo, para ser capaz de atender ao projeto inicial, as práticas pedagógicas precisarão ser restruturadas a cada dia, já que não pode haver projeto, tampouco práticas simplesmente prontas (FRANCO, 2020).

Ao longo do semestre, no contexto brasileiro, as aulas decorrem conforme previsto no plano de ensino (SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014; CUNHA, 2018). Silva, Santos e Paixão (2014) observam que, em geral, as aulas ocorrem pela exposição do conteúdo pelo professor, com apoio de slides. No entanto, é explícita a preocupação dos docentes com a participação (ativa) dos estudantes nas atividades pedagógicas, o que leva a maior interação entre os alunos e os professores (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014; SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014; SOARES, 2009; BARRALHO; FIALHO, 2012; NWOKEOCHA, 2017; TAKEUCHI et al., 2017; XIAOMING; ZHUO, 2017; UBONG; OKPOR, 2020).). Os resultados de Silva, Santos e Paixão (2014) evidenciam que a maioria dos docentes planejam as aulas com a prevalência do processo dialógico e a implementação de *feedback*, bem como, com a utilização de dinâmicas que potencializam as aprendizagens dos discentes. Os professores, em geral, apresentam o objetivo da aula e o articulam com os assuntos trabalhados em oportunidades anteriores. Quanto às atividades programadas, visam à articulação entre os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação (SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014).

No contexto universitário português, as aulas também são de natureza expositiva, sendo o processo de ensino centrado no professor (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). Como resultados da investigação empreendida por Fernandes (2014), realizada em quatro universidades portuguesas (Coimbra, Évora, Lisboa e Minho), no âmbito do projeto AVENA, observa-se que a matriz pedagógica predominante corresponde a um ensino centrado no docente, onde este expõe os conteúdos curriculares e os discentes ouvem e tomam nota. Em diversos momentos, é possível identificar que os estudantes se sentem fracamente motivados a estudar e a aprender. Contudo, em contextos mais participativos e interativos de ensino é também possível observar estudantes desmotivados/insatisfeitos para aprender.

No que se refere à organização das aulas, são identificadas duas abordagens. Para Fernandes (2014), são extremos de um *continuum* de abordagens de ensino. Numa das abordagens, os estudantes estavam no centro do processo de ensino, e participam de maneira mais ativa e autônoma das aulas; os docentes estruturam as aulas de forma diversificadas, variando a dinâmica de sala de aula, utilizam *feedback* como apoio ao processo de ensino e os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação são parcialmente articulados. No outro extremo do *continuum*, têm-se aulas de natureza magistral, com processo de ensino centrado no professor e estudantes essencialmente passivos. Os docentes proferem discursos bem articulados, mostrando total domínio dos conteúdos curriculares programados para aquele período de tempo, geralmente, tendo apoio slides criados com o programa *PowerPoint.* Neste extremo do *continuum*, os docentes não utilizam qualquer dinâmica visando suscitar o envolvimento dos discentes.

Fernandes (2014) destaca também que a maioria dos professores investigados "parecia agir mais a partir de sua intuição do que a partir de uma base conceitual sólida que tivesse sido deliberadamente utilizada" (p. 129). Fernandes (2014) ainda conclui que para muitos professores portugueses é difícil assumir que os acadêmicos poderiam ser mais autônomos no desenvolvimento das suas aprendizagens. Os docentes apresentam dificuldade em prescindir do seu papel de grande protagonismo em transmitir conhecimentos aos estudantes.

Conforme a pesquisa realizada por Silva, Santos e Paixão (2014), existem críticas tanto de docentes quanto de discentes acerca da pouca carga horária destinada a aulas ou atividades que envolvessem a prática da profissão. De acordo com Vieira (2014), em Portugal, mesmo com a Declaração de Bolonha lançando luz sobre a qualidade do ensino nas instituições europeias, a atividade

de ensino continua tendo papel secundário na carreira docente, os quais dependem, principalmente, da atividade de pesquisa.

Neste sentido, Vieira (2005; 2009; 2014) faz crítica acerca do divórcio[12] que existente entre pesquisa e docência, sendo ambas responsabilidades do professor. Este divórcio entre a investigação e o ensino, para Vieira (2009), é um dos fatores que contribui para a desvalorização da pedagogia no ensino superior. Contudo, mudanças de práticas pedagógicas no sentido de operar sobre este divórcio são difíceis, uma vez que, a carreira acadêmica depende, quase que exclusivamente, da investigação. A autora denuncia que muitos professores universitários portugueses encaram o ensino como o preço a se pagar para fazer pesquisas:

> Se algum imperativo nos obriga a sermos perturbados pelo ensino, será sobretudo a responsabilidade moral de ser professor, ainda que essa nos roube tempo e investimento àquilo que parece prestigiar-nos no meio académico: a investigação. Todos conhecemos bem os constrangimentos e dilemas inerentes à conciliação das duas actividades, quantas vezes geradores de uma espécie de "dupla identidade" que muitos classificam de esquizofrénica [...]. É um facto inegável que a investigação se faz, predominantemente, à margem do ensino ou mesmo à sua custa (VIEIRA, 2005, p. 12).

No contexto brasileiro, os processos de avaliação externa

> Parece(m) reforçar a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestimar a docência. Esses processos contemplam, como indicadores da qualidade do trabalho docente, a investigação e a docência, sendo o primeiro reconhecido como de alto prestígio, enquanto o segundo tem baixa valoração acadêmica e social (SOARES, 2009, p.97).

Para Barralho, Fialho e Cid (2014), "enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência científica e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas à dimensão didático-pedagógica, não será possível ter um ensino superior de qualidade" (p. 998). Ferraz, Ferreira e Nova

12 "O ensino, a investigação e o desenvolvimento profissional do professor são atividades relativamente isoladas entre si, no seio de culturas que desvalorizam o diálogo interdisciplinar" (VIEIRA, 2009, p. 118).

(2021), conquanto identifiquem que a universidade, nos últimos tempos, tenha auferido progredir, significativamente, no campo científico, pouco se investe em conhecimentos voltados ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários à atuação didático-pedagógica do docente do ensino superior.

Ao refletir sobre tal cenário de divórcio entre a investigação e a docência, Vieira (2005) defende a necessidade de criar incentivos institucionais à indagação das práticas pedagógicas. Para a autora, essa deve se dar pelo menos em quatro níveis: i) promoção de uma cultura de colaboração no seio dos grupos; ii) valorização da pedagogia na carreira acadêmica (por exemplo, com a realização de seminários de reflexão pedagógica e partilha de experiências, constituição de equipes de aconselhamento e (auto)formação profissional, etc.); iii) melhoria dos sistemas de regulação e avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem; e, iv) melhoria das condições de financiamento e difusão da inovação pedagógica.

Outro tema no processo de ensino que merece atenção é a questão curricular. Cândido, Silva e Moraes (2014) compreendem currículo como "um processo de seleção e de produção de saberes, de habilidades, de valores, os quais são organizados com o objetivo de serem ensinados e que vão assumir configurações específicas em contextos reais de sala de aula, evitando-se visões essencialistas e antitéticas" (p. 564). Os autores ainda alertam que o currículo não pode ser considerado um produto acabado, ele deve estar em constante mudança, absorvendo as mudanças sociais.

Sob as lentes de Leite (2014), a orientação curricular predominante tornou o conhecimento fragmentado e as atividades de ensino privilegiaram a repetição e a consequente memorização e reprodução do saber existente. No ensino superior, por muito tempo, de acordo com Cunha (2014), manteve-se a

influência positivista como linha mestra da prática pedagógica. Portanto, observou-se na orientação curricular uma lógica de organização do conhecimento do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. Tal ideário de currículo também induziu a perspectiva de que um profissional com ensino superior completo teria todas as competências para efetivamente atuar no mercado de trabalho. Dessa maneira, os currículos tornaram-se reféns dos novos conhecimentos e incham-se, como se quanto mais horas o estudante dispendesse em um ambiente formal de ensino, melhor seria sua formação (CUNHA, 2014).

Além disso, o conhecimento tem sido trabalhado como algo já construído (passado), não como os desafios do presente ou como o conhecimento empírico a fim de levar ao futuro (CUNHA, 2014). Na construção da lógica curricular predominante a prática é colocada no ápice, ou seja, ao final dos cursos como estágios[13]. Assim, define-se a prática como comprovação/referência para teoria e não como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica (CUNHA, 2014). Dito de outro modo, tem-se a prática como aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias.

Acerca das mudanças pedagógicas realizadas no Brasil e na Europa (LDB nº 9.394/96 e Processo de Bolonha, respectivamente), Cunha (2014) ensina que não tem sentido alterar nos currículos, visando a melhoria dos cursos, retirando, incluído ou aumentando a carga horária das disciplinas. É necessário ater-se à lógica que guia a construção curricular, ou seja, mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento dos campos de ciência, da arte e da técnica,

13 estágios (obrigatórios ou não) têm o objetivo de atender as demandas de formação prática requeridas por organizações. O objetivo de estágios em semestres iniciais do curso é a familiarização às atividades de gestão; já o estágio nos semestres finais do curso visa a inserção profissional. Os estágios enfrenteiram a formação e a atividade produtiva. Muitas vezes, erradamente, o estágio leva a reprodução e ao produtivismo, não priorizando a formação profissional (OLIVEIRA, 2009).

sem abandonar os aspectos epistemológicos, das relações entre teoria e prática, da perspectiva interdisciplinar, da promoção do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa com indicadores de melhorias de qualidade no ensino universitário. Dito de outro modo, se não houver uma mudança epistemológica na pedagogia universitária, corre-se o risco de haver apenas uma mudança superficial ou cosmética limitada e incapaz de promover mudanças na organização do trabalho docente e discente (LEITE, 2014). Ao referirem-se ao atual contexto pandêmico, Ferraz, Ferreira e Nova (2021), marcam que as universidades, por serem reconhecidas pelas pesquisas realizadas e pelas propícias manifestações acerca da identidade docente, foram impulsionadas à reconduções não somente de pesquisas, mas de atuação em sala de aula, pôr colocar, agira, a vida humana como protagonismo; alentam, com isso, à urgência em desenvolver novas formas que tenham como prioridade promover a ruptura unicista da lógica instrumental, a fim de consolidar profissionais motivados a aprender com relevantes saberes científicos e acadêmicos. Segue discussão do processo de aprendizagem, que também constitui a pedagogia universitária.

2.2.2 O Processo de Aprendizagem

A definição de aprendizagem figura-se dentre as mais complexas, culminando diversas distribuições por parte de estudiosos e teorias filosóficas sobre a temática (SANTO; LUZ, 2013; MOREIRA, 2016; LIMA, 2017). Por isso optou-se, na presente pesquisa, expor, brevemente, as três abordagens identificadas por Moreira (2016), a saber: comportamentalismo, humanismo e construtivismo. O comportamentalismo (ou behaviorismo) relaciona a aprendizagem às mudanças comportamentais; o humanismo, por sua vez, associa a aprendizagem à perspectiva do mundo, a partir de experiências coletivas e individuais;

o construtivismo ou cognitivismo, finalmente, compreende a aprendizagem como o procedimento de pensamento.

A abordagem comportamentalista, também conhecida como Behavorista, teve como principais pensadores Watson, Guthrie, Thorndike e Skinner e caracteriza-se por entender que a aprendizagem se concretiza pela relação entre os estímulos ambientais, fornecidos pelo professor, e as respostas do aluno, as quais confirmarão ou não o comportamento pretendido (MOREIRA, 2016). O modelo elucubra que as atitudes dos sujeitos são definidas pelas circunstâncias do meio onde se encontram, considerando os educandos seres passivos, que apenas respondem a estímulos, mediante vinculação do estímulo-resposta (SANTO; LUZ, 2013; LIMA, 2017). Moreira (2016), ressalta que o referido modelo preconiza treinamento e não educação, bem como aprendizagem mecânica, ao invés de aprendizagem significativa, contudo muitos professores ainda se beneficiam de seus procedimentos. Eniel Santo e Luiz Carlos Luz (2013) concordam que ainda é muito comum em instituições profissionalizantes, em que a aprendizagem dá-se de forma imitativa, em que o professor é visto como técnico experiente, cabendo-lhe, como possuidor das capacidades e ferramentas, designar o modelo.

Na teoria humanista, cujos principais estudiosos foram Rogers, Novak e Freire e, segundo Moreira (2016), Gowin, atualmente, pode ser considerado um importante pensador desse modelo, cujo foco não se situa nas técnicas de ensino, mas na evolução do educando, sendo o professor um facilitador da aprendizagem; incumbindo-lhe, logo, acreditar na capacidade do aprendiz e não contar com metodologias inflexíveis, mas oportunizar liberdade e interatividade. Para Paulo Freire (2007), que defende uma educação problematizadora, ensinar não se trata de transferir informações ou fazer com que o educando simplesmente adapte-se às ordens, ensinar pressupõe permitir dialogicidade,

reflexão crítica sobre a realidade em que se encontra, as quais impulsionarão crescimento não apenas do educando, mas também do educador. O autor, isto posto, critica o método tradicional de aprendizagem, por ele denominado como educação bancária, pois o procedimento pelo qual se constitui aproxima-se à noção de incumbências bancárias, sendo o docente aquele que deposita conhecimentos na cabeça do aluno, e o aluno o depositário das informações que são contadas (FREIRE, 2007).

O cognitivismo ou construtivismo foi marcado, principalmente, pelas perspectivas de Piaget, Vygotsky e Ausubel: àquele, por utilizar teoria genética como referência; esse, por definir a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento e o ensino como elemento apoiador, e este, pelo desenvolvimento da aprendizagem significativa (LIMA, 2017). A teoria piagetiana de performance cognitiva compreende a adaptação a partir de duas propriedades, quais sejam, a assimilação e a acomodação, ou seja, ocorre a assimilação quando o aprendiz elucida as informações, oriundas do meio em que vive, conforme seus próprios recursos mentais e a acomodação transcorre quando esses conhecimentos e ideias se ajustam os aspectos existentes no mundo; a acomodação, depreende, pois, de uma assimilação anterior das informações para, considerando os novos conhecimentos construídos, alterar, se for o caso, as disposições conceituais antigas (SANTO; LUZ, 2013).

Lev Vygotsky, contudo, julgava imprescindível analisar o contexto social, histórico e cultural para compreender o desenvolvimento cognitivo (LIMA, 2017). Por isso, considerava como único ensino adequado aquele em que lidera o desenvolvimento cognitivo, assim como a única aprendizagem efetiva deve fazer-se com vistas ao desenvolvimento, isto significa que a função do educador deverá ser de mediador que, por já ter internalizado os significados dos conteúdos dispostos no currículo, deverá expô-los juntamente aos significados

para seus respectivos signos; cabendo ao aprendiz, a seu turno, reconduzir ao professor o significado aprendido para que o docente, então, possa analisar se os conhecimentos absorvidos pelo aluno é admitido e o aluno, enfim, observe se seus apontamentos vão ao encontro do que fora pretendido, ou seja, considera-se que o ensino efetivou-se quando houve esse compartilhamento de significados (GIL, 2008; MOREIRA, 2016).

Segundo Félix Díaz (2011), foi Ausubel, um dos maiores expoentes do cognitivismo que mais alcança a ideia de mediação firmada por Vygotsky, porquanto reconhece que a descoberta pode ser concretizada tanto de forma autônoma quanto provinda da condução verbal. David Ausubel, com efeito, originou a Teoria da Aprendizagem Significativa, cujo âmago encontra-se na estruturação cognitiva prévia para, a partir de um processo interativo, seja possível não somente alcançar novos significados, mas também integrá-los aos já existentes que, por sua vez, obterão novos significados (MOREIRA, 2011; 2016).

A teoria proposta por Ausubel (1978), ou seja, a Teoria da Aprendizagem Significativa foi a primeira teoria de aprendizagem em uma situação formal de ensino e explica como ocorre tal processo. De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa, há aprendizagem quando ocorre interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, na estrutura cognitiva[14]. Para que ocorra a Aprendizagem Significativa é necessário que a interação seja não-literal e não-arbitrária (também chamada de substantiva). Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem ou novos significados ou maior estabilidade (MOREIRA,

14 **Estrutura cognitiva**: é uma hierarquia de conceitos que, por sua vez, são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 2006; 2012). O armazenamento de informações no cérebro humano, sob a perspectiva ausubeliana, é organizado na forma de uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e consequentemente assimilados) a conceitos mais gerais e inclusivos.

2006; 2010; 2012).

A teoria ausubeliana, por conseguinte, compreende que as informações antigas e a forma como são estruturadas influenciam na aprendizagem e na produção de novos conhecimentos. O autor considera que os conhecimentos prévios operam como ideias-âncora, denominando-os de subsunçores, porquanto novas informações ancoram-se em informações preexistente e, embora seja um procedimento interativo e dinâmico, recebe significado (MOREIRA, 2011; 2016; FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO, 2019). Quanto a transição da aprendizagem mecânica para a significativa, Ausubel entende que não ocorre naturalmente, pois necessita de subsunçores adequados, predisposição do indivíduo em aprender, materiais potencialmente significativos e mediação do educador (DÍAZ; 2011; MOREIRA, 2011; 2016). Na prática, no entanto, essas premissas não se concretizam e a aprendizagem mecânica acaba prevalecendo, provavelmente porque a aprendizagem significativa é progressiva e não imediata, uma vez que a elaboração de subsunçores é parte de um procedimento de captação, apreensão, diferenciação e retomada de significados (SANTO; LUZ, 2013; VENDRAMIN; ARAÚJO, 2020).

Uma pedagogia centrada na aprendizagem, tal como se refere o processo de Bolonha – na Europa – e as mudanças na pedagogia universitária – no Brasil, foca nas competências e saberes que os estudantes devem adquirir ao longo do seu processo de formação (BARRALHO; FIALHO, 2012). A pedagogia centrada na aprendizagem do estudante pressupõe a utilização de metodologias que valorizam o envolvimento do acadêmico nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014). Sob a compreensão de Barralho, Fialho e Cid (2014), em uma pedagogia centrada na aprendizagem do estudante, tal aprendizagem se dá ativamente através da interação “com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-

-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente" (p. 989). Ao longo do processo de aprendizagem, considerando a pedagogia que coloca o estudante no centro do processo, o docente assume o papel de criador do ambiente e de estratégias que favoreçam a aprendizagem (SÁ; ALVES, 2014).

O estudo de revisão de literatura, empreendido por Fernandes e Fialho (2012), em investigações empíricas que mostram a intensão deliberada de promover inovações nos processos pedagógicos do ensino superior, revelou que "a participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação e de aprendizagem conduzia, invariavelmente, ao desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento e de aprendizagens mais significativas" (p.106). Ao encontro do que desvelam Fernandes e Fialho (2012), a pesquisa realizada em universidades brasileiras, de Sá, Monteiro e Lopes (2014), destaca a disposição dos estudantes para aprenderem de maneira ativa e dialógica, além de também se mostrarem dispostos a participarem de discussões que orientem a mudança necessária acerca da pedagogia predominante no ensino superior.

A investigação de Sá, Monteiro e Lopes (2014) mostra também que os estudantes, em sua maioria, percebem que aprendem de maneira mais significativa quando é lhes oferecido determinadas condições, são essas: i) oferta contínua de tarefas que promovam a aprendizagem aos estudantes, por parte dos professores; ii) clima no ambiente formal de ensino favorável ao desenvolvimento das aprendizagens e de cooperação; iii) utilização de dinâmicas diversas pelos professores; iv) avaliação contínua; v) envolvimento em todas as atividades; e, vi) orientação e acompanhamento por parte dos professores, ao longo do processo de aprendizagem.

Por outro lado, Cunha, Nunes e Silva (2014) apontam que, sob as lentes dos docentes, quando os estudantes são desafiados a um trabalho autônomo,

mesmo com um incentivo do professor, não há claro entendimento por parte dos discentes, compreendido como certo grau de resistência a atividade. Esta situação talvez possa ser justificada pela cultura educacional enraizada na pedagogia em que o professor é o centro do processo pedagógico (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014).

Outro estudo empírico compara a percepção de docentes sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior português e brasileiro. Trata-se da investigação de Cunha, Nunes e Silva (2014), a qual mostra que os docentes portugueses percebem falta de estudo, de empenho, de censo crítico e de capacidade de reflexão por parte dos estudantes. Ainda é destacado, pelos professores portugueses, certo grau de passividade nos estudantes, justificado por Cunha, Nunes e Silva (2014) como a cultura educacional enraizada na pedagogia em que o professor é o centro do processo pedagógico. Os autores ainda postulam que os docentes das universidades portuguesas esperam dos estudantes um forte compromisso e responsabilidade acerca das tarefas que executam e têm uma expectativa bastante elevada quanto ao desempenho discente. Além disso, Cunha, Nunes e Silva (2014) enfatizam o consenso, entre os professores portugueses, de que há interesse dos estudantes em aprender somente sob as condições de exigência de estudo para os exames finais.

Os docentes brasileiros destacam as fragilidades na educação básica trazidas por alguns discentes (principalmente no que concerne à leitura, o que causa atraso à compreensão do conteúdo teórico), sobrecarregando o professor, que deve suprir a ausência desse conhecimento, predispondo os estudantes a uma aprendizagem significativa (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). Além disso, no estudo de Cunha, Nunes e Silva (2014), outros dois pontos são destacados sobre o ensino superior brasileiro, o primeiro foi a questão da idade dos estudantes, que variavam de 18 a 23 anos, demonstrando que os estudantes estão cada

vez mais cedo iniciando o ensino superior e isso interfere nas aprendizagens, considerando as constantes dispersões que os discentes se submetem em sala de aula, principalmente com o acesso de tecnologias de informação e comunicação. O segundo desafio elencado é a lotação das salas de aulas, que limita o acompanhamento individual do estudante.

Elisabeth Vendramin e Adriana Araújo (2020), em estudo realizado durante o ano letivo de 2017/2018, observaram, a partir dos pressupostos de aprendizagem significativa de Ausubel, uma disciplina intitulada Contabilidade Financeira, de um Instituto Universitário localizado na cidade de Lisboa em Portugal. A disciplina foi designada, segundo as autoras, por estabelecer, desde o ano letivo de 2010/2011, o método do caso do ensino, visando modificar a lógica tecnicista da disciplina, que culminava desinteresse por parte dos alunos, que julgavam ser sacrificante assistir às aulas.

As autoras salientam que, desde seu surgimento até o ano letivo de 2009/2010, período de cerca de trinta anos, a disciplina foi marcada por uma configuração tradicional de ensino, fundamentando-se em aulas-palestras e na lógica tecnicista, partindo das contas para a elaboração das demonstrações financeiras e não considerando a origem e todo o mecanismo envolvido. Na época, o índice de aprovação era em torno de 65% e a taxa de desistência era de aproximadamente 29%. Com a modificação na estrutura da disciplina, em 2010/2011, teve-se como base as demonstrações financeiras prontas e aspectos gerais do negócio para, então, aprofundar-se aos lançamentos contábeis. Neste método, no ano letivo de 2017/2018 foram 693 matriculados, em 6 cursos diferentes, 19 turmas e 30 alunos por turma, cada uma com duas aulas semanais práticas e uma aula teórica. Desses, 519 foram aprovados e 48 desistentes, resultando em mais de 80% de aprovação (VENDRAMIN; ARAÚJO, 2020).

Para Vendramin e Araújo (2020), o método utilizado na disciplina cumpriu aos três aspectos da aprendizagem significativa, pois os conhecimentos prévios dos aprendizes foram considerados a partir das aulas teóricas; o material contava com casos reais e construídos para induzir o raciocínio e os alunos mostraram-se propensos a aprender de maneira significativa. Os resultados das observações mostraram que os educadores tiveram suas expectativas superadas em relação aos educandos, pois desde a implementação do método os alunos tem maior retenção dos conteúdos, maior rendimento escolar, mais participativos e interessados (VENDRAMIN; ARAÚJO, 2020). Em seguida é discutido o processo de avaliação, que completa a exposição dos processos que constituem a pedagogia universitária.

2.2.3 O Processo de Avaliação

Sob a compreensão de Vasconcelos (2014), refletir sobre o processo de avaliação é uma tarefa apaixonante e extremamente desafiadora dada a relevância e a complexidade do tema. Perrenoud (2007) considera que a temática avaliação é uma inquietação para os pedagogos, desde a criação da escola. Os pedagogos lutam para que o processo avaliativo se dê a serviço da aprendizagem do estudante, ou melhor, para promover a aprendizagem do estudante; e não a serviço do sistema educativo, visando a classificação de desempenho discente.

O processo de avaliação predominante não informa como acontece a aprendizagem do estudante, apenas sanciona os erros sem buscar meios de compreendê-los e de minimizá-los (PERRENOUD, 2007). Neste sentido, Perrenoud (2007) declara que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (p.15). O resultado do processo de avaliação predominante é uma mensagem – a nota. A nota não diz o que o aluno sabe, mas como será seu futuro se continuar a agir da mesma forma. Para a sociedade e para a família, a nota é uma demanda implícita ou explícita de intervenção (PERRENOUD, 2007).

Cipriano Luckesi (2014), no mesmo sentido, subscreve que muitos professores desempenham três mecanismos consecutivos, a saber: medida do aproveitamento escolar, transformação da medida em nota ou conceito e utilização dos resultados identificados. Assim, os resultados da aprendizagem iniciam-se pela medida que, comumente, é feita através de acertos em testes, provas ou outras formas de coleta que originarão "pontos" que, então, serão escolhidos como padrão da medida, fazendo com que cada acerto represente um número de pontos previamente determinado. A medida, após, é transformada em conceito ou nota, mediante a designação de uma simples proporção entre acertos ou pontos alcançados pelo aprendiz e uma escala, já prescrita, de notas ou conceitos. Com o resultado, finalmente, o educador pode dispor como entender mais adequado, seja oportunizar, àqueles que atingiram nota ou conceito baixos, que executem outra aferição, seja para perceber as dificuldades dos alunos e pautar novas decisões de trabalho, dentre outras maneiras (LUCKESI, 2014).

Para Perrenoud (2007) e Fernandes (2008), o processo de avaliação predominante caracteriza-se pelo estabelecimento de hierarquias de excelência. É o ato de privilegiar comportamentos, normas e formas. Tal processo visa a definição de um modelo de discente. Trata-se de um processo classificatório e excludente; que introduz um ponto de ruptura a fim de criar grupos homogêneos, segregando bons e maus desempenhos, e por consequência, bons e maus alunos.

Em uma análise um pouco mais atenta do processo de avaliação predominante, percebe-se que a repercussão vai além de uma verificação acerca do rendimento escolar/acadêmico, refletindo em várias esferas da existência (FALCHIKOV, 2005; FERNANDES, 2008; VASCONCELOS, 2014). O processo de avaliação que introduz rupturas pode interferir na autoestima dos avaliados. Acerca da autoestima, Falchikov (2005) e Fernandes (2008) defendem

que a avaliação apresenta condições de orientar o percurso acadêmico de um sujeito ou afastá-lo de qualquer percurso, resultando na evasão do estudante do sistema de ensino.

Perrenoud (2007) compreende a avaliação como uma engrenagem no funcionamento do processo didático, não se trata apenas da utilização de técnicas e instrumentos de medida e verificação da assimilação de conteúdos expostos anteriormente a aplicação de um instrumento de verificação (FERNANDES, 2006; 2008). As avaliações, além de controlar o desempenho e a dedicação dos Estudantes, para Perrenoud (2007), têm o objetivo de gerir o fluxo do processo de ensino.

Para Luckesi (2014), a avaliação não tem, intrinsicamente, um propósito, vez que sustenta um percurso de procedimentos que pretende construir um resultado preliminarmente delineado. Refere-se, diante disso, de um instrumento que serve de base para deliberações que envolvam a construção de conhecimentos que promovam, de dato, desenvolvimento dos educandos, por assimilação ativa (LUCKESI, 2014).

Frente aos questionamentos a respeito da avaliação predominante, Fernandes (2006) defende três razões para promover mudanças no processo de avaliação: a aprendizagem, o currículo (ou estrutura curricular) e a democratização da educação. A aprendizagem é considerada uma razão para mudar a avaliação porque os processos cognitivos não são lineares, ou seja, não obedecem padrões regulares (FERNANDES, 2006; 2008; PERRENOUD, 2007). Além disso, competências metacognitivas[15] e socioafetivas[16] desempenham papel fundamental no aprendizado e a avaliação predominante não as considera. A

15 São competências relativas ao "conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto a cognição ou que regula qualquer aspecto da iniciativa cognitiva" (MARINI, 2006, p. 01).

16 Le Breton (2009) discute que a dimensão afetiva expressa as situações das vivências dos protagonistas que mobilizam vocabulários, expressões e formas de participação social.

razão currículo é fundamentada por Fernandes (2006) ponderando as mudanças sociais. Aqueles que estão ingressando no mercado de trabalho ou que integrarão o mercado de trabalho em um futuro próximo devem estar habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permitam compreender e fazer parte dessa nova sociedade (FERNANDES, 2006; 2008). Quanto à terceira razão, ainda que considerando a democratização do ensino como positivo, Fernandes (2006) alerta para a heterogeneidade dos alunos provocada por essa, e, com isso, as diferentes construções de significados (ou deriva de sentidos).

Fernandes (2008) sustenta que houve evoluções acerca das concepções de avaliação. Tais alterações apresentam ligação com os contextos históricos e sociais, com os propósitos a serem alcançados e com as convicções filosóficas daqueles que desenvolviam e concretizavam avaliações. Cada uma das gerações de avaliação buscou superar as limitações da geração anterior, tornando-se mais complexa e mais sofisticada, evoluído quanto aos métodos utilizados, aos objetos de avaliação considerados e aos propósitos ou finalidades.

Fernandes (2008) toma como base o texto de Guba e Lincon (1989) para refletir sobre as três primeiras gerações de avaliação. A primeira geração tratou a Avaliação como Medida. Nessa fase, prevalecia uma avaliação essencialmente técnica, que através de testes, bem construídos, media com rigor e neutralidade as aprendizagens dos Alunos. Essa geração foi fortemente influenciada pela concepção de testes para verificar aptidão e inteligência, largamente utilizados para fins de recrutamento, encaminhamento e orientação de jovens para as forças armadas.

De acordo com Guba e Lincon (1989), dois fatores influenciaram a primeira geração: a afirmação de estudos sociais e humanos realizados na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e na França, particularmente nos sistemas de educação, de saúde e na emergência do movimento da gestão científica no

mundo da economia. Nessa fase, as concepções tayloristas foram rapidamente adaptadas aos sistemas educativos, e ainda se mantém. Em sala de aula, as avaliações se reduziam a administração de um ou mais testes e a atribuição de classificação em períodos determinados. Como características, dá-se destaque a funções somativas, classificatórias e seletivas, tendo como único objeto a avaliação do conhecimento adquirido, com pouca ou nenhuma participação dos Alunos.

A segunda geração apreciou a Avaliação como Descrição. Buscou superar o fato de o sistema de avaliação educativo considerar apenas os resultados das aprendizagens dos Alunos, havendo muitos outros intervenientes que deveriam ser considerados e envolvidos no processo. A Geração Avaliação como Descrição analisa até que ponto os Alunos atingem os objetivos, a medição tornou-se apenas um instrumento a serviço da avaliação. A grande diferença entre a primeira e a segunda geração de avaliação é a formulação de objetos comportamentais e a verificação se eles são ou não atingidos pelos Alunos. Como expoente, nessa fase, tem-se Ralph Tyler, referido como o pai da avaliação educacional, devido ao trabalho desenvolvido nos anos 30 e 40.

A terceira geração contemplou a Avaliação como Juízo de Valor ou Julgamentos. Foi durante o período dessa avaliação que a temática mais alargou seus horizontes. Emergiu a ideia de que avaliação deveria induzir e/ou facilitar a tomada de decisões e a recolha de informações além de testes de conhecimento; deveria envolver os demais atores intervenientes no processo, tais como: pais, docentes, ambiente escolar, contexto de ensino e aprendizagem, entre outros.

Guba e Lincon propuseram uma quarta geração de avaliação, a Avaliação como Negociação e como Construção. Tratou-se de uma geração de ruptura com as gerações anteriores que responde a dinamicidade do cotidiano no sistema educativo, uma avaliação construtivista. Nessa geração, o processo de

avaliação promove interação com todos os envolvidos na avaliação e está integrada no processo de ensino e aprendizagem, bem como, como no contexto de aprendizagem, na construção social do conhecimento e nos processos sociais e culturais que embasam as situações de avaliação. A função formativa é o principal objetivo da avaliação e está relacionada com funções, tais como a de melhor desenvolver e motivar todos envolvidos. Para a Avaliação como Negociação e como Construção, o *feedback* nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições é indispensável, pois é através dele que se dá o ciclo da avaliação.

Os principais enfoques da avaliação são avaliação diagnóstica, avaliação somativa, avaliação mediadora e avaliação formativa. A avaliação diagnóstica tem como principal objetivo verificar a presença ou ausência de conhecimento do discente (conhecimento prévio). Trata-se da sondagem da situação da experiência e do desenvolvimento de cada envolvido no processo de construção de conhecimento. Importante ressaltar que a avaliação diagnóstica considera também o contexto da realidade escolar. Assim, para aplicar esse tipo de avaliação é necessário que o docente assuma uma postura reflexiva e dialética, compreendendo o contexto em uma relação dinâmica de aprendizagem (TEIXEIRA; NUNES, 2014).

A avaliação somativa, também conhecida como avaliação classificatória, que é a predominante no sistema educacional, tem como propósito medir o grau de conhecimento dos discentes e classificá-los (hierarquizá-los) ao final de determinado período (TEIXEIRA; NUNES, 2014). Constitui-se como a verificação, parcial ou total, da absorção ou não de conteúdos (VILLAS BOAS, 2014). A avaliação mediadora, para Teixeira e Nunes (2014), tem como enfoque principal a mediação e a intervenção no processo de construção de conhecimento, de modo a dar suporte ao discente na progressão e superação de qualquer difi-

culdade. A avaliação mediadora é uma relação dialética que orienta, de maneira individual, o discente a caminhos alternativos (TEIXEIRA; NUNES, 2014).

No que se refere à avaliação formativa, para Teixeira e Nunes (2014), trata-se de um processo complexo de reorientação do processo de construção de conhecimento. Para Perrenoud (2007), é o processo que permite orientar e otimizar o processo de construção de conhecimento. Fernandes (2008) a compreende como uma avaliação para a aprendizagem.

Perrenoud (2007) considera que as práticas de avaliação têm se tornado menos severas. Ainda assim, há uma longa distância a ser percorrida para se chegar à avaliação formativa. A avaliação formativa se choca com a avaliação tradicional instalada no sistema educacional, e quase sempre, é considerada suplementar. A avaliação formativa assume sentido na luta contra o fracasso e as desigualdades, sendo indissociada da construção de conhecimento. A avaliação formativa é a forma de avaliação mais compatível com as abordagens construtivistas (PERRENOUD, 2007).

Os obstáculos para a implementação da avaliação formativa como sistema de avaliação, de acordo com Fernandes (2006), são: as políticas de educação, as turmas numerosas que dificultam a percepção individual por parte do docente, a sobrecarga de conteúdo que lotam os programas das disciplinas, as concepções de didática as quais não privilegiam a diferenciação e a formação dos professores que pouco trata de avaliação – em especial da avaliação formativa. Teixeira e Nunes (2014) defendem que a avaliação formativa não deve ser considerada uma utopia, trata-se de uma ação concreta, facilmente de ser exercida quando ocorre uma avaliação contínua, quando o docente assume uma postura crítica e dialógica na relação com o discente. Para Teixeira e Nunes (2014), a escolha a respeito do enfoque do processo de avaliação refletirá na re-

lação que a instituição tem com as formas de conhecimento e com a concepção de mundo. Todos os aspectos interferem na construção do sujeito.

Sob as lentes de Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), o trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam (1998) operou o rejuvenescimento da discussão acerca da avaliação para aprendizagem. O referido trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam teve como consequência a retomada da realização de pesquisas empíricas e da construção teórica, fundamentadas em epistemologias renovadas. Fernandes (2015a; 2015b) resume os resultados do estudo de Black e William (1998): i) a avaliação formativa contribui para melhorar as aprendizagens dos estudantes; ii) a avaliação formativa contribui mais fortemente para a aprendizagem de estudantes com mais dificuldade de aprendizagem; iii) além disso, estudantes que vivenciam a experiência da avaliação formativa apresentam melhores resultados em avaliações externas.

Atualmente, as pesquisas empíricas têm evidenciado a necessidade de investimento nos processos de avaliação interna, em particular, de avaliação formativa (FERNANDES; RODRIGUES; NUNES, 2012). Fernandes (2014; 2015a; 2015b) explica que isso acontece porque há base empírica sólida para afirmar que os estudantes do ensino superior podem aprender de forma significativa, se as práticas de avaliação e de ensino forem integradas, para que o estudante se envolva nos processos de ensino e de avaliação. O referido investimento nos processos de avaliação envolve questões de políticas educacionais orientadas à dinâmica da sala de aula, ao esforço dos professores, à reconstrução de práticas pedagógicas e aos processos de investigação que envolvem pesquisas empíricas nos ambientes formais de ensino.

No que se refere à avaliação formativa, Fernandes (1994; 2006; 2008) a define como uma avaliação interativa e contínua, cuja atenção é voltada ao processo de aprendizagem do estudante, ou seja, aos processos cognitivos dos

discentes. Todo o processo é acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes, inclui-se a esses mecanismos a autoavaliação e a heteroavaliação[17] (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008; VILLAS BOAS, 2014). Villas Boas (2014) complementa que tais ajustes tem o objetivo de promover a reorganização do trabalho pedagógico a fim de atender as diferenças individuais.

Fernandes (2008) classifica as regulações em dois tipos: as regulações convergentes e as regulações divergentes. São consideradas regulações convergentes aquelas subordinadas a determinado critério ou a um objetivo previamente estabelecido, que orienta o processo de avaliação. Esta regulação está centrada nos resultados e não no processo de ensino e aprendizagem. É importante para regulação convergente a utilização de testes objetivos para verificação da aprendizagem discente. Já a regulação divergente é orientada para o processo de ensino e de aprendizagem, visa o desenvolvimento de pensamentos complexos e a aprendizagem significativa (ou aprendizagem profunda), preferindo como instrumentos de avaliação tarefas abertas, diversificadas e problemas complexos. Na regulação divergente é dada particular relevância aos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, a autoavaliação, ao autocontrole e à autoregulação.

Nos estudos empíricos, que relatam intervenções inovadoras deliberadamente planejadas com vistas à melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, analisados por Fernandes e Fialho (2012), em geral, os docentes utilizam diversas formas de avaliação (tais como trabalhos escritos, reações críticas, apresentações, relatórios e problemas de várias naturezas), não se limitando ao instrumento prova. Além disso, realizam atividades de avaliação no dia-a-dia, com o objetivo de apoiar os esforços de regulação e autoregu-

17 Janssen e Van (2012) a definem como uma avaliação dentro de uma equipe, onde os colegas e o docente avaliam o estudante.

lação para as aprendizagens. No entanto, Fernandes e Fialho (2012) destacam que a avaliação de natureza somativa é usada de forma complementar a avaliação formativa.

Ainda acerca do trabalho de Fernandes e Fialho (2012), o *feedback*, é oferecido a cada atividade e é indissociável de qualquer processo de avaliação formativa, ou avaliação para aprendizagem (FERNANDES; FIALHO, 2012). Os referidos *feedbacks* são, normalmente, baseados "em critérios" e são de natureza descritiva, permitindo que os estudantes "vissem ao espelho" os seus desempenhos; e/ou avaliativa, permitindo que os estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem" (FERNANDES; FIALHO, 2012, p. 605).

A pesquisa empírica de Sá, Monteiro e Lopes (2014) considera a percepção dos estudantes no ensino superior brasileiro, mostrando que a avaliação ainda é um grande desafio, tanto para docentes quanto para discentes. Para que haja coerência entre a avaliação e os objetivos do ensino, é necessário que discentes e docentes assumam o papel que lhes cabe na criação em comunhão dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014). O estudo de Sá, Monteiro e Lopes (2014) mostra também a necessidade de ultrapassar a visão da avaliação como medida de produto do processo de ensino-aprendizagem, em que a responsabilidade por avaliar compete apenas ao professor, pois os estudantes alertam que não é suficiente aprender de maneira superficial e mecânica apenas para a avaliação (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014).

Outro trabalho empírico (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014) compara os processos de avaliação no ensino superior em universidades portuguesas e brasileiras. No que se refere aos processos de avaliação, nas universidades portuguesas, os pesquisadores observam que se centram em classificar e certificar

os estudantes. Esse processo é justificado pelos docentes como uma prática bastante dependente dos regulamentos das universidades. No contexto brasileiro, os docentes consideram a avaliação formativa como a mais adequada. Os docentes brasileiros acreditam que se o processo de avaliação incorporasse diferentes estratégias, possibilitaria ao estudante melhor demonstrar seu aprendizado e os respectivos ajustes que deveriam ser realizados. No entanto, muitos professores brasileiros não desenvolvem a avaliação de forma contínua e sistemática, utilizando diversas estratégias.

Os resultados empíricos da pesquisa de Fernandes (2015a), no contexto do ensino superior Português, mostram que tanto professores quanto estudantes concordam que a avaliação deve ser realizada de forma contínua, ao longo do semestre, tornando possível a regulação das aprendizagens durante o período letivo. No entanto, os discentes percebem que as avaliações as quais são submetidos, em sua maioria, tratam-se de procedimentos, essencialmente, utilizados para a atribuição de classificações e que esta classificação é determinada, fundamentalmente, por exames e provas. Os docentes e discentes discordam que o planejamento e o desenvolvimento das avaliações são partilhados ou objeto de debate.

Fernandes (2015a) desvela também que as práticas de avaliação, da maioria dos professores, têm forte relação com as abordagens pedagógicas utilizadas pelos mesmos nas aulas. Isso significa dizer que, quando os docentes se limitam a aulas expositivas, poucas são as tarefas de avaliação utilizadas além de testes e provas.

> as práticas de avaliação se podem distribuir num *continuum* em que, num dos extremos, os estudantes estão no centro dos processos pedagógicos, participando ativamente nas atividades das aulas, sendo apoiados por docentes que constituem um recurso de elevada qualidade para lhes distribuir *feedback* e lhes sugerir tarefas através das quais se aprende, se ensina e se avalia. A avaliação tem como principal propósito apoiar o desenvolvi-

> mento das aprendizagens dos estudantes. No outro extremo, os docentes são os principais protagonistas, a ênfase é posta no ensino e não no que os estudantes têm que aprender, as aulas são magistrais, e a avaliação é um processo cujo principal propósito é atribuir classificações (FERNANDES, 2015a, p. 625).

Fernandes (2015a) alerta que, ao longo desse *continuum,* há uma variedade de abordagens que podem ter características de diversos graus de ambos extremos. Mesmo que a maioria das práticas observadas tivessem se aproximado ao extremo em que os Docentes e o ensino estão no centro dos processos pedagógicos. Cerca de um terço dos casos observados mostram que é possível dar ênfase às aprendizagens, que é plausível envolver o estudante e assim ter a participação ativa destes Protagonistas e que assim é provável melhorar o ensino superior.

Cabe também destacar o papel do *feedback* no processo de avaliação. O estudo de Fernandes (2015a) mostrou que os professores, na maioria dos casos, acreditam que o *feedback* poderia ser distribuído "sob a forma das classificações obtidas nas provas intermédias e nos exames finais e ainda sob a forma de comentários aos trabalhos escritos, quando estes existiam" (FERNANDES, 2015a, p.622). Barralho, Fialho e Cid (2014) apontam resultados positivos para o uso do *feedback,* dentre eles destacaram a motivação dos estudantes e a potencialização das aprendizagens.

Na investigação empreendida por Fernandes (2014), o autor destaca que quando questionados sobre avaliação, os estudantes mencionam somente a parte somativa do processo de avaliação, apenas citam avaliações intermediárias e finais; não como uma prática a apoiar a aprendizagem, mas com vistas a classificação de desempenhos. A avaliação contínua só é relatada quando os acadêmicos são deliberadamente motivados a pronunciarem-se sobre ela.

Fernandes (2015b) também analisa práticas de avaliação no ensino superior em Portugal e destaca que um conjunto de aspectos estão relacionados com a potencialização das aprendizagens significativa dos Estudantes. O autor elenca como as referidas práticas: i) propósitos de aulas bem definidos e claros; ii) dinâmicas de ensino e de avaliação diversificadas, com uma variedade de tarefas que objetivam aprendizagens mais profundas; iii) dinâmicas que suscitam o envolvimento e a participação dos alunos no processo de ensino e de avaliação; iv) distribuição sistemática e frequente de *feedbacks* de qualidade com objetivos individuais; v) utilização de avaliação formativa para dar suporte as aprendizagens profundas dos alunos; vi) momentos de análise e de reflexão que induzam o processo de auto e heteroavaliação, além de o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos.

Acerca das mudanças que precisam ser promovidas nas pedagogias tradicionais e, por consequência nas avaliações tradicionais, Barralho, Fialho e Cid (2014) postulam que "a mudança das práticas avaliativas dos docentes passa necessariamente por uma atitude reflexiva e analítica que induza uma transformação mais profunda e complexa das suas crenças e saberes, modificando o modo como estes percepcionam e valorizam o ensino e a avaliação" (p. 990). O próximo subcapítulo explora os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração brasileiro e português.

2.3 Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior de Administração

A primeira Escola de Administração de Empresas surgiu em 1881, com o esforço do empreendedor, da Philadelphia, Joseph Wharton, que redigiu uma carta endereçada a Universidade da Pensilvânia solicitando a criação de uma

escola com a finalidade de formar jovens para assumir o controle em uma realidade econômica complexa. Tal iniciativa foi chamada de Wharton School of Finance and Economy, de 1881 a 1901 e Wharton School of Finance and Commerce, de 1902 a 1971. A partir de 1971, até os dias atuais, é denominada de Wharton School. Em 1950, existiam 1500 Cursos de Administração nos Estados Unidos e nenhum no resto do mundo. No ano 1951, foi criado o primeiro curso fora dos Estados Unidos, em Toronto, no Canadá; em 1952, foi criado um curso em Monterey, no México e em 1954, no Brasil, em São Paulo (EAESP/FGV).

Acerca do Ensino em Administração, nos Estados Unidos, e em seguida, na Europa Ocidental, a Escola Clássica de Administração (concebida sobre os fundamentos das teorias de Weber, Taylor e Fayol) predominava, apontam em concordância Nicolini (2002; 2003); Barros (2011; 2014); Coelho e Nicolini (2014). No Brasil, apenas na Era Vargas, a partir de 1930, com o processo de urbanização e industrialização (que se assentou a necessidade de criação de cursos em nível superior incumbidos a resultar em profissionais com entendimento burocrático para gerenciar órgãos/departamentos públicos), que o Ensino em Administração aderiu a tal ideologia do progresso (TRAGTENBERG, 1974; NICOLINI, 2002; 2003; BARROS, 2011; 2014; PINTO; MOTTER Jr., 2012; COELHO; NICOLINI, 2014). Cabe explicar que até 1930, taylorismo/fordismo eram conteúdos ministrados somente nos cursos de Engenharia.

2.3.1 O Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação no ensino superior de Administração no Brasil

O ensino de Administração foi levado para o Brasil, pela Família Real, em 1808. Isso porque, desde a colonização existia atividade comercial (compra e venda de produtos), e com isso a necessidade de controle – tanto interno (a exemplo, o controle de estoque) quanto externo (necessidade de pagar impos-

tos). Com a observância de que a atividade comercial demandava mão de obra qualificada para exercer tais controles, a Coroa Portuguesa decidiu instituir o ensino de técnicas comerciais (BARROS *et al*., (2011). Em 1808, foi instituída, no ensino formal obrigatório, a disciplina de Economia Política e, no ano seguinte, introduzidas Aulas de Comércio, assim como as existentes em Portugal (PINTO; MOTTER Jr., 2012; BARROS, 2014). Tais disciplinas apresentavam caráter eminentemente prático (BARROS *et al*., 2011).

Em 1856, a Coroa Portuguesa fundou o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, iniciativa que substituiu as Aulas de Comércio, dando início ao ensino sistemático de técnicas comerciais no País (BARROS, 2014). Em 1902, a responsabilidade sobre a oferta do curso de técnicas comerciais passou a ser das Escolas de Artes e Ofícios. Havia instituições no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Maranhão, na Bahia, em Juiz de Fora (MG) e no Pará (NICOLINI, 2003; 2003b; PINTO; MOTTER Jr., 2012; COELHO; NICOLINI, 2014). Em 1905, o Decreto n.º 1.339 do Governo Federal, validou os diplomas conferidos aos egressos desses cursos (PINTO; MOTTER Jr., 2012; NICOLINI, 2003; 2003b).

Até o ano de 1926, os cursos de técnicas comerciais tinham duração de três anos. Em 28 de Maio de 1926, a publicação do Decreto nº 17.329 promoveu alterações e a duração passou a ser de quatro anos. Tal determinação estabeleceu também a carga horária mínima para cada disciplina, as obrigações administrativas das instituições e nomeou o Ministério da Agricultura como responsável por fiscalizar as instituições que ofertavam o ensino comercial. Ao final, os alunos recebiam o Diploma de Habilitação Comercial e, com esse ensino, tornavam-se capazes de racionalizar o trabalho e potencializar a produção industrial.

O processo de desenvolvimento ocorrido na Era Vargas (1930-1945) impeliu o Estado a empreender investimentos na indústria de base, na infraes-

trutura de comunicações, nos transportes, na energia e nas políticas sociais. A preocupação em atender essas necessidades levou à criação de ministérios, autarquias e sociedades de economia mista a fim de delegar responsabilidades para esses órgãos. No âmago desse desponte tardio do capitalismo industrial brasileiro e da consequente expansão estatal, a ciência da Administração ganhou importância como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa (PINTO; MOTTER Jr., 2012; COELHO; NICOLINI, 2014).

Até 1930 a educação não foi tratada como prioridade nacional, somente a partir de 1931 o Governo Getúlio Vargas implementou o Ministério da Educação e este, a estrutura de ensino no Brasil. Com o Decreto Lei nº 20.158, em 30 de julho de 1931, foi criado, entre outros, o primeiro Curso Superior de Administração e Finanças, que diplomava bacharéis em Ciências Econômicas e exigia dos candidatos, como requisito indispensável, a posse do diploma de Perito-Contador ou de Atuário – cursos oferecidos concomitantemente ao ensino escolar[18] (NICOLINI, 2003; 2003b; PINTO; MOTTER JR., 2012; BARROS, 2014).

Na década de 1930, Nicolini (2002; 2003; 2003b; 2004), Pinto e Motter Jr. (2012), Bencke e Gilioli (2014), Barros (2014) e Coelho e Nicolini (2014) destacam a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e, em seguida (1938), do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Ambos introduziram no Brasil os princípios da Escola Clássica, o primeiro em organizações privadas e o segundo em organizações públicas. O IDORT, criado com o patrocínio da Federação das Indústrias de São Paulo, de acordo com Coelho e Nicolini (2014), foi a primeira instituição de ensino em Administração da América Latina. O DASP, criado pelo Decreto Lei n.º 579, implementou discussões sobre Recursos Humanos e sobre Treinamento e

18 Aqueles que se dedicavam a esses cursos poderiam cursar apenas determinados cursos superiores (NICOLINI, 2003; 2003b; PINTO; MOTTER JR., 2012; BARROS, 2014).

Desenvolvimento, no Brasil (NICOLOINI, 2003; 2003b; 2004; PINTO; MOTTER Jr., 2012; BENCKE; GILIOLI, 2014).

As consequências do desenvolvimentismo da Era Vargas identificaram incoerências no ensino de Administração. O então senador Waldemar Falcão, em 1935, buscando corrigir tais incoerências apresentou no Congresso um projeto de lei de uma escola para ensino superior de Economia, Política, Administração e Finanças, cuja amplitude de ensino cobriria as preocupações político-administrativas e econômico-diplomáticas. O projeto foi parcialmente acolhido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, resultando em um currículo unificado de três anos (COELHO; NICOLINI, 2014).

Até 1945, o Curso de Superior em Administração foi desprestigiado, sendo ofertado por instituições privadas – que não passavam de extensões de escolas de comércio, apresentando deformidades curriculares e *status* não universitário (COELHO; NICOLINI, 2014). Em 1945, o enfraquecimento do regime de Vargas fez com que o DASP encerrasse suas atividades, originando a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1948. Essa escola, alheia ao modelo de educação superior vigente no país, empenhou-se na formação de administradores e na difusão da Teoria da Administração do País. Visando cumprir o objetivo de descobrir e lapidar jovens administradores, a FGV, em 1951, criou o Instituto Brasileiro de Administração (IBRA) e, em 1952, nas dependências desse, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAPE) (NICOLINI, 2002, 2003b).

Nesse sentido, torna-se relevante lançar luz sobre a utilização de modelos gerenciais estrangeiros na estruturação do ensino de Administração. A partir de 1949, a influência desses modelos tornou-se mais forte devido ao acordo firmado entre o governo norte-americano e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do financiamento da Agência para o Desenvolvimento Interna-

cional dos Estados Unidos (USAID), como postulam Nicolini (2003; 2003b), Barros *et al.* (2011), Pinto e Motter Jr. (2012) e Barros (2014). A referida assistência técnica é a situação que melhor expõe a transferência de conhecimentos norte-americana na Ciência da Administração.

Tal acordo possibilitou a criação e o aperfeiçoamento de duas escolas: a EBAPE, a EAESP; e a criação de dois cursos de graduação em universidades federais: na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (NICOLINI, 2002; 2003; 2003b; 2004; FISCHER, 1984; 2001; PINTO; MOTTER Jr., 2012; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; COELHO; NICOLINI, 2014). A EBAPE e a EAESP enviaram Docentes para formação na *University of Southern California* e à *Michigan State University*, respectivamente. Posteriormente, a UFBA e a UFRGS também enviaram seus Docentes para formação. Como compreendem Alcadipani e Bertero (2014), esse programa formou responsáveis por ministrar os primeiros cursos superiores em Administração e por estruturar suas atividades. Esse acordo entre o governo brasileiro e o governo norte-americano teve duração de 12 anos.

O que impulsionou o acordo foi a proposta de política externa norte-americana – um mundo livre por meio da contenção do comunismo. Em especial, ao Ponto IV do discurso do então presidente H. Truman (1949), que propunha apoiar áreas consideradas subdesenvolvidas, subsidiando projetos de assistência técnica dos EUA a países subdesenvolvidos. Em análise do referido acordo, observa-se que de um lado havia os Estados Unidos com a intenção de propagar o sistema cultural e social disseminando seus conhecimentos e técnicas e, do outro, o Brasil interessado em desenvolver-se (ALCADIPANI; BERTERO, 2011b).

Coelho e Nicolini (2014b) postulam que o curso de graduação da EBAPE foi o primeiro de Administração Pública, na América Latina. Esse pioneirismo fez com que a Escola se deparasse com três obstáculos: (i) a escassez de professores para ministrar as aulas no curso de Administração; (ii) a escassez de literatura que abordassem temas referentes ao curso em português e (iii) a falta de estudantes interessados. Logo, os desafios apresentados à EBAPE foram: elaborar um currículo de Administração Pública; formar docentes nesse campo de conhecimento; traduzir algumas obras a fim de constituir literatura apropriada a formação acadêmica; incorporar conteúdos que mostrassem a aplicação das ferramentas em contexto nacional; conquistar alunos, promulgar o reconhecimento do ensino e Administração e a regulamentação da profissão de Administrador no país.

O estudo de Coelho e Nicolini (2014b) chama atenção para a dotação orçamentária da Fundação Getúlio Vargas, na época, composta por recursos financeiros da ONU, Petrobrás, SENAC e Governos Estaduais. Como consequência da facilidade de obter recursos, a EBAPE se tornou referência no ensino superior de Administração Pública, em três aspectos: (i) a contratação de corpo docente estrangeiro ou brasileiros com vivência estrangeira em Administração Pública; (ii) uma biblioteca de obras traduzidas e; (iii) a adoção de tecnologia norte-americana. Friga, Bettis e Sullivan (2004) declaram que, até 1950, o ensino de Administração assemelhava-se a um treinamento gerencial, de abordagem funcionalista. O corpo docente da área era formado, em sua maioria, por gerentes empresariais ativos ou aposentados, cujo foco era o compartilhamento de experiências.

Após concretização da EBAPE, a FGV voltou-se para a criação de uma Escola de Administração de Empresas. Em 1954, foi fundada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), instituindo o ensino de mo-

dernas técnicas empresariais (NICOLINI, 2003; 2004; PINTO; MOTTER Jr., 2012; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2014). De acordo com Nicolini (2003; 2003b), a EAESP, em pouco tempo, se tornou referência no ensino em Administração no Brasil, pois sua proposta harmonizava-se com o cenário econômico nacional naquele momento. Barros *et al.* (2011) explicam que isso ocorreu porque a EAESP foi constituída sob os moldes das melhores *Business Schools* norte-americanas e assumiu o compromisso de profissionalizar a elite empresarial brasileira.

Alcadipani e Bertero (2014) entendem que o acordo não levou à imposição de modelos norte-americanos, os professores brasileiros foram agentes na aceitação e na difusão de um modo de pensar – o *Management*. Os autores argumentam que o grupo de intelectuais que compunham os grupos de docentes que atuavam nos cursos superiores em Administração eram conhecedores da realidade brasileira, cabendo a esses a devida redução sociológica (termo cunhado por Guerreiro Ramos). Além disso, havia incentivo norte-americano para a produção de material didático em português com adaptações do gerencialismo à realidade nacional. Alcadipani e Bertero (2014) enfatizam, em seu estudo, que a transferência de conhecimento de um contexto para outro esteve longe de acontecer de maneira direta e sem problemas.

Na compreensão de Barros (2011; 2014), a trajetória do ensino superior de Administração no Brasil sempre foi marcada por saberes norte-americanos. Para Vale, Bertero e Alcadipani (2013) e Alcadipani e Bertero (2014), a mais marcante influência norte-americana na EAESP/FGV foi acerca da estrutura curricular de graduação. O motivo pelo qual é válido lançar luz sobre o currículo é sua longevidade, sendo utilizado/ou ao menos tido como referência até os dias de hoje.

Era comum professores que haviam participado do programa de ensino de Administração Pública e de Empresas serem chamados a atuar como consultores, com vistas a resolver problemas de gestão. Quanto aos docentes da escola, compunham o quadro desde comunistas até aqueles da direita extrema. A aceitação de comunistas no quadro estava relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica dos discentes, formando executivos de destaque, característica distintiva e fundamental para a excelência da EAESP (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013).

No final dos anos 50 e 60, o ensino em Administração no Brasil foi severamente criticado pelos Estados Unidos. As críticas foram acerca da falta de fundamentação teórica e científica dos cursos superiores de Administração, que se limitavam a *best practices* e também quanto à formação do corpo docente, com predominância de profissionais sem titulação acadêmica – mestrado ou doutorado (VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013). Por isso, ainda na fase inicial do projeto da EAESP/FGV, as referidas críticas foram consideradas. Os professores norte-americanos tiveram o cuidado de criar um centro de pesquisas e publicações, adequado às recomendações do Relatório da Fundação Ford, isto é: adotando uma abordagem mais científica da Administração, incluindo a fundamentação nas várias Ciências Sociais (Economia, Direito, Ciência Política, Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.) e direcionando seus recursos para a realização de pesquisas que gerariam conhecimento administrativo cientificamente fundamentado e aplicado.

De 1952 a 1966, Coelho e Nicolini (2014b) lançam luz sobre o estabelecimento do currículo mínimo dos cursos superiores em Administração, sancionado pelo Conselho Federal de Educação, conforme preceitos da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (posteriormente, revogada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sob os termos do Parecer 307/66

e da Resolução S/N, de 08 de julho de 1966. O currículo mínimo fixava o conteúdo mínimo, detalhando as disciplinas que deveriam fazer parte da formação do Administrador e a duração do curso (NICOLINI, 2002; 2003; 2004; PINTO; MOTTER Jr., 2012; BENCKE; GILIOLI, 2014).

Como maior problema do currículo mínimo, Nicolini (2003) e Fischer (2001) apontam a fragmentação do ensino, disciplinas desconexas, cada uma levando a caminhos não convergentes. Para Nicolini (2003) e Fischer (2001), as abordagens inerentes a cada disciplina são muitas vezes isoladas, o que prejudicaria o futuro administrador, porque o aprendizado se torna penoso e confuso. Ainda sobre o currículo mínimo, Coelho e Nicolini (2014b) acrescentam que esse era composto por fundamentações, no primeiro e no segundo ano, e técnicas, no terceiro e no quarto ano. Para Nicolini (2002), essa estrutura indicava uma formação mecânica e desprovida de práticas pedagógicas.

O ano de 1965 foi um marco na história da Administração, no dia 09 de setembro, através da Lei nº 4.769, o acesso ao mercado profissional de Administração seria reservado àqueles que portassem títulos expedidos pelo sistema universitário. Na década de 1970, sob o patrocínio da Comissão Carnegie, ocorreram novas mudanças no ensino superior de Administração, as Escolas de Administração incluíram nas discussões os tópicos: comportamento organizacional, equipe de trabalho e empreendedorismo. No entanto, não houve mudança na estrutura curricular. Nesse sentido, Nicolini (2003b) destaca que até 1995, o Brasil não contava com um programa destinado a avaliar o ensino superior, isso levou a um crescimento desordenado dos cursos universitários no Brasil.

Em 1982, a percepção das mudanças de paradigmas da área de Administração levou a revisão dos pressupostos que orientavam a estrutura curricular. A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) formou

um grupo de trabalho com a intenção de produzir um anteprojeto de Reforma Curricular dos Cursos de Administração e submetê-lo à avaliação crítica das instituições. O Conselho Federal de Administração (CFA) se engajou na produção do anteprojeto e promoveu o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração.

Naquela oportunidade, o referido Conselho, teria concebido currículo mínimo como instrumento, com os seguintes objetivos: facilitar a transferência de alunos de uma instituição para outra, assegurando a uniformidade mínima profissionalizante aos egressos; fornecer diploma profissional assegurando os direitos da profissão; estabelecer duração mínima, média e máxima do curso; e, observar normas brasileiras, para que aos estudantes fossem assegurado igualdade de oportunidades, independente da instituição onde o curso fosse realizado.

Inicialmente, a Coordenação do Seminário Nacional realizou seminários regionais com a participação de universidades e faculdades nos níveis estaduais e municipais. O Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos Superiores em Administração foi realizado no período de 28 a 31 de outubro de 1991, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. No Seminário, reuniram-se 170 Cursos de Administração de todo território brasileiro, resultando em discussões acaloradas e na modernização do currículo mínimo (NICOLINI, 2002; 2003; 2004). Um novo currículo mínimo foi fixado pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer 433, em 04 de outubro de 1993.

O novo currículo mínimo do curso de Administração foi dividido em quatro etapas: formação básica e instrumental; formação profissional; disciplinas eletivas e complementares; e, estágio supervisionado. A (i) etapa de formação básica e instrumental é composta pelas disciplinas de Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e In-

formática (totalizando 720 h/a, sendo 24% do curso); a (ii) etapa de formação profissional, pelas disciplinas Teoria da Administração, Administração Mercadológica, Administração de Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação e Organização e, Sistemas e Métodos (totalizando 1.020 h/a, sendo 34% do curso); (iii) as disciplinas eletivas e complementares não são elencadas, ficam a cargo de cada instituição sua criação, conforme perfil de profissional que ensejam formar (totalizam 960 h/a, sendo 32% do curso); por fim, (iv) o estágio supervisionado, voltado para consolidação do aprendizado a partir do perfil profissional pela escola (totalizando 300 h/a, ou seja, 10% do curso). Ao assumir a condição de Ciência Social Aplicada, o novo currículo aproximava-se a uma formação mais gerencialista (NICOLINI, 2003; 2003b; 2004).

O formato de currículo mínimo se fez presente para regulamentação do ensino e da habilitação profissional por mais de quarenta anos. Com o passar do tempo, e com as novas demandas de qualificação profissional, esse formato se mostrou rígido e as disciplinas que o compunham em caráter obrigatório foram consideradas amarras. Assim, inovações curriculares se faziam necessárias (NICOLINI, 2002; 2004).

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, reformula parcialmente a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. No texto dessa Lei, especificamente no artigo 53º, fica estabelecido que a tarefa de definir os conteúdos que comporiam os currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação em Administração foi transferida para as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela oferta. O currículo mínimo foi extinto. Essa lei apontava uma Era de maior flexibilidade e diversidade no ensino de Administração, possibilitando o atendimento da crescente necessidade

de heterogeneidade entre os egressos (NICOLINI, 2002; 2003; 2004; PINTO; MOTTER Jr., 2012).

A orientação ditada pela nova LDB criou a necessidade de esclarecimento. Devido a isso, o Conselho Nacional de Educação lançou o Parecer 776, em 03 de dezembro de 1997 (NICOLINI 2002; 2003; PINTO; MOTTER Jr., 2012). As diretrizes curriculares comtemplariam os princípios de: assegurar liberdade às Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da estrutura curricular do curso oferecido; orientar a respeito dos campos de estudo e de experiências de ensino e aprendizagem que deverão compor o currículo; evitar prolongamentos desnecessários dos cursos de graduação; incentivar a formação geral, para que quando egresso, o Administrador possa responder às necessidades inconstantes e imprevisíveis do mercado; incentivar práticas que promovam a autonomia do futuro Administrador, incluído a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidade e competências fora do ambiente formal de ensino; fortalecer a articulação entre teoria e prática, valorizando as atividades de pesquisa, de extensão e os estágios e; orientação para avaliações periódicas das atividades didáticas.

Ainda em 1997, a Secretaria de Ensino Superior lançou o Edital 004/97, convocando as Escolas de Administração ao envio de sugestões para a composição de novas Diretrizes Curriculares do Curso. Nicolini (2002; 2003; 2004) conta que a área atendeu o edital e que, em 1998, nos dias 23 e 24 de abril, em Florianópolis, as propostas foram discutidas e sistematizadas no Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Administração. As sugestões foram sistematizadas por uma comissão de especialistas de Ensino em Administração e posteriormente submetidas à aprovação do Conselho Nacional de Educação (NICOLINI, 2002; 2003; 2004). Em 2 de fevereiro

de 2004, com base no Parecer 134/2003, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração, nível bacharelado. Às instituições de ensino foram dadas orientações para a formulação de projeto acadêmico e pedagógico do referido curso.

Pinto e Motter Jr. (2012) e Bencke e Gilioli (2014) observam que as Diretrizes Curriculares permitem que as IES elaborem projetos políticos pedagógicos flexíveis e incluam novos conhecimentos na grade. Essa mudança curricular, sob as lentes de Coelho e Nicolini (2014), enseja que as Escolas de Administração abandonem a função de meras transmissoras de conhecimento para serem desenvolvedoras de competências.

Acerca da estrutura curricular dos cursos superiores em Administração, para Nicolini e Schommer (2007), deveriam ser concebidas com o objetivo de promover maior aprendizagem, ou pela inter-relação entre as disciplinas que o compõe, ou pela articulação intrínseca entre teoria e prática, ação e reflexão e, análise e intervenção. Mintzberg e Gosling (2003) denunciam que partes da formação (disciplinas/conjunto de conceitos dissociados) são expostas aos discentes sob uma estrutura pré-estabelecida (currículo), sinônimo de controle, afastando-se de uma visão de ensino em função do aluno. Vale destacar ainda que, Nicolini e Schommer (2007) asseguram que aquele com responsabilidade por ministrar determinada disciplina não deve se sentir refém dessa e nem amarrado a qualquer estrutura curricular, deve ousar: pesquisar e estender, transformando a utópica indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em tendência, salientando que a apresentação de um conteúdo pode ser a inspiração de um futuro administrador.

Importante destacar que em 13 de julho de 2005, com a Resolução nº 4, ficou impedido de ser ofertado qualquer curso de graduação com habilidade

específica. Fischer (2001) e Fischer, Waiandt e Fonseca (2011) apontam que a maioria das disciplinas dos cursos superiores em Administração estão voltadas para o viés empresarial, poucas abordam a Administração Pública, Economia Solidária, Terceiro Setor ou Cooperativismo. Conforme Coelho e Nicolini (2014b), nos Estados Unidos desde os anos 50 havia um debate contrário à fusão entre o ensino de Administração Pública e de Administração de Empresas. Essa divisão se consolidou no Brasil e, de acordo com Nicolini (2003), trouxe consequências desfavoráveis, sendo a mais direta delas, a especialização.

De 1995 a 2013, foi possível observar a multiplicação dos cursos superiores em Administração e, por consequência o aumento do número de matriculados – e em seguida de egressos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 1995, realiza, anualmente, o Censo dos Cursos Superiores – coleta de dados junto a IES, públicas ou privadas, tendo como referencial o Decreto n°6.425, de 04 de abril de 2008. Os dados coletados se referem aos cursos superiores (presenciais e à distância) e são: o número de vagas ofertadas, o número de matrículas realizado, número de ingressante e de concluinte; além de informações sobre docentes (alocação, formas de organização acadêmica e categoria administrativa).

Sobre os cursos superiores de Administração, no período de 1995 a 2014, os dados divulgados no site oficial do INEP mostram o aumento percentual superior a 208% no número de matriculados. Em 1995, o número de Alunos matriculados era de 195.287 e em 2014 (ano em que os últimos dados de Censo do Ensino Superior forma disponibilizados), 1.897.057 Alunos. Segue Tabela 01, que mostra o número de matriculados nos Cursos Superiores em Administração e o crescimento percentual dos mesmos.

Tabela 01 – Número de Alunos Matriculados e o Aumento Percentual desses

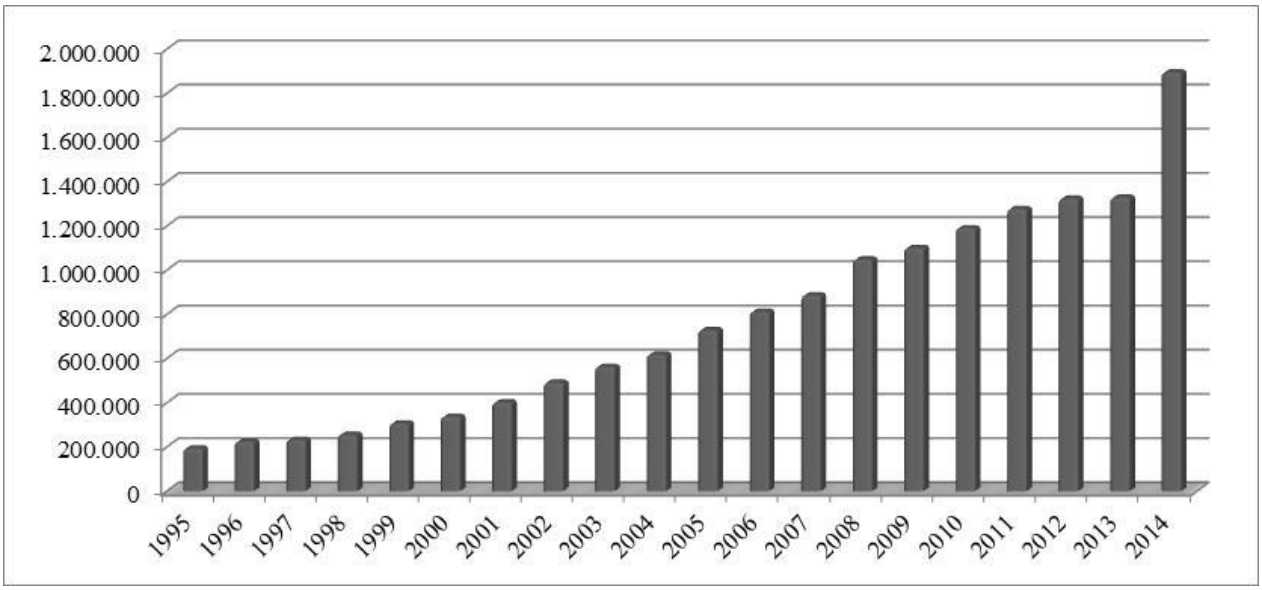
Anos	Alunos Matriculados	Aumento Percentual do Numero de Matriculados
1995	**195.287**	
1996	**225.983**	**13%**
1997	**234.581**	**4%**
1998	**257.743**	**9%**
1999	**308.914**	**17%**
2000	**338.789**	**9%**
2001	**404.122**	**16%**
2002	**493.104**	**18%**
2003	**564.681**	**13%**
2004	**620.718**	**9%**
2005	**730.898**	**15%**
2006	**813.948**	**10%**
2007	**887.752**	**8%**
2008	**1.050.704**	**15%**
2009	**1.102.579**	**5%**
2010	**1.192.041**	**7%**
2011	**1.279.297**	**7%**
2012	**1.325.374**	**3%**
2013	**1.330.483**	**0,4%**
2014	**1.897.057**	**30%**
Aumento Percentual Total dos Matriculados		**208,4%**

Fonte: Censo dos Cursos Superiores, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Crê-se que tenham contribuído para o acentuado aumento do número de alunos matriculados no ensino superior em Administração, após os anos 2000, os Programas de Expansão do Ensino Superior. Dentre eles, cabe citar o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Cabe abordar tais fenômenos ocorridos no referido período, buscando especular a relação com o aumento do número de matriculados nos cursos superiores em Administração. Não foram encontrados estudos que evidenciem o aumento do número de Alunos que cada Programa de Expansão do Ensino Superior ou que a modalidade EAD foi responsável. Aqui apenas foi inferido relação do aumento acentuado de matriculados com eventos que puderam contribuir com esse.

Para melhor visualizar o referido crescimento no número de matriculados, apresenta-se um gráfico – Gráfico 01. O eixo horizontal mostra o tempo, em anos e o eixo vertical o número de matriculados, em escala.

Gráfico 01 – Gráfico que mostra o aumento no número Acadêmicos matriculados no curso superior de Administração



Fonte: Censo dos Cursos Superiores, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Este trabalho também buscou explorar investigações empíricas sobre o ensino superior de Administração, com foco principal nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Em razão disto, foram considerados e estudados 114 artigos publicados em meios que abordam a temática ensino superior de Administração, no Brasil. Para buscar as referidas pesquisas elegeu-se as bases da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), especificamente, os eventos Encontro da ANPAD (EnANPAD) e Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ); e a Revista Administração: Ensino e Pesquisa, da base da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). O período para realização do estudo foi de 2010 – 2016.

A ANPAD é organizadora de dois eventos que abordam o tema Ensino em Administração. Um deles é o EnANPAD, que acontece com 11 Divisões Acadêmicas, cada uma discute um tema de interesse da área de conhecimento Administração e afins. Uma das divisões é intitulada Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ). Outro evento é o Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ), que é um espaço de discussão de temas relevantes no âmbito da Divisão Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade no Brasil.

A Revista Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP) é a primeira publicação acadêmica no Brasil que busca difundir o estado da arte do Ensino e da Pesquisa em Administração. Seu público-alvo é a comunidade acadêmica, composta por Estudantes, Professores, pesquisadores e gestores Acadêmicos de cursos e programas em Administração. A revista tem como base a ANGRAD, que surgiu como resultado do I Encontro Nacional de Avaliação dos Cursos de Graduação em Administração, realizado nos dias 30 e 31 de agosto de 1990 na Universidade de São Paulo.

A busca por dados foi realizada em cada base, escolhendo artigos que exploravam objetos relacionados ao ensino superior de Administração. Não foram elencadas palavras chaves como critério de escolha do artigo, o critério de escolha de cada artigo se deu com a leitura do resumo. Se o artigo explorasse temática relevante ao ensino superior de Administração, ele era escolhido para integrar o grupo de artigos a serem analisados. A análise se deu pela elaboração de um quadro com dados descritivos a respeito dos artigos e, em seguida, foram destacados pontos das contribuições de cada um dos artigos, categorizando-as, quando possível.

Dos 114 (cento e quatorze) artigos analisados, foram encontrados 47 artigos (representando 42%) no Evento EnANPAD; 29 artigos (representando 26%), no Evento EnEPQ e 38 artigos (representando 32%) na Revista Administração: Ensino e Pesquisa. A produção científica sobre o tema ensino superior de Administração teve destaque na região Sudeste do Brasil, pois cerca de 60% da produção nacional concentra-se nessa região. Ao analisar a região sudeste constatou-se que o Estado de Minas Gerais apresentou cerca de 20% da produção científica do país sobre o tema, sendo um significativo número de estudos de autoria de Professores da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A região Nordeste apresentou 20% da produção científica sobre ensino superior em Administração; a Região Sul 18%; a Região Centro-Oeste e a Norte 1%, cada.

Acerca do ensino superior de Administração, no Brasil, Magalhães, Jaramill e Patrus (2014) sustentam que ocorre de maneira polarizada, ora com foco nas demandas do mercado, ora sob uma perspectiva crítica. Alcadipani e Bertero (2011) consideram a Administração e o ensino de Administração tecnologias gestadas nos Estados Unidos e transferidas para o Brasil, assim como para outros lugares do mundo (Europa, por exemplo). De acordo com a história

da ciência e do ensino de Administração, tal transferência se deu por meio do envio de missões de assistência técnica usando recursos financeiros fornecidos pelo governo dos Estados Unidos para o desenvolvimento local (ALCADIPANI; BERTERO, 2011; VALE; BERTEIRO; SILVEIRA, 2013).

Nos estudos empíricos, foi observado o reconhecimento, por parte dos Protagonistas (Professores e Estudantes), da necessidade de revisar os modelos pedagógicos e metodológicos no ensino superior de Administração (BULGACOV; CANHADA; BULGACOV, 2010; LUCENA; CENTURIÓN, 2011; SCHMITZ *et al.*, 2011; BRAMBILLA; DAMACENO, 2011; SILVA *et al.* 2011; OLIVEIRA; SANT'ANA; DINIZ, 2011; PATRUS; MAGALHÃES, 2012; SILVA *et al*., 2013; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; SILVA, 2014; PALMA; PEDROZO, 2014; PEREIRA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014). Reconhecimento dado também à necessidade de um ensino ativo, que envolva o acadêmico, um ensino mais dialógico (GUIMARÃES; LOVISON, 2013; GUERRA; TEODÓSIO, 2013; PALMA; PEDROZO, 2014); e à necessidade de um ensino que desfaça a dicotomia entre teoria e prática, no ensino superior de Administração (SILVA *et al.,* 2011; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013).

Com o intuito de provocar as melhorias no ensino superior de Administração, alguns estudos analisados exploraram possibilidades. A pesquisa de Silva, Candeloro e Lima (2013) fundamenta que conhecer o acadêmico e como esse melhor aprende pode potencializar o processo de aprendizagem do estudante. Sob a perspectiva dos autores, conhecendo como o estudante melhor aprende, o professor teria melhores condições para desenvolver técnicas de ensino. Os estudos de Canopf, Camargo e Bylgacov (2013), Souza *et al.* (2013) e Barbosa *et al.* (2014) defendem que o ensino deve envolver o acadêmico, pois a emoção e motivação em sala de aula potencializam a aprendizagem do estudante. As

contribuições de Plutarco e Gradvohl (2010), de Lourenço (2013) e de Lima e Silva (2014) indicam que o principal fator para a aprendizagem dos estudantes é o comportamento docente, seguido do conhecimento teórico do docente. Lima e Silva (2014) elencam as características que fazem do comportamento docente um fator que potencializa a construção do conhecimento, são eles: confiança, admiração, respeito e credibilidade.

O estudo de Pinto *et al.* (2013) sinaliza a limitação na aprendizagem dos acadêmicos de Administração acerca da construção de significados. Os autores afirmam que a diferença de renda faz com que a construção de significados seja diferente entre os estudantes. Pinto *et al.* (2013) observam tal deriva de sentidos na vivência com alguns atores sociais, em especial, a instituição de ensino, os colegas de sala e de trabalho e os integrantes da família. Vergara e Amaral (2010) abordam a concepção de aluno cliente como outra limitação para a aprendizagem no ensino superior de Administração. Os autores consideram que quando uma instituição de ensino dá ao aluno direitos de cliente/consumidor, subtrai do mesmo os direitos de educando, ou seja, o direito de participar do seu processo de aprendizagem.

As investigações estudadas também apontam que, no ensino superior de Administração, o currículo é considerado uma ferramenta bastante importante – um guia para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Alguns artigos que analisam o currículo mantém o olhar sobre a interdisciplinaridade. Para Ambori *et al.* (2012) e Tordino (2014), a interdisciplinaridade revela-se capaz de potencializar a aprendizagem dos Estudantes. O estudo dos autores Caggy e Fischer (2014) apresenta uma perspectiva crítica a respeito da interdisciplinaridade e defende que a interdisciplinaridade, no ensino superior de Administração, foi mimetizada. Tal processo (mimetização) é favorecido pelo

ambiente amplamente institucionalizado em que as instituições de ensino superior estão inseridas.

Alguns outros artigos destacam a importância da inclusão de disciplinas no currículo do ensino superior de Administração. Vasconcelos e Silva Junior (2010), Merino, Pastorino e Garcia (2010), Feitosa (2011), Silva, Candelorp e Souza (2013) e Hourneaux Júnior *et al.* (2014) grifam a inclusão de disciplinas em que a Sustentabilidade fosse o tema central. Soares, Ohayon e Rosenberg (2011) arguem sobre a necessidade de inclusão das disciplinas: Ética, Administração de Recursos, Relações Internacionais, Inovação, Estratégia e Gestão de Mudanças. Pinto, Silva e Freitas (2010), Santos e Silva (2012) e Schmitz *et al.* (2011) defendem a inclusão do tema Responsabilidade Social. Rocha e Bacchi (2011), Greatti *et al.* (2010), Rocha *et al.* (2011) e Izuka e Moraes (2014) recomendam o tema Empreendedorismo; Dreher (2011) sugere Governança; Motta, Quintella e Armond de Melo (2010) e Oliveira e Sauaia (2011) ressaltam a importância dos Jogos Empresariais na formação de um Administrador. Viegas (2013) e Tudda e Feldmann (2013) clamam pela exigência de pesquisas no ensino superior de Administração, argumentando que a pesquisa é uma boa prática para potencializar o desempenho do aluno. A pesquisa contribui para a integração entre teoria e prática e possibilita, ao acadêmico, estabelecer relações entre as áreas epistemológicas da Administração e as demais áreas do conhecimento (TUDDA; FELDMANN, 2013).

Os estudos empíricos mostram que os acadêmicos dos cursos superiores de Administração prezam por atividades que mostrem a relação existente entre o conteúdo de cada disciplina e o trabalho a ser desenvolvido, futuramente, nas empresas. Algumas dessas atividades foram citadas: estágio de final de curso, participação nas empresas juniores, estágios e atividades extracurriculares desenvolvidas durante o curso e dinâmicas de sala de aula. Acerca da análise do

estágio final ou estágio curricular, Rego e Silva (2013) concluem que nesse período a aprendizagem não é prioridade, prevalecendo a preocupação com a entrega do trabalho de conclusão de curso. Já o trabalho de Lourenço, Lemos e Pécora Jr. (2012) mostra que o estágio curricular faz com que o acadêmico obtenha conhecimento global acerca da organização, estímulo à criatividade, à inovação e às habilidades de comunicação.

Sobre a participação nas empresas juniores dos cursos superiores de Administração, Lourenço (2014), Valadão Jr., Valadão Jr. e Marques (2014) e Valadão Jr., Almeida e Medeiros (2014) asseguram que constituí um espaço para construção de competências, e assim, contribuí para o desenvolvimento da carreira profissional de seus egressos. Fiala e Andreassi (2013) analisam a participação do acadêmico de Administração em incubadoras, como mais uma maneira de os estudantes terem contato com atividades cotidianas de uma empresa. A conclusão do trabalho de Fiala e Andreassi (2013) mostra que as incubadoras são ambientes potenciais para o aprendizado, mas ainda são oportunidades pouco exploradas.

No que se refere às dinâmicas usadas em sala de aula, no ensino superior de Administração, alguns artigos analisam a utilização de casos para ensino. Os referidos estudos concluem que os casos para ensino foram efetivos para a introdução de conceitos. Lourenço e Magalhães (2013) apontam como vantagem do uso de casos para ensino a aproximação entre o conhecimento teórico e a prático, além da superação do estrangeirismo no ensino de Administração – pois o caso para ensino apresenta a realidade nacional. Como limitações acerca do uso de casos para ensino, Lourenço e Magalhães (2013) mostram que os docentes não têm conhecimento para a utilização destas ferramentas. Para Lourenço e Magalhães (2013), embora os professores acreditem no potencial da ferramenta e defendam sua utilização, desconhecem os aspectos pedagógicos

do caso para ensino. Além disso, a pesquisa de Faria e Figueiredo (2011) identifica que a maioria dos casos para ensino abordam temas das áreas de Estratégia (36 casos) e Marketing (28 casos), existindo áreas desprivilegiadas, tais como Gestão de Pessoas, Logística e Finanças.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) também são objetos de análise. Os estudos de Araújo e Pedrosa (2013) e Klein *et al.* (2013) mostram que o uso das TIC potencializa o processo de aprendizagem. No entanto, Klein *et al.* (2013) destacam que os recursos multimídia não influenciam na aprendizagem da teoria, ou seja, as TIC não são potencializadoras de aprendizagem e as aulas são essencialmente expositivas. Já em aulas práticas as turmas apresentam diferenças significativas.

A modalidade de ensino à distância (EAD) também é explorada como objeto de análise em alguns estudos. Moraes, Mariano e Moura (2011) e Pádua Jr. *et al.* (2014) observam que a EAD é vista, pelos protagonistas do ensino superior de Administração, como complementar na educação presencial. Como vantagem da modalidade EAD, os estudantes e os professores indicam a possibilidade de maior ingresso de alunos no ensino superior e à educação de qualidade (MORAES; MARIANO; MOURA, 2011; PÁDUA Jr. *et al.,* 2014). Paiva *et al.* (2013) e Ramos, Silva e Carvalho (2013) discorrem sobre lacunas acerca da interação e da qualidade de informação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Pádua Jr. *et al.* (2014) identificam preconceito ainda existente com esta modalidade de ensino. Bittencourt (2013) analisa a evasão no EAD, concebendo que essa está relacionada a problemas endógenos (como problemas com os tutores que não dão um *feedback* adequado e problemas acerca dos encontros presenciais realizados aos finais de semana).

Cabe refletir sobre o que ainda não foi investigado a respeito do ensino superior de Administração. Inicialmente, destaca-se a insuficiência de estudos

que consideraram a perspectiva dos acadêmicos sobre o ensino de Administração. Poucos estudos exploraram a voz dos alunos acerca de seu processo de aprendizagem ou de como eles compreendiam seu aprendizado e melhor aprendiam. Não foram encontrados estudos que refletissem sobre como o processo de avaliação contribuía/poderia contribuir para o processo de aprendizagem dos Estudantes. Outras lacunas foram a não presença de estudos comparativos entre as diferentes compreensões, ou os diferentes significados produzidos, por docentes e por discentes; poucas pesquisas trataram sobre a formação docente, bem como poucos trabalhos sobre as expectativas e limitações no ensino de Administração.

Com o objetivo de atualizar o estudo de Bolzan e Antunes (2015), foi realizada nova busca nas mesmas bases de publicações, considerando os mesmos critérios anteriores. Foram encontrados, até março de 2017, mais 52 artigos, totalizando 166 investigações sobre a temática ensino superior de Administração, no Brasil, no período de 2010 a 2017. Neste período os temas explorados são: Processo de Avaliação das Aprendizagens (SILVA; NICOLINI, 2015); Evasão (SILVA; SAUAIA, 2014; PASSOS; MOURA; SILVA *et al*., 2015; OLIVEIRA; BARBOSA, 2016); o Ensino de Sustentabilidade (FRANCO *et al*., 2015; BRUNNQUELL *et al*., 2015; ALPERSTEDT; MORAIS; PIRES, 2015; SANTOS; FLORÊNCIO; ALVES, 2015); Empresas Júniores (LOURENÇO, 2015); Interdisciplinaridade (CEZARINO; CÔRREA, 2015) e relatos de algumas iniciativas adotadas no ensino superior de Administração com intenção de promover o processo de aprendizagem. Deve-se destacar que estudos sobre o processo de avaliação, um dos objetos deste estudo, não foram observados no período de 2010 a 2015.

Os relatos de iniciativas apareceram em maior número no período de 2015 a 2017, do que de 2010 a 2015. Vale citar as iniciativas observadas nos

últimos estudos analisados: Jogos empresariais (GOUVEIA Jr. *et al*., 2014; MELO; OLIVEIRA, 2015); Livro-Caixa (PEREIRA, 2014); Aprendizagem-em-Ação (SILVA, 2014); Construção de Documentários (OLIVEIRA; MARIANO; MANCEBO, 2015); Filmes (ou animações) e discussão a respeito desses (MIRANDA; RODRIGUEZ; BARROS, 2015; FERREIRA, 2015); História em quadrinhos (SILVA; SANTOS; BISPO, 2015); Fotografias (SILVA; SARAIVA, 2015); Pressupostos de Andragogia (FRANCO; PAIVA; HELMOLD, 2015); Aprendizagem baseada em Problemas (ABP) (PÁDUA Jr. *et al.,* 2014; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2014; VENDRAMIN *et al*., 2015); Trabalhos Intercalares (TORDINO, 2014); Estudos Simulados (VEIGA; ZANON; ZUCATTO, 2013); Mapas Conceituais (SILVA *et al.,* 2015); Iniciação Científica (PINTO; FERNANDES; SILVA, 2016); Responsabilidade Compartilhada (DAMACENA; NASCIMENTO, 2015); Simulação Empresarial (CARMO *et al*., 2015) e Cases de diversas áreas de Administração.

Davel, Vergara e Ghadiri (2007) afirmam que experiências como as citados no parágrafo anterior tem o objetivo de revitalizar os processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior de Administração. Para os autores, a arte oferece suporte a aprendizagem do estudante, favorece a relação entre acadêmico e professor e, transforma os papéis de transmissor e receptor do conhecimento para coautores do conhecimento.

O que clamam as vozes dos Protagonistas do ensino superior de Administração deve ser compreendido como uma oportunidade de reflexão sobre o ensino de Administração e uma direção para mudança. A multiplicação dos cursos superiores de Administração aponta para a necessidade de mão de obra qualificada e ética nessa área. E tal necessidade deve ser vista como necessidade premente. Trata-se de um desafio para os professores provocar melhoras no ensino (TEIXEIRA, 1985), considerando o docente como o principal agente de transformações (FISCHER, 2005; TEIXEIRA, 1985).

2.3.2 O Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação no ensino superior de Administração em Portugal

A formação na área comercial, antes do século XVIII, na Europa, era realizada, em particular, por cursos oferecidos em escolas privadas. No entanto, devido à situação econômica, social e política instaurada em Portugal (PEREIRA, 2006; RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007; LIRA, 2011; GONÇALVES; MARQUES, 2011), o Estado interferiu e criou escolas públicas de comércio (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007). Assim, Portugal sediou a primeira escola pública de negócios da Europa (RODRIGUES; GOMES; CRAIG, 2007; GONÇALVES; MARQUES, 2011). Tal informação foi revisitada e ratificada pelo estudo de Rodrigues, Craig e Gomes (2007), que tratou de uma longa pesquisa em arquivos com o objetivo de desvelar a origem do ensino voltado a práticas comerciais, em Portugal.

Rodrigues, Craig e Gomes (2007) contaram que, além das crises econômica e financeira, social e política gravíssima que Portugal atravessava, no período mercantilista, houve grande procura, por parte dos comerciantes, de mão de obra qualificada na área comercial. No entanto, os estudantes egressos das escolas privadas, que ofertavam os cursos de práticas comerciais na época, não se faziam suficientes. A escassez da referida mão de obra foi agravada pela Inquisição, e consequente afastamento dos judeus, além de pela perseguição aos jesuítas (responsáveis por grande parte da educação de Portugal naquela época), por Pombal (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007). Nessa época, Rodrigues, Craig e Gomes (2007) sublinharam que o mesmo cenário não era observado nos demais países europeus, que apresentavam um nível considerável de ensino privado.

As aulas de comércio, oferecidas pelo Estado Português, foram instituídas em 1759, pela Junta de Comércio de Portugal, com o objetivo de suprir as

necessidades do mercado acerca da mão de obra qualificada no que se referia a atividades comerciais (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007; LIRA, 2011). Por sua vez, a Junta do Comércio foi criada por Real Decreto, em 30 de setembro de 1755, tendo seu estatuto promulgado em 16 de dezembro de 1756. De acordo com o estudo de Lira (2011), a Junta do Comércio apresentou os estatutos da Aula de Comércio em 10 de abril de 1759, confirmados por alvará em 19 de maio do mesmo ano. A partir de 1 de setembro de 1759, as aulas de Comércio passaram a ter duração de três anos, anterior a referida data a duração era de dois anos.

Cabe lançar luz sobre o cenário que fez chegar até a criação da Junta Comercial. Lira (2011) declarou que quando Dom João V faleceu, em 1750, Portugal estava em uma situação gravíssima. Ao suceder Dom João V, Dom José criou um gabinete ministerial com sujeitos capazes de criar estruturas administrativas necessárias para fazer Portugal reagir a essa situação. Sebastião José de Carvalho e Melo (historicamente conhecido com Marques de Pombal) fora nomeado Primeiro Ministro e, gradualmente, devido a constante concentração de poderes dos outros cargos para si, considerado um ditador.

Para ser admitido nas aulas de Comércio, segundo Lira (2011), era necessário cumprir alguns pré-requisitos: ser português, ter 14 anos completos, ser alfabetizado, ter conhecimentos básicos de aritmética e, preferencialmente, pertencer à burguesia. O autor ainda expôs que, no início das aulas de comércio havia a predominância acerca da origem geográfica dos estudantes, eram de Lisboa ou de zonas próximas a capital. No entanto, com o transcorrer dos anos, alunos de outras cidades se fizeram presentes. A partir do quinto curso o número de matriculados começou a diminuir e, em 1807, durante as Invasões Francesas, foi verificado redução na frequência, o que se justifica pelo receio dos estudantes se deslocarem das suas cidades até a capital.

As aulas de Comércio eram ofertadas no turno da manhã, tendo duração de quatro horas, no verão das 7 às 11 horas e no inverno das 8 às 12 horas (LIRA, 2011). No que concerne à avaliação, estas eram compostas por chamadas orais aos sábados – exercícios sabatinais – e exames públicos (avaliação final) (LIRA, 2011). Lira (2011) sublinha que a classificação dos estudantes não era disponibilizada em números, os alunos eram segregados em dois grupos: aprovados e reprovados. Também segundo o autor (2011), se o estudante não obtivesse pelo menos 50% de presença, se o estudante não se fizesse presente nas aulas por seis dias consecutivos, se o estudante denotasse falta de aplicação ou falta de capacidade para desenvolver as atividades propostas, a expulsão ou a não admissão para o exame era considerada. No entanto, se a causa das faltas às aulas tivera como motivo doença, a falta deveria ser justificada por certidão de médico ou cirurgião.

Rodrigues, Gomes e Craig (2007) destacam que a Junta Comercial e as aulas de Comércio foram determinantes para a implantação do sistema capitalista e para a criação de importantes empresas monopolistas. A ideia das aulas de Comércio foi gestada por Marques de Pombal, em uma viagem para Londres, onde conheceu e impressionou-se com as políticas mercantilistas. Assim, tentou imitar o sucesso do mercantilismo britânico para desenvolver o comércio e a atividade econômica em Portugal (RODRIGUES; GOMES; CRAIG, 2007).

Acerca do percurso histórico das aulas de Comércio em Portugal, em 1835, o Conselho Superior de Instrução Pública criou, em Lisboa, o Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas e integrou o ensino de Comércio a este Instituto, neste momento as aulas de Comércio foram extintas (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007). O ensino de Comércio teria a duração de três anos. Em setembro de 1844, o ensino de Comércio foi extinto e o ensino de práticas comerciais foi anexado ao Liceu de Lisboa como Secção Comercial, isto é, o ensino de

Comércio foi rebaixado ao nível de ensino secundário (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007; GONÇALVES; MARQUES, 2011). Tal decisão não apresentou os resultados esperados e foi extinta em 1869 (RODRIGUES; CRAIG; GOMES, 2007; GONÇALVES; MARQUES, 2011).

A partir de 1869, chamado período pós-aulas de Comércio, Gonçalves e Marques (2011) defenderam a deficiência de estudos sobre a evolução histórica do ensino de Práticas Comerciais. No ano de 1869, Gonçalves e Marques (2011) contaram que o ensino Comercial foi incorporado ao Instituto de Lisboa e, este último, passou a se chamar Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (IICL). Gonçalves e Marques (2011) ainda sublinharam que houve nova reforma em 1880, nessa foi alterado o Plano curricular do curso de Comércio da IICL. Em 1911, ocorreu o desdobramento nas escolas: Instituto Superior de Comércio - que em seguida se tornou o Instituto Superior de Ciências Econômicas e Financeiras, atual Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) -, e o Instituto Superior Técnico, que assim tem permanecido até os dias atuais, primeiro integrado na Universidade Técnica de Lisboa e, mais recentemente, na Universidade de Lisboa[19].

A busca por estudos empíricos atuais que abordassem os processos ou de ensino, ou de aprendizagem, ou de avaliação no ensino superior de Administração mostra que, especificamente, sobre o ensino de Administração não foram realizadas reflexões. No entanto, Portugal, assim como os demais países da Europa, está empreendendo mudanças no ensino de nível superior, devido à adesão ao Processo de Bolonha. Este Processo impõe as instituições de ensino superior o desafio da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior. Os objetivos do Processo de Bolonha (1999, p.1) são:

19 A Universidade de Lisboa atual resultou da fusão entre a Universidade Técnica de Lisboa e a Universidade de Lisboa.

> 1. Adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
>
> 2. Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus.
>
> 3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de Estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
>
> 4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção:
> • aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados;
> • aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
>
> 5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodológias comparáveis;
>
> 6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação inter-institucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Assim, embora ainda não haja estudos que abordem, especificamente, os processos ou de ensino, ou de aprendizagem, ou de avaliação, no ensino superior de Administração, em Portugal, tem-se a expectativa de que este ensino vença o desafio imposto pelo processo de Bolonha e, junto aos demais cursos superiores, analisem e proponham melhorias de suas pedagogias.

Reynolds (1999) e Kirby (2004) ajuizam que o desenvolvimento proporcionado pelo ensino superior de Administração é essencial, mas não suficiente para desenvolver empresários bem-sucedidos, em particular, empreendedores. Pois, o ensino superior de Administração predominante mantém o foco em desenvolver habilidades e conhecimentos voltados à gestão de organizações, o que Kirby (2004) denomina de mentalidade *take-a-job*; suprimindo, asseverou Kirby (2004), o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e questões comportamentais.

Em complementaridade e de maneira prescritiva, Kirby (2004) elenca a necessidade de desenvolvimento de algumas habilidades para o egresso tornar-se um empresário bem sucedido, são elas: habilidade de comunicação e de persuasão, criatividade, pensamento crítico, liderança, negociação, proatividade, sociabilidade e capacidade de gerenciar tempo. Kirby (2004) ainda postula que o inchaço do currículo com conteúdos que potencialmente desenvolvam tais habilidades não é suficiente. O autor defende a necessidade de mudar a pedagogia universitária e destaca a importância do ambiente potencializar a aprendizagem, além de o importante papel do professor no processo de ensino (REYNOLDS, 1999).

Com a finalidade de promover mudanças no ensino superior em Administração Kirby (2004), então, propõe o deslocamento do foco do modelo tradicional (e predominante) de ensino de Administração, para o modelo que ele denominou “modelo empresarial de ensino em Administração”. Conforme Quadro 05:

Quadro 05 - Deslocamento do Foco de Modelo Tradicional de Ensino de Administração para o Modelo "Empresarial de Ensino"[20]

Foco do Modelo Tradicional de Ensino	Foco do Modelo do "Empresarial de Ensino"
O passado	O futuro
Análise crítica	Criatividade
Transmissão de conhecimento	Aprendizagem ativa
Manipulação de símbolos	Manipulação de eventos
Escrita e comunicação neutras	Influencia pessoal
Conceitos	Problemas e Oportunidades
Distanciamento absoluto	Envolvimento do estudante

Fonte: KIRBY (2004, p.16).

Kirby (2004) argue que o desafio da mudança de modelo compreende ainda o processo aprendizagem e de avaliação como complementares. O autor defende também a autonomia do estudante frente ao seu aprendizado, o envolvimento do estudante e a reflexão crítica sobre os problemas reais do mundo e a proatividade na tomada de decisões.

Para justificar suas sugestões, Kirby (2004) lança luz sobre o processo cognitivo. O autor ensina que os administradores bem-sucedidos utilizam mais o lado direito do cérebro, ou seja, o lado que comanda as funções emocionais, espaciais e intuitivas; de maneira não-convencional e não-sistemática.

Quanto ao papel dos Professores de Administração, Reynolds (1999) concebe que não deve limitar-se ao papel de desenvolver competências técnicas e reforçar conceitos e teorias existentes. Os professores de Administração devem ser encorajadores da refletividade crítica (KOLENKO *et al.,* 1996;

20 Tradução de responsabilidade do autor.

REYNOLDS, 1999), ética nas organizações e liderança (KOLENKO *et al.,* 1996). Segue Quadro 06, que apresenta brevemente o framework utilizado nesta investigação.

Quadro 06 - Framework

<table>
<tr><td colspan="2">Ensino Superior

É o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal complementado pelos objetivos de desenvolver o compartilhamento, a reflexão, a autonomia e a emancipação do homem (BARNETT, 1998). Tem tido suas fronteiras e sua legitimidade dissolvidas por atores que com ele coexistem e que nele provoca mudanças perceptíveis há pouco tempo.</td></tr>
<tr><td><u>Ensino Superior Brasil</u>

No Brasil, o ensino superior é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 que deu mais liberdade às Instituições de Ensino Superior e, assim como a Declaração de Bolonha, tem base construtivista (SOARES, 2009). No caso brasileiro, os resultados mostraram uma perspectiva de ensino mais centrada no aluno (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). No entanto, Sá, Monteiro e Lopes (2014) tornam claro que na maioria das vezes persiste o ensino centrado no professor como o detentor do conhecimento, como aquele que tem a responsabilidade de transmitir o conteúdo curricular; cabendo ao estudante aprender passivamente ao ouvir e empreender anotações, a fim de reproduzir em uma avaliação futura.</td><td><u>Ensino Superior Portugal</u>

O ensino superior em Portugal tem sofrido implicações devido a Declaração de Bolonha, que exige mudanças de paradigma da educação. O referido Processo provoca em transformações na cultura acadêmica e no papel exercido pelo docente, trata-se de um novo olhar sobre os processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação e sobre os ambientes de aprendizagens (BARRALHO; FIALHO; CID, 2014). Sob as lentes de Cunha, Nunes e Silva (2014), os processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação ainda estão longe do que apregoa a Declaração de Bolonha, pois são dependentes de uma forte tradição com base nas experiências e intuições dos Docentes.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Pedagogia Universitária

De acordo com Leite (2006), pedagogia universitária “tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade” (LEITE, 2006, p. 58).</td></tr>
<tr><td><u>Processos de Ensino no Brasil</u>

Em geral, as aulas eram expositivas, com apoio da projeção de slides. Os Professores apresentavam o objetivo da aula e o articulavam com os assuntos trabalhados em oportunidades anteriores. No entanto, havia preocupação dos Docentes com a participação (ativa) dos Estudantes nas atividades pedagógicas (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014; SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014).</td><td><u>Processos de Ensino em Portugal</u>

No contexto universitário português, as aulas também eram de natureza expositiva, sendo o processo de ensino centrado no professor (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). O docente expunha os conteúdos curriculares e os Discentes ouviam e tomavam nota.</td></tr>
<tr><td><u>Processos de Aprendizagem no Brasil</u>

O estudo de Sá, Monteiro e Lopes (2014), destacou a disposição dos Estudantes brasileiros para aprenderem de maneira ativa e dialógica.</td><td><u>Processos de Aprendizagem em Portugal</u>

Em Portugal, a investigação de Cunha, Nunes e Silva (2014) mostrou que devido a cultura da educação tradicional enraizada, no ensino superior o professor ainda era o centro do processo pedagógico.</td></tr>
<tr><td><u>Processos de Avaliação no Brasil</u>

No contexto brasileiro, os Docentes consideraram a avaliação formativa como a mais adequada. No entanto, a maioria dos Professores brasileiros não desenvolvia a avaliação de forma contínua e sistemática (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014).</td><td><u>Processos de Avaliação em Portugal</u>

O estudo de Cunha, Nunes e Silva (2014) observou que o processo de avaliação se centrava em classificar e certificar os Estudantes. Processo justificado pelos Docentes como uma prática bastante dependente dos regulamentos das universidades. Além disso, Cunha, Nunes e Silva (2014) enfatizaram o consenso, entre os Professores portugueses, de que haveria interesse dos Estudantes em aprender somente sob as condições de exigência de estudo para os exames finais.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela Autora

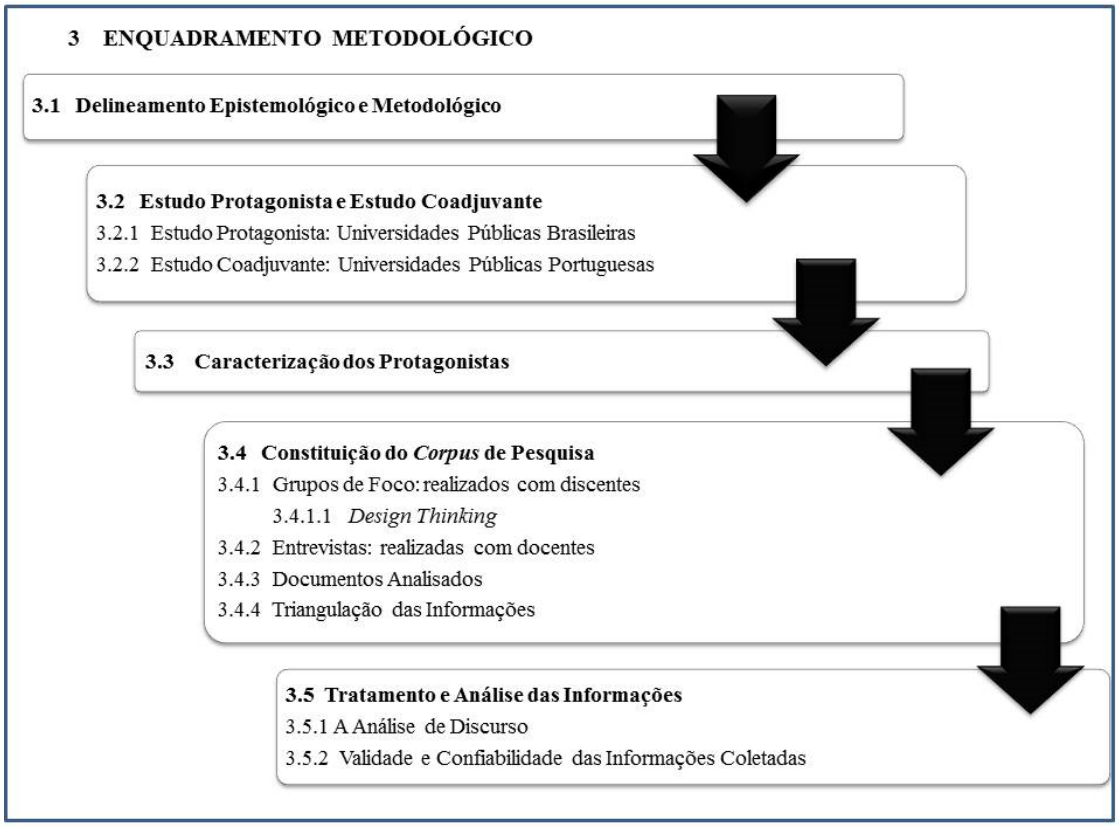
Esta pesquisa compara as percepções de Acadêmicos e de Professores dos dois primeiros cursos de Administração oferecidos em instituições de ensino públicas, no Brasil, e dos dois primeiros cursos de Administração subsidiados pelo Estado, na Europa, mais especificamente em Portugal. Assim, o Quadro 06, apresenta um resumo do que foi abordado no capítulo de Referencial Teórico, o que foi considerado para construir os instrumentos de coleta de dados e tomar a melhor decisão sobre a coleta e a análise de dados; e também, o que foi utilizado para explicar os resultados. O Quadro 06 é constituído pela definição de ensino superior e, em seguida, compara as realidades entre o ensino superior no Brasil e em Portugal; na sequência, o referido quadro traz o conceito de pedagogia universitária, como a sendo a união dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e a comparação entre os processos no ensino superior no Brasil e em Portugal.

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

> Não se pode estudar o homem com o mesmo método positivo das ciências. Não se devem considerar os fatos sociais como coisas porque o homem, agindo, procura sempre realizar-se através dos meios sociais (GUERREIRO RAMOS, 1939a, p. 69-70).

Este capítulo apresenta o estudo do método desta investigação. Inicialmente, são explorados os postulados de autores reconhecidos com o intuito de justificar as escolhas pelas técnicas, abordagens e estratégias de investigação utilizadas. Em seguida, é descrita a constituição do *corpus* de pesquisa, em especial, os cuidados para preservar a identidade dos Protagonistas voluntários da pesquisa. Assim, mostram-se os nomes fictícios atribuídos a estes. Seguindo, apresenta-se como foi realizada a coleta de dados e, por fim, o tratamento e as técnicas de análise destes. A Figura 03 apresenta a estrutura do presente Capítulo.

Figura 03 – Estrutura do Capítulo de Enquadramento Metodológico



Fonte: Elaborado pela Autora (2016)

3.1 Delineamento Epistemológico e Metodológico

Epistemologicamente, esta investigação se caracteriza por assumir uma abordagem interpretativista. Isto porque, sob as lentes de Habermas (1987), não busca compreender situações com o objetivo de torná-las leis. Os autores que defendem o interpretativismo argumentam em favor da necessidade de explorar os fenômenos a partir do significado atribuído pelos Protagonistas do fenômeno (DINIZ *et al*., 2006; FLICK, 2013). Assim, é necessário capturar as vozes, as emoções, as ações e as percepções de seus Protagonistas (STAKE, 2011). A abordagem interpretativa considera que a análise dos fenômenos ocorre considerando a inseparabilidade entre os atores sociais e o fenômeno (SANTANA; SOBRINHO, 2007; FLICK, 2013). Para investigar e compreender o fenômeno, Santana e Sobrinho (2007) afirmaram que é necessário o pesquisador estar envolvido com o mesmo.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, pois tem como essência a compreensão da percepção de Estudantes e de Professores sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração. Ao longo do processo de investigação, as expressões dos Protagonistas do ensino superior de Administração se transformam em dados relevantes (DEMO, 2000). Nessas condições, os dados obtidos são subjetivos por natureza e constituem elementos essenciais para compreender as apreciações dos Estudantes. Segundo Stake (2011), a subjetividade não deve ser vista como uma limitação, mas antes como uma condição fundamental para a compreensão dos fenômenos em estudo. Em geral, os fenômenos, objetos de pesquisas qualitativas, são longos, causais e envolventes, isto é, demandam algum tempo para compreensão. Normalmente, descrevem como as pessoas percebem objetos, processos e fenômenos. O pesquisador qualitativo explora exemplos situacionais e expe-

riências, não buscando generalizações (STAKE, 2011). Uma vez que o presente estudo visa uma abordagem ainda pouco investigada, julgou-se pertinente empreender, em termos gerais, uma pesquisa exploratória que se desenvolveu "com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" (GIL, 2008, p. 27).

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados junto a Acadêmicos e a Professores, de cursos superiores de Administração de diferentes instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal. Quanto à coleta de dados, no Brasil, foi realizada nos dois primeiros cursos superiores de Administração oferecidos por universidades públicas. São eles: o curso superior de Administração da Universidade Federal da Bahia e o curso superior de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como o conhecimento de Administração, foi introduzido no Brasil por Portugal, em 1808, decidiu-se proceder a coleta de dados também no referido país, na condição de estudo coadjuvante[21]. Em Portugal, foram coletados dados no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade de Lisboa, e no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), ambas universidades públicas. Por meio de desdobramentos, o ISEG foi o primeiro curso de Administração público da Europa. Tais escolhas se justificaram pela possibilidade de promover comparações entre os conjuntos de dados proveniente da coleta em diferentes instituições e diferentes contextos, realizando comparações entre os principais achados no estudo efetivado no Brasil (estudo protagonista[22]) e em Portugal (estudo coadjuvante).

21 **Estudo coadjuvante**: a escolha da característica coadjuvante se deu em razão de os estudos realizados em Portugal servirem para estabelecer relações, de semelhança, com os estudos realizados no Brasil. Os estudos coadjuvantes colaboraram com esta investigação oferecendo suporte e melhor entendimento às respostas dos estudo protagonista. Já a característica protagonista foi estabelecida visando dar ênfase a questão do ensino superior de Administração brasileiro.

22 protagonista (com 'p' minúsculo) se refere ao estudo empreendido no Brasil – na UFBA e na UFRGS.

Foram escolhidas as primeiras universidades públicas tanto no Brasil quanto em Portugal, por serem as mais antigas e, portanto, estruturadas há mais tempo. Além de carregarem historicidade e terem acompanhado mais interpelações sofridas pela ciência da Administração e, consequentemente, pelo ensino de Administração. Quanto à leitura cruzada entre Brasil e Portugal, o objetivo foi apontar as semelhanças e as diferenças nos atuais processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos respectivos cursos superiores de Administração; já que quando introduzido no Brasil, pela Coroa Portuguesa, em 1808, o ensino de práticas comerciais seguia o mesmo modelo.

Metodologicamente, esta investigação teve como principal referência o trabalho empírico efetivado pelo projeto Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior (AVENA), realizado em Portugal e no Brasil, entre abril de 2011 e outubro de 2014. Tal projeto teve o objetivo de "conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação de professores no ensino superior, tendo em particular atenção às práticas reais desenvolvidas no contexto das aulas universitárias" (FERNANDES, 2014, p.97), considerando também as percepções de professores e de acadêmicos relativo às dimensões que intercruzam cada área de conhecimento.

O projeto AVENA promoveu a coleta de dados através de observações em sala de aula, nos cursos de licenciatura dos seguintes domínios do conhecimento: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias, totalizando 640 horas de aulas observadas, portanto 160 horas em cada domínio do conhecimento. Ainda promoveu a coleta de informações junto aos Docentes por meio de entrevistas em profundidade e junto a Discentes foram utilizados grupos de foco.

Nesta pesquisa, foram utilizados para a coleta de dados grupos de foco junto a Estudantes e entrevistas semiestruturadas junto aos Professores. No en-

tanto, não foi utilizada a técnica de observação em sala de aula, pois o objetivo principal desta pesquisa foi investigar a percepção dos Protagonistas do ensino superior de Administração. O não uso da observação foi compensado pela utilização do *Design Thinking,* técnica empregada na última contribuição/questão colocada aos Discentes – mais detalhadas a seguir. Além disso, também foi usada a busca de dados nos documentos das instituições.

Os Acadêmicos que participaram dos grupos de foco foram Estudantes voluntários, a partir do quinto semestre, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal da Bahia, no Brasil; e da Universidade de Lisboa e do Instituto Universitário de Lisboa, em Portugal, a partir do terceiro semestre (uma vez que os cursos de graduação na Europa tem duração de três anos devido Processo de Bolonha). Os Professores entrevistados foram indicados pelos Discentes e fazem parte das mesmas universidades. Ao final do grupo de foco, individualmente, cada acadêmico sugeriu que compusesse a pesquisa entrevista com um docente que considerassem um bom professor. O critério de o professor ser indicado pelo estudante foi estabelecido para que fossem evidenciados, nesta investigação, bons exemplos de estratégias pedagógicas no ensino superior de Administração, sob as lentes dos Acadêmicos e, em seguida, sob as lentes dos Professores.

3.2 Estudo Protagonista e Estudo Coadjuvante

3.2.1 Estudo Protagonista: Universidades Públicas Brasileiras

Frente o crescimento da economia, nos anos que sucederam 1945, o ambiente de guerra foi transformado em expectativas de futuro melhor. Isso ocorreu, principalmente, devido aos programas de recuperação de guerra. Para Santos (2009), o momento de desenvolvimento acelerado exige melhor articulação entre o sistema produtivo e educacional com bases técnicas e humanistas, assim

ao se analisar o referido período, é possível observar a expansão das escolas técnicas (indústrias, construção civil e agrônomas).

A criação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (EA UFBA**)** e a Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA UFRGS) se deram sob o acordo entre o Brasil e as Escolas de Negócios Estadunidenses *University of Southern Califórnia* e *Michigan State University* (cooperação técnica com *International Cooperation Administration*). Desse modo, toda concepção do projeto pedagógico dos cursos superiores em Administração foi externa. Portanto, o projeto pedagógico foi "subordinado aos interesses forâneos. Assim, os movimentos da produção de conhecimento (por meio do desenvolvimento da pesquisa) e a sua transmissão (através da prática do ensino e da extensão) nem foram desenvolvidas em simultâneo (portanto, indissociáveis) nem de forma autônoma" (SANTOS, 2009, p.19).

Ao longo do tempo, acontecimentos como a abertura da economia, o aumento da competitividade das empresas brasileiras, as exigências sociais e a preocupação com a escassez de recursos ambientais exigiram do administrador novo comportamento e melhor qualificação para atuar no mercado de trabalho. Frente às novas exigências, os Professores universitários tiveram sua missão ampliada, pois não basta graduar Acadêmicos especialistas em análise e alocação de recursos, é necessária a preparação de cidadãos para atuar como gestores de uma sociedade sedenta por soluções. Cabe destacar que a atual crise que assola o Brasil provoca uma exigência ainda maior dos profissionais de gestão que o mercado absorve e, por consequência, mais dos Docentes acerca das atribuições no ensino superior em Administração, o que também justifica a atualidade do estudo proposto.

O ensino superior de Administração da EA UFBA foi avaliado com conceito A no último Exame Nacional de Cursos do MEC (2015) e classificado

com cinco estrelas (excelente) no Guia Abril do Estudante (2015). Atualmente, são 155 entrantes por ano, a duração do curso é de 4 anos e são 620 matriculados. O ensino superior em Administração da EA UFRGS tem 1600 matriculados, sendo 400 desses no curso superior de Administração Pública e Social. Na EA UFRGS, o curso superior em Administração tem duração de 5 anos. Assim como o curso superior de Administração oferecido pela UFBA, o curso superior em Administração da UFRGS foi avaliado com conceito A no último Exame Nacional de Cursos do MEC (2015) e classificado com cinco estrelas (excelente) no Guia Abril do Estudante (2015).

3.2.2 Estudo Coadjuvante: Universidades Públicas Portuguesas

O Instituto de Economia e Gestão (ISEG) foi criado em 1759. Desde então o ISEG, ciente de sua coexistência dentre as demais organizações na sociedade onde está inserido, buscou manter-se atuante: criou novos cursos e manteve atuais os planos de estudos e os métodos de ensino e aprendizagem. Atualmente, o ISEG dispõe de sete licenciaturas, muitas pós-graduações, mais de 20 mestrados e vários doutorados. Os cursos são devidamente reconhecidos de acordo com as exigências para o ensino superior internacional. O referido Instituto também mantém um papel dinâmico acerca das pesquisas e atividades de prestação de outros serviços aos agentes econômicos da sociedade.

O Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) é uma instituição pública de ensino superior, criado em 1972 (após desdobramentos). O ISCTE-IUL tem aproximadamente 9000 Estudantes, sendo 52% em programas de graduação e 48% em programas de pós-graduação. O referido Instituto preza para que os Acadêmicos sejam capazes de responder às necessidades do mercado e seus diplomados apresentam elevada taxa de empregabilidade.

3.3 Caracterização dos Protagonistas

Com o objetivo de preservar a identidade daqueles Protagonistas que foram voluntários dessa pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. Decidiu-se que os nomes fictícios seriam extraídos da literatura característica de cada Estado, para os participantes dos estudos realizados no Brasil. Assim, no que se refere à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos Estudantes voluntários nesta pesquisa foram atribuídos nomes da trilogia O Tempo e o Vento, de Érico Veríssimo. Tal trilogia é composta pelos livros O Continente (2013)[23], O Retrato (2004b)[24] e O Arquipélago (2004a)[25]. Aos Professores da EA UFRGS indicados pelos Alunos que aceitaram ser entrevistados foram atribuídos os nomes dos personagens do livro Olhai os Lírios do Campo (2005)[26], também de Érico Veríssimo. Quanto aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, foram atribuídos nomes dos personagens dos romances Gabriela (2012)[27] e Tiêta (2009)[28], de Jorge Amado. Aos Professores da EA UFBA foram atribuídos os nomes do romance Dona Flor e seus dois Maridos (2008)[29].

No que se refere ao estudo coadjuvante, realizado em Portugal, aos Discentes Protagonistas voluntários desta pesquisa, foram atribuídos nomes dos

23 O grupo de foco O Continente foi formado por 8 estudantes, com idade entre 19 e 39 anos, cursando do 5º ao 10º semestre, todos com renda familiar acima dos 6 salários mínimos e apenas uma acadêmica é cotista.

24 O grupo de foco O Retrato foi formado por 7 estudantes, com idade entre 19 e 21 anos, cursando do 5º ao 7º semestre, todos com renda familiar acima dos 6 salários mínimos.

25 O grupo de foco O Arquipélago foi formado por 12 estudantes, com idade entre 20 e 26 anos, cursando do 5º ao 8º semestre, todos com renda familiar acima dos 6 salários mínimos.

26 Professores brasileiros entrevistados da UFRGS.

27 O grupo de foco Gabriela foi formado por 6 estudantes, com idade entre 19 e 25 anos, cursando o 5º ou o 6º semestre, todos com renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, apenas um componente não era cotista.

28 O grupo de foco Tiêta foi formado por 6 estudantes, com idade entre 19 e 22 anos, cursando do 5º semestre, todos com renda familiar superior a 10 salários mínimos.

29 Professores brasileiros, da UFBA, entrevistados.

romances de José Saramago, Terra do Pecado (2015)[30] e Levantado do Chão (2013)[31]. Aos Professores, também voluntários, foram atribuídos os nomes dos personagens do livro A Noite (1998)[32].

Quadro 07 - Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Continente (2013)

O Continente	
Pedro	21 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não-cotista.
Ana	19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Henriqueta	20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Alonzo	24 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 9º semestre; não-cotista.
Antônio	24 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 10º semestre; não-cotista.
Ismália	23 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 10º semestre; não-cotista.
Maneco	22 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não-cotista.
Inácia	39 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; cotista L3.

Fonte: Dados da Pesquisa

30 O grupo de foco Terra do Pecado foi formado por 6 estudantes, todos com 20 anos, cursando o 5º ou o 6º semestre.

31 O grupo de foco Levantando do Chão foi formado por 6 estudantes, todos com idades entre 19 e 23 anos, cursando o 4º, o 5º ou o 6º semestre.

32 Professores portugueses entrevistados.

Quadro 08 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Retrato (2004)

O Retrato	
Getúlio	21 anos; solteiro; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 7º semestre; não-cotista.
Luzia	20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Carl	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Hermes	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Maria	22 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Ricardo	26 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Juvenal	20 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 09 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Arquipélago (2004)

O Arquipélago	
Rodrigo	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Bibiana	21 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não-cotista.
Licurgo	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.

Bolívar	20 anos; solteiro; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.
Alice	19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Bento	19 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Anita	19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Valéria	21 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Florêncio	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Nicolau	21 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 10 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos do livro Olhai os Lírios do Campo (1938)

Professores Entrevistados	
Olívia	19 anos de experiência docente; 5 anos de experiência em empresas
Eugênio	44 anos de experiência docente
Honório	11 anos de experiência docente
Ângelo	17 anos de experiência docente; 28 anos de experiência em empresas

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 11 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos de Gabriela (2012)

Gabriela	
Gabriela	23 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L2.
Nacib	22 anos; solteiro; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L4.
Gerusa	24 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L3.
Malvina	25 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L2.
Lindinalva	25 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L1.
Mundo	19 anos; solteiro; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 12 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos de Tiêta (2009)

Tiêta	
Maria Antonieta	19 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Felipe	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
José	20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Eliza	20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.

Leonora	19 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não-cotista.
Ramiro	22 anos; solteir0; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não-cotista.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 13 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos do romance Dona Flor e seus dois Maridos (2008)

Dona Flor e seus dois Maridos	
Vadinho	23 anos de experiência docente
Epaminondas	29 anos de experiência docente
Teodoro	3 anos de experiência em empresa; 12 anos de experiência docente
Taísa	15 anos de experiência docente
Flor	20 anos de experiência docente; 3 anos em empresa

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 14 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de Terra do Pecado (2015)

Terra do Pecado	
Maria Leonor	Aulna do ISCTE, 20 anos e 6 º semestre.
Júlia	Aluna do ISCTE, 20 anos e 5º semestre.
Joaquim	Aluno do ISCTE, 20 anos e 5º semestre
Joana	Aluna do ISCTE , 20 anos e 5º semestre
António	Aluno do ISCTE, 20 anos e 6º semestre
Teresa	Aluna do ISCTE, 20 anos e 6 semestre

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 15 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de Levantando do Chão (2013)

Levantando do Chão	
Gracinda	Aluna do ISEG, 20 anos e 4ºsemestre.
Sara	Aluna do ISEG, 22 anos e 6º semestre.
Maria da Conceição	Aluna do ISEG, 22 anos e 6 semestre.
Amélia	Aluna do ISEG, 19 anos e 5 semestre.
Faustina	Aluna do ISEG, 22 anos e 6 semestre.
Anselmo	Aluno do ISEG, 23 anos e 6 semestre.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 16 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de A Noite (1998)

A Noite	
Abílio	Professor do ISEG, 54 anos, 20 anos como docente, 14 anos em empresas
Josefina	Professora ISCTE, 40 anos, experiência de mercado e 2 anos como docente
Manuel	Professor do ISEG, 46 anos, 18 anos como docente, 8 anos em empresas
Cristina	Professora ISCTE, 2 anos de experiência docente, 8 anos em empresa
Rui Pedro	Professor do ISEG, 2 anos de experiência docente, 22 anos em empresa

Fonte: Dados da Pesquisa

3.4 Constituição do *Corpus* da Pesquisa

Para Orlandi (2002) e Gaskell (2005), o primeiro passo para realizar uma pesquisa é a constituição do *corpus* a ser analisado, uma vez que é por meio do discurso que são elencados os dispositivos teóricos necessários para a realização das análises. Orlandi (2009) ensina sobre a existência de dois tipos de *corpus,* o *corpus* de arquivo, constituído a partir de materiais preexistentes, e *corpus* experimentais, que equivalem à produção de sequências discursivas por locutores. Os *corpus* utilizados na análise proposta foram do tipo experimental, no que se referem às transcrições de grupos de foco, realizados com Discentes, e às transcrições das entrevistas, realizadas com Docentes, dos cursos superiores de Administração oferecidos pela UFBA, pela UFRGS, pela ULisboa e pelo ISCTE. E *corpus* de arquivo, no que tange documentos analisados a fim de dar consistência à análise.

3.4.1 Grupos de Foco: realizados com Discentes

Essa pesquisa utilizou como técnica de coleta de dados o grupo de foco, ou seja, uma entrevista em grupo. Trata-se de um debate aberto e acessível a todos participantes, o assunto a ser discutido deve ser de interesse comum aos envolvidos. O grupo de foco é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências que não deve privilegiar qualquer participante (GASKELL, 2005). Esse método de coleta de dados é recomendado para investigações de novos campos, geração de proposições baseadas na percepção dos informantes, onde o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, ou seja, a finalidade é obter o entendimento dos Sujeitos da pesquisa sobre determinado tópico (GASKELL, 2005).

Após a conquista da autorização, junto à coordenação de cada curso superior de Administração investigado, para o contato com os Acadêmicos, proce-

deu-se os convites aos Estudantes. Os Estudantes foram convidados a participar da pesquisa de várias maneiras. Inicialmente, foram utilizadas as redes sociais de cada Escola para informar os Alunos sobre a investigação. Em seguida, foram convidados, em particular, os participantes dos Diretórios Acadêmicos, das Empresas Juniores e dos projetos de pesquisa de cada instituição.

Na EA UFRGS, os Estudantes ainda foram convidados ao final de cada aula. A receptividade acerca do convite foi positiva, alguns Estudantes externaram que era mesmo hora de questionarem os Estudantes sobre o ensino, pois, sob as lentes do estudante que exteriorizou, são os Acadêmicos do curso superior de Administração os principais interessados em debater sobre ensino. Importante destacar que durante o grupo de foco, os Estudantes do grupo O Arquipélago, em vários momentos, destacaram que estavam participando por acreditar que a pesquisa pudesse dar visibilidade às necessidades dos Acadêmicos daquele curso.

Gaskell (2005) ensina que o grupo de foco fornece consenso sobre a emergência de um tema e a maneira como os participantes lidam com as divergências. Um grupo de foco tradicional, para Gaskell (2005), tem como número de participantes entre seis e oito pessoas, sentados em círculo – de tal forma que todos possam estar em contato visual – em um ambiente confortável, com duração entre uma e duas horas. Em um grupo de foco, o entrevistador é chamado de moderador e deve assumir o papel de catalizador da interação/comunicação social entre os participantes (GASKELL, 2005).

Os grupos de foco, que compuseram o conjunto de dado analisado nesta pesquisa, tiveram como número de participantes entre seis e doze[33] pessoas. Quanto ao ambiente onde foram realizados os grupos de foco, ocorreram no ambiente da Escola de Administração do respectivo curso superior, em uma

33 Apenas um dos grupos excedeu o número indicado, devido ao interesse dos acadêmicos em participar da pesquisa.

sala fechada – tratando-se de um ambiente confortável – e sem a presença de qualquer docente, para que não houvesse desconforto/constrangimento acerca das respostas. Os Acadêmicos sentaram em círculo, oportunizando a todos o contato visual. Os grupos tiveram duração entre 1h 14min e 2h 50min, totalizando 8 horas e trinta minutos, considerando a construção da representação na última questão (que utilizou a técnica de *design thinking*). É relevante a informação de que os grupos de foco só foram desfeitos após o encerramento da dinâmica.

Na realização do Grupo de Foco, o moderador deve fazer uma introdução. Esta introdução deve conter uma breve apresentação do moderador e do assunto, assim como de cada participante, o que potencializará a interação (quebra-gelo); deve conter a apresentação dos tópicos de discussão e expor algumas regras básicas, tais como falar somente uma pessoa por vez, minimizando conversas concorrentes e solicitar concordância para que a discussão seja gravada (áudio ou áudio e vídeo). O moderador deve encorajar ativamente os participantes a contribuir com a discussão. O moderador pode empregar diversos estímulos para incentivar a interação: metáforas, imagens e dinâmicas (GASKELL, 2005).

Ao iniciar cada grupo de foco, a pesquisadora se apresentava e discorria brevemente sobre a investigação – o tema e os objetivos. Em seguida, solicitava que os participantes respondessem um questionário, não identificado, com algumas características julgadas relevantes para compreensão do estudo (na sequência, tais características serão apresentadas em forma de quadro e discutidas com a literatura especializada). Após o preenchimento e a entrega do questionário pelos Estudantes, a pesquisadora solicitava que cada estudante que integrava o grupo de foco, se apresentasse para que os demais presentes o conhecessem e, assim, iniciassem a interação. O moderador, então, expunha al-

gumas regras para o desenvolvimento da discussão de forma saudável a todos, e perguntava se a discussão poderia ser gravada (áudio) para que pudesse, em um futuro breve, ser transcrita e analisada com mais cuidado – com detalhes. Todos os grupos de foco aceitaram que a gravação fosse realizada. Durante a interação do grupo, o moderador incentivava as participações e, com atenção, propunha novas reflexões sempre que a anterior esgotava.

Para Gaskell (2005), o moderador do grupo de foco pode ter mais ou menos envolvimento. Um moderador com um baixo envolvimento é importante quando a pesquisa é exploratória e quando incluem a análise de conteúdo. Um nível mais alto de envolvimento é apropriado quando existe necessidade de comparar os resultados de grupos foco. A limitação acerca do alto envolvimento do moderador é esse ator do processo interferir com sua opinião na percepção dos participantes da pesquisa (GASKELL, 2005). No caso desta investigação, o moderador apresentou alto envolvimento na pesquisa.

Como principais características do grupo de foco, Gaskell (2005) elenca a sinergia; a possibilidade de observar as atitudes, a liderança da opinião; a mudança da opinião e a possibilidade de observar o nível de envolvimento emocional dos participantes. Nos grupos de foco que compuseram este trabalho, foi verificada a participação e interação de todos. Em um mesmo grupo de foco, as ideias se complementaram, na maioria das vezes, mas também houve momentos de divergência. Nenhum destes momentos de divergência exigiu a interferência de terceiros. Os Estudantes expuseram suas opiniões, que foram respeitadas, acolhidas e complementadas com aprovação ou não. É importante tornar claro que não foi identificada liderança de opinião, nem mudança de opinião, nos participantes dos grupos de foco.

Gaskell (2005) alerta ainda que um grupo de foco pode dividir-se em alianças que confrontam opiniões. Assim, a interação que ocorre durante a dis-

cussão pode gerar emoções diversas, ou seja, é polarizável. Quanto à formação de alianças e polarização de opiniões, foi observado apenas no grupo de foco O Continente, em que duas participantes defenderam um ensino mais reflexivo, enquanto os demais Estudantes que interagiam, defenderam um ensino que lhes apresentasse mais práticas empresariais. Nos demais grupos, a discussão decorreu de forma homogênea.

Gaskell (2005) sugere que o grupo de foco apresenta quatro etapas, são elas: formação, conflito, coesão e luto. A primeira fase é caracterizada pela criação e familiarização entre os participantes e dos participantes com assunto. A segunda fase é marcada pelo conflito entre os membros. A terceira fase é a que o grupo está mais coeso e o pesquisador tem condições de melhor investigar o tema. A última fase é a do luto, quando o gravador está desligado e ocorrem as discussões semiprivadas entre os membros do grupo e entre os membros e o moderador. Torna importante salientar que, nem todos grupos de foco tem as referidas etapas e, nem sempre as fases apresentam-se nesta sequencia.

Nesta investigação, a fase de formação foi marcada pela apresentação de todos. A fase de coesão foi a que tomou mais tempo, considerando o tempo total de interação. Nesta fase, todas as questões foram respondidas e a interação pôde ser considerada saudável. Cabe destacar a fase de luto dos grupos de foco O Continente e O Arquipélago. No grupo de foco O Continente, após desligado o gravador, foram discutidas situações de preconceito racial e preconceito acerca das cotas[34] observadas na respectiva instituição. No grupo de foco O Arquipélago, a discussão se deu no sentido de que as cotas permitiram que Estudantes de classes sociais menos abastadas se tornassem Acadêmicos do curso

34 Cotas: Trata-se da reserva de 50% das matrículas, nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As Cotas foram regulamentadas na Lei nº 12.711, sancionada em agosto de 2012.

superior de Administração e como a empresa júnior contribuía para uma melhor formação desses Acadêmicos também. Uma vez que, os Acadêmicos que participavam da empresa júnior investiam o tempo relativo ao turno inverso da formação universitária na experiência de empresa júnior (onde os membros não são remunerados), e os Acadêmicos de classes sociais menos abastadas, geralmente, usavam o turno inverso ao da formação universitária para realização de estágios remunerados ou trabalhavam como celetista.

Quanto ao número de grupos de foco a serem realizados em uma pesquisa, Gaskell (2005) orienta que se deve analisar a saturação das informações ou percepções, ou seja, quando os novos dados não mais contribuírem é hora de concluir a coleta. Também deve considerar o excesso de informações, pois a análise dos dados não pode ser superficial, o moderador "deve ser capaz de trazer à memória o tom emocional do entrevistado e lembrar por que eles fizeram uma pergunta específica" (GASKELL, 2005, p.71). Como número limite para grupos de foco, Gaskell (2005) sugere que sejam cerca de seis a oito discussões. Nesta investigação, foram realizados cinco grupos de foco no Brasil e dois em Portugal, totalizando sete grupos de foco. Salienta-se que foi atingida a saturação das informações. A saturação de informação é "o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado. É o critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de observações" (CHERQUES, 2009, p.21).

A qualidade da discussão do grupo de foco é diretamente relacionada com a qualidade das questões (OLIVEIRA; FREITAS, 1998). Assim, para a confecção do roteiro destinado a coleta de dados foram seguidas as recomendações de Oliveira e Freitas (1998), que seguem. As questões foram organizadas de acordo com uma sequência lógica, não seguida de forma rígida durante a exposição das questões, no grupo de foco. A exposição decorreu conforme a discussão fluiu. O roteiro para o grupo de foco foi composto por doze questões.

➤ **Questões Abertas**: feita a todos os participantes, permite que, através de respostas rápidas (entre 10 e 20 segundos), seja identificado características dos participantes.

➤ **Questões Introdutórias**: introduzem o tópico geral, originam e orientam a interação.

➤ **Questões Chave**: são aquelas que requerem maior atenção, porque serão de maior importância nos resultados. Geralmente, variam de duas a cinco questões.

➤ **Questões Finais**: servem para fazer fechamento da discussão, considerando a completude da interação.

➤**Questões Resumo**: trata-se do espaço em que o moderador apresenta um resumo da interação e questiona aos sujeitos da pesquisa se o entendimento foi o adequado.

➤ **Questão Final**: seguido a questão resumo, o moderador deve explorar o propósito do estudo e questionar se as questões colocadas foram suficientes para promover a compreensão do objeto pesquisado.

Nesta pesquisa, a última questão do protocolo do grupo de foco foi a construção de uma representação de como deveriam ser os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação para o desenvolvimento de um "bom administrador", no ensino superior de Administração. Para que os Discentes realizassem essa tarefa, foram utilizadas técnicas de *Design Thinking.* A seguir, encontra-se breve explicação sobre a referida técnica.

A utilização de grupo de foco com Discentes teve o objetivo de promover a discussão sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação e explorar a percepção dos Acadêmicos sobre esses processos: percepção da qualidade, de como ocorre, do papel do discente, do papel do docente, do papel

da instituição e do impacto do mercado e da mídia sobre as concepções desses Protagonistas. A utilização desse método de coleta de dados justifica-se pela contribuição do embate de ideias e a complementaridade oferecida por uma discussão em grupo, já que os Discentes dos cursos superiores de Administração são bastante heterogêneos.

3.4.1.1 Design Thinking

Técnicas de *Design Thinking* foram utilizadas na última questão do grupo de foco, com a finalidade de obter uma representação de como deveriam ser os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação, no ensino superior de Adminstração. Brown (2010) compreende que o *Design Thinking* busca estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas e as possibilidades de satisfação dessas. Pinheiro e Alt (2011) complementam que se trata da busca do equilíbrio entre o que é desejado pelas pessoas, financeiramente interessante para o negócio e, o que tenha resultado passível de implementação.

A expressão *Design Thinking* foi utilizada pela primeira vez por acadêmicos na década de 90 e popularizada pela criação da IDEO, uma empresa de *design* e inovação, em 1991, na Califórnia (PINHEIRO; ALT, 2011). Este termo, de acordo com Pinheiro e Alt (2011), resumidamente, significa a transformação de uma situações existente em uma preferida.

O *Design Thinking* se sustenta sobre um tripé: Empatia, Colaboração e Experimentação (BROWN, 2010; PINHEIRO; ALT, 2011). Sendo Empatia a arte de conhecer as pessoas ou ainda, de acordo com Liedtka e Ogilvie (2015) a arte de aprofundar a compreensão sobre as pessoas; Colaboração a arte de criar coletivamente; e, Experimentação, a criação de modelos ou prototipagem. Cabe ao *Design Thinking* a capacidade de ser intuitivo, reconhecer padrões

e desenvolver potenciais através da percepção da sensibilidade e da emoção (BROWN, 2010).

Design Thinking é uma técnica fundamentalmente exploratória (BROWN, 2010). O objetivo de utilizar o *Design Tthinking* nesta investigação, foi promover a cocriação do ensino superior de Administração junto a Discentes de forma mais completa. Mais completa, porque para Pinheiro e Alt (2011), apenas a participação oral em um grupo de foco não garante o envolvimento dos participantes – no caso da pesquisa proposta, dos Estudantes. Explicam os autores, que não somos capazes de verbalizar tudo o que pensamos, pois o caminho até a verbalização apresenta muitas perdas. A cocriação é importante para que haja compartilhamento de ideias e com isso "resultado preferido" por todos, ensina Brown (2010).

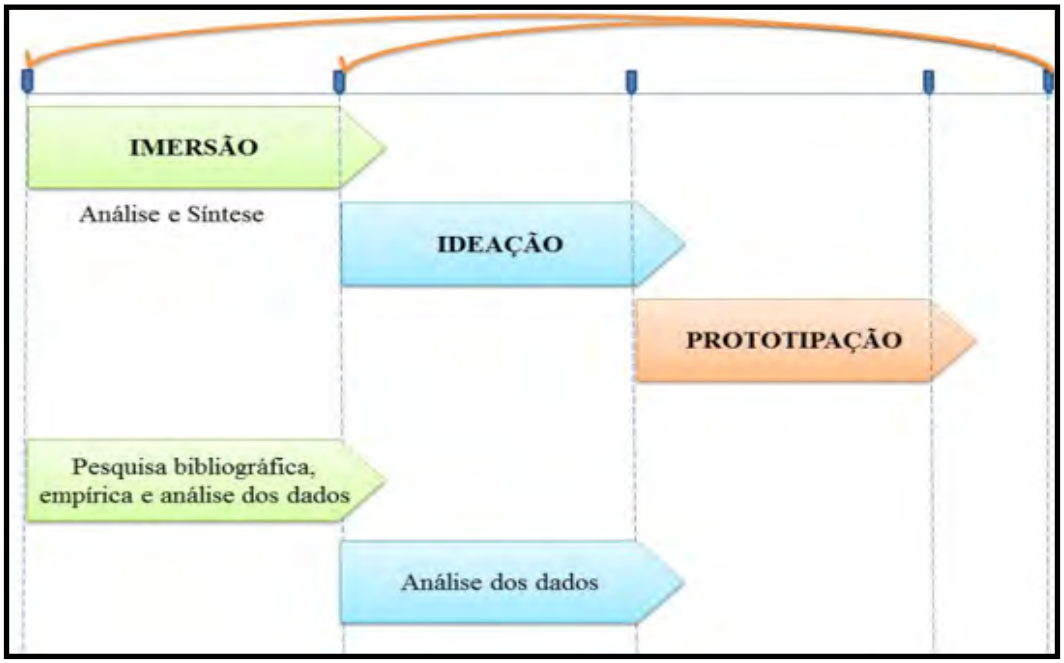
O *Design Thinking* tem quatro etapas de realização, essas são versáteis e não lineares, se adequam à natureza do projeto e do problema (VIANNA *et al.,* 2012). As etapas são: Imersão (Análise e Síntese), Ideação e Prototipação. A Imersão pode ser dividida na fase preliminar, que tem como objetivo o entendimento inicial do problema; e na fase profunda, que se trata das oportunidades capazes de nortear a geração de respostas ao problema. Nesta pesquisa, a etapa preliminar da Imersão foi a pesquisa bibliográfica e o conhecimento do objeto de análise. A etapa em profundidade foi a pesquisa realizada com Acadêmicos e Professores.

A segunda etapa do *Design Thinking* visa à organização das informações coletadas. Todas informações devem ser analisadas e sintetizadas de forma a obter a compreensão do problema. Nesta pesquisa, tal etapa ocorreu quando os dados primários[35] foram explicados com o suporte da teoria e de estudos empíricos realizados com públicos semelhantes, a fim de estabelecer comparações.

35 Aqueles dados originários de pesquisa empírica.

Na etapa de Ideação geram-se soluções criativas com foco em contribuir para o avanço de alguma área do conhecimento. São ideias inovadoras que levam a uma situação desejada. Na investigação, esta etapa foi desenvolvida através da análise da última questão do protocolo utilizado no grupo de foco, que resultou em uma representação do ensino superior de Administração capaz de desenvolver um Administrador competente à gestão de organizações coexistentes na supercomplexidade. Por último tem-se a Prototipação, que busca validar as soluções geradas na etapa anterior. Esta investigação não contemplou a etapa de prototipação.

Figura 04 – Esquema representativo das etapas do processo de *Design Thinking*



Fonte: Dados da Pesquisa

As técnicas de *Design Thinking* utilizadas teve receptividade muito boa junto aos Estudantes. O grupo de foco Gabriela a comparou com uma terapia. A aplicação desta técnica teve duração entre trinta minutos e uma hora. Para a construção da representação resultante da aplicação da técnica *Design Thinking* os Alunos tiveram disponíveis uma folha de papel pardo, com o tamanho um

metro e meio por um metro e meio; canetas coloridas (doze cores) e alguns blocos, de cores variadas, de papel adesivo de fácil remoção.

Segue Quadro 07, referente às informações sobre o protocolo utilizado para realização do grupo de foco. Na primeira coluna, foi indicado o objetivo correspondente a cada questão, ou grupo de questões, que compõe a investigação. Na segunda coluna, foram expostas as questões do protocolo que visavam, com as respostas, atender os objetivos. Na terceira coluna, estão os autores que justificam cada questão do protocolo.

Quadro 17 – Informações sobre o protocolo do grupo de foco

Objetivo	Questão	Autor
Investigar como os **Estudantes** percepcionam os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração	Como vocês avaliam o **Ensino/faculdade em Administração**?	BARRALHO; FIALHO; CID, 2014; VIEIRA, 2014; SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014; LEITE, 2014; CÂNDIDO; SILVA; MORAES, 2014; CUNHA, 2014.
	Como vocês compreendem o **processo de aprendizado** no Ensino em Administração?	BARRALHO; FIALHO; CID, 2014; SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014; CUNHA; NUNES; SILVA, 2014.
	Como vocês compreendem **o processo de avaliação** no Ensino em Administração?	BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2008; 2014; 2015a; 2015b; FALCHIKOV, 2005; FERNANDES; FIALHO, 2012; BARRALHO; FIALHO; CID, 2014.

	Como vocês compreendem a **interação entre o processo de avaliação e o processo de aprendizado** no Ensino em Administração?	LEITE, 2006; SOARES, 2009; VIEIRA, 2014.
Investigar como os **Estudantes** percepcionam os papéis dos Acadêmicos, dos Professores e da Instituição de Ensino Superior, no ensino superior de Administração	Qual o **Papel do ALUNO no Processo de Construção de Conhecimento**, no Ensino em Administração? **E no Processo de Avaliação** desse Ensino?	VIEIRA, 2002.
	Qual o **Papel do PROFESSOR no Processo de Construção de Conhecimento**, no Ensino em Administração? **E no Processo de Avaliação** desse Ensino?	VIEIRA, 2002.
	Qual o **Papel da INSTITUIÇÃO DE ENSINO no Processo de Construção de Conhecimento**, no Ensino em Administração? **E no Processo de Avaliação** desse Ensino?	VIEIRA, 2002.

Investigar as reivindicações e as contribuições dos **Estudantes** para melhorias no ensino superior de Administração	O que significa ser um "Bom Administrador"?	FISCHER, 2001; MINTZBERG; GOSLING, 2003; NICOLINI; SCHOMMER, 2007; BULGACOV; CANHADA; BULGACOV, 2010; FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011; LUCENA; CENTURIÓN, 2011; SCHMITZ *et al.*, 2011; BRAMBILLA; DAMACENO, 2011; SILVA *et al.* 2011; SILVA *et al.,* 2011; OLIVEIRA; SANT'ANA; DINIZ, 2011; BARROS, 2011; 2014; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; PATRUS; MAGALHÃES, 2012; SILVA *et al*., 2013; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; SILVA, 2014; PALMA; PEDROZO, 2014; PEREIRA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014.
	O Ensino em Administração contempla o desenvolvimento de um "Bom Administrador"	
	Como deveria ser o desenvolvimento de um bom administrador/ que desenvolvesse um bom Administrador?	
	Faça uma representação do ensino de administração que potencialize seu aprendizado.	

Fonte: Elaborado pela Autora

3.4.2 Entrevistas: realizadas com Docentes

Entrevista é uma conversa atenta entre duas pessoas – o entrevistado e o entrevistador, com duração entre uma hora e hora e meia (GASKELL, 2005). Após a indicação do nome do professor, pelo estudante, decorreu-se o convite para participar da pesquisa, que foi realizado formalmente por e-mail.

Segundo Gaskell (2005), antes da realização da entrevista o entrevistador deve construir um roteiro guia para a conversa, que cubra o tema central e o

problema de pesquisa. A entrevista deve iniciar com a apresentação do entrevistador, deve ter comentários introdutórios sobre o tema e o desenvolvimento da pesquisa, agradecimento à disponibilidade do entrevistado e um pedido para a gravação – justificando que o áudio, ou o áudio e vídeo, auxiliaria(m) com registro de detalhes da entrevista. Nesta pesquisa, as entrevistas realizadas com Professores iniciaram com a apresentação da entrevistadora e uma breve exposição do trabalho a ser realizado, dos objetivos da pesquisa e de como a entrevista contribuiria para a construção da investigação. Em seguida, a entrevistadora agradecia a disponibilidade e pedia permissão para realizar a gravação (áudio), explicando que o registro salvaria detalhes da conversa para análise futura.

A construção do protocolo utilizado na entrevista seguiu as orientações de Gaskell (2005), o qual ensina que se deve iniciar uma entrevista com questões simples e abrangentes, que não constranjam o entrevistado. Para Gaskell (2005), o entrevistador deve sempre se mostrar atento e interessado na contribuição do entrevistado, encorajando-o através e contato visual, expressão facial e corporal a expor mais suas ideias. Sendo importante também, dar ao entrevistado tempo para reflexão sobre o tópico a ser discutido, por isso pausas devem ser dosadas na entrevista.

Ao final da entrevista, conforme sugerido por Gaskell (2005), fez-se um novo agradecimento e foi garantido a confidencialidade das informações. Quanto ao número de entrevistas a serem realizadas para a confecção de um trabalho, assim como quanto ao número de grupos de foco, deve-se tomar cuidado acerca da saturação das informações e do excesso de informações para uma análise aprofundada. Uma sugestão de Gaskell (2005) é um número variável entre quinze e vinte e cinco entrevistas. Compuseram esta pesquisa quator-

ze entrevistas e foi atingida a saturação das informações. As entrevistas foram gravadas sob autorização do participante, e em maioria ocorreram também no ambiente da Escola de Administração da respectiva instituição de ensino superior – no gabinete destinado a cada professor. Quando houve impossibilidade da presença do entrevistado e do entrevistador em um mesmo ambiente, realizou-se a entrevista por Skype. As durações das entrevistas variaram entre 45 minutos e 2 horas. Quanto à receptividade dos Docentes, a investigação foi vista como relevante e todos se mostraram disponíveis a participar, pois como apontou Teixeira (1985) os professores, geralmente, não refletem sobre o exercício da docência.

O tipo de entrevista utilizado foi entrevista semiestruturada, que exige a criação de questões (protocolo de entrevista) anterior ao evento, para orientação e estruturação. No entanto, apresenta flexibilidade, ou seja, admite ao entrevistador a inclusão de questões que julgar necessário para esclarecer e potencializar descobertas ao longo da discussão (FLICK, 2013). Neste tipo de entrevista, as questões abertas que compõem o protocolo permitem que os pontos de vista dos entrevistados sejam mais facilmente explorados. Os entrevistados são escolhidos devido ao seu acervo de conhecimento sobre o tema em discussão (FLICK, 2013). No caso deste estudo, os entrevistados foram indicados pelos Discentes – lembrando que os Acadêmicos sugeriram entrevistar um professor que considerassem um "bom professor".

O protocolo de entrevista semiestruturada utilizado para coletar dados desta investigação foi composto por três tipos de questões: questões abertas, questões impulsionadas pela teoria e questões confrontativas, conforme sugere Flick (2013). As questões abertas foram respondidas abarcando os conhecimentos que os entrevistados tinham acesso de imediato; as questões orientadas

por pressupostos teóricos do investigador, tiveram o objetivo de "tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado" (FLICK, 2013, p. 84). E as perguntas confrontativas tiveram a finalidade de verificar a consistência do exposto pelo entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os Professores tiveram o objetivo de mostrar a percepção destes Protagonistas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração. Nas indagações foram exploradas as percepções dos Professores sobre os referidos processos em sua totalidade, o papel do estudante, o papel do professor, o papel da instituição e as interpelações que o ensino de gestão sofreu ao longo do tempo. Justifica-se a utilização de entrevistas semiestruturadas com Professores, devido ao entendimento de que esses Protagonistas se sentiriam mais à vontade para contribuírem em privacidade, assegurando sua não identificação. Havia a necessidade de explorar o tema em profundidade e, por isso, entrevistas individuais, sem o embate de opiniões, foi eleita a melhor opção. Além disso, considerou-se o tempo do docente como limitante para agendamento de um grupo de foco.

A seguir está o Quadro 08, o qual se refere às informações sobre o protocolo utilizado nas entrevistas. Assim como o Quadro 07, na primeira coluna, foi indicado o objetivo correspondente a cada questão, ou grupo de questões, que compõe a investigação. Na segunda coluna, foram expostas as questões do protocolo que visavam, com as respostas, atender os objetivos. Na terceira coluna, estão os autores que justificam cada questão do protocolo.

Quadro 18 – Informações sobre o protocolo de entrevistas

Objetivo	Questão	Autor
Investigar como os **Professores** percepcionam os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração	Como vocês avaliam o **Ensino/faculdade em Administração**?	BARRALHO; FIALHO; CID, 2014; VIEIRA, 2014; SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014; LEITE, 2014; CÂNDIDO; SILVA; MORAES, 2014; CUNHA, 2014.
	Como vocês compreendem o **processo de aprendizado** no Ensino em Administração?	BARRALHO; FIALHO; CID, 2014; SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014; CUNHA; NUNES; SILVA, 2014.
	Como vocês compreendem **o processo de avaliação** no Ensino em Administração?	BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2008; 2014; 2015a; 2015b; FALCHIKOV, 2005; FERNANDES; FIALHO, 2012; BARRALHO; FIALHO; CID, 2014.
	Como vocês compreendem a **interação entre o processo de avaliação e o processo de aprendizado** no Ensino em Administração?	LEITE, 2006; SOARES, 2009; VIEIRA, 2014.
Investigar como os **Professores** percepcionam os papéis dos Acadêmicos, dos Professores e da Instituição de Ensino Superior, no ensino superior de Administração	Qual o **Papel do ALUNO no Processo de Construção de Conhecimento**, no Ensino em Administração? **E no Processo de Avaliação** desse Ensino?	VIEIRA, 2002.
	Qual o **Papel do PROFESSOR no Processo de Construção de Conhecimento**, no Ensino em Administração? **E no Processo de Avaliação** desse Ensino?	VIEIRA, 2002.

	Qual o **Papel da INSTITUIÇÃO DE ENSINO no Processo de Construção de Conhecimento**, no Ensino em Administração? **E no Processo de Avaliação** desse Ensino?	VIEIRA, 2002.
Investigar as reivindicações e as contribuições dos **Estudantes** para melhorias no ensino superior de Administração	O que significa ser um "Bom Administrador"?	FISCHER, 2001; MINTZBERG; GOSLING, 2003; NICOLINI; SCHOMMER, 2007; BULGACOV; CANHADA; BULGACOV, 2010; FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011; LUCENA; CENTURIÓN, 2011; SCHMITZ *et al.*, 2011; BRAMBILLA; DAMACENA, 2011; SILVA *et al.* 2011; SILVA *et al.,* 2011; OLIVEIRA; SANT'ANA; DINIZ, 2011; BARROS, 2011; 2014; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; PATRUS; MAGALHÃES, 2012; SILVA *et al*., 2013; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; SILVA, 2014; PALMA; PEDROZO, 2014; PEREIRA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014.
	O Ensino em Administração contempla o desenvolvimento de um "Bom Administrador"	
	Como deveria ser o desenvolvimento de um bom administrador/ que desenvolvesse um bom Administrador?	

Fonte: Elaborado pela Autora

A duração total das entrevistas foi de sete horas e cinquenta e cinco minutos.

3.4.3 Documentos Analisados

A utilização de documentos teve o objetivo de promover a compreensão de algumas contribuições empíricas, coletadas junto aos Sujeitos, acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Percebeu-se que os Protagonistas são interpelados por regimentos e regras institucionais, por isso, as mesmas foram trazidas visando à completeza do conhecimento construído nesse trabalho.

Quadro 19 – *Corpus* de Arquivo: Documentos da Escola da Administração da UFRGS

Documentos Pesquisados na EA UFRGS	
Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Administração UFRGS/ Maio de 2009	Este documento apresenta dados sobre a Escola de Administração da UFRGS, sua gestão, seu histórico, o histórico do curso de Administração, informações sobre as linhas de formação do curso superior de Administração de empresas e do curso superior em Administração pública e social, informações sobre a profissão do administrador, a missão do curso, os princípios, os objetivos, o perfil do egresso (competências a serem desenvolvidas pelo acadêmico – conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma atribuição da instituição de ensino superior definir as competências a serem desenvolvidas pelo acadêmico durante o curso. Assim como, as disciplinas que desenvolverão tais competências), informações sobre a estrutura curricular e as disciplinas que a compõe (súmula), processos de pesquisa e extensão e informações sobre estágios.
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Administração, bacharelado, e dá outras providências.

Resolução nº 9, de 19 de março de 2003.	Apresenta informações sobre o ordenamento de matrícula e aos critérios de cálculo para tal.
Resolução nº 4, 02 de junho de 2010.	Regulamenta as atividades complementares que podem ser realizadas pelos Alunos do curso de graduação em Administração de empresas e pública e social.
Resolução nº 01, de 03 de março de 2010.	Regulamenta as regras para concessão de láurea acadêmica, de acordo com o constante na Resolução 17/2007.

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 20 – *Corpus* de Arquivo: Documentos da Escola da Administração da UFBA

Documentos Pesquisados na EA UFBA	
Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Administração UFBA/ Janeiro de 2010	Este documento apresenta informações sobre a Escola de Administração da UFBA, sua gestão, seu histórico, o histórico do curso de Administração, informações sobre as linhas de formação do curso superior em Administração, informações sobre a profissão do administrador, a missão do curso, os princípios, objetivos, perfil do egresso, informações sobre a estrutura curricular e as disciplinas que a compõe (súmula), processos de pesquisa e extensão e informações sobre o trabalho de conclusão de curso.
Resolução nº03, de 2010	Regulamenta as Atividades Complementares que podem ser realizadas pelos Alunos do Curso de Graduação em Administração de empresas e pública e social.

Fonte: Dados da Pesquisa

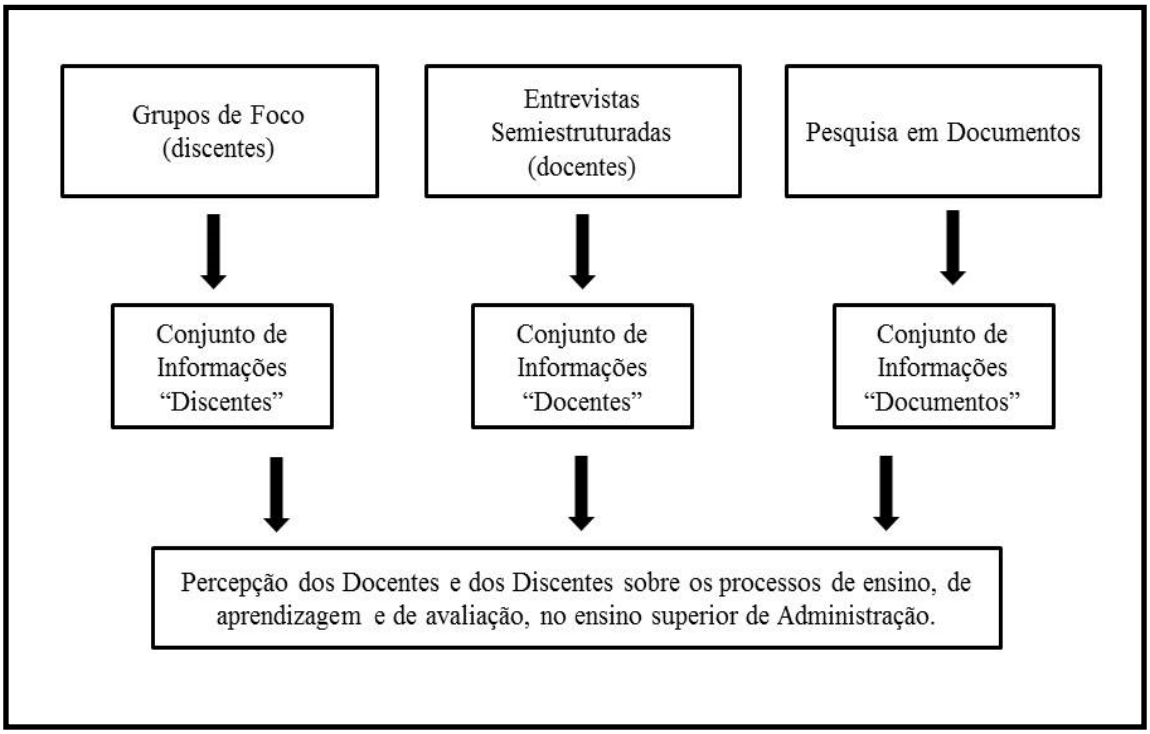
Não foram pesquisados documentos das instituições portuguesas, porque os Protagonistas não citaram algo que fizesse recorrer a tais documentos.

3.4.4 Triangulação de dados: grupos de foco, entrevistas e pesquisa documental

Os grupos de foco e as entrevistas foram gravados e as gravações transcritas. Na análise das transcrições foi imprescindível considerar a palavra utilizada e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as opiniões, a consistência interna, a frequência do dizer, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas. Juntos, os dados advindos dos grupos de foco, das entrevistas e das consultas aos documentos permitiram a triangulação de dados. De acordo com Stake (2005), a triangulação de dados consente na interação de múltiplas fontes de informações, para assim, promover a melhor compreensão dos fenômenos estudados.

Importa referir que cada técnica usada para coleta de dados produziu um conjunto de informações com o qual se procedeu a análise de forma individual e, depois, realizada a triangulação. Conforme representado na Figura 06:

Figura 06 – Processo de coleta e transformação dos dados



Fonte: Elaborado pela Autora

3.5 Tratamento e Análise das Informações

A organização e a transformação dos dados teve como base a matriz de investigação do Projeto AVENA (Quadro 04). A matriz foi criada considerando os três objetos primordiais da investigação do referido projeto, bem como, desta investigação; ou seja, os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Para cada um desses objetos, foram conferidas dimensões que contribuíram para caracterizar cada um dos objetos e para delimitar e focar a investigação. Nesta pesquisa, os três objetos (processos de ensino, de pesquisa e de avaliação), assim como as dimensões de cada objeto/processo, foram utilizadas para proceder as divisões da análise dos resultados.

3.5.1 A Análise de Discurso

Os dados coletados foram olhados sob as lentes da Análise do Discurso, proposta por Pêcheux (2009). Por tal, entende-se a busca de compreensão da produção histórica dos sentidos e a constituição fragmentada do sujeito (ORLANDI, 2012). Orlandi (2012) considera que é essa busca que faz do homem um ser essencial, com a capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso é o estudo de como a linguagem se materializa na ideologia e de como a ideologia mostra-se na língua. É o estudo da *práxis* do discurso.

Para Pêcheux e Fuchs (1975), a língua é o lugar de materialização do discurso. Orlandi (2012) define discurso como o lugar onde pode ser observada a palavra em movimento, traz na sua concepção a ideia de curso, de percurso, de movimento, de trabalho que é *práxis* integração entre língua e ideologia. Os discursos são efeitos de sentidos entre interlocutores, seus efeitos fazem parte do movimento contraditório das relações sociais de produção, incluído interes-

ses de lutas de classes, ou seja, o discurso é parte constitutiva da concretude histórica das práticas dos sujeitos em sociedade.

O Analista de Discurso considera que os discursos necessitam ser estudados em profundidade a fim de descortinar sua opacidade, os discursos precisam ser vistos no contexto de sua produção, considerando tudo que interpela o autor em Sujeito. De acordo com Orlandi (2012), o analista de discurso deve "atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado" (p.17). O analista de discurso compreende que em um discurso os sentidos podem ser múltiplos e variados. Por isso, o discurso é efeito de sentido entre interlocutores e o analista deve expor esse sentido, a partir do entendimento da historicidade e das formações que interpelam o autor no contexto e momento da enunciação.

Na sequência, Quadro 21, foram apresentados os dispositivos de interpretação ou dispositivos teóricos analíticos, isto é, dispositivos eleitos para realizar a análise do discurso. Esses dispositivos servirão para estudar, em profundidade o *corpus*.

Quadro 21 - Dispositivos de Interpretação utilizados para analisar o *corpus*

Dispositivos de Interpretação	
Formação Ideológica (FI)	Na Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux não há construção de sentido distante de uma formação ideológica. Para Ferreira (2013) e Courtine (1999), uma Formação Ideológica, é um complexo de atitudes e de representações, que não são nem individuais, nem universais. Para Pêcheux, os sentidos derivam segundo determinada Formação Ideológica nas quais se inscreve o autor. A noção de Formação Ideológica recupera o discurso althusseriano sobre a ideologia. De acordo com Althusser (2008), a ideologia não é reflexo do real, mas uma deformação material das condições de existência, de (re)produção e de exploração do trabalho. A ideologia de que trata Althusser convoca, interpela, conclama, transforma indivíduos em sujeitos. Para Pêcheux, a ideologia faz significar, trata-se da evidência de sentido que o sujeito não pode fugir. As Formações Ideológicas são as responsáveis por determinarem aquilo que os sujeitos podem e devem realizar, praticar, saber.
Formação Social (FS)	A noção de Formação Social é recuperada por Pêcheux também por meio das leituras de Althusser. Formação social é abreviação de formação econômico-social, e designa o conjunto das relações que com a evolução de um modo de produção determina historicamente a sua superestrutura. Uma Formação social é composta: (a) de forças produtivas; (b) de relações sociais; (c) do Estado; (d) dos aspectos da consciência social. Ferreira (2013) postula que a Formação Social é o espaço a partir do qual se podem prever os efeitos de sentido a serem produzidos. Para a Análise de Discurso as posições que os sujeitos ocupam em uma dada Formação Social tem impacto nas condições de produção do discurso, definido o lugar por eles ocupado no discurso.

Formação Discursiva (FD)	As Formações Ideológicas comportam Formações Discursivas. FD portanto, é um recorte discursivo da daquela - FI. Formação Discursiva é então a visão de mundo do sujeito, manifestação de uma ideologia em particular, não dissociada da linguagem. (COURTINE, 1999). FD é algo construído e configurado pelo olhar do analista de discurso. Assim, cabe ao analista configurar, agrupar e organizar enunciados para que seja identificada determinada formação discursiva.
Sentido	De acordo com o que postula Pêcheux (2009), o sentido não é fixo. O sentido não pertence ou a uma palavra, ou a uma expressão ou a uma proposição, o sentido não existe em si mesmo, não é um produto acabado resultado de uma possível transparência da língua. De acordo com Ferreira (2013), o sentido desliza/deriva conforme as condições de produção do discurso, a formação ideológica de quem (re)produz, bem como quem o interpreta. Por isso, a necessidade de tratar como efeito de sentido.
Historicidade	Eventos atravessam o discurso e a isso se dá o nome de historicidade. A historicidade é "a relação constitutiva entre linguagem e história [...] a inscrição da história na linguagem". (FERREIRA, 2013. p.15). Para o analista de discurso interessa o entendimento de como os eventos constituem as condições de (re)produção dos discursos. É necessário tornar clara a diferença entre história e historicidade. A história está ligada a sucessão de eventos ou acontecimentos históricos. Historicidade trata de como os eventos ou acontecimentos históricos constituem o discurso.
Condições de Produção	As condições de produção fazem parte da exterioridade que se faz interna ao discurso. As condições de produção são as responsáveis por estabelecer relações de força no interior do discurso. Nos discursos dos sujeitos são identificadas as condições de produção do autor, condições econômicas, sociais, políticas (não) favoráveis a realizar um curso superior; condições de desempenhar atividades gerenciais e (não) usufruírem de seus benefícios; entre outras.

Sujeito	Para a análise de discurso, o sujeito tem papel fundamental. O Sujeito é origem/fonte da produção de sentidos (SOBRINHO, 2011). O sujeito é resultado da relação com a linguagem e a história, é determinado a partir da relação com o outro, não sendo fonte única de sentido, tampouco elemento de origem do discurso. (FERREIRA, 2013).
Memória discursiva	Possibilidade de dizeres/já ditos se atualizarem em um discurso. Ou seja, tal dizer se faz presente no interdiscurso, que compreende um conjunto de formações discursivas, reconhecidas como "já ditos", é o que é repetível em um discurso. (FERREIRA, 2013).
Paráfrase	Orlandi (2012) define paráfrase como o processo em que é mantido o sentido, mesmo que sob diferentes formas.

Fonte: Elaborado pela Autora

3.5.2 Validade e Confiabilidade das Informações Coletadas

Com a preocupação de construir um trabalho fidedigno à realidade explorada e de entregar valor, além do teórico esperado, para a sociedade em que coexiste o objeto de estudo, este trabalho atendeu aos critérios de validade e confiabilidade para uma pesquisa qualitativa. Como validade entende-se a confiança que se pode atribuir às conclusões realizadas a partir da análise, considerando a competência do instrumento de coleta de dados para o alcance dos objetivos da investigação; como confiabilidade tem-se a consistência com que um procedimento de pesquisa poderá explorar determinado fenômeno, isto é, o fenômeno observado (GASKELL; BAUER, 2005; PAIVA Jr.; LEÃO; MELLO, 2007).

No que se refere à validade, esta pesquisa qualitativa apresenta validade externa, que torna claro o grau de representatividade dos resultados encon-

trados, e interna, que enfatiza a necessidade de controle sobre as decisões do método de coleta de dados (GASKELL; BAUER, 2005; PAIVA Jr.; LEÃO; MELLO, 2007). Desse modo, como validade externa objetivou-se investigar a percepção dos Estudantes e dos Professores de duas instituições públicas de ensino superior brasileiras e duas instituições públicas de ensino superior portuguesas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração. No que se refere à validade interna, optou-se por grupo de foco com os Discentes, devido a potencial discussão gerada por cada questionamento, e entrevistas semiestruturadas com Docentes, uma vez que esses Protagonistas necessitavam de maior privacidade para expor suas considerações.

Ainda cabe ponderar, no que tange à validade, que as escolhas feitas nesta investigação atenderam aos aspectos de validade aparente (quando considera-se que o método de coleta de dados é capaz de alcançar os objetivos), validade instrumental (que confere credibilidade aos dados empíricos) e validade teórica (que confere legitimidade acerca das análises, frente a teoria existente) (PAIVA Jr.; LEÃO; MELLO, 2007). Quanto à confiabilidade, o presente trabalho também atendeu ao aspecto de confiabilidade sincrônica, pois contemplou diversas coletas dentro de um determinado período de tempo.

Acerca da análise das questões, essas foram analisadas por três especialistas em pesquisa qualitativa, que trabalham com o tema abordado nesta pesquisa, tal procedimento teve o objetivo de avaliar a adequação do conteúdo dos protocolos utilizados nos grupos de foco e nas entrevistas (e, consequentemente, dos dados obtidos por meio da aplicação do protocolo, frente aos objetivos). Também foram realizados pré-testes com Acadêmicos voluntários (que não participaram, posteriormente, dos grupos de foco que compuseram a pesquisa) com o objetivo de verificar a adequação dos termos utilizados nas questões e a

objetividade das mesmas. Ainda foi realizado um teste piloto, ou seja, um grupo de foco para confirmar a adequação da linguagem utilizada e que o objetivo de cada questão seria alcançado.

A avaliação dos especialistas resultou na alteração da última questão. Por sugestão, a questão que contemplou a cocriação dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação para desenvolver um "bom administrador" não foi somente discutida, ela teve como resultado uma representação construída em conjunto através da utilização do método *design thinking*. O objetivo de usar tal método foi promover a cocriação do ensino superior de Administração de forma mais completa, isso porque, como já referido anteriormente, para Pinheiro e Alt (2011) a participação oral em um grupo de foco não garante o envolvimento dos Estudantes no processo.

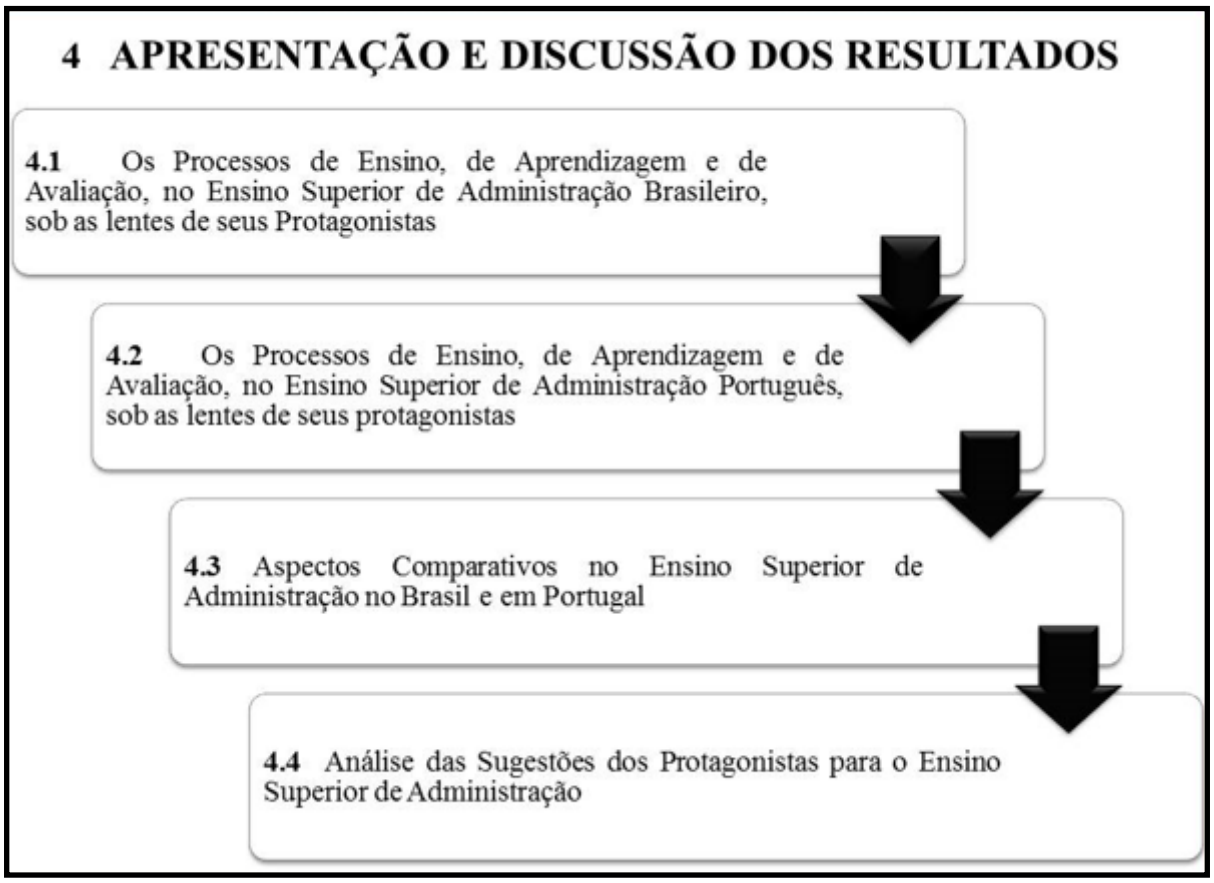
Como pré-testes foram realizadas entrevistas com cinco Estudantes. Essa fase teve como resultado a substituição dos termos construção de conhecimento por processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Após as adequações indicadas pelos especialistas e pelos entrevistados, foi feito um teste piloto, ou seja, um grupo de foco para confirmar se os dados que seriam obtidos corresponderiam aos objetivos das questões. Foi constatado que o protocolo de entrevista estava coerente com o que cada questão desejava explorar. Então, deu-se prosseguimento à investigação proposta.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Apresentação dos Resultados é uma seção que visa explorar as informações coletadas nesta pesquisa, as analisando junto à literatura referente ao objeto. Cada subseção corresponde à construção de conhecimento com vistas à efetivação de cada objetivo específico, como também objetivo de, ao final, concretizar o objetivo geral deste trabalho. Assim, a Apresentação dos Resultados está dividida em quatro partes: na primeira, são analisados os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração brasileiro. Para obter tais análises foram consideradas as percepções dos Estudantes e dos Professores; na segunda parte, foram explorados os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, sob as lentes dos Protagonistas do ensino superior em Administração português; na terceira, foi feito um comparativo entre as percepções de Professores e de Acadêmicos do ensino superior de Administração portugueses e brasileiros; na última parte, foi realizada uma análise das sugestões dos Protagonistas deste ensino.

Cabe referir que a Apresentação e Discussão dos Resultados apresenta sequências discursivas e análises dessas. Sequências discursivas são porções de linguagem que representam determinado discurso. As sequências discursivas extraídas do *corpus* serão identificadas pelas letras **SD,** ambas maiúsculas. Segue Figura 05, a qual apresenta a estrutura da apresentação dos resultados.

Figura 05 – Estrutura do Capítulo de Apresentação dos Resultados



Fonte: Elaborado pela Autora

4.1 Os Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no Ensino Superior de Administração Brasileiro, sob as lentes de seus Protagonistas

Assim como no estudo de Magalhães, Jaramill e Patrus (2014), os resultados desta investigação mostram que o ensino superior de Administração brasileiro ocorre de maneira polarizada, ou seja, é oferecido ora com foco nas demandas do mercado, apresentando ao acadêmico de Administração uma mostra de *best cases*; ora sob a perspectiva crítica. (MAGALHÃES; JARAMILL; PATRUS, 2014). A referida polaridade é identificada tanto no discurso dos Acadêmicos quanto dos Professores deste ensino. No que se refere à lente análise de discurso, a referida polaridade pode ser compreendida como atravessamentos

de diferentes formações ideológicas. Formações ideológicas determinam o que é permitido a um Sujeito e o que não lhe é permitido. (PÊCHEUX, 2009). É importante sublinhar que a formação ideológica determina a formação discursiva. Logo, as diferentes formações ideológicas que interpelaram os Protagonistas se fizeram presentes nos discursos e, assim, inscreveram seus autores em formações discursivas também distintas.

Os Protagonistas do ensino superior de Administração discorrem sobre a existência da polaridade no currículo. De acordo com os discursos dos Protagonistas, a referida polaridade no ensino superior de Administração pode ser interpretada, sob as lentes de Barnett (2000), como uma estrutura curricular que seja composta por disciplinas que estejam sob amparo do domínio da prática e por disciplinas que estejam sob o amparo do domínio do ser. Domínio curricular da prática, conforme Barnett (2000), é um domínio que abarca situações do cotidiano, já ocorridas, que tem como base a razão técnica; já o domínio do ser visa desenvolver capacidades de análise crítica no acadêmico.

Gabriela, em sua fala, torna clara a polarização existente no ensino superior de Administração, descrevendo a atuação dos Professores ao ministrarem as disciplinas a eles destinadas. No mesmo discurso, a protagonista mostra a existência do domínio da prática e do domínio do ser como componentes do currículo do curso. A protagonista Gabriela afirma que o domínio da prática pode ser mais observado em Professores que se apoiam sobre as bases de um ensino tradicional, e que o domínio do ser é percebido em Professores de uma geração mais nova. Gabriela (SD 01) e Narcibe (participantes do grupo de foco Gabriela) demonstram acreditar que os Professores que pertencem a essa nova geração oxigenam o curso e as disciplinas pelas quais são responsáveis. Em concordância, a SD 02 mostra que o professor Eugênio advoga que Professores mais jovens, em geral, apresentam boas iniciativas e novas abordagens.

> SD 01 - Assim aqui dentro a gente consegue ver os Professores que vão mais para esse lado assim mais mecanicista, mais funcionalista e outros Professores, uma geração mais nova que tá chegando que abordam outro contexto, veem o lado mais humano, e ai a gente aluno consegue enxergar esses dois contextos e fazer um balanceamento aí. (GABRIELA, de Gabriela).

> SD 02 – Eu vejo assim, um grupo de Professores, desde os mais velhos até os mais jovens, mas especialmente os mais jovens, com muita capacidade, com muita vontade de inovar de fazer coisas diferentes. E tem surgido aqui várias iniciativas, eu diria diferenciadas, sempre surgiram, sempre houve isso, néh!? (Professor EUGÊNIO).

Resultados semelhantes à percepção de Gabriela acerca do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, foram encontrados na investigação de Fernandes (2014). O trabalho de Fernandes (2014) identifica duas abordagens distintas no que se refere à organização das aulas. Sob as lentes de Fernandes (2014), tais abordagens são análogas aos extremos de uma espécie de *continuum* de abordagens de ensino. Em um dos extremos, os Estudantes estão no centro do processo de ensino e participavam de maneira mais ativa e autônoma das aulas, neste extremo os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação eram parcialmente articulados. No outro extremo do *continuum,* o processo de ensino é centrado no Professor e Estudantes mostram-se essencialmente passivos.

A este respeito, Vieira (2002; 2004) explica que tantos Professores quanto Acadêmicos percebem a pedagogia universitária predominante como um reflexo da cultura pedagógica existente no ensino. Fernandes (2014), Barralho, Fialho e Cid (2014) e Sá, Monteiro e Lopes (2014) corroboram afirmando que o ensino superior ainda tem como base a transmissão de conhecimento. Ou seja, não foram empreendidas mudanças considerando as particularidades da pedagogia no ensino superior. Neste sentido, o estudo de Vieira (2014) mostra que os Estudantes e Professores estão de acordo com efeitos redutores, acerca das aprendizagens, que a pedagogia universitária predominante promove.

Sobre os Professores utilizarem métodos convencionais, ou predominantes, no processo de ensino, Vieira (2014) assevera que os Professores agem de acordo com sua experiência; já Fernandes (2014) afirma que a intuição dos Professores tem maior força sobre sua ação, do que a base conceitual. Acerca da atuação do professor, Sá, Monteiro e Lopes (2014) sugerem que, no Brasil, o professor do ensino superior deveria abandonar a ação docente tradicional e adotar um ensino dialógico. Isso porque, de acordo com a análise realizada, os Estudantes percebem que sua aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o professor promove dinâmicas, e as relaciona com o conteúdo a ser aprendido; quando se sentem envolvidos nas atividades, como evidenciado por Leite (2006); e, quando o professor realiza orientação e acompanhamento, ao longo do processo de aprendizagem. Sob as lentes da análise de discurso, cabe observar o pré-construído da pedagogia tradicional determinando as atitudes dos Professores, como referiu o trabalho de Vieira (2014). Assim como, a presença da pedagogia tradicional e predominante na memória discursiva dos Protagonistas.

Narcibe, em seu discurso, ousa sugerir que os Professores eleitos como "melhores", sob suas lentes e sob as lentes de seus colegas, são os Professores que, durante as aulas, utilizam abordagens de ensino mais dinâmicas e reflexivas (importante explicar que neste estrato o aluno se referiu a esta investigação, lembrando que foi pedido aos Alunos que sugerissem o nome de professor que, de acordo com suas percepções, tenha contribuído com sua aprendizagem para ser entrevistado). Para o acadêmico, os Professores mais dinâmicos também são os mais exigentes. Cabe destacar que, no momento em que Narcibe proferiu tal discurso o grupo de foco Gabriela, o qual participava, manifestou estar de acordo com o acadêmico.

> SD 03 – Se você reparar, a maioria da sua pesquisa, não sei vou chutar aqui. Mas os nomes indicado a Professores, como melhores Professores são os mais dinâmicos em termos de ensino. E são os mais exigentes. (NARCIBE, de Gabriela).

Em outro estrato de discurso, Gabriela lança luz sobre a presença da ideologia do *Management*, no ensino superior de Administração. A acadêmica se refere à demanda, de determinado grupo de Alunos, por um ensino sobre as bases da razão técnica, o qual se espera que apresente ao acadêmico a prática no cotidiano das organizações. Tal ensino de técnicas entrega ao mercado, ao final do processo de ensino, um egresso (substituível) preenchido de competências transferíveis, segundo a acadêmica, o que corrobora com as pesquisas de Barnett, Parry e Coate (2001). Claramente, Gabriela se posiciona contra a demanda por um ensino de Administração mais prático, defendendo outra formação ideológica, que objetiva oferecer um desenvolvimento profissional e humano, constituído pela promoção de reflexão, potencializando o senso crítico do acadêmico.

> SD 04 - Tem uma leva de aluno que acha que tem que ser prático, que tem que resolver tudo e não ver teoria nenhuma e não ver nada e só sair por ai resolvendo tudo. E estudar matemática e estudar exatas que tem que saber cálculos e tal... e têm outros que tem uma outra visão e acham que é necessário aprender teoria, porque nem tudo que a gente vai precisar resolver vai ser cálculo, nem tudo que a gente vai precisar responder vai ser exato. O ser humano é cheio de novidades e a gente não vai conseguir resolver tudo assim. (GABRIELA, de Gabriela).

Assim, em contraste ao discurso de Gabriela, segue estrato do discurso de Ramiro. O acadêmico caracteriza o ensino superior de Administração que sua instituição oferece como defasado com relação às exigências do mercado. Ademais, conta que sua percepção o leva a buscar a experiência na Empresa Júnior da instituição e também na Liga Nacional de Empreendedorismo. Para Ramiro, as disciplinas que não abordam conhecimento prático não dão suporte ao seu desenvolvimento profissional.

> SD 05 – Eu acho que em relação ao ensino de Administração da faculdade ainda existe muito *gap*, eu acho que não existe uma linearidade com o que eu encontro no mercado, por exemplo. Eu chego a fazer parte da Empresa Júnior e da Liga Nacional de Empreendedorismo e eu consigo enxergar outros âmbitos da Administração que eu não consigo enxergar aqui na universidade. Eu estou no sexto semestre, vou começar o sexto semestre e até agora eu não vejo de fato algo que eu vá aplicar na minha vida profissional, alguns pontos são meio que pequenos perto do que eu consigo enxergar. Algumas matérias são de matemática financeira, mas as outras são muito abrangentes e acabam não direcionando para lugar nenhum. E daí acaba sendo inutilizada, digamos assim. É o que eu enxergo da minha vida profissional, digamos assim. Acho que eu estudava pra passar na matéria e eu não me enxergava usando aquela matéria na minha vida profissional. Acho que minha vida profissional vai ser um pouco diferente do que eu enxergo na faculdade. (RAMIRO, de Tiêta).

A contribuição de Ramiro converge com os resultados encontrados no trabalho de Santos *et al.* (2011). O referido estudo identificou que os Estudantes do ensino superior de Administração consideram como disciplinas relevantes para o seu desenvolvimento profissional, aquelas direcionadas à técnica da profissão de Administrador, cujos Docentes exploram experiências profissionais, em empresas, durante as aulas. Cabe ainda destacar que, além de mostrar, claramente, as diferentes percepções dos Protagonistas (polarização) acerca do ensino superior de Administração, as sequências SD 04 e SD 05 permitem ponderar a respeito das diferentes formações discursivas em que se inscreveram os Protagonistas e as diferentes formações ideológicas que os interpelaram.

A polarização e a presença de ideologias no ensino superior de Administração também podem ser identificadas no discurso dos Professores. A Professora Olívia posiciona-se e defende um ensino que desenvolva um Acadêmico com senso crítico e, com isso, o domínio do ser como componente curricular. Em sua análise, Olívia ratifica a necessidade de induzir os Alunos a questionar a atuação de um Administrador, de forma que o egresso do curso superior de Administração não se torne um profissional performativo (BARNETT; PAR-

RY; COATE, 2001), que em sua profissão ele não apenas reproduza as relações de dominação existentes e não consinta em ser apenas mais uma engrenagem do sistema. Cabe observar que, o discurso da professora Olívia enquadra-se como interpelado pela ideologia com vistas à promoção de reflexão e do senso crítico do acadêmico.

> SD 06 - Ser um bom administrador, acho que tem que passar primeiro por ser um bom cidadão. Hoje em dia, geralmente as pessoas veem, que ser um bom administrador é minimizar custos e maximizar resultados. E daÍ a gente vê aberrações acontecendo. Trabalhei isso muito com meus Alunos, porque eu não estou formando um administrador, muito pelo contrário, eu quero que eles questionem o que é ser um administrador. Então é isso, ser um bom administrador, passa por ser um bom cidadão e meu objetivo é formar um bom cidadão para atuar em organizações. Então ele tem que ter conhecimento de Finanças, ele tem que ter conhecimento de RH, das teorias gerais e ele tem que pensar sobre isso, pra ver o que ele está fazendo, o que ele está decidindo. Mas o aspecto técnico é subalterno a essa questão cidadã [...] Então, ser um bom administrador passa por seu um bom cidadão. Se a gente está formando tecnicista, a gente corre o risco de formar técnicos sem coração. (Professora OLÍVIA).

Ainda acerca da polarização referida pelo estudo de Magalhães, Jaramill e Patrus (2014), na SD 07, Lindinalva conta sobre sua experiência em uma universidade privada, onde julga que as disciplinas sejam atravessadas pela ideologia do *Management*. A acadêmica enfatiza que observa disciplinas construídas sobre as bases da razão técnica no seu atual curso superior de Administração, na Universidade Federal da Bahia, mas vê as disciplinas que compõe o domínio curricular do ser como um 'caminho de esperança', um espaço para reflexão necessário para seu desenvolvimento profissional.

> SD 07 - eu estudei antes em uma universidade particular. Eu cursava antes Administração em uma universidade privada aqui em Salvador e lá a forma com que é ensinado eu achava até mais tecnicista do que aqui. Aqui existe sim tecnicismo, mas também existem propostas para se refletir a Administração do País, então isso acontece aqui, sim, e comparando com outras universidades eu acho aqui muito bom, **um caminho de esperança.** Aqui existe sim o tecnicismo, mas existem espaços para reflexões mais profundas do curso e o que eu percebo aqui é a visão de Administração é algo mais

> amplo e que Administração não tem caixa de ferramentas. (LINDINALVA, de Gabriela) (grifos da autora).

Com vistas a reforçar a identificação do contraste, ou da polarização (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013; MAGALHÃES; JARAMILL; PATRUS, 2014), existente no ensino superior de Administração, traz-se a SD 08. A referida sequência é o estrato do discurso de Leonora, que também compara dois cursos superiores: Administração, em uma universidade federal, e Direito, em uma universidade privada. Leonora critica fortemente o Curso Superior de Administração, chamando de 'vento', de algo 'não concreto', de 'um bocado de matéria extremamente abrangente'; o que Lindinalva trata, na SD 07, como um 'caminho de esperança'. Novamente, é perceptível a presença de diferentes formações ideológicas no discurso e, por consequência, diferentes formações discursivas; Leonora critica o atravessamento ideológico que não a interpela.

> SD 08 – Na verdade, no curso de Administração, e daí eu não sei se é só a UFBA, ou a Administração em geral, que eu acho muito abrangente. Tipo, eu faço Direito também, e pra mim é uma diferença gritante [...] Eu sempre brinco, Administração é um **curso de vento**! Porque não tem nada de concreto, é um bocado de matéria extremamente abrangente e que não me dá uma base, e que no final é igual a nada! E no Direito eu tenho um curso muito concreto, as coisas elas são muito bem passadas, é isso, é isso e pronto. E aqui não, é "ah pode ser isso, mas também pode ser isso!" (LEONORA, de Tiêta) (grifos da autora).

A partir de discussões a respeito da polarização que ocorre no ensino superior de Administração, emerge as relações entre frustração dos Estudantes com este ensino e sua consequente evasão. Ascendendo esta discussão tem-se a SD 09, de Elisa, que fala sobre o incentivo que recebeu de amigos e de familiares, bacharéis em Administração, para evadir devido à reflexão (excessiva), de acordo com a percepção da acadêmica.

> SD 09: desde antes de eu entrar na faculdade eu já tinha amigas e familiares que já tinham estudado aqui e já tinham me falado que era muito teórico e que não ia servir em nada, assim, na vida profissional. E que era pra eu en-

> trar logo na empresa e pra conhecer tudo que a faculdade podia me oferecer por lá. Porque só o curso em si, ia ser muito teórico eu não ia ter muito o que colocar em prática. Então, era pra eu ir logo pro mercado de trabalho e deu. (ELISA, de Tiêta).

Santos *et al.* (2011) explicam que os sentimentos negativos a respeito do curso superior podem estar relacionados à representação de educação como mercadoria. Assim, "quando o valor percebido entre o "preço pago" e o que é recebido resulta em uma relação desfavorável às expectativas do sujeito, ele passa a se sentir frustrado e desmotivado" (SANTOS *et al.*, 2011, p. 286). O trabalho de Santos *et al.* (2011) analisa a apreciação dos Acadêmicos concluintes do curso superior de Administração e aponta uma diminuição do entusiasmo e aumento do posicionamento crítico dos Alunos, com relação ao curso, com o passar dos semestres.

Vale destacar que todos casos de evasão relatados pelos Acadêmicos, nos grupos de foco, são referentes à insatisfação com a oferta de reflexão (excessiva) ao longo do curso. Acerca do descontentamento dos Alunos com disciplinas que promovam reflexão, Santos *et al.* (2011) compreendem que se trata da tendência à valorização de uma postura permeada pela racionalidade instrumental na busca pela empregabilidade, o Sujeito visa o aprendizado para atender às necessidades do mercado. Para Santos (2009) e Silva (2013), esta postura dos Acadêmicos condiz com a visão instrumentalizada do administrador, pautada no pragmatismo e com vistas aos resultados da organização. "Ao que parece, saem satisfeitos com o curso os Alunos que pensam ter obtido dele meios de intensificar sua postura pragmática para alcançar maiores resultados" (SANTOS *et al.*, 2011, p. 287).

A investigação de Passos, Moura e Sena (2015) pesquisa a modalidade presencial, de uma instituição pública, e mostra que os evadidos em comparação com os diplomados, em sua maioria, têm pais (pai e mãe) com maior

escolaridade e tem maior renda familiar. O trabalho supracitado pretendia fundamentar seus resultados na Sociologia da Educação, de Pierre Bourdieu. No entanto, a análise dos dados não mostrou relação positiva entre o capital econômico, o capital cultural, o capital social e a trajetória dos Alunos observados (BOURDIEU, 1983). Uma vez que, esperava-se que o maior número de diplomados pertencessem a famílias cujos pais tivessem maior escolaridade e fossem mais abastadas.

Cabe refletir sobre tal "relação inversa". Seria um indício de concientização emancipatória das classes menos abastadas? A família de Elisa tem uma empresa e renda familiar superior a 10 salários mínimos. Quanto ao perfil dos demais Protagonistas desta pesquisa, aqueles atravessados por uma lógica de mercado que clamam pelo aprendizado de práticas e apresentam-se mais críticos ao ensino que recebem, têm renda familiar acima de 6 salários mínimos; aqueles que esperam do ensino superior de Administração um ensino emancipador tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos.

Cabe retomar a crítica empreendida por Lindinalva, na SD 07, a respeito dos cursos superiores de Administração oferecidos pelas instituições privadas. Muitos Protagonistas (Professores e Estudantes) consideram o ensino em instituições privadas demasiado técnico. Isto é, alguns Protagonistas afirmam que os currículos em instituições privadas são compostos apenas pelo domínio da prática. Desta forma, vale refletir sobre a multiplicação dos cursos superiores de Administração, observado no Brasil, nos últimos 20 anos, predominantemente na rede de ensino privada. Segundo a Unesco (1999), a referida multiplicação se deu devido ao curso superior de Administração ser um curso superior que exige poucos investimentos, seja em equipamento, seja em recursos humanos e funcionamento.

Soares (2009) destaca que a redução de investimentos do Estado no ensino superior foi o responsável pelo surgimento de muitas alternativas de criação de instituições não universitárias e instituições privadas a contribuir para satisfazer a demanda pela formação superior. A professora Olívia demonstra preocupação com o processo que ela chamou de mercantilização do ensino de Administração (SD 10).

> SD 10 - O ensino de Administração ele é um ensino que não requer muitos investimentos, então o que que eu observo? Eu observo que a gente está tendo um processo de mercantilização muito grande do ensino. Um outro dia mesmo, eu conversava com uma outra professora e ela estava angustiada, ela passou aqui pela nossa formação e ela estava angustiada porque ela dizia, olha "eu tenho um compromisso com a qualidade que eu apresento, com a qualidade formativa dos Alunos e por outro lado eu percebo que a instituição não tem essa preocupação. E os Alunos eles estão ali com expectativa de vida, de mudança de vida muitas vezes. Então você se sente um pouco enganado nesse processo, né". Então eu vejo com muita preocupação a expansão sem qualidade (Professora OLÍVIA).

Sob as lentes de Alcadipani e Bresler (2000), o aumento no número de cursos superiores de Administração é responsável pelo aumento da oferta de um ensino constituído por recortes técnico-instrumentais da realidade e não por uma formação emancipadora, isto é, não constrói um egresso consciente de seu potencial de atuação na sociedade (ALCADIPANI; BRESLER, 2000), apenas um profissional performativo (BARNETT; PARRY; COATE, 2001) disponibilizado ao mercado de trabalho. No que se refere à análise de discurso, cabe destacar a presença da formação ideológica. A SD 10 foi produzida por um Sujeito atravessado por uma ideologia que o fez defender um ensino reflexivo; opondo-se ao ensino de práticas e técnico.

Outra questão que emerge nas discussões propostas nesta pesquisa é a necessidade de mudança curricular frente à supercomplexidade (BARNETT, 2000) em que coexiste a universidade, o curso superior de Administração e o currículo deste. Tal necessidade pode ser explicada pelos postulados de Barnett

(2000) que, em suas concepções sobre currículo, torna claro que nenhuma estrutura curricular permanece inerte às mudanças da universidade, que por sua vez altera-se frente à invasão de suas fronteiras pela supercomplexidade. Os Acadêmicos e os Professores investigados ao reconhecerem a supercomplexidade em que coexistem, caracterizam o ensino superior de Administração, o qual constituem, como "ultrapassado", "defasado" e "apresentando um *GAP*" com relação ao mercado.

Felipe, na SD 11, complementa afirmando que nas universidades federais a defasagem curricular referida é mais severa. O protagonista atribui tal defasagem ao processo burocrático constituinte das universidades públicas. Com vistas a dar força ao seu argumento, exemplifica determinada situação (última mudança curricular, realizada em 2011) que mostra a pouca mudança na sua instituição de ensino. Na fala de Felipe, cabe observar a formação ideológica que o interpela, a defesa da lógica de mercado e do ensino da prática.

> SD 11 – Raras são as faculdades que no Brasil conseguem diversificar o ensino em Administração e não é mais uma prática tão aceita porque a gente tá vendo que o mercado busca sempre coisas novas então a gente tá vendo que as empresas inovam em uma velocidade muito rápida e que os Estudantes da Administração não consegue acompanhar isso. É como que se a gente se prenda a modelos de produção bem antigos, tipo fordistas, fordismo, taylorismo, volvismo, sendo que não dá também uma base para que o aluno crie então, ele acaba reproduzindo tipo um modelo de produção que já estão defasados, sendo que não tem essa criação de novos modelos de produção, criação de novas macroestruturas e eu acho que isso prende muito. E daí, indo mais para o lado da UFBA, as universidades federais ainda são mais defasadas com relação a esse ponto. Então, teoricamente têm Professores com muita qualidade, Professores que tiveram muita vivência, mas no que tange a mudança das matérias, mudança do curso em si, é muito mais burocratizado. Demanda um tempo muito maior. A última mudança que a gente teve de grade foi em 2011 aqui na UFBA e isso prejudica porque tão surgindo novos conceitos de empreendedorismo, isso tem se tornado mais relevante e a gente ainda fica mais a algo mais acadêmico. E aqui na UFBA o que eu sinto, é isso que tem, um estudo muito mais acadêmico do que prático do mercado (FELIPE, de Tiêta).

Sobre a estrutura curricular do ensino superior de Administração, os Protagonistas enfatizam que as disciplinas não apresentam relação umas com as outras. Logo, sob a percepção dos Protagonistas, a referida estrutura curricular não é uma construção harmônica. Ana, na SD 12, assevera que as disciplinas que compõe os semestres são aleatórias e não abrigam conhecimentos relacionados. Como exemplo, cita um semestre com as disciplinas: Marketing, Recursos Humanos (chamado de RH), Balanços (Patrimonial) e Estatística. Ana externa também ter observado necessidade dos conhecimentos da disciplina Estatística, ainda não ofertada para a sua turma, em outras duas disciplinas (como as disciplinas de Produção e Marketing), ordenadas na estrutura curricular antes de Estatística.

> SD 12 – A maioria (das disciplinas) não se conversa, mas algumas a gente consegue ver... tipo TO I e TO II é uma continuação [...] Eu não consigo ver ligação! Porque é tipo macro, tá no mesmo semestre que Filosofia e Ética, entendeu. É tipo porque que foi montado assim o currículo. Porque a gente teve uma cadeira de RH esse semestre passado e esse semestre a gente não viu nada de RH, eu acho que não tem uma sucessão de ideias. É tipo assim uma coisa aleatória [...] tipo, semestre que vem é largado uma cadeira do Marketing do nada, uma de RH, Balanços e Custos foi no anterior e não teve nada de Custos e Contabilidade esse semestre. E Matemática Financeira no outro também. E tu pode fazer antes porque não tem problema não faz diferença nenhuma. E daí a gente tem uma de Estatística semestre que vem, porque a gente precisava de Estatística para Produção e Marketing e podia ser antes, mas não foi. A gente precisou de Estatística e não tivemos ainda, acho que eles puxaram as (disciplinas) mais gerais para o início do curso e deixaram as específicas para o final, o que não faz nenhum sentido porque tu precisa das específicas antes. A faculdade de Administração da PUC é assim, tu tem específicas desde o primeiro semestre, tipo quando tu faz o vestibular, tu já marca ali qual Administração tu quer. Claro tu pode migrar, mas tu já marca qual Administração tu quer. Administração em Comércio Exterior, e depois do vestibular tu já começa fazendo especificas e daí começa a ter um maior sentido (ANA, de O Continente).

Neste sentido, Leite (2014) explica que a estrutura curricular, tradicionalmente, dispõe, ao acadêmico, o conhecimento de maneira fragmentada e tal composição da estrutura curricular privilegia a transmissão do conhecimento

e uma aprendizagem que não se caracteriza como significativa (AUSUBEL, 1978). A estrutura curricular é composta por disciplinas, de acordo com Barnett (2000), tais disciplinas são como os campos de Pierre Bourdieu, isto significa dizer que disciplinas são espaços de relações objetivas, de lógica própria, mas não irredutível (não fixa). Uma disciplina é um produto de historicidade, isto é, a disciplina deve permitir que a supercomplexidade invada suas fronteiras e a altere, (re)construindo-a. Cada disciplina é formada por conteúdos que apresentam estreitas relações entre si e são ligeiramente afastados de outros grupos de conteúdos que apresentem estreita relação entre si. A pertinência e a permanência de uma disciplina na estrutura curricular é determinada pelo objetivo da disciplina.

A respeito da defasagem que algumas disciplinas apresentam, sob a percepção dos Protagonistas desta investigação, constata-se uma espécie de resistência a invasão da supercomplexidade. Cabe, porém, ressaltar que tal resistência é atribuída pelos Professores às instituições as quais estão inseridos; enquanto que os Alunos atribuem tal responsabilidade aos Professores que ministram as disciplinas. As disciplinas não devem permanecer inertes às invasões, no entanto, sob as lentes de Barnett, Parry e Coate (2001), as mudanças curriculares até o momento empreendidas se deram em resposta ao mercado. Neste sentido, Cândido, Silva e Moraes (2014) alertam que o currículo não pode ser considerado um produto acabado, ele deve estar em constante mudança, absorvendo as transformações sociais. Acerca da pouca relação entre as disciplinas, pode-se explicar tal fato pela lógica disciplinar e fragmentada, bem como ao conjunto de conteúdo que compõe cada disciplina.

Ainda no que se refere ao currículo dos cursos superiores de Administração, os Estudantes elencam a questão de que ao iniciar o curso não identificam disciplinas ou conteúdos sobre a respectiva profissão. Os Acadêmicos contam

que no início dos cursos são lhes oferecidas disciplinas como Matemática, Direito, entre outras. Sobre tal percepção, Cunha (2014) ensina que a estrutura curricular predominante sofreu influência positivista, assim como toda a prática pedagógica do ensino superior e, por isso, a orientação das estruturas curriculares do ensino superior, em sua maioria, ainda segue a lógica de organização do conhecimento do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante (CUNHA, 2014).

Sobre as disciplinas oferecidas no início do curso superior de Administração, os Acadêmicos fazem críticas por essas não terem sido ministradas por Professores da área de conhecimento Administração. Sob a ótica dos Estudantes, isso limita a compreensão. Na SD 13, Ana conta que determinado professor de uma disciplina da área de conhecimento Direito usava termos em latim e não transpunha o conteúdo explorado em aula para situações de Gestão.

> SD 13 – Bom eu vou começar te dizendo que eu realmente vejo muita diferença entre os Professores da Administração que dão aula para a Administração e os Professores que não são da Administração, são de Direito, de Economia e dão aula para Administração [...] das cadeiras de fora eu sinto que os Professores não têm didática nenhuma com a Administração. Por exemplo, a gente teve uma cadeira de Direito que o professor falou só em termos de Direito, tanto no semestre passado, como no semestre atual [...] ele começava a falar uns termos e começava a falar coisas em latim... e a gente tipo: 'que que ele tá falando?!' e era muito difícil para a gente entender a matéria por mais que a gente se esforçasse. E esse semestre também, o professor era um juiz e ele só falava em termos e expressões e não introduzia o que a lei falava mesmo (ANA, de O Continente).

Acerca da percepção de distanciamento entre o ensino de Administração e a profissão de Administrador, no início do curso, muitos Estudantes sugerem a criação de uma disciplina de Introdução à Administração. Esta disciplina deveria ser composta por conteúdos que apresentasse a profissão Administrador para os Acadêmicos e as diferentes subáreas da Administração em que o Administrador poderia atuar. Na sequência discursiva SD 14 pode ser observada tal

sugestão dos Estudantes a partir de sua necessidade.

> SD 14 – Acho que deveria começar com a cadeira Introdução em Administração pra tu poder ver várias áreas. Pra ver o que um Administrador faz em uma empresa, daí se a pessoa não gostar a pessoa já se elimina do curso. E as demais devem fazer sentido com essa cadeira (ANA, de O Continente).

Nos discursos que envolveram o afastamento entre os conteúdos que compunham as disciplinas do início do curso superior de Administração e a profissão do Administrador, os Alunos afirmam que não têm se sentido sensibilizados para se envolverem, ou se engajaram, com o conhecimento que lhes foi oferecido nas referidas disciplinas. A este respeito, cabe lembrar que Leite (2006) faz a distinção entre pedagogia e pedagogia universitária, afirmando que na educação de adultos (pedagogia universitária) é necessário conquistar o engajamento consciente e voluntário do acadêmico, isto significa dizer que, é necessário sensibilizar o estudante adulto para a finalidade de aprender o conteúdo proposto – os adultos necessitam se sentir envolvidos pelas propostas do professor.

As pesquisas sobre mudanças na estrutura curricular dos cursos superiores de Administração mostram apenas mudanças em respostas às demandas do mercado (BOLZAN; ANTUNES, 2015). O que significa a constância do ideário de que o egresso do ensino superior deve apresentar todas competências para efetivamente atuar no mercado de trabalho (CUNHA, 2014). Isso torna os currículos dos cursos superiores reféns dos novos conhecimentos e inchados com novas disciplinas (CUNHA, 2014), as quais visam apenas a empregabilidade do egresso (BARNETT; PARRY; COATE, 2001). Neste sentido, Cunha (2014) e Leite (2014) postulam que as mudanças curriculares devem ater-se a lógica que guia a construção curricular. Leite (2014) assevera afirmando que deve ser promovida uma mudança epistemológica na pedagogia universitária em sua totalidade.

Vale ainda abordar na discussão sobre o ensino superior de Administração, as contribuições de Malvina e Gabriela. Malvina enfatiza que nenhum ensino é capaz de desenvolver um Administrador, porque um Administrador não tem apenas características técnicas, tem também características pessoais que são tão importantes quanto. A Protagonista, em seu discurso, lança luz sobre a necessidade de o Aluno buscar experiências e seu desenvolvimento através delas. Na apreciação de Gabriela sobre o ensino superior de Administração observa-se uma crítica acerca da mercantilização da educação, isso porque a protagonista está interpelada por uma formação ideológica. Para Gabriela, há preocupação excessiva com a certificação; contudo, pouca atenção é dada ao processo de aprendizagem.

> SD 15 – eu não acredito que a Escola de Administração de qualquer lugar, independente do currículo, da forma de abordagem consiga formar um bom Administrador. Porque eu não vejo o ser humano com uma coisa só, "ele entra naquele curso, e ele vai sair bom". Ele precisa de vivência, ele precisa buscar outras experiências e o próprio caráter e a própria forma dele de interagir com o universo é que vai fazer dele um bom Administrador ou não. Mas existe um outro fator, né... o que é ser um bom Administrador para a sociedade e o que é ser um bom Administrador diante de si mesmo, olhando no espelho. Então ser um bom Administrador pra mim é uma combinação do que a Escola lhe incentiva, do que ela apresenta para você e uma combinação do que você busca e da sua experiência de vida (MALVINA, de Gabriela)

> SD 16 – Então, se for dois anos, se for um ano e meio, se for uma semana, tá ótimo. Ninguém tá preocupado tanto com a educação. Tá preocupado, o cidadão, em conseguir um diploma dizendo que ele saiba fazer aquilo, a empresa querendo que ele saiba só fazer aquilo, não reflita e daí se torna um alienado, se submeta a tudo que a empresa quiser, impostos são cobrados pelo governo, e daí vai formando um círculo vicioso e fica um professor no meio tentando ser libertador disso tudo. E eu acho que é complicado (GABRIELA, de Gabriela).

O discurso de Gabriela condiz com os apontamentos sobre a rejeição do modelo de ensino de Administração predominante postulado por Nicolini (2003). Isto é, rejeição do ensino superior de Administração análogo a um

processo industrial, em que "as escolas recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador)" (NICOLINI, 2003. p.48). Nesta investigação, observa-se que Estudantes e Professores estão de acordo com os efeitos redutores da pedagogia predominante no processo de aprendizagem; assim, se posicionam favoráveis "a uma orientação transformadora e emancipadora" (VIEIRA, 2002, p.44).

O professor Epaminondas justifica a predominância de disciplinas que não envolvem a prática de gestão em organizações, no currículo, com a história do curso de pós-graduação de Administração da UFBA e, consequentemente, da graduação. O professor Epaminondas conta que a pós-graduação da EA UFBA foi constituída por Professores doutores com formação em diversas áreas, afins com a área de conhecimento Administração. Ao longo do tempo, o curso de pós-graduação de Administração da UFBA tomou a feição do referido grupo de Professores que o formara, oferecendo um conjunto de conhecimentos variados aos pós-graduandos. Como consequência, a graduação foi abandonando a roupagem gerencialista e adotando a proposta de uma estrutura curricular diversificada, tal como a pós-graduação.

Epaminondas confirma que a estrutura curricular do curso superior de Administração da UFBA sempre dividiu opiniões, tanto de Professores, quanto de Acadêmicos. O professor acredita no conjunto de disciplinas que compõem o currículo no momento e enfatiza que, apesar das muitas discordâncias, o mercado recebe muito bem os egressos do curso superior de Administração da UFBA. Acerca da análise do discurso, a fala do professor Epaminondas mostra que ideologias atravessam a estrutura curricular do curso superior de Administração da UFBA e que não há consenso entre os Protagonistas sobre tais atravessamentos.

SD 17 – Bom, a história da pós-graduação aqui nessa escola tem muito a ver com o jeitinho brasileiro, fazer a limonada com os limões que se tem. Pra ter pós-graduação cê precisa ter, naquele momento cê admitia até mestre, mas fundamentalmente doutores, mas aqui na escola não tinha doutores. Muito poucos e insuficientes para se fazer uma pós-graduação. Então, recrutou-se pessoas com doutorado que estavam trabalhando no setor público, enfim. E essas pessoas tinham formação muito diversa, não eram formados em Administração nem na graduação nem na pós-graduação, então, a pós-graduação dessa escola tomou a cara, tomou a feição, do *background* desses Professores. Isso acabou influenciando a própria graduação, então isso que eu estou falando é objeto constante de discussão aqui na escola. Hoje nós temos uma graduação que ela é muito diversificada em termos de abordagens que ela usa. Nós temos ainda a abordagem tradicional, com suas áreas funcionais, mas isso não é o forte, o forte é aquilo que pejorativamente alguns chamam de 'isso aqui hoje é muito mais um curso de sociologia do que de Administração'. Então, aquela pegada tecnicista, funcionalista, ela se perdeu muito por conta da própria trajetória histórica. E hoje nós convivemos com uma diversidade muito grande, em termos de orientação acadêmica por conta dessa variedade das formações, das orientações dos Professores. Bom, daí quais são as principais questões que nós temos hoje: bom, nós justificamos essa diversidade dizendo o seguinte: 'nós não queremos formar técnicos, nós queremos formar pessoas capazes de ter um raciocínio próprio, uma visão de mundo próprio, pessoas que sejam capazes de entender o mundo a sua volta e não pessoas voltadas somente para uma determinada técnica, ou seja, Finanças, Produção, Pessoal'... aquelas coisas tradicionais que tem as escolas de Administração até hoje. E nós não, nós queremos nos diferenciar disso, e a forma de nos diferenciar é essa abordagem múltipla e que vai, entre aspas: 'abrir a cabeça do aluno e com isso ele vai ser capaz de atuar profissionalmente de forma diferenciada'. Então, esse é o nosso discurso. Só que lógico, esse discurso não é muito tranquilo, porque nós temos outros Professores que discordam que, acham que deveria haver maior ênfase em técnicas, em instrumentos, em ferramentas porque com isso o aluno vai ser melhor absorvido pelo mercado de trabalho. Porque o mercado de trabalho está querendo é isso e não sociólogos, blá, blá, blás e tal, para 'rá pão duro' (*sic*). Então, existe um grupo de Professores que não concordam com esse grupo de Professores, que não concordam com esse formato que nos temos. E veja que não é um formato usual, não é. E isso do ponto de vista do corpo docente, do ponto de vista do corpo discente a coisa é mais complicada ainda, porque esse corpo discente cada vez mais se diferencia [...] eu, particularmente, continuo achando que essa formação que os Alunos recebem aqui, que é ampla, não é restrita, os diferencia no mercado de trabalho. Engraçado, é irônico, não é?! Eles acham que não, mas todas as indicações que nós temos é um aluno que tem boa inserção no mercado de trabalho (Professor EPAMINONDAS).

Neste sentido, Santos (2009) e Silva (2013) explicam que a área de conhecimento Administração foi construída por uma grande multiplicidade teórica, originária de áreas conhecimento que a enfronteiravam. Tal multiplicidade tornou o desenho epistemológico da Administração bastante complexo, "essa zona amorfa em que esse conhecimento reside tem se expandido a tal sorte que atualmente se tornou complexo definir os principais conceitos sobre Administração, uma vez que essa é encontrada desde manuais e compêndios a livros populares de gestão, ou até mesmo guias de autoajuda" (SILVA, 2013, p.7).

A percepção de aulas pouco dinâmicas constitui a opinião de Alice. Neste sentido, a Protagonista justifica a falta de didática docente como uma limitação acerca do processo de ensino. Conta ainda que teve experiência em um curso superior oferecido por uma instituição privada, e afirma ter observado diferença acerca de como as aulas foram ministradas pelos Professores. Além de observar que no curso oferecido pela instituição privada os Professores, em sua maioria, eram profissionais de mercado e, portanto, as aulas tinham como foco a prática – o que contemplava seu interesse.

> SD 18 – eu já passei por muitos Professores e eles parecem saber muito, da cadeira e tudo mais, mas eles não conseguem passar para gente de um jeito que a gente entenda, sabe?! [...] E eu tive experiência em uma faculdade particular que foi a PUC e eu consigo ver bastante diferença. Lá a maioria dos meus Professores eram profissionais de mercado, e eles sabiam conduzir uma aula, eles traziam *cases* na aula, traziam o que acontecia na realidade do mercado. Então, a gente ficava vidrado na aula... a aula inteira porque eles sabiam passar o que eles tinham para passar e aqui eu não sinto isso. Aqui a maioria dos Professores, eles não conseguem passar o que eles têm que passar (ALICE, de O Arquipélago).

Vale interpretar a sequência discursiva utilizando as lentes da análise de discurso. Isto é, interpreta-se que a estudante interpelada por uma formação ideológica prefere o ensino que oferece técnicas e ferramentas para solução prática relacionada ao cotidiano de trabalho e a realidade do mercado.

Já Getúlio reclama dos Professores que utilizam de *slides* confeccionados em semestres anteriores e, durante a aula, apenas fazem leitura desses. Afirma que reclamações a respeito de como os referidos Professores ministram as aulas são, frequentemente, realizadas pelos Acadêmicos, mas, de acordo com a percepção dos Estudantes, nenhuma atitude é tomada. Neste sentido, emerge o tema avaliação de desempenho docente e o descontentamento dos Estudantes com relação a essa, conforme SD 19. A este respeito, alguns Acadêmicos explicam que os Professores não podem ser desligados, pois são funcionários públicos.

> SD 19 – eu acho que tem descaso muito grande também de vários Professores que não têm o comprometimento de passar o que eles sabem para os Alunos, tem uma quantidade inacreditável de Professores que passam lendo os *slides* que eles deixaram prontos no último semestre, e isso se repete cadeira após cadeira. E mesmo depois de os Alunos irem reclamar disso para Ouvidoria que o professor tá fazendo isso, o professor continua lá fazendo isso e nada muda... semestre após semestre. Tem esse problema aqui! (GETÚLIO, de O Retrato).

Mais um tema, exaustivamente, discutido pelos Estudantes nos grupos de foco é o comportamento de alguns Professores com relação aos Acadêmicos. Maria, na SD 20, relata o pouco acesso que os Acadêmicos têm aos Professores e a deficiente relação entre esses Protagonistas. De acordo com as discussões, o referido afastamento prejudica ou limita o aprendizado.

> SD 20 – O que me incomoda são ter Professores que não se disponibilizam para ir conversar com a gente [...] Tipo, nem pra conversar assim no final da aula. Pra mim esse tipo de comportamento não gera aprendizado (MARIA, de O Retrato).

Gabriela, na SD 21, talvez sem perceber, denuncia o preconceito sofrido por ela e por outros Estudantes. Cabe destacar o preconceito presente nas sequências: ‘Você é preto!’; ‘Você é de esquerda!’; ‘Você é cotista, não vou dar aula pra você’. Mais ainda, durante esse discurso de Gabriela, os demais (todos os demais) que participavam do grupo de foco concordaram acenando a cabeça

para cima e para baixo, com risos e representações de como aconteciam as situações descritas. Infere-se que os risos e as respectivas dramatizações podem caracterizar o quão pré-construído e o quão presente na memória discursiva estão as situações de dominação e preconceito no ensino superior de Administração e o quanto a historicidade brasileira (em especial a que envolve o respectivo Estado da Bahia e o ensino superior) podem ter relação com tais situações.

> SD 21 – Eu tenho uma prima que faz Administração na Universidade do Recôncavo e quando eu vi a relação entre aluno e professor de lá de Cachoeira eu me pergunto se algum dia a gente vai chegar nesse patamar: de os Professores pararem para conversar com o aluno sobre assuntos normais. De se encontrarem na rua ou em um evento que não seja acadêmico e pararem e conversarem sem dizer "olha estou aqui em cima, você está aqui em baixo. Vou lhe pisar ou alguma coisa nesse sentido". É nessa lógica, "não olhe pra mim, não fale comigo", "Você é preto!". Não são todos. "Você é de esquerda!" "Você é cotista, não vou dar aula pra você" (GABRIELA, de Gabriela).

Cabe, quanto aos estratos dos discursos de Maria e de Gabriela considerar o que ensinam Sá, Monteiro e Lopes (2014) e Walker e Gleaves (2015). Os trabalhos empíricos dos autores revelam que os Estudantes, em sua maioria, consideram o clima e o ambiente institucional um fator importante para suas aprendizagens. Assim, um clima institucional agradável mostra-se favorável para a aprendizagem dos Estudantes. Sob as lentes dos Acadêmicos, o preconceito e a percepção de poder (de imposição de poder) causariam desconforto e limitariam o processo de aprendizagem.

Vale também referenciar Paulo Freire (2011) acerca da autoridade. Freire (2011) compreende que a autoridade de um educador diante de um estudante mostra a busca por legitimação de seu papel social como professor. A autoridade do professor muitas vezes poda a curiosidade dos educandos, retrocedendo a uma visão de educação bancária (FREIRE, 1987; 2001; 2011).

Nos discursos que se referem ao processo de ensino no curso superior de Administração identifica-se desmotivação dos Acadêmicos. Maria Antonieta conta que tinha expectativa sobre o curso superior de Administração, mas que percebe que os Professores não estão dispostos a ministrar aulas que contribuam para o aprendizado do acadêmico – do futuro Administrador. Para Maria Antonieta, esta é uma das causas da insatisfação dos Estudantes. Na SD 22, Maria Antonieta compara sua expectativa com sua percepção ao longo do curso, apontando uma diminuição no seu entusiasmo com relação ao curso, tal como na investigação empreendida por Santos *et al.* (2011).

> SD 22 – E antes de entrar eu esperava que a universidade fosse ter um nível de Professores muito alto nível, assim. Professores que de fato, a gente tivesse assistindo a aula e dissesse 'Nossa! Que aula muito boa! É uma pessoa que tem muito conhecimento'. E eu vejo na verdade que, assim, a Administração já teve esse nível muito alto, mas hoje em dia têm muitos Professores que não estão dispostos a dar uma aula que seja boa, que seja entendível, assim (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

Ainda sobre as abordagens de ensino, os Alunos elencam algumas metodologias utilizadas pelos Professores em sala de aula. São citadas como práticas positivas de ensino, com vistas à aprendizagem dos Acadêmicos: seminários, apresentação de análise de situações das organizações, trabalhos em grupo, casos para ensino e discussão em sala de aula. Das metodologias citadas, é importante destacar que, em todas propostas, o acadêmico assume um papel ativo e central frente a sua aprendizagem, além disso, tais métodos apresentam triplo objetivo - "apoiar os Estudantes nas suas aprendizagens, os Docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado" (FERNANDES, 2015, p. 162).

Vale dar mais espaço a demanda dos Estudantes acerca da necessidade de os Professores terem experiência como Administradores em organizações. São identificados que tanto Estudantes quanto Professores responsabilizaram

a dedicação exclusiva à docência, pela pouca experiência do docente como Administrador. No Brasil, a Dedicação Exclusiva (DE) exige que o professor dedique 40 horas semanais à docência. Isso impossibilita qualquer atividade ligada a Administração em organizações e, portanto, o distanciaria do mercado de trabalho. Na SD 23, Maria Antonieta diz que os Docentes, muitas vezes, ostentam a dedicação exclusiva à docência, o que, sob as lentes dela, limita o processo de ensino e de aprendizagem. E o professor Honório, na SD 24, defende que Professores que ministram disciplinas técnicas da área de Administração (como Marketing e Gestão de Pessoas) deveriam ter carga horária máxima de 20 horas para que pudessem dedicar tempo em atividades profissionais atuando como Administrador nas respectivas áreas que lecionam.

> SD 23 – E assim, falta um pouco de entendimento do que as pessoas querem hoje, entendeu?! Porque eu já peguei aqui Professores, que a UFBA ostenta isso de querer Professores exclusivos e isso acaba prejudicando que ele tenha uma visão de mercado também porque a gente têm Professores aqui que nunca foram para o mercado, por exemplo, acho que a grande maioria e eu já vi matérias que o professor se preocupa obviamente com a parte acadêmica de desenvolver o aluno para que ele faça pesquisas, faça um doutorado e tenha essa carreira na universidade acadêmica e também para pessoas que querem fazer concurso público, mas e as pessoas que querem empreender e querem trabalhar em uma empresa de verdade? Sabe acho que os próprios Professores não estão preparados para desenvolver essas competências nesses Alunos, principalmente, por não terem tido essa vivência (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

> SD 24 – Eu acho que os Professores que dão disciplinas técnicas e aplicadas eles deveriam ter mais experiência na área. Isso na UFRGS, e nas federais, a gente sendo DE é bastante difícil, às vezes eu acho que a gente poderia ter um grupo de Professores de 20 horas para ter essa conexão com o mercado, porque na Administração, tem outras áreas também, no Direito também, que têm exclusivamente Professores com Dedicação Exclusiva afasta o professor da prática e isso é ruim para a formação do aluno (Professor HONÓRIO).

Alguns Professores defendem que teoria e prática são dependentes e estão relacionadas. A fala do professor Epaminondas, além de fazer tal defesa, mostra a percepção negativa que o mercado tem sobre a teoria e sobre o ensino

de teorias.

> SD 25 – os Alunos não entendem que teoria não existe sem prática e vice-versa, não entende que as duas coisas estão relacionadas. Não entende que uma ferramenta prática tem por trás conceitos, que foram derivados de alguma teoria, alguma coisa. E eu faço meu papel denunciando esse tipo de atitude, mas é meio que Dom Quixote, porque lá fora é esse o discurso. No mundo do trabalho é esse o discurso, que teoria é blá blá blá... eu trabalhei em empresa de petroquímica e esse é o discurso dos engenheiros, 'ahh aquele cara é muito teórico'. 'Aquele cara não vai para lugar nenhum'. 'Ahh não, ele é uma pessoa muito legal, mas é muito teórico'. E daí aquele está condenado a ficar sempre na periferia das decisões (Professor EPAMINONDAS).

A crítica dos Acadêmicos acerca da demasiada teorização do ensino superior de Administração e a demanda acerca da necessidade do docente ter experiência como Administrador, trata-se, de acordo com Souza (2013), da percepção de existência da clivagem teoria e prática. Conforme o trabalho de Souza (2013), os Acadêmicos opõem a prática ao ensino reflexivo, tachado pejorativamente de teórico. Sob a compreensão dos Acadêmicos, os Professores que não atuaram, ou que não atuam, como Administrador não são capazes de desenvolver competências profissionais no egresso, pois desconhecem o cotidiano de uma empresa. O estrato do discurso de Getúlio, na SD 26, mostra tal percepção.

> SD 26 – É clara também a diferença de uma aula ministrada por um professor que está no mercado e por um professor que é exclusivamente acadêmico. Até outro dia a gente tava pensando nisso, tem professor que não traz o exemplo prático simplesmente porque ele não teve essa vivência prática. Não é nem por má vontade, ou que ele não queira, é porque ele simplesmente não conhece o mundo lá fora. Ele vive em um mundo teórico de que as prescrições estão prontas, mas não necessariamente que isso vai se encaixar. Então, eu considero bastante importante que o professor esteja atuando fora da sala de aula, pra trazer essa vivência do mundo lá fora (GETÚLIO, de O Retrato).

A literatura sobre o ensino superior de Administração mostra que os Acadêmicos deste curso prezam por atividades que mostram a relação existente en-

tre o conteúdo de cada disciplina e o trabalho a ser desenvolvido, futuramente, nas empresas – a prática no cotidiano das organizações. Além disso, trabalho de Santos *et al.* (2011) alerta que os Estudantes consideram como disciplinas relevantes para o seu desenvolvimento profissional aquelas direcionadas à prática da profissão de Administrador. Considerando os dispositivos teóricos empíricos da análise de discurso elencados, destaca-se o atravessamento ideológico de mercado observado no discurso proferido pelo acadêmico.

Ainda acerca do conhecimento docente, é citada a necessidade de atualização, ou reciclagem de conhecimentos e de metodologia de ensino. Os Acadêmicos percebem que as disciplinas, em sua maioria, são ministradas através de metodologias tradicionais que não envolvem o estudante e que não sensibilizam o acadêmico para a aprendizagem. Em seu discurso, Ramiro mostra insatisfação quanto aos conhecimentos obsoletos e sugere que os Professores levem para as aulas suas pesquisas como forma de atualizarem o conhecimento.

> SD 27 – Deveria existir reciclagem do conhecimento – a gente está muito engessado e os conhecimentos obsoletos. Vários Professores têm pesquisas bem legais, mas essa criação do conhecimento não tem em sala de aula, a gente fica sabendo pelo grupo de pesquisa[36] (RAMIRO, de Tiêta).

A percepção de Ramiro está de acordo com o que ensina Sá, Monteiro e Lopes (2014), o ensino está exigindo transformações para quem assume o papel de desenvolver as novas gerações. Neste sentido, Leite (2014) alerta que se não houver mudança epistemológica no ensino superior, em particular na pedagogia universitária, corre-se o risco de continuar acontecendo apenas mudanças superficiais e incapazes de promover melhorias significativas e urgentes, no ensino universitário. Tais mudanças cosméticas tendem a maquiar os problemas e, ao longo do tempo, permitir que se agravem.

36 É um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças. Um grupo de pesquisa admite pesquisador e estudantes. (http://lattes.cnpq.br).

Sobre atualização de conhecimentos, os Professores acreditam que os Acadêmicos mudaram. A principal mudança nos Acadêmicos, elencada pelos Professores, foi o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os Professores argumentam que devido a essa mudança nos Estudantes, as metodologias de ensino também deveriam mudar. O professor Epaminondas confessa, na sua entrevista, que não consegue reagir ao uso das TIC em sala de aula, afirma que se sente ofendido quando um aluno usa uma TIC durante suas aulas, interpretando como desinteresse do aluno - conforme mostra SD 28.

> SD 28 – Problema sério que nós não sabemos ainda como lidar...é basicamente a emergência dessas novas tecnologias, né das TIC. Tecnologia de Informação e Comunicação que invade a sala de aula, quer a gente queira ou não. Então nós temos um problema sério com isso, porque não é só a tecnologia em si que envolve a sala de aula, mas é o aluno que invade a sala de aula com essa tecnologia na cabeça. Então, você já ouviu falar em geração Z e agora aí a Y, é muito difícil você dar uma aula tradicional pra um pessoal que tá o tempo todo lá no notebook, dizendo que tá anotando a aula, mas pode estar em uma coisa totalmente diferente. E, nós não sabemos como lidar com isso, eu não sei. Eu me aposentei, graças a Deus, pra não ter que resolver esse problema! [...] É um problema sério. Se a aula expositiva tradicional já era um problema, imagine hoje! E a gente não tem o preparo pra lidar com isso, a gente eu digo, Professores. E sofremos muito! Pelo menos aqueles Professores que tem algum brio. Porque pra mim pelo menos, faço um esforço danado pra não me aborrecer porque encaro um celular dentro da aula como uma ofensa, ou seja, estão aqui por obrigação, e por mais que eu diga que não vou dar falta, continua acontecendo (Professor EPAMINONDAS).

Outros Professores avaliaram a conectividade dos Acadêmicos positiva, pois conectados, os Estudantes estariam mais informados. No entanto, os mesmos Professores destacam que tais informações são superficiais, afirmando que na aula é o momento de aprofundar. Há também a descrição de um professor que consegue lidar bem com o uso das TIC em aula através de negociações com os Alunos, conforme mostra SD 29.

> SD 29 – Quando eu estou falando uma coisa, ele (o acadêmico) está lá online, no celular ou no tablet e ele já olha, já lê e já vai perguntando, né?! Eu acho, na verdade, que a gente tem que se preparar cada vez mais para um

> aluno diferente e eu confesso também tenho uma dificuldade danada disso. Da mesma forma, é um aluno que exige muito mais liberdade para fazer as coisas, né?! E eu tenho sentido que, sempre que eu sou mais autoritário eu não sei dizer se um resultado em termos de nota é pior, mas eu tenho um resultado em termos de satisfação pior, eu sinto que os Alunos ficam menos satisfeitos com o ambiente, com o clima que é gerado em sala. Então, eu tenho trabalhado de uma forma bem peculiar particularmente nas minhas aulas de Finanças. Eu tenho dado total liberdade para eles. Eu negocio isso no início do curso. Eu dou total liberdade para eles. Eles podem fazer o que eles quiserem, com alguns inclusive eu negocio faltas, faltas... eles podem faltar, eles podem sair para atender celular, ele pode acessar notebook, tablet, celular e se ele quiser ficar no Facebook ele olhe, não tem problema nenhum, mas no momento em que eu estou fazendo uma explicação, principalmente, uma explicação teórica, e eu tenho concentrado as minhas explicações, no momento em que eu estou fazendo as explicações dai eu quero 100% deles. Daí todo mundo desliga, todo mundo presta atenção e daí a gente discute tudo junto. Acabou esse momento de explicação e aí eu entro nos exercícios e aí no momento em que eu tô nos exercícios aí sim eu deixo que eles, digamos assim, fiquem mais dispersos. Porque dai um vai ter uma dificuldade enorme na hora de fazer um exercício e o outro vai olhar e já foi! E eu não posso exigir que esse cara fique lá esperando. É um aluno novo, ele entendeu! [...] Eu não posso querer dar aula como eu dava em 2004, como quando eu fui professor pela primeira vez, quando eu ensinei pela primeira vez [...] eu deixo aberto o uso de notebook, tablet, celular para fazer pesquisa então sempre que eu tô tendo aula expositiva e peço: 'verifica pra mim qual foi o lucro do ITAÙ no último trimestre'. Daí tá todo mundo conectado e eles verificam rapidamente: 'Então verifica aí qual foi a empresa que teve maior queda na bolsa', então eles vão lá rapidamente. Então eles estão sempre conectados, então eu, geralmente uso, atividades em grupo, exercícios, e aulas expositivas, com participação, mas fundamentalmente expositivas (Professor TEODORO).

Vale ressaltar que o Professor Teodoro também afirma que, ao usar autoridade, os Acadêmicos envolvem-se menos com os conteúdos da disciplina que ministra e a satisfação dos Discentes com relação às aulas é menor. Esta situação pode ser explicada pelos postulados de Freire (1987; 2001; 2011), o qual defende que a autoridade ofusca o processo de aprendizagem.

Para finalizar a discussão sobre ensino, cabe trazer algumas descrições do processo de ensino no curso superior de Administração, em particular das aulas. Tal descrição se faz importante porque os Acadêmicos acreditam que melhor aprendem com o apoio do professor, durante as aulas. Em sua maioria,

destacam que precisam da ajuda do professor para chegar às próprias conclusões a respeito do conteúdo ministrado. Os Estudantes enfatizam a necessidade de envolvimento com o conteúdo, bem como estabelecer a boa relação com o professor durante o processo de aprendizado. Rodrigo, na SD 30, critica a abordagem de ensino e descreve um exemplo de como foram suas aulas (consideradas boas) no curso de Engenharia de Produção. Cabe destacar o modo bastante técnico sublinhado no exemplo do acadêmico, por ele mesmo.

> SD 30 – Tendo experiência no outro curso que foi Engenharia de Produção, no primeiro semestre eu tive um professor fantástico na cadeira de Introdução a Engenharia de Produção. Era o professor Seixas[37]. E lá ele fazia várias coisas com a gente, a cada aula a gente era dividido em grupos e tínhamos que fabricar carrinhos e a cada aula a gente tinha que medir os tempos, e cada aula a gente tinha que produzir mais e melhor os carrinhos. E ele fez uma outra dinâmica também era meio que uma dinâmica de mercado, então foram divididos grupos também no computador, através do sistema e tu tinha que tomar decisões com a tua empresa e daí o sistema rodava e tu tinha que produzir mais ou menos suco de acordo com... e isso era muito legal, ou mais legal do que um cara ali só passando e mostrando slide [...] Por exemplo, ele quer falar de fluxograma, então que ele traga essa garrafa desmontada, para de em aula montar ela e me mostrar a importância do fluxograma. Se nessa cadeira isso não acontece, sabe?! Quando isso vai acontecer? (RODRIGO, de O Arquipélago).

Vale destacar que a formação ideológica que atravessa o discurso do acadêmico é a do *Management,* o acadêmico clama por um ensino de práticas e exaltou uma metodologia bastante técnica, cabendo analogia com a teoria difundida "Tempos e Movimentos". Os Professores também descrevem suas práticas acerca dos processos de ensino, a professora Olívia descreve ministrar as aulas com apoio de *slides*, justificando a deficiência dos Alunos acerca da leitura e da compreensão de textos. Sob as lentes de Olívia é necessário ensinar os Alunos "ler" o texto.

> SD 31 – Como eu trabalho com Teorias Organizacionais I (TO I) eu trabalho com muito *slide*, porque é quase um processo de ensinar a ler. [...] Porque na verdade, a gente vem com essa defasagem, você leu o texto, mas

37 Também foi substituído pelo nome de um personagem do livro Olhai os Lírios do Campo.

> você não está acostumado a destrinchar o texto. A entender o argumento do autor, como é que ele se posicionou. E como é que você vai se posicionar frente aquilo. Porque há sempre um confronto entre a sua realidade e a realidade do autor, né?! Em que mundo aquele autor vivia? Eu sempre procuro fazer isso com eles na graduação (Professora OLÍVIA).

O discurso de Olívia corrobora com os resultados encontrados na pesquisa de Cunha, Nunes e Silva (2014), em que os Professores destacam as fragilidades na educação básica trazida pelos Acadêmicos, em especial no que concerne à leitura. De acordo com os Docentes investigados no trabalho de Cunha, Nunes e Silva (2014), tais limitações dos Estudantes sobrecarregariam o professor do ensino superior comprometido com a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1978) dos Acadêmicos.

Em um dos cursos superiores de Administração que serviram como unidade de análise para confecção deste trabalho, uma disciplina foi citada e teve sua abordagem e metodologia descrita inúmeras vezes. Da mesma forma, o docente que ministra a referida disciplina teve seu nome indicado para participar desta investigação, no papel de professor entrevistado, muitas vezes. O professor idealizador e ministrante desta disciplina foi entrevistado e descreveu, detalhadamente, a criação, o planejamento e a execução dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação desta disciplina. Na SD 32 tem-se a descrição do professor com suas considerações a respeito.

> SD 32[38]– Óhh... eu acho que o ensino de forma nenhuma deveria abandonar as teorias, os conceitos, de forma nenhuma abandonar os casos. Ele deveria trabalhar mais com a criatividade, criatividade dos Alunos, a capacidade dos Alunos incorporarem nesse processo novas informações, novas situações, novas experiências e deveria também jogar os Alunos para dilemas na prática. Agora, não são situações, digamos assim, fictícias. São situações reais e daí eu posso, se você quiser, dar o exemplo desta disciplina que os Alunos gostaram, do empreendedorismo cultural [...] vamos aprender sobre empreendedorismo, empreendedorismo cultural. O infinito, por exemplo no artesanato. O artesanato representa a cultura de uma sociedade. No

38 Caso o leitor venha estranhar o extenso depoimento que segue convém explicar que é usual este tipo de sequência discursiva em trabalhos que usam a Análise de Discurso.

caso da Bahia, a produção mais importante é a cerâmica. A cerâmica é, segundo o próprio instituto do artesanato é a mais antiga, a mais importante em volume e a mais importante culturalmente falando. Então, desta produção de cerâmica existem muitas comunidades que já há muitas décadas fazem e foram reconhecidas, chanceladas nacional e internacionalmente. Então, ganharam prêmios, vão pra todos os lugares etc e tal. Eu peguei as três mais importantes, 3 mais importantes [...] cada semestre foi feito em uma comunidade. E mostrei para eles logo no início, "óhh vamos ver nessa comunidade de onde saem ceramistas de renome internacional, vamos ver quem é e as condições que vive". E as condições são as seguintes, morando em condições de pobreza ou casas enfim com grande dificuldade, com dificuldade imensa de ter pessoas para suceder, ou seja, para aprender aquele ofício e dar continuidade [...] Então, eu elegi essa situação como uma situação que a turma ia abraçar. Esta é uma situação prática. Então, como que nós vamos fomentar e empreendedorismo nesta situação? Tem tudo pra ter um empreendedor ali, né?! Tem todo o potencial pra dali sair um empreendedor, abraçar aquilo e ficar rico com aquilo. Rico em termos de dinheiro e também melhorar a situação de vida daquela comunidade. Então, isso foi nosso objeto, digamos, prático, e que tanto motivou aos Alunos. Então, daí tudo que a gente fez em sala de aula foi para contribuir com esta situação prática e aprendendo ao fazer isso. E daí eu trouxe já pra eles, um auxílio que foi o Teatro Fórum, porque a gente ia fazer isso através do Teatro Fórum de Augusto Boal [...] No Teatro Fórum você escuta os problemas de uma comunidade ou de qualquer lugar e aí traduz isso através de uma peça de teatro, uma peça que é super curta, no nosso caso acho que ela durava 5 a 10 minutos, mas esses 5 a 10 minutos é um soco no estômago de todo mundo que está ali. Porque primeiro a gente tem que identificar os problemas, as dores, os sofrimentos, os bloqueios, o que está bloqueando, ou seja, na linguagem de Augusto Boal, o que está oprimindo, e a gente devolve o que está oprimindo pra o auditório na forma de uma peça teatral que é artística, que tem estética, tudo e tal, mas que coloca o dedo na ferida, ou seja, que traduz o que aquelas pessoas falaram na forma de arte. Então, ela é feita na forma de ter um opressor. [...] E a peça terminada, o coringa, que digamos é aquele que faz a intermediação com o público, vai dizer: 'olha a situação catastrófica e de opressão é essa então, agora nós vamos dar espaço para se agora alguém quiser dar uma solução. Qual é a solução que poderia ter para isso?' daí o pessoal no público fala 'Ah eu tenho aqui a solução: eu acho que o prefeito deveria...' E o coringa diz, 'não, não cale a boca, você não vai dar a solução assim. Você vai subir no palco e dar a sua solução na pele de um dos personagens'. Aí aquela pessoa da plateia é convidada a vir no palco, ela escolhe qual dos personagens ela quer ocupar o lugar, em geral, ela ocupa o lugar do oprimido, aí o ator que estava fazendo o papel do oprimido sai e a pessoa da plateia vem e ocupa o lugar dele e daí a peça recomeça, quer dizer recomeça daquele ponto, né, que ele quer atuar. A peça não vai toda recomeçar, mas aquele ponto que a pessoa gostaria de dar uma resposta diferente, recomeça e aí os atores todos voltam ali e pegam daquele ponto e daí o que aquela pessoa da plateia que é na verdade o que a pessoa da comunidade vai dar como resposta ao opressor é na verdade é a

forma que ela tem de dar respostas e se motivar para o empreendedorismo, porque ela vai encontrar novas formas de solucionar o problema, ela vai encontrar alternativas para lidar com o que está bloqueando. Então, ao fazer isso, a gente está ajudando ela a encontrar novas visões, novos valores, novas alternativas [...] nós tínhamos cinco equipes em sala de aula. Então, cada equipe dessa tinha que identificar um empreendedor potencial na comunidade que ela iria adotar, apadrinhar, digamos assim. E ela tinha que, ao mesmo tempo, descobrir todos os bloqueios que estava acontecendo, em relação a esta situação da cerâmica. E ela tinha o tempo pra fazer isso de 9 da manhã até 4 e meia da tarde, 5 horas da tarde. Então, quando a gente chegava na comunidade, as equipes cada uma indo para um lado, todo mundo conversando com todos da comunidade para descobrir quem tem o potencial de mudar esta comunidade, ou seja, quem ainda não é, mas poderia ser, o empreendedor da cerâmica, ou da cultura da cerâmica e alavancar a situação da cidade. E porque que ele não é, e quais são os problemas, e então, as equipes todas, cada uma na sua, não era um trabalho todo mundo junto. Cada equipe determinava suas estratégias de fazer isso, e aí então, fazia. 5 horas juntava todo mundo numa arena, enfim num teatro, e relatavam, né, relatavam todos os problemas, todas as dificuldades, todas as situações de dificuldade [...] e nesta disciplina eu trabalhava com duas professoras de teatro, sendo uma especialista em Teatro Fórum no Brasil, que é Norminha[39]. Essas duas professoras também estavam conosco. Eu tinha também uma professora especialista em metodologias não convencionais sobre a capacidade de escuta, sobre a competência de escuta. Porque como estes grupos teriam que escutar estas comunidades, escutar esse vários atores sociais no qual a cerâmica se situa na cidade, enfim. Então, 5 horas relatavam, as professoras de teatro escutavam e ali começavam a montar a equipe que iam fazer a peça e a equipe que não ia atuar no palco para a plateia, certo, que ia ficar junto com a plateia. Então, ali a gente estabelecia dois grupos, no domingo de manhã inteira ia ser para ensaiar a peça. Domingo à tarde, a partir das 2 e meia a peça começava. Na verdade, começava às 3 horas porque tinha várias atividades que se fazia com o grupo, aí era aberto para toda a comunidade, entendeu!? E daí toda a comunidade vinha, principalmente, os empreendedores identificados como potenciais e daí então cada empreendedor de cada equipe estaria ali junto com toda a comunidade, ceramistas e a população da cidade. E aí esta peça era apresentada neste formato que eu te expliquei, né?! Em geral, terminava às 5 horas, 6 horas, porque assim, a peça era curtinha, 5 minutos, 10 minutos, mas assim, como várias pessoas subiam ao palco, então isso rendia, né?! Porque era repetida, ela era repetida. E cada versão era diferente e cada versão era um ato de improvisação dos atores no caso, porque cada pessoa que subiu no palco, exigia reações diferentes dos atores naquela situação que foi definida ali. E depois que terminava a peça, cada equipe juntava com seu empreendedor para fazer uma avaliação. Que que a peça produziu nelas? O que eles veem agora? E quando dava 6 horas, para 7 horas, todo mundo entrava no ônibus e voltava pra Salvador [...] Agora, para eles se prepararem para isso, era o semestre inteiro de preparação. Então a gente passava o semestre in-

39 Substituído pelo nome de um personagem do livro Dona Flor e seus Dois Maridos.

teiro para preparar eles para essa situação de dois dias, com aula sobre empreendedorismo cultural, então dei aulas teóricas sobre o que que é, dei aulas com casos, eu convidei empreendedores culturais para ir em sala de aula, eles tiveram aula com a professora Dinorah[40] sobre como desenvolver a competência da escuta, escuta de sí, escuta do outro, escuta do grupo, escuta da comunidade, escura do contexto. Eles tiveram aula de Teatro Fórum, aulas práticas de Teatro Fórum, para entender de onde vem o Teatro Fórum e também aulas práticas de como ser ali os atores, porque eles eram ali os atores. E também, eu levei para sala de aula conteúdos sobre o artesanato, porque eles tiveram que aprende sobre a especificidade do que é uma obra de arte, do que é um trabalho artesanal, qual é o valor etc e tal porque fazia parte da atividade que eles iriam intervir e tiveram que aprender um pouco sobre a cidade. [...] as aulas desta disciplina são sexta-feira, de seis da noite às 10 da noite, ou seja, os Alunos, normalmente, estariam triturados, moídos igual carne moída. Imagina, os Alunos trabalham e estudam a semana inteira e na sexta-feira, à noite, das 6 às 10 da noite, seria o momento onde, ou ninguém apareceria ou estaria todo mundo com o cérebro frito. Mas eu posso te dizer que chegavam pontualmente, às vezes eram expulsos pelo guarda mesmo, porque o guarda queria fechar a sala de aula. Então gerou uma motivação e todos alí diziam que iam se reavivar da semana tortuosa nesta disciplina. Ainda tem um outro aspecto que complica ainda mais a situação, esta viagem não tinha dinheiro nenhum. Então, a viagem só ia ser feita e funcionar se os Alunos fizessem. A única coisa que eu consegui pra eles foi o ônibus da universidade. Então, o que nós fizemos, estas equipes, de cada uma ter o seu empreendedor ali no dia eram equipes também de realização da viagem, uma equipe era responsável por falar com os artesãos da cidade, outra equipe era responsável pela alimentação, outra equipe era responsável pela captação de recursos para a viagem. Então, cada equipe era responsável por uma atividade para viabilizar a viagem. Então veja bem que a prática nesta disciplina ela é dupla. Os Estudantes estão estudando o empreendedorismo e tendo como um campo de prática uma comunidade que tem o potencial de sair dali empreendedores da cultura, no caso dali empreendedores da cerâmica, mas também eles estão sendo empreendedores. Então, eles também estão vivenciando a prática do empreendedorismo ao organizarem a viagem, ao encontrarem formas de viabilizar a viagem deles. E de viabilizar a atividade lá. Tinha até uma forma de como viabilizar a atividade lá, esta era até uma equipe, porque o teatro funciona se tiverem pessoas, então eles tinham que divulgar, tem que chamar, envolver, seduzir as pessoas para que as pessoas fossem lá. Então, veja que pedagogicamente é uma disciplina complexa, né?! Como o grupo todo dependia do trabalho de cada equipe individual, existia ali uma interdependência, né?! Porque se a equipe de hospedagem falhar, todo mundo sofre, porque todo mundo depende dela. Qualquer uma das equipes se falhar o resto sofre. Então assim, existia uma interdependência. Então assim, a avaliação dos trabalhos das equipes também era feito pelas equipes, por todo mundo, então a avaliação era minha, mas também era deles. Enfim a avaliação é outra história aí (Professor VADINHO).

40 Substituído pelo nome de um personagem do livro Dona Flor e seus Dois Maridos.

O professor Vadinho faz a defesa do uso da teoria no ensino superior de Administração, mas não dispensa a experiência para promover e potencializar o processo de aprendizagem. Para Vadinho, não há como dissociar a prática da teoria, e vice-versa. O referido professor descreve o método que criou e utiliza em uma das disciplinas que ministra, com o método visa revitalizar os processos de ensino e de aprendizagem, no ensino superior de Administração (DAVEL; VERGARA; GHADIRI, 2007). Além disso, Vadinho advoga em favor do ensino dialógico, dinâmico e inovador, tal como as expectativas dos Acadêmicos e a literatura sobre pedagogia universitária.

No relato do professor Vadinho, ele expõe que não se distancia nem das regras acerca do horário, nem da disciplina durante as aulas. Relata a etapa expositiva de conteúdo, o suporte de especialistas em Teatro Fórum e escuta ativa para a execução da fase de imersão dos Estudantes na comunidade ceramista. Vale destacar que quando é utilizada a arte com fins de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, suscita-se "uma aprendizagem desta que a contempla como uma experiência artística em si, na medida em que administrar com eficácia exige um mínimo de sutileza, sensibilidade e maturidade. Assim, o ensino-aprendizagem com arte significa a possibilidade de praticar a gestão com arte, conciliando subjetividade e objetividade nas tomadas de decisões" (DAVEL; VERGARA; GHADIRI, 2007, p. 01).

Mais estratos de discursos, em especial dos Professores, mostram outros elementos utilizados com vistas a potencializar o processo de ensino. O professor Epaminondas (aposentado) torna claro que durante seu exercício da docência utiliza elementos diversos, adquiridos ao longo de sua experiência (SD 33), tal como afirma Vieira (2014). A professora Olívia também cita algumas práticas (SD 34), lançando luz sobre a atualização de conhecimentos trabalha-

dos em sala de aula, em particular, através de referências acerca da leitura de jornais.

> SD 33 – em sala de aula você tem essa relação professor – aluno, agora, os elementos de aprendizado podem ser múltiplos. Podem ser, eu gosto muito, sou do tempo antigo, eu gosto muito de fazer trabalho em grupo em sala de aula. Eu digo, o objetivo não é somente resolverem o que está sendo pedido na atividade, mas é também vocês exercitarem o trabalho em grupo porque o mundo do trabalho pede cada vez mais que o trabalho não seja individual e sim em grupo, interativo. É uma forma. Simulações, estudos de caso, então você tem aí uma gama de técnicas (Professor EPAMINONDAS).

> SD 34 – Eu também faço alguns casos, dou muitos casos para eles tentarem refletir, dou muito exemplo da minha atividade profissional, sem ser acadêmica, mas profissional em empresa. Tô sempre trazendo também a realidade do mundo que eles conhecem muito pouco, porque eles não leem jornal, não veem certos programas, então eu estou sempre fazendo referências a cinema, a tudo que eu possa remeter que se conecte a essa realidade. Peço para que eles tragam notícias de jornal que eles acham que faça conexão com alguma coisa da disciplina, mas poucos trazem. Já pedi para que eles produzissem filmezinhos e teve um ano que eu pedi fotografia. Mas tem anos também que eu não uso esses elementos, uso outros. Então assim, nem sempre acontece da mesma forma. Tem vezes que eles fazem alguns seminários, vezes que eles mesmos procuram trazer vídeos (Professor OLÍVIA).

No que se refere ao processo de aprendizagem, os Acadêmicos destacam que aprendem de maneira significativa quando estão envolvidos pela disciplina (sendo essa um conjunto de conteúdos (BARNETT, 2000; 2009)), quando são ativos no processo e quando há um ambiente favorável (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014). A necessidade de Estudantes adultos serem sensibilizados para aprender determinado conteúdo e se envolverem com suas aprendizagens, é alertado por Soares (2009). Além disso, Soares (2009) e Sá, Monteiro e Lopes (2014) destacam a necessidade de i) entendimento do contexto emocional do estudante; ii) o estabelecimento de uma abordagem que possibilite, ao estudante, a reflexão, as descobertas, o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação e raciocínio, e; iii) abertura e flexibilidade que possibilita a argumentação pertinente dos Estudantes, constituindo uma relação dialógica.

A ser destacado também, que nos discursos a respeito da aprendizagem, é identificado reforço da demanda acerca da aplicação do conteúdo. Ou seja, para o aprendizado significativo os Alunos acreditam que é necessário visualizar a aplicação do conteúdo na prática das organizações. Segue a sequência discursiva da protagonista Maria Antonieta para exemplificar tal situação.

> SD 35 – a teoria por si só, pra muitas pessoas não quer dizer nada, mas a partir do momento que você relaciona com alguma situação ou algo que viveu já muda tudo, e eu acho que é isso que a gente consegue fazer muito bem dentro da empresa (júnior) (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

Nas contribuições de Acadêmicos e de Professores brasileiros é observado que não existe lócus específico para a aprendizagem. Neste sentido, alguns Professores e alguns Estudantes citam como local de aprendizagem as empresas juniores das instituições de ensino, a AIESEC[41] e os estágios extracurriculares. Segue estrato do discurso que torna claro tal percepção, SD 36.

> SD 36 – eu não acho mais que o lócus é determinante, não entenda a sala de aula como o lugar da aprendizagem, da forma como está eu acho que o aluno está cada vez buscando mais o conhecimento fora da sala de aula. Que é o que acontece, no nosso caso, com a empresa júnior. Eles vão atrás da empresa júnior e daí eles vão lá e eles voltam e consultam o professor (Professor TEODORO).

Das alternativas extracurriculares, as empresas juniores são as mais lembradas pelos Acadêmicos de Administração brasileiros. Os discursos permitem observar que as percepções acerca das empresas juniores também dividiram os Protagonistas em dois grupos. O grupo em que acredita na empresa júnior como um canal importante de aprendizado e o grupo que a julga um caminho de equívoco. Vale, novamente, empreender análise dos estratos através das lentes da análise de discurso, buscando explicações nos diferentes atravessamentos

41 Trata-se de uma rede global formada por jovens universitários e recém-graduados, que, por meio do trabalho dentro da organização e de intercâmbios profissionais, estimula a descoberta e o desenvolvimento do potencial de liderança de seus voluntários. (aiesec.org.br).

ideológicos dos Sujeitos e, por consequência, inscrições em diferentes formações ideológicas e discursivas.

O grupo que percebe as empresas juniores como um canal/lócus de aprendizado avalia o processo de ensino oferecido pelos cursos superiores de Administração como algo ultrapassado, SD 37. Enfatizam, em seus discursos, que os conteúdos abordados em aula são teorias que dificilmente são utilizadas nas organizações. O grupo que não acredita no potencial de aprendizado das empresas juniores julga que a empresa júnior se opõe ao ensino oferecido pelo curso superior de Administração. Na SD 38, a professora Olívia enfatiza que a empresa júnior oferece aos Alunos a prática pela prática e torna os membros da empresa júnior disseminadores de avaliações negativas do curso superior de Administração.

> SD 37 – O ensino de Administração vindo da sala de aula ele é péssimo, péssimo! A minha formação hoje em Administração não vem da sala de aula, não vem daqui de dentro, inclusive eu acho que hoje me toma tempo de aprendizado que eu poderia estar investindo melhor em outros lugares. O motivo por eu estar na faculdade hoje, além do diploma que pra mim é superficial, porque a minha ideia não é seguir uma carreira dentro de uma organização, minha ideia é empreender, abrir um negócio, pra isso um diploma não me seria muito valido. Mas o meu motivo de estar aqui hoje, é poder estar na empresa júnior que hoje é meu canal de aprendizado (LICURGO, de O Arquipélago).

> SD 38 – Com relação a PS Júnior, eu acho que ela é um caminho que é um equívoco. Os Alunos da PS Júnior são uns Alunos que começam muito bem e depois eles mesmos colocam que a PS Júnior exige muito deles e não conseguem conciliar. Então são Alunos que tiram 9,5 na primeira prova e tiram 4 na segunda prova. Então eu acredito que eles não conseguem ter tempo. Então, a PS Júnior é um complemento a universidade, ela não é a universidade! E aí eu acho um grande equívoco. Porque a Administração tem muito isso, a prática pela prática e a prática pela prática não é construtivo. Mas a gente tem muitas vezes Alunos que querem a prática sem refletir (Professora OLÍVIA).

A maior parte dos trabalhos empíricos publicados a respeito da participação de Acadêmicos em empresas juniores, avaliam a iniciativa como uma

oportunidade para a construção de competências e contribuição efetiva para a carreira profissional de seus egressos (VALADÃO Jr.; VALADÃO Jr.; MARQUES, 2014; VALADÃO Jr.; ALMEIDA; MEDEIROS, 2014). No entanto, há aqueles que identificam comportamentos padrões, gerencialistas e bastante competitividade no referido lócus de aprendizado (LOURENÇO, 2014).

Ao serem questionados sobre o processo de avaliação das aprendizagens, no ensino superior de Administração, há consenso entre os Estudantes. Os Protagonistas afirmam que no começo do curso foram realizadas mais provas e, ao longo da graduação, o processo avaliativo também foi composto por trabalhos. Os 'trabalhos' referidos pelos Estudantes são os seminários, os casos para ensino, as resenhas, a composição de vídeos, a realização de viagens de estudo, a confecção de artigos e/ou ensaio, entre outros; podendo esses terem sido realizados de maneira individual ou em grupo.

Sob as lentes dos Estudantes, os trabalhos são tarefas positivas para suas aprendizagens. É importante sublinhar que os trabalhos referidos pelos Estudantes como parte do processo de avaliação, também são referidos pelos Professores como elementos dos processos de ensino e de avaliação. Neste sentido, os trabalhos mostram-se capazes de integrar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação; o que Fernandes (2015) chamou de tarefa com triplo propósito: "apoiar os Estudantes nas suas aprendizagens, os Docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado" (FERNANDES, 2015, p. 162). A sequência discursiva SD 39 é um exemplo de apreciação dos Alunos sobre os trabalhos que compõe o processo de avaliação de suas aprendizagens.

> SD 39 – Percebi que mais pro final da faculdade tem mais trabalhos. Talvez porque o professor entenda que no trabalho tu se aplica muito mais. Não é simplesmente uma prova em que tu decora vai lá e faz. Assim, fica um pouco mais do que tu aprendeu, né?! Isso eu acho que deveria ter um

> pouco mais de trabalho no início da faculdade, porque as disciplinas em que eu mais aprendi foram aquelas em que eu fiz trabalho (ISMÁLIA, de O Continente).

Ainda a respeito de trabalhos comporem o processo de avaliação, Carl, SD 40, se refere ao desenvolvimento de características pessoais através da realização de atividades em grupo, além do aprendizado acerca dos conteúdos propostos em disciplinas do curso superior de Administração. Na SD 40, o protagonista lança luz sobre o desenvolvimento de flexibilidade acerca das diferentes experiências, e consequentemente diferentes percepções sobre fenômenos/eventos apreciados pelos componentes de um mesmo grupo; cita também resiliência, no que se refere à decisão democrática do grupo. Além disso, Carl pondera, em sua fala, que um trabalho em grupo é como uma espécie de treinamento para o cotidiano em uma organização, em especial, no que tange a convivência com diferentes perfis.

> SD 40 – os trabalhos em grupo, eu acho que as pessoas têm muito receio, porque dá muito trabalho de fazer. Cada um tem os seus horários, tem gente que estagia, tem gente que mora longe. Então, tu reunir um grupo pra fazer é bastante complicado. Mas vale a pena, porque é mais próximo da realidade, as pessoas vão ter que trabalhar em grupo. E claro, no grupo de trabalho vai ter a pessoa que não faz nada, vai ter a pessoa 'matona' (sic), então a gente tem que se adaptar aqui já com isso, porque é uma realidade. Então, eu também acho que os trabalhos em grupos são válidos (CARL, de O Retrato).

O reconhecimento, por parte dos Alunos, de que trabalhos potencializam suas aprendizagens trouxe à discussão a avaliação docente acerca dos trabalhos e evidencia a importância do *feedback* do professor ao longo da construção de um trabalho. Os Alunos consideram o acompanhamento docente, ao longo da construção dos trabalhos, como uma prática potencializadora da aprendizagem. Sob as lentes dos Alunos, a qualidade do *feedback* durante a confecção do trabalho é essencial para a qualidade do trabalho e, sobretudo, para a aprendizagem do acadêmico. Neste sentido, a percepção dos Estudantes vai de encontro

com o que ensina Perrenoud (2007) sobre avaliação, ou seja, uma engrenagem para o funcionamento do processo didático, que deve controlar a aprendizagem dos Estudantes, com vistas a promover ajustes/regulagens se necessário.

A percepção dos Estudantes acerca do *feedback* pode ser exemplificada na sequência discursiva SD 41. Chama-se atenção para o termo usado ao ato de '*feedback*', os Estudantes usam em seus discursos 'orientações', ou seja, o *feedback* é reconhecido quando oferecido em reuniões com o professor da disciplina e com o grupo, após apreciação do trabalho (ou de etapa deste) pelo professor, a essas reuniões com o objetivo de *feedback* dá-se o nome de orientações. Na SD 41, Alice destaca limitações acerca do processo de orientação (*feedback*) oferecida pelo professor, são elas: ausência de planejamento para realização das orientações ao longo do semestre; superficialidade acerca do *feedback*; problemas acerca de um acompanhamento efetivo da aprendizagem do estudante, pelo professor; problemas acerca do envolvimento do estudante o com a confecção do trabalho ou, ainda, da sensibilização do estudante adulto acerca da referida aprendizagem.

> SD 41 – as orientações eram tipo 10 minutos, daí tu mostrava pra ele o que tu tinha feito e o que tu tava pensando em fazer e ele falava "ah tá bom" ou "não", assim. Mas não é de fato uma orientação, sabe?! (ALICE, de O Arquipélago).

Algumas contribuições a respeito da baixa qualidade no processo de *feedback* é atribuída à pouca experiência do docente. De acordo com os Protagonistas, a pouca experiência do docente que ministrou a disciplina, a qual se referiram nos discursos, foi diretamente proporcional à baixa qualidade didática e, tal implicação, é mencionada em vários momentos. Neste sentido, Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) reconhecem que o tempo de experiência docente é importante para amadurecimento da maneira como o professor organiza o processo de ensino, de avaliação e planeja as tarefas atribuindo-lhes objetivos.

Vale destacar que os Professores entrevistados ratificam tal argumento, ao afirmarem que somente a experiência como docente forma um bom professor. Alcadipani (2005) problematiza a situação do professor iniciante no ensino superior de Administração, advogando que esse é acompanhado pela inexperiência, pelo medo, pela aflição e pela insegurança. Isso porque um professor iniciante, geralmente, busca experiência docente em universidades privadas, as quais transformam Alunos em clientes subvertendo a lógica do ensino, o que permite que, com base em pesquisas de satisfação realizadas junto aos Acadêmicos, os Professores sejam premiados ou punidos (ALCADIPANI, 2011).

Anita, na SD 42, reconhece que a ausência do *feedback* nas avaliações é prejudicial à aprendizagem dos Alunos. A Estudante explica que devido a ausência de *feedback* não é possível identificar o que está "correto ou não". No discurso da acadêmica, ganha destaque a percepção de que o processo de avaliação deve dar suporte às aprendizagens, cabendo o diagnóstico, o *feedback* e o ajuste do processo de aprendizagem.

> SD 42 – E nem sempre tu consegue ver o que tu errou porque o trabalho não vem corrigido, isso quando eles entregam o trabalho. E acho que isso influencia muito no teu aprendizado, porque não tem como tu ter um *feedback*, uma referência do que está correto ou não [...] acho que uma avaliação deveria avaliar o aluno e caso ele não tenha ido bem ajudar no ponto fraco, acho que isso não acontece, sabe?! O professor dá a nota e não se preocupa e eu acho que isso não é construção do conhecimento. Não tem *feedback* (ANITA, de O Arquipélago).

De acordo com as teorias de avaliação, o discurso dos Discentes é uma demanda por um processo de avaliação formativa. Tal avaliação, na concepção de Fernandes (2006), é um processo interativo e contínuo (FERNANDES, 1994; 2008), cujo objetivo é dar suporte ao processo de aprendizagem do estudante (BLACK; WILLIAN, 2013). Todo o processo de aprendizagem deve ser acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes, in-

cluindo mecanismos de autoavaliação e heteroavaliação (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008).

A investigação de Fernandes e Fialho (2012) enfatiza a importância do *feedback* nos processos de avaliação formativa, nas palavras dos autores: há indissociabilidade do *feedback* para um processo de avaliação para as aprendizagens. O trabalho de revisão empreendido por Fernandes e Fialho (2012) mostra ainda que, na maioria dos estudos empíricos analisados, os *feedbacks* ou tiveram como base critérios e foram descritivos, "permitindo que os Estudantes "vissem ao espelho" os seus desempenhos" (FERNANDES, 2012, p. 605); ou/e foram de natureza avaliativa, "permitindo que os Estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem" (FERNANDES, 2012, p. 605). De acordo com as descrições dos Protagonistas da presente pesquisa, o processo de *feedback* (ou a tentativa de *feedback*) que existe é de natureza criterial.

No grupo de foco O Retrato, emerge o assunto avaliação dos trabalhos em grupo pelo Professor. Na discussão, os Alunos acordam que, para um Professor, a avaliação de um trabalho realizado por um grupo é difícil, porque o Docente não é componente do grupo e, por tanto, não acompanha a construção do trabalho. Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os Docentes também se observa tal conclusão e muitos Professores elencam como efetivo os processos de autoavaliação e de heteroavaliação. Segue estrato do discurso que mostra a percepção dos Protagonistas. A sequência discursiva 43 ilustra a discussão acerca da efetividade do processo de heteroavaliação.

> SD 43 – Acho que é difícil para o professor avaliar a partir do trabalho em grupo a participação de cada um. É um grupo formado por cinco pessoas e no final tem um resultado, mas no final como é que tu vai mensurar que metade do trabalho foi feito por uma única pessoa e a outra pessoa não fez absolutamente nada. Então, fica meio vago para o professor, ele não tem uma materialidade para ele avaliar cada coisa. Então, apesar de ser impor-

> tante eu acho difícil de avaliar a participação de cada um no trabalho em grupo (CARL, de O Retrato).

Neste sentido, vale trazer à discussão a concepção de heteroavaliação. O artigo de Janssen e Van (2012) defende que em trabalhos em grupo, o professor não seria o protagonista mais indicado para proceder a avaliação, uma vez que se faz pouco presente durante as interações do grupo, portanto, na construção do trabalho. Assim, a forma mais efetiva para avaliar o comportamento de cada membro da equipe seria a heteroavaliação, ou seja, a avaliação dentro da equipe, no caso dentro do grupo de trabalho. Janssen e Van (2012) adotam a concepção de Gielen *et al.* (2011) acerca da heteroavaliação. Assim, para os autores os objetivos da heteroavaliação são cinco: i) é uma ferramenta de controle social, fazendo com que os Estudantes se sintam motivados e ativamente envolvidos na tarefa, tornando a avaliação um objetivo secundário; ii) trata-se da complementaridade da avaliação do docente; iii) torna a avaliação um método de aprendizagem; iv) desenvolve a criticidade no estudante, ou seja, o estudante aprende a avaliar; v) é uma ferramenta de participação ativa.

Cabe lembrar que, sob a compreensão de Perrenoud (2007) e Fernandes (1994; 2008), mecanismos de heteroavaliação compõem o processo de avaliação para as aprendizagens, ou seja, para a avaliação formativa. Segue extrato de uma entrevista com Docente, na qual é possível verificar um exemplo de heteroavaliação, considerando a realização de um trabalho em grupo. Além disso, na sequência 44, cabe observar a preocupação com o planejamento e a clareza/transparência das avaliações.

> SD 44 – avaliação dos trabalhos das equipes também era feito pelas equipes, por todo mundo, então a avaliação era minha, mas também era deles [...] Mas as avaliações não são assim, inventadas a cada dia de aula, minhas avaliações são claras, detalhadas, escritas, desde o primeiro dia de aula (Professor VADINHO).

Henriqueta, na SD 45, mostra outro ponto de vista com relação à efetividade dos trabalhos no curso superior de Administração. Para a protagonista, há também ineficiência acerca de trabalhos, pois alguns Estudantes não realizam o trabalho com a finalidade de aprender, apenas confeccionam um meio para a aprovação. Com o objetivo de credibilizar seu argumento, Henriqueta relata o fato de os Alunos copiarem o trabalho uns dos outros com a finalidade, apenas, da entrega.

> SD 45 – e quando é trabalho também, todo mundo copia o trabalho de todo mundo. Ninguém faz o trabalho pensando em aprender. E nem a apresentação do trabalho é uma coisa boa, porque assim, a gente está apresentando e o pessoal está nem a, sabe? Ninguém tá prestando atenção em nada (HENRIQUETA, de O Continente).

Dos trabalhos elencados pelos Estudantes do ensino superior de Administração, os casos para ensino são sublinhados como uma prática efetiva para avaliação formativa. Os Acadêmicos admitem que os casos para ensino, chamados de estudos de caso ou *cases*, por eles, são tarefas com triplo objetivo: ensino, aprendizagem e avaliação (FERNANDES, 2015). Cabe destacar que alguns Professores se referem aos casos para ensino apenas como atividade de ensino, não como uma forma de avaliação. Na SD 46, Juvenal sugere que os casos para ensino sejam usados ao final das aulas, como uma tarefa de avaliação periódica/uma avaliação intermediária. O acadêmico afirma que casos para ensino são mais "vantajosos" do que a realização de uma prova. Assim, tais tarefas podem servir de diagnóstico para que, em seguida, sejam empreendidos ajustes e regulagens nas aprendizagens dos Acadêmicos.

> SD 46 – Em introdução ao marketing, nós resolvíamos estudos de caso em casa e depois era sorteado e apresentava. Eu acho que talvez resolvendo um estudo de caso como um método avaliativo, sabe?! Tipo na aula, tipo um tempo reservado só para resolver um estudo de caso tipo em grupo... e quem não resolveu tchau... Eu estudo pra prova, sabe?! Mas às vezes eu colo, não vou ser hipócrita de dizer que eu não colo. Mas eu sei que eu vou saber muito mais do que aquela pessoa que for participar do grupo e não

> fazer nada, sabe?! Eu vou me formar e ser um Administrador muito melhor do que essa pessoa que não está fazendo nada, sabe?! Então pode ser difícil para eles avaliarem, mas eu acho que pro aluno é muito mais vantajoso do que prova (JUVENAL, de O Retrato).

No mesmo grupo de foco, Bibiana lembra do caso para ensino referido por Juvenal em outro momento. A acadêmica também tem uma apreciação positiva acerca da utilização deste caso para ensino. Cita, por exemplo, também a utilização desse instrumento didático em outra disciplina positivamente. Afirmando que a tarefa tem como objetivo avaliar e também serve para aprender e ensinar. Segue a SD 47, que ilustra este momento.

> SD 47 – uma coisa que eu acredito bastante é nos *cases* em sala de aula. Assim bem escolhido e eu acho que ele pode ajudar muito. Eu tô no oitavo semestre e eu não lembro de quase nada. Não lembro da teoria que eu aprendi. Mas na cadeira de Marketing, eu lembro que a gente teve que apresentar um *case*, ler um *case* e focar no *case* e eu lembro de como é que era o *case,* como é a resolução e se eu tiver que fazer um projeto que tem relação com isso eu vou saber como é que se resolve aquela situação. Até a cadeira de Gestão de Pessoas que a gente fez era uma resolução de um *case,* era bem intuitivo, até porque a gente tá na PS Jr. E a gente tinha algumas coisas e tá mais acostumado, a gente tinha um conteúdo, mas tinha que resolver um case. E eu lembro do conteúdo e o trabalho que a gente pode levar um profissional pra dentro da sala de aula. Então isso foi bem legal também (BIBIANA, de O Arquipélago).

Em estudos empíricos publicados, os casos para ensino também são considerados atividades efetivas, em particular, para a introdução de conceitos. Acerca desta atividade, também são observadas vantagens no que se refere à aproximação entre o conteúdo curricular que deve ser ministrado em sala de aula e a gestão organizacional cotidiana; além da superação do estrangeirismo no ensino de Administração, uma vez que as teorias organizacionais são, em sua maioria, de origem norte-americana (LOURENÇO; MAGALHÃES, 2013). Quanto ao caso para ensino mais citado, utilizado na disciplina de Marketing, cabe destaque ao levantamento empreendido por Faria e Figueiredo (2011) que identificam áreas privilegiadas quanto ao número de casos de ensino produzi-

dos, marketing é uma dessas áreas. Marketing é a segunda área que mais tem casos de ensino para serem escolhidos.

Carl, na SD 48, expõe sobre uma disciplina em que foi utilizado como forma de avaliação a problematização. Toda aula havia espaço para interação entre os Acadêmicos, o professor e o conteúdo (que era previamente acordado e estudado). De acordo com o estudante, o método utilizado na disciplina foi bastante positivo para seu aprendizado e destaca que o instrumento prova não fez parte da avaliação.

> SD 48 – todas as aulas era a apresentação de um problema ligado a Administração, com texto teórico mais os menos para tu te embasar. Isso era perfeito, todas as aulas eram debates e todas as pessoas tinham coisas a dizer, participavam e a cadeira foi assim, ótima. Eu aprendi muito numa cadeira que eu achei que no começo não ia dar certo essa metodologia. E todo mundo se dedicou (CARL, de O Retrato).

No grupo de foco O Retrato, Maria, na SD 49, e Getúlio discutem sobre uma disciplina cujo método de avaliação foi a participação em debates ao longo do semestre. Segundo os Acadêmicos, foi necessário realizar a leitura prévia para a aula desta disciplina e, em aula, expor as reflexões e inquietações geradas pela leitura. Os Estudantes percebem o método como positivo, porque convoca o aluno ao centro dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. No entanto, lançam luz para a subjetividade deste método de avaliação e para a ética na avaliação do professor, uma vez que não há como comprovar a participação do acadêmico, nem como apreciar se a participação havia sido qualificada ou a participação havia se dado apenas para obter a nota relativa à participação.

> SD 49 – eu tenho uma disciplina que ela funciona assim, se tu ler pra todas as aulas, ir em todas as aulas e participar de todas as aulas tu não precisa fazer a prova porque o professor parte do pressuposto que teu conhecimento foi construído ao longo das aulas. Eu acho justo, porque faz o aluno ler para aula e estimula o aluno a participar. O problema é que fica 100% subjetivo e

> tu fica 100% na mão do professor. Então, vai muito da ética de saber avaliar o aluno e não ter preferência por um e por outro [...] eu sou uma pessoa que não tive nenhuma falta, não precisei fazer nenhuma prova e não tenho nota 10 eu não sei porquê. Daí eu fui falar com o professor e ele disse: 'é que você não fala em todas as aulas'. Bom, mas falar não significa que eu não estou participando, eu tenho caderno, eu posso estar escrevendo as coisas, posso estar ouvindo atentamente. Então, essa parte da avaliação da participação é totalmente subjetiva. Então prejudica um pouco. Mas eu acho que esse sistema de construção, tu vai avaliar o aluno pela construção dele, é um método bem positivo, assim [...] é muito importante porque tu coloca a aprendizagem na mão do aluno (MARIA, de O Retrato).

Henriqueta destaca o método de avaliação seminários. De acordo com a descrição da acadêmica, o referido método de avaliação é composto por uma compilação, que tem como base o conteúdo trabalhado em sala de aula, a investigação junto a organizações, entregue em forma de artigo científico e apresentado aos demais colegas promovendo debate. Neste sentido, a estudante enfatiza que o objetivo da tarefa não é "trazer a visão das pessoas (que foram entrevistadas pelos Acadêmicos nas organizações para a confecção do trabalho), mas a tua (análise) sobre o que a pessoa te falou (na entrevista)". Tal atividade faz com que os Acadêmicos retomem o conteúdo da disciplina, associem o conteúdo, que pejorativamente foi chamado de teórico pelos Estudantes (SOUZA, 2013), com as atividades cotidianas das organizações e ainda os incitou a realizar uma análise crítica.

A maioria dos Discentes rejeita a prova como instrumento de avaliação. No entanto, também são observadas defesas deste método. A discussão sobre o instrumento prova terá início com base na arguição de sua defesa. A sequência discursiva 50 (SD 50) defende o uso da prova com o argumento de que somente através da coerção o discente busca a efetiva aprendizagem:

> SD 50 – é perceptível aqui na universidade que a forma mais eficaz de o aluno aprender é imposição/coerção. Tem que passar por nota, tem que fazer prova [...] O método é prova, todo mundo estuda porque precisa da nota pra poder passar. Então, tem que estudar e fazer uma prova pra tirar nota boa (NARCIBE, de Gabriela).

Acerca da defesa do instrumento prova, na SD 51, Malvina expõe a existência do pré-construído, é a memória discursiva que a fez crer que a prova é o caminho para a nota e a consequente certificação. A memória discursiva trouxe à acadêmica a construção do instrumento de avaliação prova como parte do processo de ensino. Mais ainda, Malvina torna clara a indissociabilidade existente, nas suas construções imaginárias, entre o instrumento de avaliação prova e o processo de aprendizagem dos Estudantes. Tal memória é tão forte que torna difícil imaginar outras maneiras de aprender sem a utilização de avaliação classificatória e certificatória, como aponta a SD 52, de Narcibe.

> SD 51: o foco da nossa educação até hoje foi "vamos tirar uma nota e passar de ano". Passar no semestre, passar na matéria e sair daqui (MALVINA, de Gabriela).

> SD 52: a nossa cabeça tá tão poluída com essa questão de nota que é até difícil pensar em outra coisa (NARCIBE, de Gabriela).

Um Docente justifica a utilização do instrumento de avaliação prova, no início do curso, ou até mesmo durante toda a licenciatura, afirmando que observa imaturidade e falta de comprometimento dos Estudantes. O professor ainda argumenta que os Acadêmicos não priorizam disciplinas que não exigem dedicação, ou seja, não estudam o conteúdo se na disciplina não houver prova. Segue SD 53, que ilustra a discussão.

> SD 53 – Olha eu uso prova, eu já tentei outras formas de avaliação, mas o meu aluno que é quarto ou quinto semestre, Finanças. Apesar de ser um aluno mais maduro, ele não entende ainda a responsabilidade dele sobre o conhecimento, então se eu for muito benevolente com relação à nota a contrapartida do esforço dele vai ser menor, os Alunos tendem a preferir trabalhos em grupos do que prova, os Alunos tendem a resumos, os Alunos tendem a preferir discussões em grupos, porque são todos mecanismos onde um ou outro se esforçam e os outros surfam na onda [...] Na graduação, eu acho que a forma como é o modelo de ensino no Brasil, não tem jeito, o nível de esforço é completamente atrelado ao nível de rigor da avaliação. Se os Professores são mais rigorosos, os Alunos se acabam de estudar. Se o professor não for rigoroso o aluno não prioriza a disciplina e no que as disciplinas competem entre si o aluno vai concentrar esforço na disciplina do professor mais rigoroso (Professor TEODORO).

A crítica de Anita acerca do instrumento prova é no sentido de argumentar que a prova avalia um recorte, geralmente, teórico do conhecimento do estudante. A acadêmica acredita que a aprendizagem pode ser melhor avaliada por meio do "acompanhamento", isto é, uma avaliação contínua, tal como é a avaliação formativa. Mais adiante, outros depoimentos vão ao encontro do depoimento de Anita (SD 54).

> SD 54 – acho que em uma prova, em um dia, não tem como tu avaliar, assim da aula, do teu conhecimento... sei lá, acho que tinha que ter alguma coisa mais prática, tipo um trabalho com algum acompanhamento dos Alunos durante o semestre. Algo mais prático (ANITA, de O Arquipélago).

Carl, na SD 55, argumenta que não dá pra condenar a prova, em especial, por ser um instrumento tradicional (antigo) e ainda utilizado. No entanto, dá ênfase à presença (na prova) de questões que envolvam exceções. Getúlio, SD 56, no mesmo sentido, chama atenção para as questões de prova que envolvem classificações específicas e não avaliam reflexão sobre o conteúdo discutido ao longo de período letivo. Seguem as referidas sequências discursivas, 55 e 56:

> SD 55 – eu acho que não dá pra condenar a prova. É muito antigo esse mecanismo, eu acho que funciona [...] A prova gera segurança, o que tem que ter é o bom senso na hora de elaborar a prova. Tu não pode pegar, por exemplo em uma prova de direito, cobrar a exceção da exceção e cobrar que os Alunos saibam. Porque isso é mais pra prejudicar do que pra cobrar se o aluno estuda ou não (CARL, O Retrato).

> SD 56 – tem provas que caem quase 300 páginas de texto, e a gente fica indignado quando a gente vê que foi cobrado uma classificação minúscula, que foi colocado no canto de uma página no rodapé. Seria muito mais importante que a gente absorvesse a ideia do texto em si, do que a classificação idiota, que não vai agregar em nada (GETÚLIO, O Retrato).

Nesses extratos do discurso (sequências discursivas), em especial quando Carl fala sobre a prova como um mecanismo antigo, cabe fazer a análise acerca da historicidade presente. Philippe Perrenoud, em sua obra *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas,* postula que a avaliação teve origem nos colégios, no século XVII, e, logo, tornou-se indissociável do ensino de massa (PERRENOUD, 2007). Assim, a existência

da memória discursiva acerca da indissociabilidade entre a prova e o processo de aprendizagem dos Estudantes tem suas raízes em práticas educacionais do século XVII.

Há, ainda, extratos do *corpus* que mostram a memória da educação bancária de maneira não explícita. Na fala de Henriqueta (SD 57), ela diz que ao fazer uma prova, se sente como se estivesse no ensino médio, onde a lógica da avaliação classificatória e certificatória é considerada, por ela, aceitável. A fala de Rodrigo (SD 58) remete ao mesmo, "aquela velha coisa que a gente faz até **antes** da faculdade, a gente decora" (grifos da autora).

> SD 57: e daí tu faz aquilo só simplesmente pra passar na cadeira. Parece que a pessoa ainda está, sei lá, no ensino médio, que tem que passar só pra se formar e não pra aplicar na profissão (HENRIQUETA, de O Continente).
>
> SD 58: acho que é aquela velha coisa que a gente faz até antes da faculdade, a gente decora, e por isso que a gente não se lembra um semestre depois das coisas (RODRIGO, de O Arquipélago).

Algumas das contribuições nos grupos de foco são no sentido de mostrar a ineficiência do instrumento prova ligando sua utilização a uma potencial fraude. A fraude pode ser cometida por meio de "cola"[42] ou pelo ato de "decorar"[43] o conteúdo apreciado na avaliação em questão. Questionando, na SD 59,

42 A cola é uma fraude cujo conceito abarca desde burla, transgressão e cooperação até a cópia completa de um trabalho – o plágio (OLIVEIRA *et al.,* 2014). Para Pimenta (2010), professores e estudantes censuram o uso da cola na graduação, apontando prejuízo na formação acadêmica, profissional e ética do estudante. Como causa para a cola, os professores aponta a falta de preparo do estudante; já os acadêmicos alegam o grau de dificuldade apresentado pelo instrumento de avaliação (PIMENTA, 2010). O estudo de Pimenta (2010) e de Oliveira *et al.* (2014) destacam que os estudantes consideram o ato de colar como fraude, e sabem que isso é moralmente errado.

43 Para Ausubel (1978) existem duas formas de aprendizagem, a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. Aprendizagem significativa, segundo Schuch (2002), Moreira (2006) e Rosa (2011), ocorre quando uma nova informação se liga com uma existente, ou seja, a nova informação partilha um significado comum com o conceito já presente, ligando-se à estrutura cognitiva através da associação (no sentido de formar agrupamentos), em seguida a nova informação é incorporada e, é considerada um conceito pré-existente. Já a aprendizagem mecânica ocorre quando o indivíduo incorpora um ou mais conceitos, sem que estes se liguem a algum conceito da estrutura cognitiva (SCHUCH, 2002; ROSA, 2011). Para Albino (2008), a aprendizagem mecânica não interage com os conceitos existentes na estrutura cognitiva, sendo apenas armazenado, de forma arbitrária e literal. Um exemplo de quando ocorre a aprendizagem mecânica é o processo de decorar fórmulas, leis ou macetes (ALBINO, 2008).

Juvenal advoga sobre o quão frágil é o processo de avaliação, dependendo do método utilizado.

> SD 59 – e também eu acho que a prova não condiz realmente com teu aprendizado sabe, por exemplo, posso muito bem ter estudado para prova, ter me dedicado para prova e ter tirado uma nota ruim, enquanto uma pessoa que não estudou nada, olhou para o lado colou e foi muito bem. (JUVENAL, O Retrato).

Luzia discute sobre realização da prova em dupla. Em seu depoimento, na SD 60, Luiza considera como um método que além de avaliar é capaz de promover o aprendizado. A acadêmica argumenta que discutir questões com as colegas durante o processo de avaliação lhe dá nova oportunidade de aprendizado.

> SD 60 – teve uma professora que fez uma prova em dupla e com consulta, e foi muito mais válido do que fazer essa bulimia acadêmica. A gente teve a oportunidade de discutir com o colega e conversar e no momento de fazer a prova, foi um momento de construção de conhecimento [...] Eu sei porque eu consigo levar e aproveitar o conhecimento que eu tive. (LUZIA, de O Retrato).

Outro argumento acerca da ineficiência do instrumento prova é a obrigatoriedade de reprodução do material didático. Os Acadêmicos destacam que, em sua maioria, as provas são espaços para a reprodução do material didático e não contribuem para o aprendizado de forma efetiva. Neste sentido, na SD 61, Gerusa conta como se sente (chateada/traumatizada) por não ser avaliada ao refletir acerca do conteúdo de determinada disciplina.

> SD 61 – você não tem que pensar, você tem que decorar, isso foi o que mais me deixou chateada nessa matéria. Porque eu lembro que eu peguei o livro para estudar, não foi para decorar o livro. Peguei para estudar. Pra colocar na prova aquilo que eu entendi do assunto, mas aí... eu fiquei traumatizada. (GERUSA, de Gabriela).

Como complemento ao discurso de Gerusa, cabe trazer a fala de Licurgo. O acadêmico afirma que a avaliação predominante no ensino superior de

Administração demanda apenas aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1978). À maioria dos Acadêmicos, essa exigência é percebida como uma espécie de subestimação de suas capacidades de desenvolvimento, ou de suas capacidades cognitivas. Além disso, o discurso de Licurgo mostra a preocupação do estudante com o desenvolvimento do acadêmico dos cursos de Administração. Licurgo lança luz sobre a educação bancária, a aprendizagem mecânica e o egresso não qualificado para gestão e tomadas de decisões efetivas para a práxis organizacional, em uma sociedade supercomplexa. Para o acadêmico, os cursos superiores de Administração não desenvolvem egressos com senso crítico e não desenvolvem atitudes parentéticas; apenas diplomam administradores capazes de reproduzir a lógica existente.

> SD 62 – então: como é a avaliação? Tu decora. É saber resolver uma questão objetiva, saber o que parece ser certo e parece errado. A gente não forma pessoas com senso crítico, a gente não forma pessoas que tomam decisão em nenhum meio de avaliação. (LICURGO, de O Arquipélago).

A respeito da prova como instrumento de avaliação das aprendizagens, os Estudantes, em sua maioria, enfatizam que ela não tem condições de apreciar de maneira efetiva o aprendizado discente. Assim, as contribuições dos Estudantes vão ao encontro com o que postulam Fernandes (2006; 2008) e Perrenoud (2007). Os referidos autores argumentam que a avaliação predominante, geralmente realizada por meio da aplicação do instrumento prova, não tem a capacidade de apreciar as competências metacognitivas e socioafetivas que desempenham papéis fundamental no desenvolvimento do acadêmico.

No mesmo sentido, o estudo empírico de Sá, Monteiro e Lopes (2014) destaca a necessidade de mudança acerca da avaliação vista como medida do processo de aprendizagem, que tem o Professor no centro do processo e como objetivo tem a hierarquização. As contribuições dos Acadêmicos nos grupos de foco desta investigação coincidiram com os resultados do estudo de Sá, Mon-

teiro e Lopes (2014). Ambas pesquisas podem ser consideradas alertas para a insuficiência do aprendizado superficial e mecânico com vistas somente a aprovação no processo de avaliação (SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014). Desta forma, podem ser encarados também como um convite à reflexão e à convocação para mudança.

A contribuição de Maria Antonieta, SD 63, destaca outra deficiência no processo de avaliação predominante no ensino superior de Administração: a ausência de planejamento acerca das tarefas de avaliações e do processo de avaliação, em geral. Sob as lentes da Estudante, o Professor pensa "as questões na hora lá, qualquer coisa, ele faz na hora lá". Frente a isso, a acadêmica conclui que o processo de avaliação predominante no curso superior de Administração em que está matriculada "não é suficiente para mensurar se a pessoa está saindo um bom Administrador ou não" (SD 63, MARIA ANTONIETA, de Tiêta). Deve ser esclarecido que os Professores entrevistados, indicados pelos Acadêmicos como bons Professores, mostram preocupação acerca do planejamento, da clareza e da transparência relativos aos processos de avaliação.

Sobre o processo de avaliação predominante no curso superior de Administração o qual Anita e Nicolau fazem parte, é também lembrado a falta de padronização acerca dos métodos de avaliação. Cada professor elege o melhor método para apreciar a aprendizagem dos conteúdos alocados nas disciplinas que ministra. Frente a isso, os Estudantes criticam o fato de existir uma classificação geral dos Acadêmicos do curso, pois os critérios de avaliação, e a consequente atribuição de conceitos não são os mesmos, variam conforme o professor e a subjetividade deste. Logo, um acadêmico que não estuda pode ficar melhor classificado, na classificação geral do curso, do que um acadêmico que foi dedicado. A SD 64, é a fala de Bento, que conta que em determinada disciplina não apresentou interesse, mas foi aprovado com conceito B.

> SD 64 - a cadeira de Psicologia, eu passei com B, mas eu dormi em todas as aulas da cadeira eu chegava 20 minutos atrasado, acordava na hora da chamada, obviamente, mas como que eu passei com B na cadeira? Teve uma prova pra qual eu não estudei nada, mas cheguei lá e tirei 7, só escrevendo coisas que eu já tinha visto na PS Jr. E talvez tivesse escutado na aula da professora. E daí tinha o trabalho de conclusão da cadeira onde eu tinha que ler os textos da cadeira e fazer uma relação entre eles. Aí tá, os textos que eram de 10 páginas cada um, li seis, escrevi um relatório de 30 páginas e tirei 10. E foi assim. A dinâmica da aula com certeza não foi boa e a avaliação também não. (BENTO, de O Arquipélogo).

Rodrigo, na SD 65, contribui com a discussão empreendida por Bento e, sobre tal situação, critica o reforço ao comportamento passivo dos Estudantes e a educação bancária, devido à avaliação falha.

> SD 65 – No momento que tu passa um cara que não estudou com A, tu tá só reforçando esse comportamento de não estudar. (RODRIGO, de O Arquipélago).

A este respeito os Professores entrevistados afirmam que para cada disciplina que ministram elegem um melhor método de avaliação. Defendem que as escolhas se dão com vistas à atividade avaliativa também servir para o processo de ensino e para o processo de aprendizagem – triplo objetivo, tal como postulou Fernandes (2015).

Bibiana critica os conceitos adotados pela instituição. A estudante questionou os limites de valores atribuídos a cada conceito. Para Bibiana, os intervalos de valores podem prejudicar a classificação geral dos Acadêmicos, sob as lentes da acadêmica tal atribuição não é justa. Tal classificação é regulamentada pela Resolução nº 09/2003, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS. Esta Resolução resolve sobre os procedimentos relativos a matrícula do estudante nos cursos superiores da UFRGS, particularmente, explica os critérios de cálculo, definido pela instituição, para o ordenamento da matrícula. Segue sequência discursiva, SD 66:

> SD 66 – além disso, tem outros métodos de avaliação que não são por conceitos, e daí se tu tira 6 e 7,5 é a mesma coisa, mas só que não é a mesma coisa. Porque pra tirar 7,5, tu tem que tirar bem mais do que para tirar 6. Eu, na minha visão, acho que é impossível rodar em qualquer cadeira. Se tu estudar o mínimo, tu consegue passar em qualquer cadeira. Se tu for nas aulas e estudar o mínimo que seja, não tem como tu rodar na matéria. (BIBIANA, de O Arquipélago).

Na Resolução nº 09/2003, ao conceito A, correspondem as notas entre 10 e 8,1; ao conceito B, as notas entre 8 e 6,1; ao conceito C, as notas entre 6 e 3,1 e ao conceito D, as notas entre 3 e 2,1. O cálculo da classificação geral é ilustrado no artigo 7º da referida resolução e, o chamado I3, é a média harmônica dos valores atribuídos aos conceitos obtidos nas disciplinas cursados pelo acadêmico, desde que estas disciplinas constem no currículo do curso o qual está matriculado. Assim, de acordo com o artigo 7º, da Resolução nº 09/2003, os valores atribuídos para o cálculo do I3 são: "10 (dez) para conceito A, 8 (oito) para conceito B, 6 (seis) para conceito C, 3 (três) para conceito D, 2 (dois) para disciplinas trancadas ou canceladas e 1 (um) para conceito FF. Os Discentes são ordenados de forma decrescente" (UFRGS, 2003, p. 4).

Rodrigo questiona a classificação geral dos Discentes gerada a partir do referido índice. Pois, esta classificação determina as oportunidades do acadêmico dentro da instituição, tal como intercâmbio e bolsas em projetos de pesquisa.

> SD 67 – É a minha crítica com relação aos conceitos é justamente essa, falta um padrão. Porque depende muito do professor que tu pega. Tu pode pegar um professor muito difícil e passar com C e tu pode pegar um outro que tu não estuda muito e passa com A. E claro que isso tem um impacto pra gente que tá, ou não tá, indo atrás de conhecimento. Mesmo que eu passe sem conhecimento e se eu tiver passando com A, eu estou aumentando meu I3 e isso pode me dar oportunidade de pegar um intercâmbio para fora e um cara que se dedicou, estudou e passou com C não vai conseguir porque o I3 dele tá pior (RODRIGO, de O Arquipélago).

Cabe a interpretação da fala de Rodrigo pela lente da análise de discurso, isto é, destacar que o protagonista está também inundado da lógica classifica-

tória da avaliação e busca defender seu melhor posicionamento. Visto que, ao redor das situações de avaliações "se estabelecem competições, estresse, sentimentos de injustiça, temores em relação aos pais, ao futuro, à autoimagem" (PERRENOUD, 2007. p. 68). Black e Willian (2013) advogam que ao utilizar a avaliação predominante, o docente além de incentivar um hábito de aprendizagem superficial (observado na SD 67), incentiva a competição entre os Discentes (também percebido na SD 67). Tal maneira de avaliar também pode ser considerada um obstáculo ao estabelecimento de relações cooperativas entre Discentes e Docentes.

Destaca-se que as discussões nos grupos de foco mostram que o sistema de ensino (superior) também está contaminado pela memória discursiva que estabelece a indissociabilidade entre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e utiliza-se da avaliação classificatória para selecionar Discentes e dar-lhes, ou não, oportunidades (SD 68).

> SD 68 – você não pode reprovar se você vai fazer isso... você quer participar de um grupo de pesquisa pelo PIBIC, você não pode reprovar. Você tem que ter um histórico 7. Em todas as instâncias. Em todas as instâncias você é avaliado pela nota que você tem, não importa se você é bom aluno, não importa se em algum momento da sua vida aconteceu algo drástico e você... você é sua nota! Pra intercâmbio você não pode ter reprovado em mais de duas disciplinas e acabou. Ninguém vai chegar lá e dizer, "mas olha minha mãe morreu e eu fiquei em depressão, ou aconteceu alguma coisa". Ninguém quer saber. Ninguém está nem aí. A forma com que os Alunos são tratados e que o sistema trata todo mundo é assim. (GABRIELA, de Gabriela).

De acordo com a literatura existente sobre avaliação, cabe lembrar que Perrenoud (2007) e Falchikov (2005) consideram forte a relação entre o processo de avaliação predominante no ensino e a segregação entre bons e maus desempenhos. Neste sentido, a avaliação pode orientar o percurso acadêmico de um sujeito, tal como determinar as oportunidades dele ao longo do curso (FALCHIKOV, 2005). Deste modo, Perrenoud (2007) fez um alerta sobre a

mensagem resultante da avaliação predominante – a nota (objeto da classificação). Para Perrenoud (2007), a nota/classificação não informa nem como acontece a aprendizagem do estudante, nem o que ele realmente sabe; trata-se de um diagnóstico de erros, que não busca compreendê-los e minimizá-los; apenas privilegiar comportamentos, normas e formas, com vistas à definição de um modelo de acadêmico (PERRENOUD, 2007). Neste sentido, Fernandes (2006; 2008) e Perrenoud (2007) postulam que o processo de avaliação deve ser atual, considerar todos os saberes, isto é, as competências metacognitivas e socioafetivas.

Quanto à análise dos Estudantes acerca da qualidade do processo de avaliação, as conclusões convergem em: raso, falho, repetitivo, ultrapassado e algo que não contribui para a aprendizagem. As sequências discursivas que seguem ilustram tais análises:

> SD 69 – Acho difícil que alguém que passou no primeiro semestre e esteja no quinto lembre do conteúdo. Ou que esteja no terceiro lembre [...] Eu não sei o que eu aprendi nesse semestre. Porque era muito, "grave o livro pra você chegar na prova e reproduzir o que estava escrito no livro". (RAMIRO, de Tiêta).

> SD 70 – prova (riu) eu costumo dizer que tu faz bulimia acadêmica. Tu engole tudo antes da prova e vomita na prova e depois esquece tudo que tu viu. (MARIA, de O Retrato).

Desta forma, o sentido atribuído pelos Protagonistas ao processo de avaliação é inverso àquele conferido por Fernandes (2006; 2008), Perrenoud (2007) e Black e Willian (2013). Para os autores, a avaliação deve controlar o desempenho e a dedicação dos Estudantes, deve gerir o fluxo do processo de construção do conhecimento ao longo do ensino. Os relatos extraídos do *corpus* deixam claro que os Acadêmicos não encaram o processo avaliativo como regulador ou como tendo qualquer papel de ajuste. Os Acadêmicos compreendem o processo de avaliação predominante no curso superior de Administração

como o diagnóstico do erro, com vistas a privilegiar comportamentos. Além disso, cabe também comparar com os resultados obtidos na investigação de Sá, Monteiro e Lopes (2014), aonde os Estudantes alertam que não é suficiente aprender de maneira superficial e mecânica (AUSUBEL, 1978) apenas para a avaliação.

Da maneira como ocorre o processo de avaliação no ensino superior de Administração (considerando a forma predominante), os Estudantes consideram que não há interação entre os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação. A fala de Maria Antonieta torna claro que ela identifica a avaliação como um recorte de um momento de aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1978): "você vai lá e vai ter que reproduzir isso, isso, isso". Da mesma forma, Gabriela explica que o estudo com a finalidade da avaliação (na maioria das vezes apenas para a realização da prova) não tem como consequência uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1978), ou profunda, é um conhecimento com a finalidade de reprodução em um dado momento, "você não aprende pra você ter o conhecimento, você aprende para aquela prova. E depois você descarta". Seguem sequências discursivas com que apresentam as referidas opiniões dos Protagonistas.

> SD 71 – eu acho que da forma como ocorre, ocorrem coisas separadas, porque o processo de avaliação não é algo contínuo, não é algo processual que vai ocorrendo à medida que você vai desenvolvendo no curso. É meio que um dia que você vai lá e vai ter que reproduzir isso, isso e isso, entendeu?! (MARIA ANTONIETA, de Tiêta).

> SD 72 – Olhe, em sala de aula depende muito da lógica do professor, mas ainda um pouco separado. Veja, você estuda para prova. Sobretudo, quando o professor obriga, são Professores tecnicistas ou exatas mesmo. Você decora o Chiavenato, você senta e resolve lista vai e faz a prova. E você fica muito nervoso, porque você sabe até o assunto, mas você não sabe o que vem dali. Então fica assim, o professor não vai colocar isso, professor não vai colocar aquilo... você não aprende pra você ter o conhecimento, você aprende para aquela prova. E depois você descarta, porque às vezes também foi um consumo foi muito sofrido. (GABRIELA, de Gabriela).

Questões como as explicitadas por Maria Antonieta e Gabriela acerca da interação dos processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação, se referem à pedagogia universitária. As explicações para o que foi descrito pelas Protagonistas podem ser muitas, a ausência ou a insuficiência acerca da sensibilização/do engajamento do acadêmico no seu processo de aprendizagem (SOARES, 2009; ZHOC *et al*. 2019), a centralidade da pedagogia universitária no papel do professor (FERNANDES, 2015a), a inexperiência do professor (ALCADIPANI, 2011), limitações acerca da didática, entre outros. No entanto, notadamente, é uma insatisfação preocupante referente ao ensino superior de Administração.

A insatisfação com o processo de avaliação no ensino superior de Administração não é exclusiva dos Discentes. De acordo com relatos dos Estudantes, alguns Docentes buscam inovações acerca do processo de avaliação para promover aprendizagens mais profundas e/ou significativas. Cabe lembrar que Perrenoud (2007) se referiu à percepção dos pedagogos sobre o processo de avaliação e a luta desses para empreender mudanças no referido processo, visando que o processo avaliativo se desse à serviço da aprendizagem do estudante, ou seja, com a finalidade de promover a aprendizagem do estudante. O extrato SD 73 do *corpus* mostra uma fala de Anita, a qual relata a tentativa de um professor para alterar o processo de avaliação e a frustração do mesmo frente ao engessamento do sistema de ensino.

> SD 73 – eu também lembro de um exemplo do professor de Sociologia, ele queria fazer uma avaliação diferente, sabe?! E ele falou que falou com o coordenador dele que disse que ele não podia, porque era obrigatório fazer uma prova e sei lá. Fazer algo com o padrão. E ele tava bem decepcionado porque ele queria fazer alguma coisa diferente, porque ele acha que prova não é o melhor método de avaliação. Daí eu me questiono bastante, porque acho que dentro da universidade federal tem muita burocracia. Acho que isso também podia muito a educação. Acho que a burocracia é tipo um vilão assim da educação (ANITA, de O Arquipélago).

Neste sentido, vale também apresentar o estrato da fala da professora Olívia que, do mesmo modo que o professor citado pela estudante Anita, tenta realizar processos de avaliação diferentes, sem prova, mas sente-se obrigada pela universidade a manter o instrumento (prova) como forma de avaliação a fim de evitar incorrer em problemas. Na fala de Olívia, vale ainda destacar a limitação acerca do tempo do professor para planejamento, correção e *feedback* acerca de novas formas de avaliação.

> SD 74 – Muitas vezes uma prova é um mecanismo extremamente arcaico que contradiz um processo construtivista de construção de conhecimento. Por outro lado, eu percebo que muitas vezes... .... alguns processos avaliativos que eu já tentei que para não ficar tanto em prova, eu acho que a gente também não tem tanto tempo assim, por exemplo eu já trabalhei com eles produzindo textos, as reflexões sobre cada texto que a gente lia, o processo dele ir construindo aquele... a verdade é que a gente não consegue tempo pra ler 50 trabalhos por aula, eu não consigo. Não tenho condições de fazer isso. Então, eu acho que a carga horária que a gente tem, não condiz com o processo de avaliação que deveria ser feito dessa maneira. E por outro lado, a universidade também nos dá alguns limites com relação a isto, por exemplo, eu já tive vezes que eu liberei aluno de fazer prova, porque aquilo que ele me deu em sala de aula, já me foi suficiente, eu não preciso avaliar ele através de uma prova. Porque eu já sei pelo trabalho que eu tenho com ele que ele sabe. Mas eu não posso fazer isso muitas vezes, com uma turma inteira, porque tem outros que se eu reprovar sem prova eu posso ficar a mercê de uma situação que me complica. Então, você vive dentro de uma estrutura burocrática, tentando fazer alguma coisa... mas geralmente é isso, eu já liberei aluno de prova. Mais de uma vez, não precisa vir para uma prova me mostrar que você está bem (Professora OLÍVIA).

Tal engessamento acerca do processo de avaliação referido pelas Protagonistas é um atravessamento de formações ideológicas e discursivas sofrido pela instituição de ensino, sob as lentes da análise de discurso. Black e Willian (2013) preocupam-se com tal engessamento e com a legislação, referindo que constituem constrangimentos aos processos inovadores no ensino. No mesmo sentido, Fernandes (2008) referiu-se a dificuldades de introduzir mudanças nos sistemas educativos e, em particular, mudanças pedagógicas com Discentes e a utilização sistemática dos processos de avaliação formativa.

Há contribuições nos grupos de foco que lançam luz para a resistência dos Alunos às mudanças no processo de avaliação. Os Estudantes enfatizam que alguns Professores que utilizam outro método de avaliação, que não a avaliação somativa, enfrentam resistência. Gabriela define a situação como "mangue", nesse sentido Malvina afirma que ninguém se dedica quando tem liberdade (confirmando a proposição do Professor Teodoro de que não haveria comprometimento discente sem a exigência do estudo). No grupo de foco Tiêta, ao serem questionados sobre o processo de avaliação, Leonora disse "tem professor que não faz nem prova". Então, após contribuições de todos, o moderador do grupo de foco voltou a fala da protagonista para se certificar da impressão deixada pelo extrato do discurso. Rapidamente, Leonora qualifica a ausência do instrumento de avaliação prova como "péssimo", afirmando que se trata de "uma matéria inútil". Neste grupo de foco, os demais, concordam com a qualificação dada por Leonora.

Sob a percepção de Narcibe, a resistência à mudança acerca do processo de avaliação ocorre porque a pedagogia universitária predominante ainda tem como protagonista dos processos de ensino e de avaliação o professor, reforçando os resultados do estudo de Fernandes (2015a). Além disso, a prova é uma atividade de avaliação menos subjetiva, o que daria mais segurança ao professor caso o aluno, em uma avaliação, tivesse uma nota inferior à necessária para ser aprovado (ratificando o discurso da professora Olívia, SD 74). Segue sequência discursiva onde o acadêmico torna sua opinião clara, SD 75.

> SD 75 – talvez essa ideia do ensino girar em torno do professor, deixe a prova um pouco mais confortável, e desconfortável ao mesmo tempo. É um paradoxo porque tem professor que não quer isso do aluno 'ah, eu tenho que te avaliar por nota, porque você tirou 5, você tirou 3, você não é bom', mas se o professor não fizer isso, o aluno também não faz, entendeu?! E acaba desmotivando o professor. Então, prova é uma forma simples que torna um pouco confortável (NARCIBE, de Gabriela).

Gabriela expôs que alguns Professores conseguem empreender mudanças no processo de avaliação. De acordo com o depoimento de Gabriela, esses Professores, geralmente, substituem a atividade avaliativa prova, por trabalhos. Voluntariamente, a acadêmica complementa com um bom exemplo de processo de avaliação, composto por avaliação formativa e por avaliação somativa, assim como os resultados apresentados na análise realizada por Fernandes e Fialho (2012). Segue extrato do *corpus*, SD 76.

> SD 76 – Tem Professor que consegue ir por uma lógica diferente, sem prova na disciplina, mas ele enche a gente de trabalho. E o trabalho, assim, são vários relatórios que você tem que mostrar o que você está fazendo. Então ele não faz prova, mas faz tanto trabalho, acaba, às vezes sendo uma cobrança maior do que prova [...]. O professor Vadinho, é muito maravilhoso, é um exemplo! Porque ele consegue usar métodos coercitivos, ele obriga você ir por nota, mas ao mesmo tempo você quer estar ali. Porque tem o teatro, tem o motivo pra você estar fazendo o teatro. Não é só uma técnica não, é um mecanismo social. E daí, você viaja para outra cidade. Na minha turma, a gente organizou a viagem toda, então a gente teve que correr atrás de tudo, de ônibus, de hospedagem e foi um fiasco a hospedagem... mas assim, é só mais um método da aula também. Porque ao mesmo tempo, ele obriga você a ler um texto, ele puxa a discussão. Então, assim, ele tá te obrigando. Você vai ter que tomar nota. Mas tem algo de tão prazeroso ali que essa parte de obrigação fica menos punitiva (GABRIELA, de Gabriela).
> (É!) (todos Discentes participantes do grupo de foco concordaram com o extrato do discurso)

Malvina, voluntariamente, também descreve um método de avaliação que julga positivo. A acadêmica chama o referido método de avaliação processual. Ramiro e Maria Antonieta descrevem o método de avaliação da outra disciplina. Para Ramiro e Maria Antonieta, o método por eles descrito foi positivo para a aprendizagem, em especial, porque o professor acompanhou o processo de aprendizagem, e o desenvolvimento do aluno. Deste modo, o processo de aprendizagem foi guiada pelo *feedback* do professor e pelo uso da heteroavaliação.

> SD 77 – acho que a avaliação processual, pelo menos pra mim foi bastante interessante. Eu tive duas experiências, e pela forma que o professor passou, muita gente não gostou com certeza, achou que teve muito trabalho e tal. Porque ele colocou, mas nem todo muito aceita a proposta e faz de bom grado tudo ou busca fazer uma coisa assim construtiva, então, eu achei muito interessante a proposta dessa avaliação contínua. E não é que você vai deixar de receber uma nota, mas no fim, o importante pra mim não é necessariamente a nota, claro que a gente se importa muito ainda, um dia talvez isso acabe. A sociedade brasileira talvez evolua mais no sentido de recorrer a direitos e outras coisas em termos de ensino mesmo. [...] E eu acho que é isso. Mas no fundo a gente tá muito preocupado é com nota, bastante, e se a gente conseguir alterar essa forma de ver e ser mais construtivista talvez daqui um tempo a gente não precise se preocupar tanto com as notas, mas agora... daí vêm outras questões, não é... com quantos Alunos um professor é capaz de atender em uma sala de aula, pra ele estar mais perto do aluno, pra ele conhecer da responsabilidade do aluno, pra ele ter uma interação melhor e não colocar só aprovado ou reprovado... porque tem tantas coisas que compõe um indivíduo, há tantos sinais pra eles do que ele estar envolvido do que uma única prova, uma única oportunidade que você tem na vida que por uma besteira, uma vírgula mata, e você não vai auferir um resultado. É um processo complicado. Mas assim, a avaliação processual, de todas as avaliações que a gente conhece, eu achei como a mais interessante e a mais válida por essa questão de vá buscar, obriga você a buscar. E aí o resultado final é o resultado de seu trabalho, seja uma nota alta, seja uma nota baixa. Quando você recebe a nota você fica satisfeito e quando você sai da matéria você vê crescimento! (MALVINA, de Gabriela)

> SD 78 – tem uma matéria que é comunicação [...] ele dá, e que o processo de avaliação dele é completamente diferente. A pessoa se expõe lá na frente pra se comunicar e ele avalia o desempenho da pessoa, a gradatividade que a pessoa está evoluindo na comunicação. Depois ele passa um trabalho que a pessoa tem que cria uma página de interesse dela, mas voltado também para o tema, [...] tem que trabalhar com estratégias de comunicação nesse período. Então, tentar entender o que que o público quer e tentar comunicar da melhor forma. Tem uma prova também, que é como ele fixa o conhecimento teórico, mas ainda sim não representa tipo a nota. A nota é o desempenho que o aluno está tendo durante todo o período assim do curso. Então essa forma de avaliação é uma avaliação que faz com eu o aluno se esforce e aprenda... Porque além dele aprender e ver resultado, ele consegue melhorar as competências de comunicação durante esse processo de avaliação. E não um processo de avaliação que o aluno simplesmente vai gravar e vai reproduzir aquilo na prova (RAMIRO, de Tiêta).

As três últimas sequências SD 76, SD 77 e SD 78 exemplificam de avaliações formativas, assim como as SD 39, SD 40. Os Estudantes não usam o termo avaliação formativa, mas sim avaliação processual, avaliação contínua

e avaliação de evolução, para a análise de discurso isso indica Paráfrase, que significa a utilização de várias formas para um único significado.

A respeito da necessidade de realizar prova com a finalidade de envolver o aluno, ou de através da utilização deste instrumento exigir a dedicação do acadêmico à disciplina, o professor Vadinho, que Gabriela considera como um exemplo, afirma que nas disciplinas que ministra os Alunos são obrigados a envolver-se, a estarem presentes, a respeitarem o horário... mesmo sem a existência de prova. Segue a SD 79, extrato do discurso do Professor Vadinho.

> SD 79 – Mas nas minhas eles são obrigados, irrita muito no início porque eles têm que sair no horário e têm que chegar no horário e se saírem antes eles sabem que vão levar falta aquela hora que saiu, ou se foram no banheiro, se foram na cantina, se estavam ali, mas no momento da explicação não dá pra sair. Bom e dai esse (referindo-se a um aluno) dormia o tempo inteiro, e dai chegou em uma aula que ele reclamou, chorou, 'professor, não aguento mais, estou a ponto de desmaiar, tô com dor de cabeça, tô com não sei o que', falei 'vai pro hospital e traz um atestado, né!? Porque eu tiro falta com atestado'. Aí ele resmungou, resmungou, mas ficou lá dormindo. E começou a falar e começou a participou, ficou duas horas participando e daí a gente até brincou, renasceu das cinzas, não é?! Que tava morrendo, quase desmaiando, não quis ir para o hospital e de uma hora para outra abaixou um santo nele e ele ficou ótimo, maravilhoso, interessado, discutindo e assim, legitimamente interessado, então eu também faço essas coisas assim, faço! O que para alguns é considerado militar, então talvez seja por isso (Professor VADINHO).

O Professor Honório, na SD 80, demonstra sua preocupação acerca do processo de avaliação. Tal como a Professora Olívia, Honório considera o número de Alunos por turma como uma limitação para a realização de uma avaliação formativa, mas também usa o mesmo dado para justificar a necessidade de um processo de avaliação diferenciado, a fim de respeitar o estilo de aprendizagem de cada acadêmico. O professor Honório também conta que realiza avaliações coletivas, mas não dispensa as avaliações individuais; adotando avaliação formativa, mas não abandonando a avaliação somativa, tal como apontado no trabalho de Fernandes e Fialho (2012), o qual conclui que mesmo Professores

que utilizam práticas pedagógicas inovadoras (não predominantes), incluindo avaliação formativa, não abandonam a avaliação somativa.

> SD 80 – processo de avaliação... eu penso muito sobre avaliação dos Alunos e tendo uma turma de 40 ou 50 Alunos como são as turmas que eu tenho, eu fico pensando como eu vou avaliar esses Alunos... respeitando a forma de aprendizagem de cada um, porque eu acho importante considerar isso. Então, o que eu tenho feito é diferentes formas de avaliação, tem avaliações individuais e, assim tem algo que eu aprendi com a professora Madalena[44], que ela me disse e eu concordo muito, assim: 'tu tem que ter avaliação individual e avaliação coletiva, porque é um curso que trabalha muito de forma individual e coletiva e se tu não tiver avaliação individual tu corre o risco de ter em um grupo Alunos que não trabalham'. Quando tu tem avaliação individual, cada um tem a sua forma de aprender, e eu acho importante respeitar isso. Então, normalmente, eu dou duas ou três formas de avaliação, onde eles individualmente escolhem: Prova objetiva ou um trabalho de resenha; prova dissertativa ou um outro tipo de trabalho. Onde eles podem escolher como eles vão ser avaliados. A melhor forma pra eles. Quanto às avaliações coletivas, eu tendo a fazer atividades que demandem competências diferentes. Por exemplo, há três ou quatro semestres eu trabalho com *blogs*, onde a cada duas semanas eles têm atividades diferente para fazer no *blog*. Porque *blog* é uma coisa bem dinâmica; pra montar um *blog*, tu precisa ter algum conhecimento técnico que alguns não têm, eles terão que aprender isso e vai ser o grupo que vai ensinar; eles têm que fazer um vídeo em determinado momento, que não é uma coisa tão fácil, mas eu digo pra eles 'vocês estão em grupo, vocês podem aprender isso'. Então, como montar um vídeo eles têm que aprender isso, existem programas gratuitos, tutoriais que ensinam como fazer, mas isso envolve eles muito além do conteúdo que têm que produzir. Então pra mim, o processo de avaliação, tem que ser bastante diversificado para valorizar as diferentes formas de aprendizagem e ao mesmo tempo tem um elemento de controle aí por trás que é dificultar que o aluno possa burlar o sistema de avaliação. Então, eu vejo com muita frequência o pessoal pedindo na página do Facebook, 'ahh alguém tem prova do fulano, tem prova da beltrana'. Essa pra mim é uma forma de burlar a avaliação, assim como o trabalho em grupo que tem 4 e só 3 trabalham. Então eu busco métodos para esses Alunos que querem boicotar a avaliação (Professor HONÓRIO).

Cabe destaque a outra fraude acerca a avaliação predominante identificada na fala do Professor Honório. Os Acadêmicos utilizam-se de instrumento avaliativo usado em semestres anteriores em uma determinada disciplina para buscar aprendizagem mecânica de pontos que constam na avaliação.

44 Substituído pelo nome de um personagem do livro Olhai os Lírios do Campo.

O professor Eugênio acrescenta que a avaliação do aluno não pode ser realizada através da verificação de um recorte, deve ser uma avaliação, que ele chamou de, "integral". O docente também afirma que utiliza mais de uma avaliação. Não abandona a avaliação somativa, mas prioriza práticas de avaliação formativa e ainda deseja introduzir a autoavaliação.

> SD 81 – A avaliação do aluno é uma avaliação que tem que ser integral, ela não pode ser uma avaliação por uma prova, mas tem que ter uma prova também, entende?! Não é assim, uma prova, pronto bota aqui 3 ou 4 questões acertou, tá tudo ótimo, conceito A. não é assim. Isso não é uma avaliação adequada para aquilo que se busca em uma disciplina que é desenvolver competências nos Alunos, pelos Alunos em um determinado assunto. Então, eu acho que uma prova é importante. Uma prova, enfim, individualizada, que as pessoas leiam o livro e que busquem sistematizar o conhecimento e que evidenciem que tem essa competência. Mas uma prova não é tudo. Então, tu tens que colocar como parte integral deste processo uma avaliação atitudinal também. Quer dizer, os Alunos eles veem a aula, eles são participativos, eles têm interesse. Eles são ativos, são curiosos sobre o assunto. Se demandados eles respondem, no sentido de encarar determinada atividade ou desafios. Então, eu vejo avaliação como um processo muito mais integrado. Hoje eu avalio a participação, a elaboração de trabalhos aplicados, porque nos trabalhos aplicados eles se motivam mais, porque a aplicação traz uma completude importante que ela facilita o aprendizado. Então, eu avalio a participação e projetos aplicados [...] Eu vejo avaliação como um processo bem integrado. E daqui a pouco eu vou desafiá-los também a fazer uma autoavaliação. Eu quero provocá-los para que eles reflitam sobre todos os pontos, dimensões importantes de avaliação, que olhem pra si e digam assim 'como é que eu fui nesse aspecto? Como é que eu fui na assiduidade? Como é que eu fui na participação? Como é que eu fui no trabalho aplicado? Como é que eu fui na prova? Como é que eu fui aqui?' (Professor EUGÊNIO).

No que tange à teoria sobre avaliação, a percepção dos Protagonistas (Professores e Acadêmicos) acerca da avaliação formativa condiz com o que Black e William (1998) concluíram, isto é, que a avaliação formativa contribui para melhorar as aprendizagens dos Estudantes. Neste sentido, Fernandes (2014; 2015a; 2015b) afiança que existem bases empíricas sólidas para afirmar que os Estudantes do ensino superior podem apreender de forma significativa/profunda (AUSUBEL, 1978) com a utilização da avaliação formativa. Também

potencializa o processo de aprendizagem dos Alunos a integração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (FERNANDES, 2014; 2015a; 2015b). Assim, as tarefas propostas aos Estudantes de ensino superior de Administração apresentariam triplo objetivo (FERNANDES, 2015a).

Quanto às características da avaliação formativa atribuídas pelos Acadêmicos: tarefa interativa e contínua, acompanhada por *feedback* – com vistas a dar suporte a aprendizagem dos Estudantes promovendo ajustes/regulagens constantes aos trabalhos pedagógicos, incluindo-se a esses mecanismos a autoavaliação e a heteroavaliação; são as mesmas características elencadas por Perrenoud (2007), Fernandes (1994; 2008) e Villas Boas (2014). Acerca dos ajustes, de acordo com a classificação proposta por Fernandes (2008), são ajustes divergentes. Ou seja, ajustes que orientam o processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo de promover aprendizagem significativa/profunda.

Diferente desta investigação, em que os Acadêmicos trouxeram voluntariamente exemplos de avaliações formativas ou de atividades de avaliação formativa, na pesquisa de Fernandes (2014), quando questionados sobre avaliação os Estudantes mencionam somente a avaliação somativa, apenas citam avaliações intermediárias e finais; nunca como uma atividade que visasse apoiar a aprendizagem, apenas com vistas à classificação de desempenhos. A avaliação contínua só é relatada quando os Acadêmicos são deliberadamente instigados a se pronunciarem sobre ela.

Mesmo sem ter tido experiência em disciplina que utilizaram a avaliação formativa, Rodrigo explica como deveria ser, sob suas lentes, o processo de avaliação. No depoimento do estudante, notadamente há referência à avaliação formativa.

> SD 82 – Eu acho que o sistema de avaliação, ele deveria ser feito de uma forma contínua, assim, ao longo do semestre. Porque simplesmente fazer uma prova, por mais que isso seja mais fácil para o aluno, pro professor isso não é avaliar (RODRIGO, de O Arquipélago).

As contribuições de Pedro mostram que o processo de avaliação adotado em uma disciplina, ou por determinado professor, é um fator importante para a decisão sobre cursar, ou não, uma disciplina. Os Alunos deste grupo de foco contam que as redes sociais são bastante utilizadas para discutir sobre como são determinados Professores e sobre como são as disciplinas por eles ministradas. Pedro destaca que, por vezes, opta por matricular-se na disciplina a qual o professor "não faz prova", pois se seu aprendizado seria limitado da mesma forma, sua escolha se dá no sentido de realizar menor esforço em busca da aprovação. Seguem sequências discursivas 83 do protagonista Pedro.

> SD 83 – justamente, eu vou mais por esse caminho, quando eu sei que o professor que um professor é bom, ahh eu pergunto, tá o professor é bom, ele explica bem ele dá bem o conteúdo e tal e daí eu pego esse professor, independente se é difícil ou não porque eu gosto daquela matéria e quero aprender. Mas tem vezes que todos são ruins, mas um é fácil de passar, ahhh eu vou pegar o fácil de passar, né?! Ou o que não faz prova. Por exemplo, tem muita disciplina na faculdade, que eu fui com muita vontade e tal, esse tema é muito legal, uma eletiva, que é uma disciplina que eu quero mesmo aprender dai chega lá e o cara consegue praticamente acabar com a cadeira. O cara dá uma aula horrível de uma coisa que poderia ser muito legal, que tu sabe que é legal. E isso te desmotiva de tentar fazer alguma coisa diferente (PEDRO, de O Continente).

Há consenso quanto aos papéis que devem ser assumidos por Acadêmicos e por Professores no ensino superior de Administração, de acordo com os discursos dos Protagonistas. Neste sentido, os Acadêmicos devem ser ativos nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Ser ativo, foi considerado desde ler o texto, em casa, para discutir na aula até procurar atividades que complementassem o aprendizado. A SD 84, de Ramiro, torna claro a percepção dos Protagonistas acerca do papel que deve ser exercido pelos Acadêmicos.

> SD 84 – Faculdade pra mim não deve ser isso, o mesmo modelo educacional do ensino médio, onde o professor chega, expõe, expõe e acabou. O aluno deveria correr muito mais atrás desse conhecimento e ai sim produzir conhecimento que vai ser muito melhor pra ele. Mas o que eu vejo ainda é que é difícil o aluno se situar, digamos assim. Porque por vezes vão ter alguns Professores que cobrar a análise crítica maior e o aluno vai ter que correr muito atrás. Aqui tem alguns Professores que fazem isso (RAMIRO, de Tiêta).

A respeito do papel ativo que deve ser assumido pelos Estudantes no ensino superior de Administração, de acordo com a percepção dos Protagonistas, Leonora afirma que mesmo havendo consenso, quando os Acadêmicos são cobrados a assumir um papel ativo; há resistência. Leonora argumenta que os Protagonistas estão aculturados a pedagogia predominante e com efeitos redutores. Vale analisar o discurso utilizando os dispositivos teóricos analíticos memória discursiva e historicidade. A educação bancária ainda é predominante no ensino, as metodologias utilizadas neste ensino está presenta na memória dos Acadêmicos.

> SD 85 – a gente espera o professor nos apresentar o assunto. E se o professor chegar na aula e falar "oh para próxima aula, estudem isso aqui, que eu não vou falar nada, a gente vai discutir", a gente vai ter um processo de negação, porque a gente não está acostumada a isso. A gente tá acostumado a isso, a gente quer que ele nos diga o que tem que fazer, ele vai nos ensinar e não o contrário. (LEONORA, de Tiêta).

Neste sentido, abe destacar o estudo de Cunha, Nunes e Silva (2014). Os autores apontam que, sob as lentes dos docentes, quando os estudantes são desafiados a um trabalho autônomo, há certo grau de resistência a atividade. Esta situação talvez possa ser justificada pela cultura educacional enraizada na pedagogia em que o professor é o centro do processo pedagógico (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014).

Os Acadêmicos também são questionados acerca do papel dos Estudantes no processo de avaliação. Maria, com convicção, afirma que o papel do

acadêmico é buscar o próprio aprendizado, sendo secundário, sob as lentes da estudante, preocupar-se com a nota. Tal consideração a respeito da importância da centralidade do aluno nos processos de avaliação podem ser, também, encontrados nos postulados sobre a avaliação formativa (PERRENOUD, 2007; BLACK; WILLIAN, 2013; FERNANDES, 2014; 2015a; 2015b). Segue a sequência discursiva 86 em que Maria expôs a referida opinião.

> SD 86 – é que eu acho que tem que ver o foco de ensino pro aluno. O foco do ensino pro aluno não pode ser a nota. O foco do aluno tem que ser aprender. Se o aluno tirar um C aprendendo é muito mais valido do que tirar um A, com bulimia acadêmica (MARIA, de O Retrato).

No que se refere ao papel que deve ser assumido por Professores do ensino superior de Administração, os Protagonistas têm a percepção de que este deve ser inspirador e orientar os Estudantes ao caminho do aprendizado contínuo e autônomo. Para os Protagonistas, os Professores devem abandonar o modelo predominante de ensino superior, que ainda apresenta bases bancárias que visam à transmissão do conhecimento. Segue contribuição que aponta para tal conclusão.

> SD 87 - O professor ele tem que inspirar o aluno, porque se eu pensar o tempo que a gente fica com eles em sala de aula é muito pequeno, eu acho que a gente mostra que existe uma estrada ou abre uma janela, mas o quanto eles vão percorrer essa estrada ou olhar por esta janela é decisão deles. Então, a gente tem que dizer, instigar, dizer o quanto eles ganham seguindo por esta estrada, o quanto eles vão ganhar de olharem por aquela janela. Porque, às vezes, tu tem, pensando na metáfora da janela, se a cada disciplina tu abre uma janela tu pode ter paisagens incríveis. E às vezes as pessoas não olham pra aproveitar. Pra mim o trabalho do professor é provocar o aluno para que ele queira continuar depois por conta. Aquele conhecimento tem que continuar fazendo sentido para ele depois da disciplina encerrada (Professor HONÓRIO).

No ensino superior de Administração, tal necessidade já havia sido apontada no trabalho de Guimarães e Lovison (2013). O papel ativo assumido pelo acadêmico e o papel de mediador, pelo professor está de acordo com a literatura

sobre pedagogia universitária. Neste sentido, Vieira (2014) defende que os Professores devem ser agentes de questionamentos.

4.2 Estudo Coadjuvante: Os Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no Ensino Superior de Administração Português, sob as lentes de seus Protagonistas

No estudo coadjuvante, da mesma forma como no estudo protagonista, são identificadas diferentes percepções sobre o ensino superior de Administração. Tendo sido realizados grupos de foco em dois cursos de gestão, em duas diferentes instituições de ensino superior portuguesas, cabe, desde já, apresentar as diferenças entre os referidos cursos, destacadas pelos seus Protagonistas. Em um dos cursos, Professores e Acadêmicos reconhecem a presença da prática como um importante componente curricular; na outra instituição é evidenciada a forte vertente teórica presente nas unidades curriculares. Em ambas instituições, a componente prática foi exaltada e a base teórica, em demasia, criticada.

Na instituição de ensino com a forte presença da componente prática no currículo, a aluna Teresa defende a pertinência da prática na estrutura curricular, argumentando que o acadêmico deve se aproximar da prática organizacional ao longo da licenciatura a fim de potencializar seu desenvolvimento profissional. Júlia, da mesma instituição de ensino superior que Teresa, critica a estrutura curricular, argumentando a favor da presença de disciplinas compostas por conteúdos voltados ao desenvolvimento de questões comportamentais e ligadas à gestão de pessoas, o que pode indicar referência ao princípio Reflexividade constituído no estudo de Vieira (2005). Tal princípio expõe a necessidade de promover, através da pedagogia universitária, pensamento divergente e capacidade de análise crítica (VIEIRA, 2005). Além disso, Júlia elenca a necessidade

de atualizar o ensino por meio do uso de programas de informática que facilitariam a atuação do Administrador no cotidiano de uma empresa.

Os Docentes da instituição de ensino reconhecida por valorizar a prática em suas unidades curriculares acreditam serem estimados pela sua experiência profissional e frisam, em seus discursos, que o referido conhecimento lhes permite ministrar aulas com maior qualidade, pois mantêm os Acadêmicos atentos na explicação dos conteúdos, além da possibilidade de enriquecê-las com exemplos. A Professora Josefina explica que a escolha da instituição por prezar a prática da gestão, no ensino de licenciatura em Administração, implica já na seleção de Professores, elegendo aqueles com experiência profissional referente aos conteúdos a serem ministrado em cada disciplina. As SDs 88 e 89 mostram as diferentes percepções dos Acadêmicos do ensino superior português, referente ao ensino da licenciatura em Administração e a SD 90 apresenta o extrato da fala da Professora Josefina.

> SD 88 – acho que é um curso com uma componente muito prática e isso é bom. É muito bom para os Alunos não ser muito teórico, fazemos muitos trabalhos em grupo também, nos ensina a trabalhar em equipe também que é uma coisa muito importante no nosso curso. E por o curso ter muitas disciplinas variadas e dá-nos um conhecimento geral. Temos disciplinas de Contabilidade, temos disciplina de mais de Marketing, mais Gestão e vamos abordando um pouco de tudo, não é focado assim em nada especial. O que é bom para termos uma ideia do que gostamos mais. (TERESA, de Terra do Pecado).

> SD 89 – nesta faculdade sinto que o ensino em Gestão não é adaptado a realidade do mundo de trabalho de agora. Porque, pronto, ainda trabalhamos muito no mundo das matemáticas, como base nas Matemáticas e trabalhar a mão quando por conta da evolução tecnológica, isso não faz sentido! Devíamos ter muito mais cadeiras relacionadas como com Informática e mesmo gestão. E depois também relacionada com a vertente dos Recursos Humanos que está a sofrer uma evolução agora recentemente e nós só temos uma cadeira de Recursos Humanos, isto também não faz sentido pra mim, portanto, sinto que estamos muito focados nos números, tipo nas Contabilidades, nas Finanças e nas Contabilidades e damos pouca importância ao resto, e isso pra mim está errado. (JÚLIA, de Terra do Pecado).

> SD 90 – o que eu vejo é que existe um cuidado muito grande em trazer situações práticas. Há valorização dos Professores que tem o *background* prático, néh?! Isso vê-se pelas seleções que são feitas pelos Professores visitantes. (Professora JOSEFINA).

Diferentemente dos dados coletados no Brasil, não é possível afirmar que as percepções sobre a estrutura curricular dos cursos superiores de Administração em Portugal, quanto a presença de prática ou quanto a presença de disciplinas voltadas ao desenvolvimento de pensamento crítico e ao uso da tecnologia atrelada a atividades do cotidiano das empresas, são devido a atravessamentos de diferentes formações ideológicas. Nos discursos dos Protagonistas do ensino superior de Administração português é observado atravessamento da mesma ideologia. Ou seja, os depoimentos analisados mostram que a formação ideológica do *Management* se fez presente nos discursos, tanto de Professores quanto de Acadêmicos, uma vez que o objetivo era a aplicação dos conteúdos e das competências desenvolvidas, ao longo do ensino superior de Administração, na busca de crescimento econômico, não na busca de alternativas para desenvolvimento social (conforme observado no Brasil). Assim, não foi identificado polaridade ou embate entre concepções distintas (tais como a econômica e a social) no ensino superior em Administração português.

A não identificação de polaridade no ensino superior de Administração português pode também ser analisada conforme o dispositivo teórico de análise de discurso condição de produção. As diferenças sociais brasileiras, cada vez mais gritantes, expõem o trabalho e a necessidade da existência de alternativas para o desenvolvimento social e a defesa social. Em Portugal, a repercussão de tais alternativas e da atuação das referidas entidades são menos exploradas, visto a construção histórica, social, cultural e política de ambos países (PARDAL, 2003).

No que se refere à estrutura curricular das licenciaturas analisadas, cabe também explorar a percepção quanto a inter-relação entre as disciplinas que compõe o currículo. Os Acadêmicos relatam que alguns Professores conseguem estabelecer relações com o conteúdo que compõem outras disciplinas, mas a maioria dos Docentes não teve tal preocupação. Também enfatizam a falta de uma disciplina a qual tivesse o objetivo de concatenar todo aprendizado ao longo da licenciatura. A mesma limitação acerca do currículo foi identificada na investigação protagonista, realizada no Brasil, e nos estudos de Nicolini e Schommer (2007) e de Mintzberg e Gosling (2003). Os autores Mintzberg e Gosling (2003) consideram que, atualmente, as disciplinas que compõe os currículos dos cursos superiores de Administração são conjuntos de conceitos dissociados.

A Professora Josefina quando questionada sobre mudanças que poderiam ser empreendidas no ensino superior de Administração aponta a transversalidade como potencial para melhoria. De acordo com o depoimento da docente, projetos que promovam a importante implicação e mostrem os atravessamentos entre conteúdos de diferentes disciplinas desenvolveriam um gestor capaz de realizar uma gestão integrada, coerente com a supercomplexidade em que coexiste. Na sequência, a SD 91, de Júlia, expõe a percepção dos Acadêmicos acerca da estrutura curricular e a SD 92 é parte do depoimento da professora sobre a importância que atribui a transversalidade.

> SD 91 – eu estou à espera que agora no terceiro ano aconteça isso, mas eu ainda não consegui ter cadeiras que se inter-relacionassem (o conteúdo dela com outras disciplinas). Então, sinto que aprendo aqui Marketing, aprendo ali Finanças e aprendo não sei que e nada se relaciona. Eu acho que, de acordo com o plano curricular, é no terceiro ano que isso acontece. Mas pronto, não sei se é verdade (JÚLIA, de Terra do Pecado).

> SD 92 – fazer as disciplinas ainda mais transversais. Né?! Fazer com que, agora que eles têm o desafio de lançar um produto, por exemplo, que eles agarrassem esse desafio e daí na disciplina de Finanças fazerem um Plane-

> jamento Financeiro desse produto. Quando chegarem na disciplina de Recursos Humanos obviamente chegarem ao estudo dos processos de Recrutamento e Seleção para este produto, que formação que vai precisar dessas empresas e onde vamos buscar pessoas. Então, talvez a transversalidade entre as disciplinas possa ser algo que possa melhorar. E sem dúvida, que eles iam ganhar muito com isso. Fazendo que, que atravessasse mais do que uma disciplina, acho que sim. Até não tinha pensado sobre isso. Olha, essa entrevista me fez pensar uma série de alternativas (Que bom!) (Professora JOSEFINA).

No que se refere à presença da prática de gestão nas aulas, cabe destacar que, em geral, os Acadêmicos citam a expectativa de conhecer e de relacionar o conteúdo ministrado em sala de aula com as atividades de uma organização. Sara, na SD 93, ilustra sua apreciação a respeito das aulas as quais envolveram a prática, afirmando que estas foram as mais interessantes e as que mais contribuíam para seu desenvolvimento profissional. É importante pontuar que os Professores, da mesma forma que os Estudantes, mostram que acreditam na necessidade da presença da prática no ensino superior de Administração ou na necessidade de exemplos práticos para ilustrar o conteúdo, mesmo quando teórico, conforme SD 94, do professor Abílio.

> SD 93 - Um problema é o facto de a licenciatura de gestão é muito teórica e não tem muita componente prática [...] Pela minha experiência, penso que as aulas práticas são de longe as mais relevantes, pois temos contacto direto com o professor e pomos à prova os nossos conhecimentos (SARA, de Levantado do Chão).

> SD 94 – E sabe que isso é importante, a ideia de nós mesmo quando estamos a falar de ideias muito, digamos assim, abstratas ou princípios teóricos, conseguirmos colocar este princípio em um contexto de experiência que seja remediável aos Alunos, num exemplo do cotidiano, num exemplo do dia-a-dia, pra eles saberem que essas ideias são operativas na vida corrente. Então isso tem consequência na vida deles todos os dias. Todos os dias eles se confrontam com isso. Isso é muito importante em temos da estratégia comunicacional (Professor ABÍLIO).

De acordo com Vieira (2014), um ensino superior com um maior componente prático entrega aos Acadêmicos um ensino com efeitos redutores. Pois,

não desenvolve competências, apenas habilidades. No entanto, a apreciação dos Protagonistas portugueses de que o ensino superior de Administração deveria apresentar um componente mais prático ratifica os resultados brasileiros, que compõe esta investigação, e também os resultados encontrados em Santos *et al.* (2011). Santos *et al.* (2011) identifica que os Acadêmicos do curso de Administração consideram como as disciplinas mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, aquelas direcionadas a técnica da profissão de Administrador, que exploram experiências profissionais em empresas durante as aulas.

O estudo de Santos *et al.* (2011) também lança luz sobre a admiração dos Alunos pelos Professores que tiveram experiência profissional de gestão. De acordo com os depoimentos dos Acadêmicos, os Professores que atuaram como Administradores têm melhores condições de estabelecer relações entre o conteúdo programático da disciplina, que deveria ser ministrado, e as atividades realizadas nas empresas (a "realidade do mercado"); relacionar a "teoria" e a "prática". Tal dicotomia entre teoria e prática também foi constada nas percepções dos Protagonistas brasileiros e nos estudos de Silva *et al.,* (2011), Silva, Oliveira e Motta (2013) e Scafuto *et al.* (2016). A fala de Amélia, na SD 95, mostra a percepção dos Acadêmicos portugueses a esse respeito.

> SD 95 - Uma pessoa de confiança, uma pessoa que tem sucesso e uma pessoa que sabe desmontar o seu sucesso para poder passar para outras pessoas. Acho que é assim. Eu acho que todos Professores que eu tive, todos eles de uma forma ou outra trabalharam ou em empresa, ou no estado, o que eu acho que é fundamental, eles terem noção prática, porque senão, não vão conseguir passar o essencial (AMÉLIA, de Levantado do Chão).

Acerca da didática dos Professores, os Estudantes identificam, tal como Fernandes (2014), a existência de duas abordagens distintas. Em uma das abordagens os Estudantes se encontram no centro dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e esses processos são parcialmente articulados;

as aulas são mais dinâmicas e os *feedbacks*, usados como apoio dos referidos processos. Na outra abordagem, são relatadas aulas magistrais, com o processo de ensino centrado no professor e Estudantes passivos. Segue sequência discursiva 96, de Júlia, que possibilita tal análise.

> SD 96 – Eu acho que isso vem da faculdade, do curso em si, porque temos Professores que são completamente diferentes uns dos outros, tem Professores que vão muito de encontro ao tipo de licenciatura que nós temos e tem Professores que são muito inovadores, assim, que querem realmente mudar a forma como os Alunos de gestão olham para a gestão (JÚLIA, de Terra do Pecado).

Os Professores portugueses entrevistados[45] afirmam que buscam tornar as aulas mais dinâmicas com o objetivo de atrair e manter a atenção dos Estudantes. Apontam que a distração dos Estudantes, causada em especial pelas tecnologias de informação e comunicação, é um grande desafio. Os elementos eleitos, a tornar a aula dinâmica, mais citados são exemplos de experiências anteriores em organizações, jogos empresariais, casos para ensino, exercícios, questões sobre o conteúdo, análise (e discussão) de artigos científico e bom humor. Os depoimentos dos Professores evidenciam que o planejamento das aulas apresentam intencionalidade, ou seja, direcionamento para formação científica, cultural, profissionalizante, pessoal e social; coerência, isto é, estão orientados para a finalidades do referido conteúdo; e, criatividade/inovação, o que significa, que busca estimular os processos de compreensão e resolução de problemas (VIEIRA, 2005). Além disso, tais achados contradizem os resultados da investigação empreendida por Cunha, Nunes e Silva (2014), a qual revelou que os Docentes portugueses têm como base para preparação das aulas sua experiência (provavelmente de um educação bancária). A SD 97 é uma sequência discursiva da Professora Josefina que explora os elementos que ela utiliza na disciplina que ministra.

45 Lembrando que os professores entrevistados foram escolhidos pelos alunos, indicados por serem professores que potencializaram o processo de aprendizagem deles.

> SD 97 – eu acho que se aprende tendo que resolver problemas. É um pouco assim, então o que eu tenho tentado fazer é trazer exercícios, é trazer esses jogos, essas situações e todas essas situações são situações em que eu tento envolvê-los para que eles sentem no colo de quem tem o problema, porque a área de gestão é um pouco isso, né?! Os *slides* eles são pesados e vãos, né?! Mas quando vistos com os olhos de quem não tem problemas em mãos [...] Eu uso jogos, uso muitos jogos. Muitos jogos, que de fato é algo que eles prendem atenção. E já fiz jogos desde executivos e até pra Alunos do primeiro ano. E a vantagem é que em torno da competição existe muita mobilização. Então, sei lá, olha divido a aula em vários grupos, sempre em grupos. Lanço desafio [...] (Professora JOSEFINA).

No entanto, os Docentes portugueses, assim como os brasileiros, também apontam limitações para o planejamento de aulas mais dinâmicas e para o uso de métodos mais dinâmicos em sala de aula. Uma limitação apontada é o tempo dispendido para que aulas dinâmicas fossem planejadas, uma vez que confeccionar *slides* com conteúdos e ministrar aulas expositivas são mais simples e rápidas de ser planejadas. Outra limitação assinalada é a resistência por parte dos Alunos de participar de aulas mais dinâmicas. Por último, cabe destacar a percepção de uma Docente de que os conteúdos de gestão são bastante simples e por isso alguns Alunos não lhes dão a devida importância. A SD 98, da Professora Josefina, lança luz sobre a resistência dos Discentes e a SD 99, sobre a simplicidade atribuída aos conteúdos do curso superior de Administração.

> SD 98 – Eu encontro Alunos com preguiça de tratar disso, claro. E é claro que ele tem uma oposição e para o professor isso exige um tempo gigante, muito pra além da aula, para poder assistir os Alunos. Mas é claro que também é uma oportunidade de eles viverem uma situação real do problema e terem que olhar pros conteúdos e dizerem assim: "não! Eu compreendi? Sim eu compreendi!" "Eu tenho dúvidas? Não, não tenho dúvidas" "Mas como é que eu aplico?" e quando eles vão aplicar que de fato eles veem que não sabem ainda. Então, acho que é por aí! É! (Professora JOSEFINA).

> SD 99 – as dificuldades que eu encontro é porque as vezes os conteúdos parecem um bocado simples e as pessoas passam um pouco ao lado da importância deles. E acho que na hora que a gente coloca o exemplo do problema, ajuda (Professora JOSEFINA).

Os Estudantes portugueses percebem os momentos de aula como essenciais para seu processo de aprendizagem e afirmam que a dinâmica dos Professores durante os referidos encontros tem fundamental importância para seus aprendizados. Os Acadêmicos, em seus depoimentos, demonstram preferir aulas dinâmicas que estimulam o envolvimento/interesse de todos com o conteúdo. Sob as lentes dos Alunos, aulas dinâmicas potencializam seu processo de aprendizado. Toda literatura sobre pedagogia universitária visitada para construção desta pesquisa foi confirmada a partir de tal apreciação dos Estudantes (LEITE, 2006; VIEIRA, 2014; SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014; FERNANDES, 2014; 2015; CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). Os autores que abordam o referido tema postulam que os processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação devem ser integrados e serem centrados nos Estudantes. Foi eleito o discurso de Joana, SD 100, para elucidar tal preferência dos Acadêmicos.

> SD 100 – eu acho que as aulas deveriam seu um bocadinhos mais dinâmicas, porque as aulas realmente são só *PowerPoint* e os Professores, não a ler o que estão no *PowerPoint*, mas basicamente a falar horas e horas sobre o que está ali, e eu acho que podia ser um cadinho mais dinâmica, ter um pouco mais de dinâmica com os Alunos. Se calhar, perguntar-lhes mais coisas. Se calhar, mais discussões, por exemplo, não são mais discussões são debates. Fazer este tipo de coisas para ver se os Alunos estão a aprender o que está a ser ensinado e eu acho que é uma maneira mais útil do que estar a falar só uma hora e meia. Porque as pessoas, chega a uma certa altura que já não está a ouvir e, pronto, acaba por não ser muito benéfico (MARIA DA CONCEIÇÃO, de Levantado do Chão).

Ainda acerca dos processos didáticos, os Acadêmicos sublinham a importância do ambiente formal de ensino ser agradável e o papel do Professor com vistas a potencializar essa característica ao ambiente. Os Estudantes, em consenso, são enfáticos ao relatar o clima colaborativo entre colegas e entre Acadêmicos e Professores nas instituições pesquisadas. Os Professores afirmam perceber tal comportamento colaborativo e o estendem aos Professores e aos demais colaboradores da instituição. Os Protagonistas acreditam que o referido comportamento é devido à cultura e ao clima da instituição.

A fala do professor Manuel, SD 101, ilustra a percepção dos Protagonistas acerca do ambiente favorável da instituição e também refere o papel do professor com vistas a manter tal comportamento. Para o professor Manuel, o humor é um elemento importante para a manutenção da atenção dos Estudantes durante a aula, para potencializar a interação entre Professores e Estudantes e, assim, potencializar o processo de aprendizado.

> SD 101 – No ambiente do ISCTE, há uma cultura organizacional muito boa que acaba por inserir os Alunos e ajuda no seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Eles têm também o contato entre pares, que são Alunos dos anos anteriores e, portanto, esse conhecimento passa, às vezes ajudam em matérias pedagógicos, em conselhos, em técnicas de abordar determinados tipos de Professores, há um conjunto de conhecimento tácito que passa de geração em geração. Nesse sentido, a escola é bastante aberta, penso que oferece um bom ambiente pra quem está a estudar. Facilita o contato, há muito contato e não só entre Alunos, mas entre diferentes áreas, toda gente convive bem e a relação professor-Alunos é uma relação fácil, relativamente informal. É essencial que se tenha uma boa relação, hierárquica não é?! Isso é importante, isso não podemos esquecer [...] Humor é uma coisa muito importante, humor, que é a capacidade de nós irmos pontuando nosso discurso não é com anedotinha, não é, não é por ai! Mas irmos pontuando com momentos que nos façam rir. Às vezes nem é preciso dizer nada, a nível de alguns gestos conseguimos conduzir isso. Isso é uma coisa muito importante, eu no processo de ensino e de aprendizagem é muito importante um certo mole, descontrair o ambiente é extremamente importante. Muitas vezes, nós temos períodos da aula em que as cadeiras da licenciatura têm normalmente 3 horas semanais – uma hora e meia mais uma hora e meia, muitas vezes há colegas que preferem, organizar horários é muito tempo com conteúdos para gente nova. Aliás, os psicólogos parece que dizem que ao fim de meia hora, 40 minutos, nós já perdemos a atenção. Então, uma hora e meia, mais uma hora e meia exigidas com o mesmo professor e o mesmo tema é muito complicado. E, portanto, eu só penso que é possível se nós pra já desenvolvermos uma grande técnica e oratória, e pronto. E vamos pontuando de fato com momentos de descontração. Além de nosso próprio discurso sendo muito vivo, muito modelado, diferenciando tons de voz. Estarmos também muito atentos a disposição da sala, porque tudo tem a ver com conhecimento. Não é fácil (Professor MANUEL).

Na SD 103, além de também mostrar a importância do clima institucional favorável ao aprendizado, a Acadêmica Rebeca lança luz sobre a importância da atitude colaborativa dos Professores para o processo de aprendizagem.

Para a Acadêmica, a predisposição dos Docentes para o contato e para novas explicações (tirar dúvidas) é importante para o processo de aprendizagem dos Estudantes.

> SD 102 – Eu acho que os Professores são muito bons na medida em que estão sempre em contacto com os Alunos e que se preocupam se nós estamos a aprender ou não e estão sempre disponíveis pra já nos ajudar a tirar dúvidas. Sei que têm algumas faculdades que se os Alunos não percebem nas aulas não vale a pena perguntar mais, porque já foi dado. Mas não aqui, podemos contactar os Professores e eles podem nos explicar mais vezes, podemos combinar. É só uma questão combinar. Além mais, o ambiente entre os Alunos, eu acho que é dos melhores que há, porque nos ajudamos muito uns aos outros, e não estamos a competir diretamente e há faculdades que são muito competitivas, que eles prejudicam-se uns aos outros e dizem coisas, pra os testes, coisas erradas uns aos outros e não se ajudam, fingem que não veem os colegas e nós aqui sempre queremos sempre o melhor pra todos. Porque sabemos que só quando todos formos bons as coisas andam pra frente (MARIA LEONOR, de Terra do Pecado).

A literatura sobre a pedagogia universitária, assim como os Acadêmicos em seus discursos, atribui importância a utilização de metodologias que valorizam o envolvimento do Acadêmico nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014) e também a um clima favorável na instituição de ensino, potencializando o bom relacionamento entre todos, que pode ser observado nas SDs 101 e 102. Neste sentido, Sá e Alves (2014) compreendem que ao longo do processo de aprendizagem, o Docente deve assumir o papel de criador de um ambiente e de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Walker e Gleaves (2015) alertam que embora ainda existam poucos estudos que explorem a existência de relação positiva entre o relacionamento saudável professor-acadêmico e o processo de aprendizado, os estudos existentes sugerem que a criação de relacionamentos intencionais no ensino superior é fundamental para a aprendizagem do aluno. Nos depoimentos, em especial aqueles originários dos grupos de foco realizados com Estudantes, tanto no

estudo protagonista quanto nos estudo coadjuvante, são observadas referências à construção de tal relacionamento e a afirmação de que esse potencializa o processo de aprendizagem no ambiente formal de ensino e fora dele.

Vale lançar luz sobre o trecho do discurso de Manuel "é essencial que se tenha uma boa relação, hierárquica não é?! Isso é importante, isso não podemos esquecer" (extrato da SD 114). O termo hierárquico ratifica o alerta de Fernandes (2014), o qual afiança em seu estudo que a maioria dos Professores portugueses apresenta dificuldade em consentir, e com isso promover, a autonomia dos Acadêmicos no desenvolvimento das suas aprendizagens. Para Fernandes (2014), a maioria dos Docentes universitários portugueses apresenta dificuldade em prescindir do papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem. Sob as lentes da análise de discurso, cabe referir que a relação hierárquica na educação e o protagonismo do docente nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação são pré-construídos, permanecem na memória discursiva e por vezes é atualizado em discursos. Ou seja, os dizeres estão presentes no interdiscurso, que é reconhecido e repetível em discursos (FERREIRA, 2013). Segue outra sequência discursiva do Professor Manuel que permite (novamente) confirmar os achados da investigação de Fernandes (2014).

> SD 103 – O professor tem um papel absolutamente, se eu estou a entender bem no processo de ensino, bom o professor é o pivô, é a figura principal desse processo [...] É um ator central, não é?! E nós temos a responsabilidade fundamental. Não só desenvolvendo os instrumentos de avaliação, mas também agindo sobre o resultado, propriamente dito (Professor MANUEL).

Cabe realizar uma leitura cruzada da percepção do Docente e da percepção Estudantes acerca do papel do Professor. Alguns Acadêmicos estão adaptados ao ensino tradicional que predomina no ensino e, por isso, enfatizam a

necessidade de aprender com o Professor, no ambiente formal de ensino, e também o papel do Professor de oferecer um ensino em aulas magistrais que visam a transmissão do conhecimento. No entanto, a maioria acredita que o papel do Professor é de orientador ou mediador do aprendizado. Os Docentes, em sua maioria, também entendem que tem o papel de guia, de inspirador no processo de ensino.

A discussão sobre pedagogia universitária, em Portugal, ganhou importância com o Processo de Bolonha que faz emergir a questão sobre qualidade do ensino na agenda das instituições de ensino europeias (VIEIRA, 2014). O Processo de Bolonha volta-se para a pedagogia centrada no estudante, buscando envolver o acadêmico e sensibilizá-lo para o conhecimento. Cabe referir que as mudanças promovidas, até o momento no ensino superior, em prol do Processo de Bolonha, tem se dado em sentido restrito, não considerando que a reconfiguração de que trata o Processo de Bolonha tem base construtivista e pressupõe mudanças epistemológicas a todos os Protagonistas (VIEIRA, 2014).

A respeito do Processo de Bolonha, os Protagonistas, voluntariamente, apresentam suas percepções negativas. Pois, o curso de Administração teve seu tempo reduzido de cinco para três anos. Sob as lentes dos Protagonistas, devido a isso foi necessário instrumentalizar e compactar muitos conteúdos, obrigando os Estudantes completarem seus estudos buscando ou o mestrado integrado, com duração de dois anos, após a licenciatura; ou buscando opções extracurriculares. Dentre as opções extracurriculares é citada: a consultoria júnior, a AIESEC, os grupos de pesquisa e os estágios extracurriculares. Na SD 104, Joana esclarece que somente a licenciatura não a deixa segura para atuar como uma gestora, assim, foi necessário buscar a AIESEC. Amélia, na SD 105, fala que, no futuro, buscará o mestrado integrado e doutoramento para completar seu desenvolvimento profissional. O professor Manuel, na SD 106, também expôs,

voluntariamente, que não considera as mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha positivas, pois exige que muitos conteúdos sejam conduzidos dentro de um tempo insuficiente.

> SD 104 – como eu estava a dizer a bocado só a licenciatura, se não tivesse a AIESEC, sinto que não seria tão completa da licenciatura. Porque nós lá aprendemos as coisas no nível teórico, mas a nível teórico não nos faz nada. Porque se nós tivermos que colocar essas coisas em prática em uma empresa, nós não vamos saber fazer nada disso, porque nunca tivemos essa experiência antes. Portanto, eu acho que a licenciatura devia ter um complemento mais prático por causa disso. Pra nós sairmos mesmo completamente confiante nas nossas capacidades depois de já termos posto em prática (JOANA, de Terra do Pecado).
>
> SD 105 - Na licenciatura não se aprende tudo o que é fundamental para ser um bom gestor. É essencial que depois da licenciatura se faça um mestrado e depois um doutoramento. Eu tinha uma explicadora de matemática que dizia que tudo na matemática não devia ser ensinado a pressa. E muitas vezes era o que acontecia. E eu sinto que muitas vezes as coisas são assim, à pressa, tudo a despachar e não sei que. E ela dizia, tudo tem o seu tempo, tudo tem que assimilar as coisas a seu tempo. E eu acho que é isso que falta na licenciatura, tempo pra assimilar as coisas. Mas pronto, já temos outra capacidade de cabeça e de entendimento (AMÉLIA, de Levantado do Chão).
>
> SD 106 – Parte disso tem a ver com o processo de Bolonha que as licenciaturas passaram pra três anos. Portanto, este processo enfim, tem conduzido a grandes transformações, e eu penso que enfim... não no sentido muito positivo, não é?! três anos é muito pouco para uma graduação. E de fato, isso tem gerado é uma procura crescente pelo mestrado. Que no fundo acho que já interiorizaram a maioria dos Alunos que os três anos não são suficientes para o ensino. É necessário os três anos de licenciatura mais os dois anos do mestrado (Professor MANUEL).

Sob as lentes da Analise do Discurso, o Processo de Bolonha se mostrou um evento que compõe a historicidade do ensino superior europeu. Isto significa dizer que o Processo de Bolonha atravessa o discurso dos Protagonistas acerca do ensino superior de Administração e altera o referido discurso.

A respeito do que os Acadêmicos consideram uma boa aula, a maioria relata como exemplos aulas dinâmicas em que se sentem envolvidos com o

conteúdo e, portanto, no centro dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, tal como apregoa o Processo de Bolonha e os autores do tema pedagogia universitária. O referido envolvimento, de acordo com o relato dos Alunos, é promovido pelo professor. Em um depoimento, a acadêmica Faustina registra a atenção que deve ser dada ao tempo de uma aula, o que também é explorado por Docentes, já que em algumas situações as aulas são programadas por 4 horas com um pequeno intervalo. Ainda destacam a importância de um planejamento para a aula e a inter-relação com a prática de gestão. A SD 107 é o exemplo da percepção dos Estudantes a respeito de uma boa aula.

> SD 107 - nem muito longa, a nível de duração; se for muito longa tem que ter uma pausa no meio. Depois tem que ser uma aula que os Alunos quando chegam ou quando a aula começa, logo o professor diga o que vai acontecer durante toda a aula para que os Alunos não achem que vai acontecer uma coisa e depois no final da aula não acontece o que eles queriam. Tem que ser uma aula em que o professor está sempre disponível para tirar dúvidas. E também uma aula em que se encaixe participação, não seja só um diálogo do professor. Ah... e também uma aula em que tenhamos casos práticos para que possamos aplicar aquilo que o professor está a explicar. (FAUSTINA, de Levantado do Chão).

Os Acadêmicos também descrevem uma má aula. Sob as lentes deles, a aula expositiva não é uma boa opção, não se sentem nem envolvidos e nem sensibilizados com o conteúdo, o que restringe o aprendizado. Nas entrevistas realizadas com os Professores também há destaque para as limitações de aulas expositivas (SD 99, da Professora Josefina). A seguir extrato da sequência discursiva da aluna Joana – SD 104.

> SD 108 – um bocadinho pior assim, porque ela não explicava nada. Ela limitava-se a escrever coisas no quadro e a ler as coisas do quadro e a aula basicamente era isso. (MARIA DA CONCEIÇÃO, de Levantado do Chão).

Para os Acadêmicos e para os Professores, o processo de aprendizado se dá quando os Estudantes participam (se envolvem) em um processo de ensino ativo, dialógico. Tal como afirma Leite (2006), o envolvimento é um pré-requi-

sito para o ensino universitário. Há também um consenso sobre a aprendizagem mecânica entre os Protagonistas, sob as lentes deles, decorar conteúdos para uma avaliação não é aprendizado. As SDs 109 e 100 expõem as percepções analisadas.

> SD 109 – eu aprendo melhor quando sou eu quem chego as minhas próprias conclusões. Portanto, mais por essa vertente de chegar a questionar as coisas. Eu sei que há certas disciplinas que não dá, é só mesmo passar informação. Mas sempre que possível eu acho que esse deveria ser o método mais usado. Fazer percebermos realmente e não fazer-nos apenas decorar a matéria para depois escrevermos no exame. (JÚLIA, de Terra do Pecado).

O processo de avaliação também é discutido no estudo coadjuvante. Os Protagonistas portugueses, em ambas instituições de ensino, contam sobre as duas componentes que compõem o processo de avaliação: a avaliação contínua[46] e o exame final (somativa[47]). A avaliação contínua corresponderia a metade da nota do semestre. São citados como métodos de avaliação contínua trabalhos em grupo, testes intermediários, participação em aula, casos para ensino, jogos, entre outras. O processo de avaliação é considerado pelos Estudantes portugueses como não sendo apropriado, em particular, por não apresentar relação entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Os Acadêmicos afirmam se sentirem melhores avaliados pelo processo de avaliação contínua, por lhes parecerem mais justa, já que no dia de realizar o exame, o estudante pode ter tido algum problema ou até mesmo ficar nervoso e não conseguir mostrar o que aprendeu durante o tempo destinado para o processo de aprendizagem. Os Professores também elegem a avaliação contínua como o processo avaliativo mais adequado, considerando o diagnóstico como suporte para o processo de aprendizagem (FERNANDES, 2008). No entanto, os Professores alertam que a componente contínua do processo de avaliação

46 testes, normalmente 1 ou 2, realizados ao longo do semestre.
47 "etapa final" que consiste na realização de um exame.

das licenciaturas de Administração, não é formativo. Uma vez que não a apreciaram como efetivamente contínua, pois dificilmente os Docentes têm tempo disponível para planejarem e realizarem *feedbacks*, não sendo assim orientada para realizar ajustes no processo de aprendizagem. As SDs 110 e 111 expõem as referidas percepções dos Protagonistas.

> SD 110 – na faculdade nós temos duas formas de sermos avaliados, pela avaliação contínua que geralmente conta 50% da nota que inclui trabalhos em grupo, testes intermédios, e participação nas aulas e depois a outra metade é o exame final e a consequência ou não disso. E a outra forma de ser avaliado é pelo exame final que vale 100% da nota. Mas isso ninguém quer, eu acho que o exame não é de todo uma boa forma de avaliar o aluno, porque não tem que fazer a matéria, nem perceber, para fazer um bom exame. Eu posso só decorar na noite anterior ou só levar as calças cheias de cola para fazer um exame e ter uma boa nota. Nós acabamos por escolher esta vertente ou se foi uma cadeira que deixamos pra trás no outro ano, ou quando chumbamos[48] a avaliação contínua. Acho que a avaliação contínua já vem mudar um bocadinho isso. E principalmente através dos trabalhos do grupo nos faz realmente trabalhar as coisas. E ainda assim como a frequência tem peso muito grande 50%, se a matéria que está lá não for conectada com o trabalho ou com a forma como o professor lecionou a aula porque a frequência é igual para todos os Alunos normalmente, quando havia diferentes Professores para diferentes turmas, portanto as matérias foram ensinadas de formas diferentes. A frequência serve aqui para por toda a gente no mesmo nível, mas depois é injusto porque depois nós podemos realmente perceber muito daquela cadeira, daquelas matérias e ter tido um bom trabalho de grupo porque realmente nos esforçamos e depois a frequência baixar a nota de uma maneira estúpida. Portanto, também não concordo como as coisas são feitas agora (JÚLIA, de Terra do Pecado).

> SD 111 – Não, não, nós funcionamos sempre assim. Até no ISEG que foi onde eu tirei a minha licenciatura sempre foi assim, com a ideia de uma componente... no fundo dois regimes de avaliação, uma chamada avaliação contínua, que às vezes não é tão contínua o quanto seria desejável. Porque lecionamos muitas cadeiras por semestre e não dá pra desenvolver um trabalho verdadeiramente contínuo. Mas que no fundo a avaliação contínua significa vários momentos de avaliação. Além da prova escrita tem outras coisas, tem trabalhos, participação nas aulas, tem outras coisas. Ou versus o regime de exame final, que já é uma coisa consagrada da universidade portuguesa, não é?! E antigo, já! (Professor ABÍLIO).

48 Significa dizer que foram reprovados na avaliação.

Os Protagonistas do ensino superior de Administração português, assim como os Protagonistas do ensino de Administração brasileiro, consideram a prova como um instrumento de avaliação falho. Para justificar tal percepção, os Protagonistas (como pode ser visualizado no discurso de Nicole) lançam luz ou sobre a aprendizagem mecânica, isto é, o ato de decorar buscando a aprovação ou a fraude (chamada de cola). Consideram a prova como o diagnóstico de um saber teórico, geralmente, um recorte teórico específico. Além disso, os Acadêmicos pontuam que a aplicação dos exames das disciplinas concentrados em apenas uma semana prejudicam seus desempenhos. Para ilustrar as referidas apreciações, cita-se a SD 110, SD 112 e SD 113.

> SD 112 – Porque tudo em uma semana é muito complicado, é demasiada pressão. Para estudar é muito pouco tempo. Eu acho que os exames são fundamentais, eu não sou fundamentalista a dizer, 'ah coitadinho dos meninos do sexto ano, não podiam ter exames'. Pronto é assim, cada professor avalia a sua forma, eu às vezes estava no secundário e às vezes tinha notas boas e depois tinha amigos meus que tinham outros Professores que tinham testes mais difíceis que os meus e que se calhar tinham menos notas. Então, se calhar o meu 17 não valia tanto quanto o 16 deles [...] cada professor tem sua maneira de ensinar, mas as notas devem ser dadas igual pra todos, a nível de exigência. (AMÉLIA, de Levantado do Chão).

> SD 113 – há muitos exames que saem, que depois não é o que vamos utilizar na nossa vida, depois da licenciatura. O exame acaba só por avaliar se nós lemos todos os pequenos capítulos ou se nós lemos tudo o que havia para ler e também se calhar o mais importante de vez em quando, não sei, porque as pessoas querem fazer os exames mais difíceis e depois acabam por coisas que realmente não são as mais importantes. Não são as mais óbvias, portanto, se calhar, não tem tantas ligações quanto devia ter, na minha opinião. (MARIA DA CONCEIÇÃO, de Levantado do Chão).

As referidas percepções sobre o instrumento de avaliação prova corroboram com os postulados de Fernandes (2006; 2008) e Perrenoud (2007), os quais argumentam que a avaliação predominante não tem a capacidade de apreciar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do acadêmico. Black e Willian (2013) complementam que ao utilizar a avaliação predominante o docente incentiva o hábito de aprendizagem superficial/mecânica. (AUSUBEL, 1978).

Ao serem questionados sobre a inter-relação entre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, os Estudantes afirmam que não há interação. Justificam argumentando que aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1978) conduz a boas notas na avaliação de determinada disciplina, mas não necessariamente do aprendizado da mesma. Além disso, retomam que as avaliações são diagnósticos de leituras realizadas e apreendidas, não necessariamente aprendidas.

> SD 114 – eu acho que os processos não são ligados, porque eu já tive boas notas em cadeiras que não percebo nada daquilo e já tive cadeiras em que eu até gostava, percebia e até tinha discussões interessantes com Professores e tive má nota. Portanto, não acho que esteja conectado. (JÚLIA, de Terra do Pecado).

Nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação ficou claro que, sob a ótica dos Protagonistas portugueses, o papel destinado ao aluno é um papel ativo frente ao seu desenvolvimento. Tal percepção foi convergente com os resultados do estudo realizado no Brasil. Conforme Barralho, Fialho e Cid (2014), tal percepção dos Protagonistas estão de acordo com a Declaração de Bolonha. O Processo de Bolonha também propõe mudanças acerca do papel do professor. Preza para que o docente seja um mediador do processo de aprendizagem e, portanto, um facilitador do processo de desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos Estudantes, o que também foi identificado no depoimento dos Protagonistas. A SD 115 mostra a percepção responsável pela análise.

> SD 115 – sendo que o aluno não pode fazer nada para mudar a própria licenciatura, ele tem que procurar outras atividades extracurriculares para complementar sua licenciatura, seja atividades juvenis, ou organizações ou pronto, alguma coisa que realmente o faça trabalhar com recursos reais. No mundo real. Que o faça gerir uma equipa, que o faça gerir o tempo, qualquer coisa. Eu acho que o professor deferia ser como um guia, que não diz como é que as coisas acontecem, mas que nos leve a resposta. Devia

> ser um líder, o próprio professor devia ser um líder. E devia nos guiar até... agora no fim do curso nós realmente sentimos eu quero ser como aquele professor foi comigo um semestre é isso que eu quero fazer mais com meus colaboradores. (JÚLIA, de Terra do Pecado).

Diante das percepções negativas acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, emerge a necessidade de questionar se o ensino superior que os Protagonistas fazem parte é capaz de desenvolver um Administrador. Condizente com a percepção negativa a respeito dos processos que compõe a pedagogia universitária, as respostas convergem à convicção de que o ensino superior de Administração português não é capaz de desenvolver um Administrador. A SD 116 é um exemplo de discurso que evidencia tal percepção.

> SD 116 – não, sem dúvida que não! Eu acho que (o ensino de Administração) consegue desenvolver uma pessoa que tenha um gestor a mandar nessa pessoa. É capaz de desenvolver uma pessoa que esteja em uma equipa de gestão que tenha alguém superior a ela a delegar tarefas. Mas dizer que consegue ser um bom gestor por si só, eu acho que não. Principalmente naquela parte mais do pensamento crítico e ter a capacidade de perceber os problemas e conseguir chegar a resoluções, acho que não, acho que está a falhar muito nessa parte das *skills* mais, das *softs skills*. (MARIA DA CONCEIÇÃO, de Levantado do Chão).

Em suma, o ensino superior português ainda está longe do que apregoa a Declaração de Bolonha acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (CUNHA; NUNES; SILVA, 2014). A investigação de Cunha, Nunes e Silva (2014) mostrou que mais do que no Brasil, em Portugal, os referidos processos são dependentes de uma forte tradição com base nas experiências e intuições dos Docentes. Sob as lentes da Análise de Discurso, cabe referir que isso se deve a memória discursiva que atravessa os discursos.

4.3 Aspectos Comparativos no Ensino Superior de Administração no Brasil e em Portugal

Após investigar Acadêmicos e Professores de cursos superiores de Administração, de instituições de ensino brasileiras e portuguesas, cabe estabelecer algumas relações acerca da percepção desses Protagonistas. Inicialmente, é necessário destacar a insatisfação dos Acadêmicos, de ambas nacionalidades, acerca do referido curso. Houve consenso entre os Acadêmicos de que apenas a graduação de Administração não é suficiente para desenvolver um Administrador. Desta forma, os Estudantes apontam alternativas que buscaram para suprir a falta que observaram na sua graduação. A lacuna observada, pela maior parte dos Acadêmicos, é a dicotomia entre teoria e prática. De acordo com os depoimentos, a graduação oferece a teoria, mas deixa a desejar quanto a reflexão e a aplicação/prática da teoria nas organizações.

Ao falarem sobre a necessidade da oferta de um espaço de discussão sobre prática, teoria e reflexão introduziu o debate sobre o imperativo de mudanças na estrutura curricular. Sob as lentes dos Estudantes, o ensino superior de Administração não tem acompanhado as mudanças do mercado. Utilizando como base para a análise os postulados de Barnett (1998) e de Temple e Barnett (2007), mesmo as fronteiras do ensino superior de Administração sendo invadidas pela supercomplexidade, o currículo permanece inerte as mudanças. O que se mostra o oposto da previsão dos referidos autores, que enfatizam a necessidade de um currículo em constante mudança, absorvendo do ambiente variáveis necessárias a sua evolução.

Assim como no estudo de Cunha, Nunes e Silva (2014), os dados desta investigação mostram que, no Brasil mais do que em Portugal, no ensino superior o papel do estudante é considerado central para o seu aprendizado. Cunha,

Nunes e Silva (2014) destacam que no ensino superior português, o professor ainda toma pra si a responsabilidade sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Os Acadêmicos voluntários nesta investigação, de ambas nacionalidades, são enfáticos ao declararem sua preferência por aulas com predominância do processo dialógico, com utilização de iniciativas que possibilitem a relação do conteúdo ministrado ao cotidiano das organizações, além da implementação de *feedback*, articulando os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação (SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014). Tanto Docentes quanto Discentes destacam positivamente a utilização de tarefas com triplo objetivo, ou seja, apoio aos Estudantes nas suas aprendizagens, aos Docentes no processo de ensino e ambos no processo de avaliação (FERNANDES, 2015).

Professores e Estudantes, em seus depoimentos, declaram a importância da construção do bom relacionamento entre Docentes e Acadêmicos e do clima favorável para promover a aprendizagem. No Brasil, os Estudantes relataram situações de preconceito e de uso/abuso de autoridade do professor para explicitar o quão a questão relacionamento pode potencializar ou prejudicar o aprendizado. Em Portugal, voluntariamente, Acadêmicos e Professores ressaltam a boa relação e o clima favorável para o processo de aprendizado em determinada Escola (ISCTE).

A atitude dos Professores acerca do processo de ensino tem implicações no processo de aprendizagem. Sob as lentes da análise do discurso, os Acadêmicos brasileiros se colocam mais como autônomos no processo de aprendizagem do que os Estudantes portugueses. O estudante português tem uma maior expectativa de aprender em sala de aula, com o apoio do professor e também atribui ao docente protagonismo no ensino superior. Já os Estudantes brasi-

leiros, buscam alternativas para o aprendizado, tais como: empresas juniores, intercâmbios, estágios extracurriculares, dentre outros.

Cabe traçar um paralelo entre os dados desta investigação e o estudo de Lucas *et al.* (2015), que analisou as características do professor no ensino superior de Contabilidade em Portugal e no Brasil. Lucas *et al.* (2015) mostram que Acadêmicos portugueses consideram bons Professores aqueles profissionais com domínio dos conhecimentos teórico e prático e com aptidão para estabelecer ligações entre esses conhecimentos. Já os Estudantes brasileiros, consideram como características de bons Professores o domínio do conteúdo, a didática e a capacidade de promover explicações claras. Para ambas nacionalidades, os principais atributos de um bom professor estão ligados ao planejamento das aulas, ao domínio do conhecimento, a didática, a capacidade de estabelecer bom relacionamento e despertar motivação (LUCAS *et al*., 2015).

Em Portugal, as instituições de ensino superior determinam a existência de uma componente contínua no processo de avaliação, no Brasil isso não foi observado. De acordo com relatos dos Acadêmicos e dos Docentes portugueses, esta componente de avaliação contínua deveria dar suporte aos processos de ensino e de aprendizagem; e deveria ser composta por vários instrumentos diagnósticos, como trabalhos aplicados ao longo do semestre. Considerando o discurso dos Protagonistas portugueses, a componente contínua do processo de avaliação não cumpre exatamente com o objetivo de dar suporte aos processos de ensino e de aprendizagem, em especial, por não ter caráter sistemático, por exemplo diagnósticos e *feedbacks* frequentes. Tal fato é justificado, pelos Docentes, devido ao pouco tempo destinado para planejamento do processo de avaliação.

A maioria dos Acadêmicos, de ambas nacionalidades, condenam o instrumento prova, ou o exame, como método de avaliação, em particular, quando se

trata do único método de avaliação da disciplina. Os Estudantes argumentam que um dia é pouco para mostrarem o aprendizado. Além disso, no dia determinado para realização do exame, o discente poderia estar indisposto, o que prejudicaria seu desempenho. Em consenso, os Acadêmicos definem prova como o diagnóstico de um recorte, geralmente, teórico de um conhecimento adquirido em um processo de aprendizagem mecânica. No entanto, alguns defendem tal instrumento avaliativo. Os poucos Protagonistas acreditam que o referido método de avaliação se faz importante porque é necessária a utilização de um instrumento de coerção para promover o ato de estudar, ao analisar os discursos sinônimo de aprendizado.

A avaliação formativa é analisada pelos Protagonistas como positiva em ambos países, por Professores e Estudantes. Os Acadêmicos se sentem melhor avaliados pela avaliação formativa. Isto ocorre porque, utilizando a avaliação formativa, os Acadêmicos afirmam aprender enquanto são avaliados e os Professores ensinar enquanto avaliavam – tarefas de triplo objetivo (FERNANDES, 2015). Ainda, os Protagonistas julgam negativamente a inexistência de avaliação, destacam que para o processo de ensino é necessário o diagnóstico proporcionado pela avaliação formativa.

Foi investigado também a interação e a integração dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Sob as lentes de Professores e de Acadêmicos, nem sempre ocorre a integração ou interação entre esses três processos. Os Protagonistas percebem interação ou (até) integração entre os processos de ensino e de aprendizagem, mas consideram a avaliação como um processo a parte. O processo de avaliação é considerado o diagnóstico de um recorte, insuficiente para diagnosticar o que o avaliando sabe ou não a respeito do assunto.

Quanto ao papel do aluno, os Protagonistas assentem que é um papel ativo nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Destacam que

mesmo quando o ensino oferecido pelo curso superior é considerado insuficiente para o desenvolvimento do Administrador, cabe ao acadêmico buscar alternativas que supram tal necessidade. À exemplo, as consultorias juniores, a AIESEC, os estágios extracurriculares e os grupos de pesquisa.

Esta pesquisa aponta semelhanças e diferenças entre as percepções dos Protagonistas dos cursos superiores de Administração brasileiros e portugueses investigados. Apesar de originalmente o ensino de Administração brasileiro ter sido instituído sob os moldes do ensino de Administração português, não se manteve a importação do modelo português e sim do modelo do *Management* norte-americano. Os cursos superiores foram semelhantemente descritos pelos seus Protagonistas, mas também foram destacadas mudanças devido a tudo que coexiste com o respectivo curso superior, recebendo especial destaque, no Brasil, as políticas de expansão do ensino superior e, em Portugal, o recente Processo de Bolonha.

A seguir, segue quadro síntese de aspectos comparativos no ensino superior de Administração no Brasil e em Portugal.

Quadro 22 - Aspectos Comparativos no Ensino Superior de Administração no Brasil e em Portugal

	Estudo Protagonista: Brasil	Estudo Coadjuvante: Portugal	Explicações Teórica
Polaridade	Os Acadêmicos e os Professores que protagonizam o ensino superior de Administração brasileiro descreveram que tal ensino é oferecido pelas instituições ora com foco nas demandas do mercado (*best cases*); ora sob a perspectiva crítica.	Os Estudantes e Professores que protagonizam o ensino superior em Portugal, da mesma forma como no Brasil, identificaram tal polaridade.	Os resultados dos estudos de Silva, Silva e Freitas (2013) e Magalhães, Jaramill e Patrus (2014) tornam claro o embate entre duas concepções distintas no ensino superior em Administração: a econômica e a social. Devido a isso, o diálogo em sala de aula, e por vezes fora dela, é prejudicado. *Polaridade curricular*: interpretada pelas lentes de Barnett (2000), ora com uma estrutura curricular que seja composta por disciplinas que estejam sob amparo do domínio da prática e ora por disciplinas que estejam sob o amparo do domínio do ser. Domínio curricular da prática, conforme Barnett (2000) é um domínio que abarca situações do cotidiano, já ocorridas, que tem como base a razão técnica; já o domínio do ser visa desenvolver capacidades de análise crítica no acadêmico.

Polaridade	Os Acadêmicos e os Professores que protagonizam o ensino superior de Administração brasileiro descreveram que tal ensino é oferecido pelas instituições ora com foco nas demandas do mercado (*best cases*); ora sob a perspectiva crítica.	Os Estudantes e Professores que protagonizam o ensino superior em Portugal, da mesma forma como no Brasil, identificaram tal polaridade.	Polaridade quanto a atitude dos Professores: O trabalho de Fernandes (2014) identificou duas abordagens distintas no que se refere à organização das aulas. Sob as lentes de Fernandes (2014), tais abordagens são análogas aos extremos de uma espécie de continuum de abordagens de ensino. Em um dos extremos os Estudantes estavam no centro do processo de ensino e participavam de maneira mais ativa e autônoma das aulas, neste extremo os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação eram parcialmente articulados.
			No outro extremo do continuum o processo de ensino era centrado no professor e Estudantes mostravam-se essencialmente passivos.

Evasão	Todos casos de evasão relatados foram referentes à insatisfação com a excessiva oferta de reflexão ao longo do curso, pois os Alunos clientes preferem atividades práticas semelhantes ao cotidiano das empresas.	Não foram relatados casos de evasão.	Vergara e Amaral (2010) abordaram a concepção de aluno cliente como outra limitação para a aprendizagem no ensino superior de Administração. Os autores consideram que quando uma instituição de ensino dá ao aluno direitos de cliente/consumidor, subtrai do mesmo os direitos de educando, ou seja, o direito de participar do seu processo de aprendizagem. No sentido de transformar o aluno em cliente, vale lembrar o que Santos *et al.* (2011) explicam, que os sentimentos negativos a respeito do curso superior podem estar relacionado a representação de educação como mercadoria.
			Assim, "quando o valor percebido entre o "preço pago" e o que é recebido resulta em uma relação desfavorável às expectativas do sujeito, ele passa a se sentir frustrado e desmotivado" (SANTOS et al., 2011, p. 286).

Valorização da técnica	Os Protagonistas do ensino superior de Administração, em especial aqueles interpelados por uma formação ideológica empresarial/gerencialista, clamaram por um ensino mais técnico, voltado para prática dos administradores no cotidiano das empresas.	Também houve demanda por um ensino mais técnico.	Santos *et al.* (2011) identificam que os Estudantes do ensino superior de Administração consideram como disciplinas relevantes para o seu desenvolvimento profissional aquelas direcionadas à técnica da profissão de Administrador, que exploravam experiências profissionais, em empresas, durante as aulas. Acerca do descontentamento dos Alunos com disciplinas que promovam reflexão, Santos *et al.* (2011) compreende que se trata da tendência à valorização de uma postura permeada pela racionalidade instrumental na busca pela empregabilidade, o Sujeito visa o aprendizado para atender às necessidades do mercado.
			Para Santos (2009) e Silva (2013), esta postura dos Acadêmicos condiz com a visão instrumentalizada do administrador, pautada no pragmatismo e com vistas aos resultados da organização. "Ao que parece, saem satisfeitos com o curso os Alunos que pensam ter obtido dele meios de intensificar sua postura pragmática para alcançar maiores resultados" (SANTOS et al., 2011, p. 287).

Estrutura curricular	Sobre a estrutura curricular do ensino superior de Administração, os Protagonistas enfatizam que as disciplinas não apresentam relação umas com as outras. Além disso, os Estudantes elencam a questão de que ao iniciar o curso não identificam disciplinas ou conteúdos específicos sobre a respectiva profissão.	O estudo coadjuvante português corroborou com os resultados do estudo realizado no Brasil.	Sobre tal percepção, Cunha (2014) ensina que a estrutura curricular predominante sofreu influência positivista, assim como toda a prática pedagógica do ensino superior e, por isso, a orientação das estruturas curriculares do ensino superior, em sua maioria, ainda segue a lógica de organização do conhecimento do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante (CUNHA, 2014).
Deficiência na educação básica dos Alunos	Os Protagonistas do ensino superior de Administração brasileiro concordam que os Acadêmicos do curso nem sempre apresentam as mesmas condições de aprendizado. Isso acontece, em especial, devido a deficiência na educação básica de alguns Estudantes. A referida deficiência reflete em dificuldades acerca da leitura e da compreensão de textos.	Não houve qualquer referência no estudo coadjuvante sobre tal questão.	Segundo os resultados do estudo de Cunha, Nunes e Silva (2014), os Professores destacam as fragilidades na educação básica trazidas pelos Acadêmicos, em especial no que concerne a leitura. De acordo com os Docentes investigados no trabalho de Cunha, Nunes e Silva (2014), tais limitações dos Estudantes sobrecarregariam o professor comprometido com a aprendizagem significativa dos Acadêmicos.

Aprendizagem	No que se refere ao processo de aprendizagem, os Acadêmicos destacam que aprenderam de maneira significativa quando estão envolvidos com disciplina (sendo essa um conjunto de conteúdos), quando foram ativos no processo e quando há um ambiente favorável.	Os Protagonistas do ensino superior de Administração português apresentam a mesma percepção sobre seu processo de aprendizagem.	A necessidade de Estudantes adultos serem sensibilizados para aprender determinado conteúdo e se envolverem com suas aprendizagens, foi alertada por Soares (2009). Além disso, Soares (2009) e Sá, Monteiro e Lopes (2014) destacam a necessidade de: i) entendimento do contexto emocional do estudante; ii) o estabelecimento de uma abordagem que possibilite ao estudante a reflexão, as descobertas, o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação e raciocínio, e; iii) abertura e flexibilidade possibilitam a argumentação pertinente dos Estudantes, constituindo uma relação verdadeiramente dialógica.
Metodologias utilizadas em sala de aula	Ainda sobre as abordagens de ensino, os Alunos elencam algumas metodologias utilizadas pelos Professores em sala de aula. São citadas como práticas positivas de ensino, com vistas à aprendizagem dos Acadêmicos: seminários, apresentação de análise de situações das organizações, trabalhos em grupo, casos para ensino e discussão em sala de aula. É importante destacar que as metodologias citadas permitem ao acadêmico assumir um papel ativo e central frente a sua aprendizagem.	Os Protagonistas do ensino superior de Administração português apresentam a mesma percepção sobre as metodologias utilizadas no ambiente formal de ensino.	Os métodos elencados pelos Protagonistas que fizeram parte deste estudo foram tratados por Fernandes (2015) como atividades didáticas com triplo objetivo, quais sejam: “apoiar os Estudantes nas suas aprendizagens, os Docentes no seu ensino e ambos nas avaliações acerca do trabalho realizado”. (FERNANDES, 2015, p. 162).

Sensibilização dos Acadêmicos	Nos discursos que envolvem o afastamento entre os conteúdos que compunham as disciplinas do início do curso superior de Administração e a profissão do Administrador, os Alunos afirmam não terem sido sensibilizados para se envolverem/ou se engajaram com o conhecimento que lhes é oferecido nas referidas disciplinas.	Os Protagonistas portugueses que fizeram parte do estudo coadjuvante mostram ter a mesma percepção sobre a necessidade de sensibilização do estudante.	A este respeito, cabe lembrar que Leite (2006) faz a distinção entre pedagogia e pedagogia universitária, afirmando que na educação de adultos (pedagogia universitária) é necessário conquistar o engajamento consciente e voluntário do acadêmico, isto significa dizer que, é necessário sensibilizar o estudante adulto para a finalidade de aprender o conteúdo proposto – os adultos necessitam se sentir envolvidos pelas propostas do professor.
Hierarquia e Poder no ensino superior	De acordo com as percepções o afastamento entre Professores e Acadêmicos, as relações apoiadas sobre questões de poder (caracterizadas por distância social e preconceito) e a competitividade, que limitam o aprendizado.	Os Protagonistas portugueses apresentaram percepções semelhantes às percepções encontradas no ensino superior brasileiro.	Vale considerar o que ensinou Sá, Monteiro e Lopes (2014). O trabalho empírico dos autores revela que os Estudantes, em sua maioria, consideram o clima e o ambiente institucional e um fator importante para suas aprendizagens. Assim, um clima institucional agradável mostra-se favorável para a aprendizagem dos Estudantes. O preconceito e a percepção de poder, conforme hierarquia entre os Protagonistas, causariam desconforto e limitariam a aprendizagem dos Acadêmicos.

Processo de avaliação	Os depoimentos dos Protagonistas mostram que, conforme sua percepção, o processo de avaliação é separado dos processos de ensino e de aprendizagem. Houve demanda e exemplos voluntários que se refere a avaliação formativa e ao *feedback*. Neste sentido, os trabalhos mostram-se capazes de integrar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.	Assim como no estudo realizado no Brasil, o estudo realizado em Portugal confirma que os Acadêmicos não encaram o processo avaliativo como regulador ou como tendo qualquer papel de ajuste. Os Acadêmicos compreendem o processo de avaliação predominante no curso superior de Administração como o diagnóstico do erro, com vistas a privilegiar comportamentos.	De acordo com as teorias de avaliação, o discurso dos Discentes é uma demanda por um processo de avaliação formativa. A avaliação formativa, na concepção de Fernandes (2006), é um processo interativo e contínuo (FERNANDES, 1994; 2008), cujo objetivo é dar suporte ao processo de aprendizagem do estudante (BLACK; WILLIAN, 2013). Todo o processo de aprendizagem deveria ser acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes, incluindo mecanismos de autoavaliação e heteroavaliação (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008).
	Quanto à análise (geral) dos Estudantes acerca da qualidade do processo de avaliação, as conclusões convergiram em: raso, falho, repetitivo, ultrapassado e algo que não contribui para a aprendizagem significativa.		

Processo de *Feedback*	Os Protagonistas reconheceram o *feedback* como parte do processo de aprendizagem. Nos discursos, destaca-se a percepção de que o processo de avaliação deve dar suporte às aprendizagens através de diagnóstico, de *feedback* e do ajuste do processo de aprendizagem.	Os Protagonistas identificaram ser melhor avaliados quando há *feedback* e que o *feedback* contribui para seu processo de aprendizagem.	A investigação de Fernandes e Fialho (2012) enfatizou a importância do *feedback* nos processos de avaliação formativa. Nas palavras dos autores, há indissociabilidade do *feedback* para um processo de avaliação para as aprendizagens. O trabalho de revisão empreendido por Fernandes e Fialho (2012) mostrou ainda que, na maioria dos estudos empíricos analisados, os *feedback*s ou têm como base critérios e são descritivos, "permitindo que os Estudantes "vissem ao espelho" os seus desempenhos" (FERNANDES, 2012, p. 605); ou/e foram de natureza avaliativa, "permitindo que os Estudantes conhecessem os resultados do seu trabalho e/ou orientassem e regulassem o processo de aprendizagem" (FERNANDES, 2012, p. 605).
			De acordo com as descrições, o processo de *feedback* (ou a tentativa de *feedback*) que existiu foi de natureza criterial.

Processo de Heteroavaliação	Na discussão, os Alunos entendem que a avaliação de um trabalho em grupo é difícil para o docente, haja vista que este não acompanha todo processo de construção do trabalho. Nas entrevistas semiestruturadas, realizadas com os Docentes, também é observada tal conclusão e muitos Professores elencam como efetivo os processo de autoavaliação e de heteroavaliação.	Não houve comentários a respeito da heteroavaliação.	O artigo de Janssen e Van (2012) defende que em trabalhos em grupo o professor não é o Protagonista mais indicado para avaliar, uma vez que esteve pouco presente durante as interações do grupo, portanto, na construção do trabalho. Assim, a forma mais efetiva para avaliar o comportamento de cada membro da equipe seria a heteroavaliação, ou seja, a avaliação dentro da equipe de trabalho.
			Cabe lembrar que sob a compreensão de Perrenoud (2007) e Fernandes (1994; 2008), mecanismos de heteroavaliação compõe o processo de avaliação para as aprendizagens, ou seja, para o processo de avaliação formativa.

Instrumento Prova	A maioria dos Discentes rejeita a prova como instrumento de avaliação, afirmando que tratava-se de um recorte, em geral, teórico do conhecimento transmitido em determinado período de tempo. No entanto, também são constatadas algumas defesas em relação a este método. A defesa do método se dá pelo argumento de que somente através da coerção o discente busca a efetiva aprendizagem.	Os Acadêmicos portugueses, em sua maioria, enfatizam que a prova não tem condições de apreciar de maneira efetiva o aprendizado discente. Os Docentes portugueses reconhecem falhas na avaliação somativa, mas destacam a obrigatoriedade da avaliação contínua correspondente a 50% da nota de cada disciplina.	Assim, as contribuições dos Estudantes vão ao encontro com o que postulam Fernandes (2006; 2008) e Perrenoud (2007). Os referidos autores argumentam que a avaliação predominante, geralmente realizada por meio da aplicação do instrumento prova, não tem a capacidade de apreciar as competências metacognitivas e socioafetivas que desempenham papel fundamental no desenvolvimento do acadêmico. Black e Willian (2013) arguem que ao utilizar a avaliação predominante, o docente além de incentivar um hábito de aprendizagem superficial, incentiva a competição entre os Alunos.
	Vale ressaltar que na apreciação dos Docentes o instrumento prova teve maior aceitação se comparado a percepção discente.		Tal maneira de avaliar também pode ser considerada um obstáculo ao estabelecimento de relações cooperativas entre Discentes e Docentes.

Instituições interpeladas pela lógica da classificação	Destaca-se que as discussões nos grupos de foco mostram que o sistema de ensino superior brasileiro é movido predominantemente pela lógica de avaliação classificatória de desempenho acadêmico.	O sistema de ensino superior português, sob as lentes de seus Protagonistas, também está contaminado pela lógica classificatória e certificatória.	De acordo com a literatura existente sobre o processo de avaliação, cabe lembrar que Perrenoud (2007) e Falchikov (2005) consideram forte a relação entre o processo de avaliação predominante no ensino e a segregação entre bons e maus desempenhos. Neste sentido, a avaliação pode orientar o percurso acadêmico de um sujeito, tais como determinar as oportunidades dele ao longo do curso (FALCHIKOV, 2005). Deste modo, Perrenoud (2007) faz um alerta sobre a mensagem resultante da avaliação predominante – a nota (objeto da classificação). Para Perrenoud (2007), a nota/classificação não informa nem como acontece a aprendizagem do estudante, nem o que ele realmente sabe; trata-se de um diagnóstico de erros, que não busca compreendê-los e minimizá-los; apenas privilegiar comportamentos, normas e formas com vistas à definição de um modelo de acadêmico (PERRENOUD, 2007).
			Neste sentido, Fernandes (2006; 2008) e Perrenoud (2007) postulam que o processo de avaliação deve ser atual e considerar todos os saberes (isto é, considerar as competências metacognitivas e socioafetivas).

Desenvolvimento do Administrador	Os Protagonistas do ensino superior de Administração brasileiro enfatizaram que atualmente o ensino não é capaz de desenvolver um Administrador. Deste modo, são citadas necessidades de aquisição de competências complementares via opções extracurriculares, tais como: participar de empresas juniores, da AIESEC, de bolsar de pesquisa e de estágios extracurriculares.	Da mesma forma como no Brasil, em Portugal, também não desenvolve um Administrador. Como opções de complemento à formação são citadas as mesmas possibilidades encontradas no Brasil..	Sobre a participação nas empresas juniores dos cursos superiores de Administração, Lourenço (2014), Valadão Jr., Valadão Jr. e Marques (2014) e Valadão Jr., Almeida e Medeiros (2014) asseguram que se constituí um espaço para construção de competências, contribuindo assim, para o desenvolvimento da carreira profissional de seus egressos.

Fonte: Elaborado pela Autora

4.4 Análise das Sugestões dos Protagonistas para o Ensino Superior de Administração

> *"Há esperanças que é loucura ter. Pois eu digo-te que se não fossem essas já eu teria desistido da vida" (José Saramago)*

Conforme já explicado, a última questão discutida pelos grupos de foco desta investigação é referente às propostas de mudanças necessárias nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração, sob as lentes dos Estudantes. Os Acadêmicos construíram representações utilizando uma folha de papel pardo, com tamanho de um metro e meio por um metro e meio; canetas coloridas (doze cores) e alguns blocos, de cores variadas, de papel adesivo de fácil remoção. Para a efetivação da referida questão, foi utilizada técnicas de *design thinking*.

Como a literatura sobre Pedagogia Universitária ensina, o resultado desta investigação evidenciou a necessidade de um ensino superior de Administração mais dialógico (no sentido de um processo mais dinâmico e com relacionamento mais estreito entre os protagonistas), tal como nos trabalhos de Bulgacov, Canhada e Bulgacov (2010), Lucena, Centurión (2011), Schmitz (2011), Brambilla e Damaceno (2011); Silva *et al.* (2011), Oiveira, Sant'ana e Diniz (2011), Patrus e Magalhães (2012), Silva *et al*. (2013), Oliveira, Lourenço e Castro (2013), Silva (2014), Palma e Pedrozo (2014); Pereira (2014), Noguchi e Medeiros (2014), Guimarães e Lovison (2013) e Guerra e Teodósio (2013). É destacado também a necessidade de estabelecer um clima favorável para o processo de aprendizagem (com base no respeito pelos Acadêmicos e na autoridade (poder) exercida pelos Professores), como referenciaram Walker e Gleaves (2015). Os Acadêmicos também evidenciam um maior conhecimento teórico e prático de gestão, do professor, além da capacidade de inter-relacionar ambos

(SILVA *et al.,* 2011; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013). Sugerem melhor utilização da infraestrutura oferecida pelas Instituições; valorização e o incentivo das experiências extracurriculares (junto aos órgãos das IES, instituições públicas e privadas e comunidades), como destacaram Lourenço (2014), Valadão Jr., Valadão Jr. e Marques (2012) e Valadão Jr., Almeida e Medeiros (2014). Por fim, os Estudantes clamam pelo desenvolvimento do pensamento crítico (ALMEIDA; NOVO; ANDRADE, 2013; ALCADIPANI; BRESLER, 2000).

Para analisar o discurso da representação construída pelo grupo de foco Gabriela, é válido retomar as características dos seus Protagonistas. Dos seis Acadêmicos presentes, apenas um não é beneficiário de cotas. Todos moram na periferia de Salvador, têm entre 20 e 26 anos, possuem renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos e, ao longo de suas participações na cocriação do ensino superior de Administração e declaram ter sofrido preconceito, seja na UFBA, seja fora dela.

Na proposta do grupo de foco Gabriela, ao centro, estava escrito em letras grandes “Qualidade no Ensino”. Sobre a palavra “Ensino”, estava desenhado um acadêmico, reconhecido pelo uso da toga, e um professor, identificado pela pasta executiva em uma das mãos. O espaço de um metro e meio quadrado foi aproveitado em sua totalidade, foram assentados adesivos coloridos de fácil remoção em quase toda a referida área. Nos adesivos foram escritas reivindicações e opiniões que, sob as lentes dos Acadêmicos, seriam responsáveis pela melhoria no ensino superior de Administração.

Na análise da fase de Ideação deste grupo, observam-se demanda por equidade; respeito; respeito pelas diferentes experiências e pelos diferentes conhecimentos, além de respeito pelas diferentes classes sociais que compartilhavam o espaço da Escola de Administração da UFBA. Tais reivindicações

podem ser analisadas por meio dos dispositivos teórico empíricos, de análise de discurso: formação social, historicidade e condições de produção. Os discursos "Equidade", "Experiência de vida também é conhecimento", "Menos coerção, Mais liberdade de pensamento", "Respeito", "Compreensão", "Igualdade: Os cotistas não são pobres coitados, nem burros" mostram que eventos atravessam os discursos destes Protagonistas, constituindo a verdade percebida e a historicidade das falas. Além disso, o discurso demarcou o espaço a partir do qual se pode prever os efeitos de sentido produzidos, identificando determinada formação social.

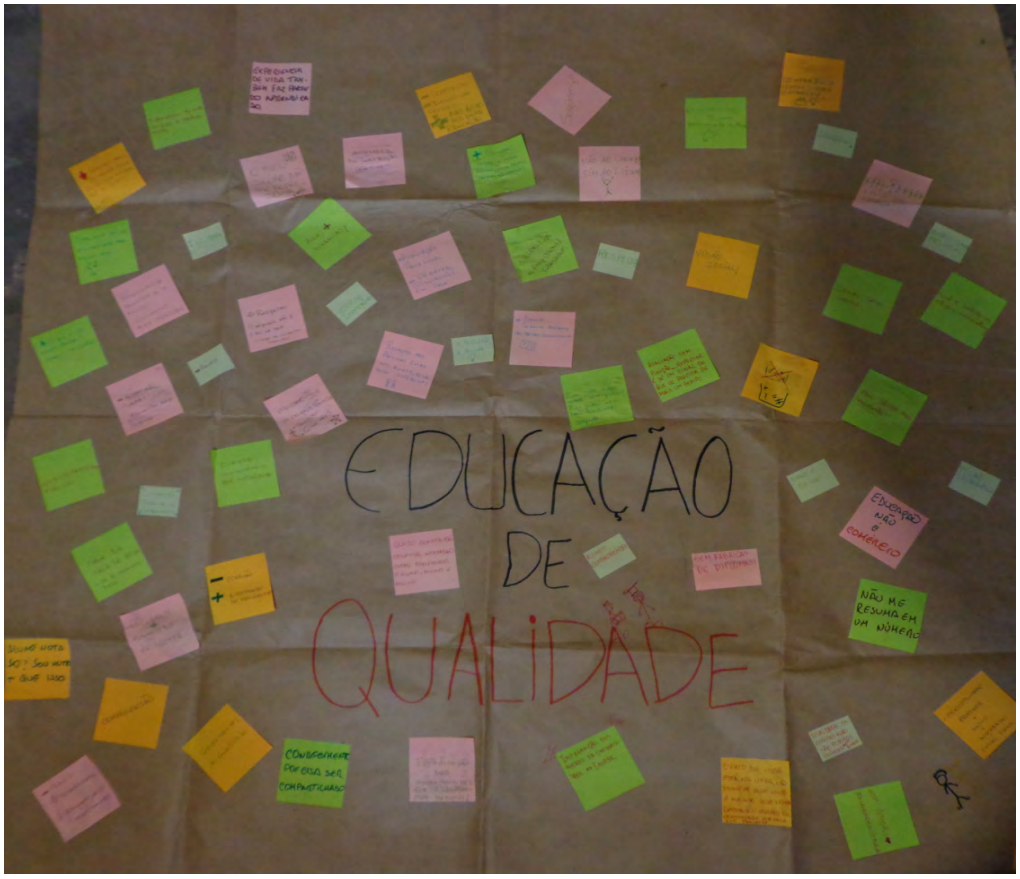
Desse modo, a historicidade referente às classes sociais, a constituição do estado baiano com base no coronelismo, ao preconceito racial, as concepções de elitização do direito ao ensino superior no Brasil, entre outros elementos identificados nos estratos de discurso reproduzidos acima. Outro dispositivo teórico empírico identificável é condições de produção, ou seja, as vivências dos Protagonistas que estabeleceram relações de força no interior do discurso. Tratam-se, conforme identificado nas sequências discursivas, das condições econômicas, sociais ou políticas (não) favoráveis para a realização de um curso superior.

As situações de preconceito e de desrespeito são apontadas pelos Acadêmicos como limitadores para o processo de aprendizagem. Para explorar as referidas contribuições, toma-se como referência o estudo de Walker e Gleaves (2015) que destaca a relação positiva entre o relacionamento saudável professor-acadêmico e entre Acadêmicos, e o processo de aprendizado. Nesta pesquisa, evidencia-se que o relacionamento hierárquico, baseado no poder de autoridade do professor e da instituição, criou um clima desfavorável para a aprendizagem no ambiente formal de ensino (EA UFBA).

Sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o grupo de foco Gabriela, sugere que discussões e reflexões os constituíssem, desenvolvendo assim, pensamento crítico e analítico nos Acadêmicos. Além da minimização da simples apresentação de boas práticas aplicadas às empresas, há também pedido para uma construção coletiva de conhecimento – considerando os diversos atores sociais que coexistem com a Universidade e, por consequência, com o curso superior de Administração. Os estratos de discurso extraídos da proposta, que evidenciam as constatações sobre os referidos processos, são: "Compartilhar conhecimento", "Menos Alunos nas turmas; Aumentar o corpo docente", "Professores mais humanistas, menos capitalistas. Estudantes mais interessados", "Atividades de construção coletiva", "Aulas mais dinâmicas". Estes resultados corroboram com os achados no estudo de revisão empreendido por Bolzan e Antunes (2016), o qual identifica que os Protagonistas do ensino superior de Administração acreditam em um processo dialógico para desenvolver Administradores mais capazes a uma práxis de gestão em um meio complexo.

Cabe ainda destacar que durante a fase de Ideação, os Acadêmicos do grupo de foco Gabriela, a comparam com uma terapia. No grupo, não houve uma construção coletiva. Os Acadêmicos escreveram nos papéis adesivos, que tomaram para si durante a dinâmica, suas reivindicações e as anexavam no papel pardo. Poucas vezes aconteceram interações entre os Estudantes. Observando o silêncio, a mediadora do grupo de foco informou, por três vezes, que era permitido interagir durante a atividade, mesmo assim não houve mudança de comportamento – os Acadêmicos permaneceram a criar suas sugestões sós. A Figura 06 mostra o resultado da etapa de *Design Thinking* do grupo de foco Gabriela.

Figura 06 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco Gabriela



Fonte: Dados da Pesquisa.

Para iniciar a análise da proposta construída pelo grupo de foco Tiêta, assim como realizado com o grupo de foco Gabriela, inicialmente, retoma-se as características dos participantes. Os referidos Protagonistas, na época, com idade entre 19 e 22 anos, participavam da consultoria júnior da Escola de Administração da UFBA e tinha como renda familiar mais de 10 salários mínimos. Em sua maioria, tinham como perspectiva serem executivos de sucesso, absorvidos rapidamente pelo mercado após completarem a formação acadêmica, tal como postulam Santos *et al.* (2011) sobre as expectativas dos egressos do curso superior de Administração.

Algumas das reivindicações do grupo de foco Tiêta são: “Cronograma das aulas criados pelos Alunos”, “Maior vivência de mercado durante a faculdade”,

"Interempreendedorismo[49] na faculdade", "Aprendizagem por Projetos", "Matérias optativas que sejam diferentes da grade curricular", "Faculdade como impulsionadora de motivação e empreendedorismo para os Alunos", "Alinhamento da Teoria e Prática (matérias menos teóricas)", "Programa de cases entre várias disciplinas", "Formação mais empreendedora" e "Escolha das matérias de acordo com as preferências dos Alunos (de acordo com o futuro desejado)". Sob as lentes da análise de discurso são identificado discursos atravessados pela lógica do mercado – ideologia do *Management*, responsável pela expectativa de um ensino mais prático, mais técnico. Quanto a historicidade destaca-se a 'febre das startups'.

O grupo de foco Gabriela buscou compor sugestões de um ensino mais reflexivo, como infere Guerreiro Ramos (1981;1984). Já o grupo de foco Tiêta, compôs a proposta de um ensino mais gerencialista. Sob as lentes da análise de discurso, ao estabelecer relação entre as contribuições dos grupos de foco Gabriela e Tiêta, da instituição de ensino baiana, são observadas diferenças quanto aos dispositivos teórico empírico: FI, FS, FD, Historicidade e Condições de Produção. Quanto a diferentes formações ideológicas, destaca-se que uma mostrou-se voltada a crítica acerca do gerencialismo e a outra defensora da lógica de mercado. Referente ao dispositivo formações sociais tem-se que cada grupo de foco produziu o efeito de sentido de seu discurso a partir de um lugar diferente. O que além de mostrar diferentes formações sociais, derivou diferentes condições de produção. Os Protagonistas também produziram efeitos de sentido a partir de experiências diferentes, identificando diferenças referentes à historicidade.

49 É o empreendedor interno a uma organização, um colaborador com atitudes empreendedoras (HANIF, 2015).

Quanto ao processo de avaliação, na etapa de aplicação das técnicas de *Design Thinking*, apenas o grupo de foco Gabriela reivindicou uma avaliação "processual" e com menos provas. O grupo de foco Gabriela pediu que os educadores fossem valorizados, já no grupo Tiêta, emergiu críticas acerca da "Reciclagem do conhecimento; Conhecimento obsoletos", da "Didática do professor alinhado as expectativas dos Alunos", do "Acompanhamento dos resultados dos Professores" (referindo-se a Avaliação de desempenho docente). Quanto à atualização dos conhecimentos dos Professores, os Estudantes destacaram a rapidez com que ocorrem as mudanças no mercado e a ausência dessas mudanças no conteúdo ministrado em sala de aula.

Outra diferença entre os dois grupos de foco realizados no curso superior de Administração, da instituição baiana, é a opinião sobre a participação na consultoria júnior. O grupo de foco Gabriela critica a participação na empresa júnior, "Empresa Jr não é faculdade". Já o grupo de foco Tiêta defende a participação na empresa júnior, "Empresa Jr (um coração desenhado)", apontando que a empresa júnior oferece aos Acadêmicos experiências, expertises e conhecimentos que, em sala de aula, não são lhes oferecidos, em acordo com as investigações de Lourenço (2015), de Valadão Jr., Valadão Jr. e Marques (2012) e de Valadão Jr., Almeida e Medeiros (2014). Em concordância com o grupo de foco Gabriela tomam-se os postulados de Lourenço (2014). Lourenço (2014) afirma que os empresários juniores têm seus discursos interpelados pela ideologia do *Management*, supervalorizando a prática; tem fé que o trabalho árduo da empresa júnior antecipe aos Acadêmicos, a realidade do mercado e que por isso seja um diferencial e indicador de sucesso profissional. Como aspectos importantes são silenciados nos discursos destes Protagonistas, participantes da empresa júnior, a padronização de comportamento e a busca pelo poder (LOU-

RENÇO, 2014). A Figura 07 mostra o resultado da etapa Ideação do *Design Thinking,* do grupo de foco Tiêta.

Figura 07 – Resultado da etapa de Ideação do *Design* Thinking do grupo de foco Tiêta.

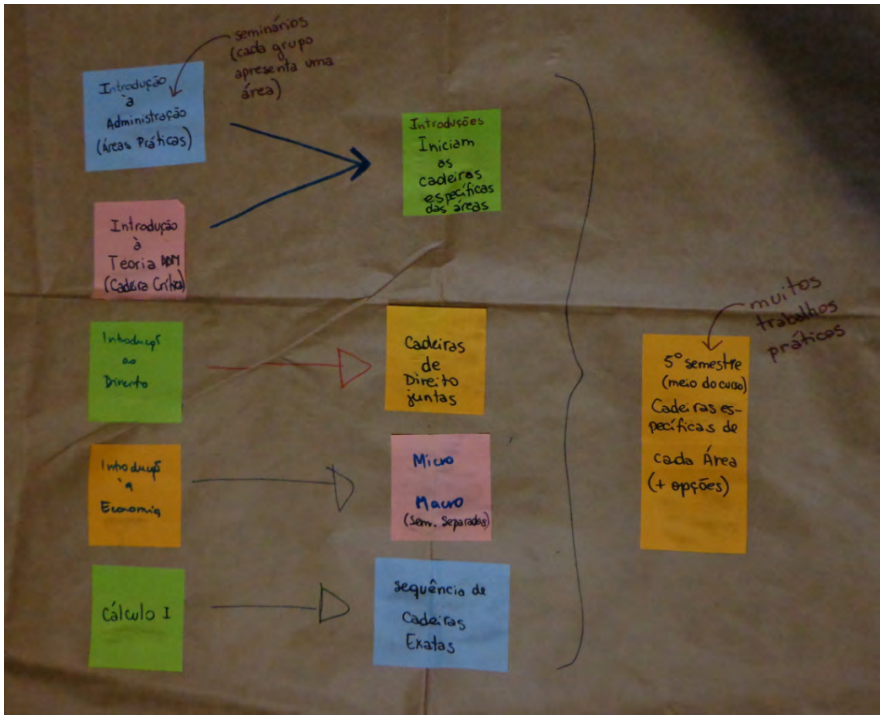
Fonte: Dados da Pesquisa.

A análise das informações coletadas na instituição de ensino localizada no Sul do Brasil inicia-se pela proposta do grupo de foco O Retrato, que sugere um novo currículo para o curso superior de Administração. A sugestão de currículo foi dividida em três etapas, a primeira destinada a disciplinas de introdução a temas explorados ao longo do curso. Nesta foram elencadas as disciplinas: "Introdução à Administração (áreas práticas)", "Introdução à Teoria da ADM", "Introdução ao Direito", "Introdução à Economia" e "Calculo I". Na segunda etapa do currículo foram elencadas as disciplinas "Cadeiras específicas de cada área", "Cadeira de direito", "Micro e Macro (em semestre separados)" e "Sequência de cadeiras exatas". As disciplinas de "Introdução

à Administração (áreas práticas)", "Introdução à Teoria da ADM" da primeira etapa estavam ligadas à disciplina "Cadeiras específicas de cada área", da segunda etapa, indicando pré-requisito. A disciplina "Introdução ao Direito", também da primeira etapa, estava alocada como pré-requisito da "Cadeira de direito". Já as disciplinas de "Introdução à Economia" e de "Calculo I" precediam, na sugestão, as disciplinas de "Micro e Macro (em semestres separados)" e "Sequência de cadeiras exatas", respectivamente.

O motivo que levou a construção de um novo currículo, como proposta para melhoria do ensino superior de Administração, foi a percepção dos Acadêmicos de que a estrutura curricular é um guia essencial para seus desenvolvimentos. No entanto, as disciplinas que atualmente constituem o currículo não são consideradas capazes de desenvolver um Administrador para gerir uma organização em um meio complexo. O que corrobora com os resultados dos estudos de Rocha e Bacchi (2010), Greatti *et al.* (2010), Pinto, Silva e Freitas (2010), Vasconcelos e Silva Junior (2010), Merino, Pastorino e Garcia (2010), Ambori *et al.* (2010), Motta, Quintella e Armond de Melo (2010), Rocha *et al.* (2011), Oliveira e Sauaia (2011), Feitosa (2011), Soares, Ohayon e Rosenberg (2011), Dreher (2011), Caggy e Fischer (2011; 2013; 2014), Santos e Silva (2012), Schmitz et. al (2012), Tordino (2013), Silva, Candelorp e Souza (2013), Viegas (2013), Tudda e Feldmann (2013), Hourneaux Júnior *et al.* (2014) e Izuka e Moraes (2014). A Figura 08 mostra o resultado da fase de Ideação, do grupo de foco O Retrato.

Figura 08 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Retrato



Fonte: Dados da Pesquisa.

A representação do grupo de foco O Continente não aproveitou todo o espaço de um metro e meio quadrado para construir sua proposta. As reivindicações são feitas em adesivos coloridos de fácil remoção, tendo o cuidado de anexar no papel pardo apenas as sugestões aprovadas por todos os Protagonistas que participam daquele grupo de foco. Cada um, antes de escrever no adesivo, questionou os demais voluntários, promovendo uma discussão com todos. As contribuições foram, em especial, referentes ao ambiente e aos recursos institucionais, e como estes contribuiriam para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Assim, os discursos anexados ao papel pardo foram: "Integração e apadrinhamento dos intercambistas", "Ambiente de diálogo", "Experiências interculturais; Aulas interculturais", "Mobilidade acadêmica", "Melhor utilização dos recursos eletrônicos", "Mentoria" e "Melhor utilização dos recursos". Ainda acerca do currículo, foi proposto um melhor "encadeamento dos conteúdos entre as disciplinas".

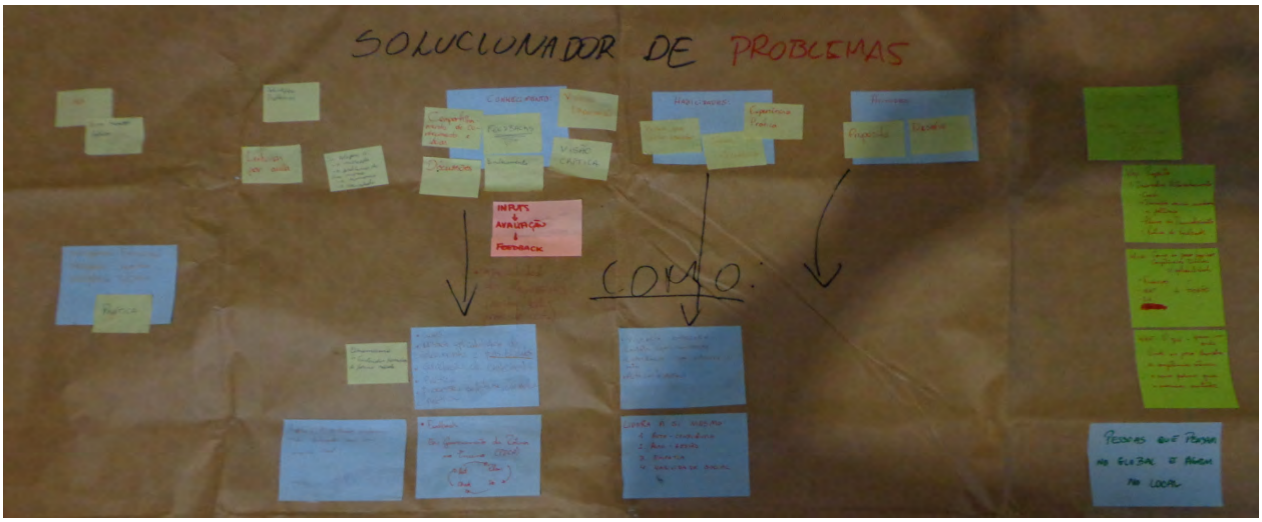
No que se refere ao processo de ensino, os Acadêmicos clamam por "um ensino mais próximo da prática". Os Estudantes também reforçam a necessidade de "maior comprometimento de Alunos e de Professores", mencionam o uso de "estudos de caso" – para maior aprendizagem, e propuseram avaliação formativa – com menos provas e mais trabalhos em grupo com intenção de promover discussões saudáveis no ambiente formal de ensino. Assim, analisando as contribuições do grupo de foco O Continente, também é possível observar a interpelação dos discursos pela ideologia do *Management.* O que fez presente a crença de que um ensino mais técnico/prático desenvolve um Administrador mais capaz de promover uma práxis de gestão em uma realidade complexa. A Figura 09 mostra o resultado da fase de Ideação, do grupo de foco O Continente.

Figura 09 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Continente

Fonte: Dados da Pesquisa

Da mesma forma como o grupo de foco Tiêta, grupo O Arquipélago foi um grupo constituído, majoritariamente, por empresários juniores. Este grupo propôs um ensino superior de Administração com base na estrutura adotada na empresa júnior, conforme Figura 10. Isso por acreditam que a empresa júnior contribui mais para a sua formação do que o curso superior de Administração. Chama atenção que os empresários juniores destacaram a expressão "Solucionador de Problemas", se referindo a como desenvolver um Administrador. Logo, para os protagonistas que compuseram este grupo de foco, um Administrador capaz de uma gestão complexa é um profissional capaz de solucionar problemas.

Figura 10 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Arquipélago



Fonte: Dados da Pesquisa

A sugestão de O Arquipélago também apresentou etapas. Na primeira, foram anexadas as palavras "Conhecimento", "Habilidades" e "Atitudes". "Conhecimento", sob as lentes dos Acadêmicos, foi constituído por "Discussões", "Visão crítica", "Visão empresarial", "*Feedback*s", "Compartilhamento de conhecimentos e ideias", "Embasamento", "Se adequar: ao mercado; ao problema da empresa; a economia, a sociedade", "Identificação de Problemas" e "Forma-

ção de novos líderes". A proposta dos Estudantes é que o conhecimento possa ser compartilhado, no ensino superior de Administração, através de "Leituras por aulas", "Dinamismo", "Utilização de casos", "Mostrar a aplicabilidade do conhecimento e possibilidade", "Relação de conhecimentos", "Prática", "discussão coletiva, construtiva e prática", "Imparcialidade dos Professores (mostrando todos os pontos de vista)", "Avaliar os conteúdos conforme serão aplicados em um cenário real" e por último, "Utilizar *feedback*. Ex: Gerenciamento de Rotina no Ensino (PDCA)".

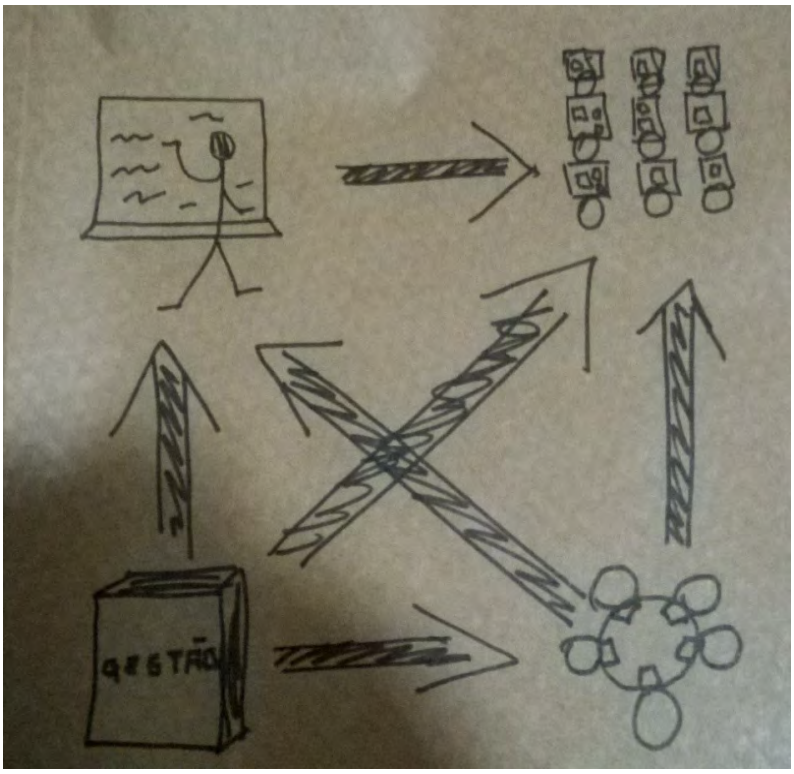
"Habilidades" foi considerada a busca por conhecimento", "Experiência prática" e a "Certeza de propósito". A proposta de como desenvolver "Habilidades" em futuros administradores por intermédio do ensino superior foi revelada na promoção de "Vivência empresarial", "Contato com Empresas", "Experiência com cobrança e metas", "Autoconhecimento", "Lidera a si mesmo: 1. Auto-consciência; 2. Auto-gestão; 3. Empatia; 4. Habilidade Social". Por último, "Atitudes" foi composta por "Propósito" e "Desafio". Desenvolvendo "Competências emocionais, Cognitivas e Técnicas".

Quanto ao discurso desta etapa do grupo de foco O Arquipélago, cabe identificar a formação ideológica voltada ao mercado/gerencialismo. Assim, a formação social deste grupo é semelhante a do grupo Tiêta, pois todos Protagonistas participantes têm renda mensal maior que seis salários mínimos. As formações discursivas encontradas nos grupos de foco realizados no Brasil confirmaram a polaridade presente no ensino superior, como concluíram Magalhães, Jaramill e Patrus (2014), sustentando a existência de concepções com foco nas demandas do mercado e na perspectiva crítica. Devido a desigualdade social existentes no território brasileiro foram identificadas diferenças também nos dispositivos de historicidade e condições de produção.

Os grupos de foco realizados em Portugal, provavelmente por questões culturais refletidas nos comportamentos dos Protagonistas, tiveram menos con-

tribuições. Houve menos participações e, por consequência, a duração (tempo da etapa de Ideação) foi menor. Um dos grupos ainda argumentou que o que deveria ser construído no papel pardo havia sido falado e justificado por meio das críticas, realizadas em uma etapa anterior da pesquisa. Assim, este grupo acordou de não realizar a etapa de Ideação. O outro grupo de foco, Terra do Pecado, construiu uma representação que relacionava conhecimento teórico e prático e, Professores e Acadêmicos, conforme Figura 11. A relação entre conhecimento teórico e prático foi a principal sugestão dos Acadêmicos, bem como houve destaque ao relacionamento saudável entre Professores – Acadêmicos, Acadêmicos, Professores – Estudantes – Funcionários.

Figura 11 – Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco Terra do Pecado



Fonte: Dados da Pesquisa

Segue Quadro 23 com vistas a resumir as sugestões dos acadêmicos para melhorias no ensino superior de Administração.

Quadro 23 - Resumo das sugestões dos acadêmicos para melhorias no ensino superior de Administração

Grupos / Sugestões	Gabriela	Tiêta	O Retrato	O Continente	O Arquipélago	Terra do Pecado
Equidade	x					
Respeito às diferenças	x			x		
Clima favorável	x			x	x	x
Compartilhamento de saberes	x			x	x	
Ensino dialógico	x			x	x	x
Ensino crítico	x				x	
Turmas com menos alunos	x					
Aulas mais dinâmicas	x				x	
Construção coletiva de conhecimento	x				x	
Avaliação formativa	x			x	x	
Grade curricular criada pelo Acadêmico		x				
Aulas com ênfase na prática de gestão		x		x	x	
Relacionamento mais estreito entre teoria e prática		x		x	x	x
Formação mais empreendedora		x				

Atualização do conhecimento		x			x	
Uso de mais casos para ensino		x		x	x	
Mentoria		x		x		
Disciplinas Introdutórias			x			
Interdisciplinaridade			x			
Maior relação/ encadeamento entre disciplinas			x	x	x	
Integração e apadrinhamento dos intercambistas				x		
Experiências interculturais				x		
Mobilidade acadêmica				x	x	
Melhor utilização dos recursos eletrônicos				x		
Melhor utilização dos recursos				x		
Autoconhecimento					x	
Liderança					x	

Fonte: Elaborado pela Autora

As sugestões citadas mais vezes durante a etapa de Ideação foram: o estabelecimento de um clima favorável para o processo de aprendizagem (WALKER; GLEAVES, 2015; NWOKEOCHA, 2017; engaXIAOMING; ZHUO, 2017; UBONG; OKPOR, 2020); o compartilhamento de saberes entre os Protagonistas e um ensino dialógico (BULGACOV; CANHADA; BULGACOV, 2010; LUCENA; CENTURIÓN, 2011; SCHMITZ, 2011; BRAMBILLA; DAMACENO, 2011; SILVA *et al.,* 2011; OIVEIRA; SANT'ANA; DINIZ, 2011; PATRUS; MAGALHÃES, 2012; SILVA *et al*., 2013; OLIVEIR; LOURENÇO; CASTRO, 2013; SILVA, 2014; PALMA; PEDROZO, 2014; PEREIRA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014; GUIMARÃES; LOVISON, 2013; GUERRA; TEODÓSIO, 2013); a utilização de avaliação formativa, incluindo auto, heteroavaliação e feedbacks (PERRENOUD, 2007; FERNANDES, 1994; 2008; FERNANDES; FIALHO, 2012; BLACK; WILLIAN, 2013); estreitar o relacionamento entre teoria e prática no ensino superior de Administração (SANTOS *et al.*, 2011; SANTOS, 2009; SILVA, 2013); melhorar o encadeamento entre as disciplinas no currículo (CUNHA, 2014) e, uma maior utilização de casos para ensino (LOURENÇO MAGALHÃES, 2013).

Quanto a análise individual das sugestões dos grupos, vale destacar que os grupos de foco realizados no curso superior de Administração da UFBA elencaram propostas totalmente diferentes, reforçando os diferentes atravessamentos ideológicos. O grupo de foco Gabriela fez solicitações de um ensino mais dialógico e reflexivo. O grupo de foco Tiêta sugeriu um ensino mais técnico e voltado a prática nas organizações. Os grupos de foco realizados no curso superior de Administração da UFRGS, embora tenham apresentado em seus discursos atravessamentos ideológicos diferentes, na etapa de Ideação não foi percebida tal diferença, uma vez que muitas sugestões foram citadas por pelo menos mais de um grupo.

5. CONCLUSÕES E DISCUSSÕES FINAIS

> *"A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar." (Eduardo Galeano)*

Esta investigação apresentou e discutiu as percepções de Estudantes e de Professores do ensino superior de Administração, brasileiro e português, acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Como resultado mais evidente, em ambos os países, ficou clara a necessidade de promover melhorias no ensino superior de Administração. A pesquisa foi de cunho qualitativa e exploratória. A coleta de dados ocorreu através de grupos de foco junto aos Acadêmicos, entrevistas semiestruturadas com Professores e pesquisa documental referente ao regimento, à legislação e aos regulamentos das Instituições de Ensino Superior cujos cursos superiores integraram este estudo. A análise das informações coletadas foi realizada através da análise de discurso pechetiana. Tal análise fez uso dos dispositivos teóricos empíricos Formação Ideológica (FI), Formação Social (FS), Formação Discursiva (FD), Sentido, Historicidade, Condições de Produção, Sujeito, Coerência, Memória Discursiva, Paráfrase e Polissemia.

De maneira geral, Estudantes e Professores, brasileiros e portugueses, expressaram que o ensino superior de Administração abarca a teoria e a prática de gestão, mas não de maneira satisfatória. Quando o ensino reflexivo, pejorativamente chamado teórico, é predominante, seja na estrutura curricular, seja no método eleito pra ministrar uma disciplina, os Acadêmicos criticam. O argumento para a crítica é, em especial, o distanciamento entre a teoria de gestão e a prática do Administrador. Neste sentido, no Brasil, os dados desta investigação corroboram com os resultados de pesquisas empíricas de Silva, Silva e Freitas

(2013) e de Magalhães, Jaramill e Patrus (2014). O trabalho de Magalhães, Jaramill e Patrus (2014) enfatiza que o ensino de Administração ora é oferecido com foco nas demandas do mercado, ora sob a perspectiva crítica. Silva, Silva e Freitas (2013) lançam luz sobre duas concepções do ensino superior em Administração: a econômica e a social.

Logo, o ensino superior de Administração brasileiro está à mercê das FIs dos seus Protagonistas (Professores e Estudantes), o que pode, além de dificultar o diálogo, levar a distorções acerca do objeto de ensino (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013). Pois, cada discurso é atravessado/entrecruzado por uma formação ideológica: a concepção voltada à acumulação individual de riquezas e que tem a expectativa um ensino superior de Administração que aborde/ensine práticas organizacionais; e a concepção pautada na lógica social atrelada à solidariedade e ao compartilhamento, quanto ao ensino superior em Administração, a expectativa é de desenvolvimento de uma visão crítica do mundo.

Diferente do ensino superior de Administração brasileiro, no ensino superior de Administração português os depoimentos analisados mostram que a formação ideológica do *Management* atravessa todos discursos, tanto de Professores quanto de Acadêmicos. Isso porque o objetivo é a aplicação dos conteúdos e das competências desenvolvidas, ao longo do ensino superior de Administração, na busca de crescimento econômico, não na busca de alternativas para desenvolvimento social (conforme observado no Brasil). Assim, não foi identificado polaridade ou embate entre concepções e/ou ideologias distintas, tais como a econômica e a social.

A crítica de uma parte dos Protagonistas brasileiros está de acordo com os postulados de Vieira (2014), que afiança que um ensino superior composto por treinamentos de técnicas e de práticas de gestão entregaria aos Acadêmicos um ensino com efeitos redutores (VIEIRA, 2014), sendo também um reflexo

da cultura pedagógica existente no ensino em geral (VIEIRA, 2002; 2004). Em contrapartida, a crítica a um ensino reflexivo ratifica os resultados de estudos como o de Santos *et al.* (2011), o qual identificou que os Acadêmicos do curso de Administração consideram como as disciplinas mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, aquelas direcionadas à técnica da profissão de Administrador, que exploram experiências profissionais em empresas durante as aulas.

Nos discursos de todos Protagonistas foram identificados também demanda pela promoção de um clima favorável ao aprendizado (VIEIRA, 2002; 2004; WALKER; GLEAVES, 2015); de envolvimento com o conteúdo (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014); de sensibilização a importância do conteúdo (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014) e da boa relação com o professor (WALKER; GLEAVES, 2015), durante o processo de aprendizado. Além do apelo por aulas mais dinâmicas e que considerem a supercomplexidade (BARNETT, 2000), em que coexistimos, que invadiu as fronteiras da universidade e, por consequência, a fronteira dos cursos superiores que a constitui.

A estrutura curricular foi considerada como um guia para o desenvolvimento profissional do Administrador. Mudanças curriculares foram sugeridas pelos Alunos, tanto portugueses como brasileiros. Foi sugerido que os cursos superiores de Administração tivessem em seus primeiros semestres uma disciplina com conteúdos que explorassem as áreas da Administração e a atuação do profissional Administrador nas organizações. Cabe aqui lembrar os postulados de Cunha (2014), o qual observou que a orientação curricular segue uma lógica de organização do conhecimento do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. Para o autor, tal ideário induziu a perspectiva de que um profissional com ensino superior completo

teria todas as competências para efetivamente atuar no mercado de trabalho. Foi discutido também a necessidade de inter-relacionar as disciplinas que compõem o currículo, mostrando como acontece em uma organização.

Exposta a insatisfação dos Alunos com o ensino superior de Administração, emergiram exemplos de casos de evasão. Os Estudantes apontaram que a evasão ocorria devido à insatisfação dos Acadêmicos com os cursos superiores, em especial, porque os Alunos consideravam que o curso não estava contribuindo para o desenvolvimento profissional deles, uma vez que a base era apenas teórica e não havia relação com a prática e gestão em organizações. A literatura apontou que os sentimentos negativos a respeito do curso superior podem estar relacionados à representação de educação como mercadoria (SANTOS *et al.*, 2011). No que se refere ao descontentamento acerca das disciplinas avaliadas como teóricas, Santos *et al.* (2011) e Silva (2013) compreendem que se trata da valorização de uma postura permeada pela racionalidade instrumental na busca da empregabilidade e resolução de problemas.

A partir da discussão nos grupos de foco sobre a insatisfação dos Estudantes também surge a certeza de que não existe lócus específico para a aprendizagem, fora discutida a necessidade de os Acadêmicos buscarem vincular-se a outras instituições, além da IES, para potencializar suas aprendizagens. Alguns Professores e alguns Estudantes citaram como local de aprendizagem as empresas juniores das instituições de ensino, a AIESEC e os estágios extracurriculares. Da mesma forma como as abordagens de ensino (reflexiva ou com foco na prática), a participação dos Estudantes nas referidas instituições também despertam diferentes opiniões. Uma vez que, há a crítica acerca da padronização do comportamento e a competitividade dos Acadêmicos que participam de empresas juniores (LOURENÇO, 2014), mesmo que, a maioria dos trabalhos tenha analisado a participação de Acadêmicos como positiva, uma

oportunidade para a construção de competências (VALADÃO Jr.; VALADÃO Jr.; MARQUES, 2014; VALADÃO Jr.; ALMEIDA; MEDEIROS, 2014).

Os processos de avaliação utilizados nos cursos superiores de Administração estão ainda fortemente orientados para a classificação dos Estudantes. Assim, a avaliação formativa, cuja principal finalidade é apoiar e melhorar as aprendizagens e o ensino, não é ainda utilizada de forma deliberada e sistemática no ensino universitário. Consequentemente, o desempenho dos Estudantes, na maioria dos casos, é avaliado por prova cujas limitações, quando usadas, exclusivamente, estão amplamente ilustradas na literatura das especialidades (PERRENOUD, 200). Os dados mostraram que a avaliação classificatória está muito presente na memória dos Estudantes participantes desta investigação, contribuindo para tal, quer o ambiente formal do ensino, quer as normas e regulamentos institucionais em vigor nas universidades.

No que se refere à apreciação negativa dos Estudantes acerca do processo de avaliação no ensino superior de Administração, os resultados são consistentes com a literatura da especialidade (PERRENOUD, 200). Os Estudantes fizeram várias referências à predominância da memorização como meio de "aprender" os conteúdos para obter aprovação e boas classificações nas disciplinas. Esta situação permite refletir acerca do que se pode considerar como aprendizagem significativa e com compreensão dos conteúdos constantes nos programas de ensino. Além disso, tal como é referido na literatura, também os participantes deste estudo consideraram que a avaliação predominante nos seus cursos não está integrada nos processos de aprendizagem e de ensino. Isto é, a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pouco articulados entre si, ou mesmo isolados.

Os Protagonistas foram enfáticos ao afirmarem que os Acadêmicos deveriam ser autônomos na busca do próprio conhecimento, assim como ensinou

Barnett (1998; 2009). Além disso, os Acadêmicos mostraram-se dispostos a aprender, a se desenvolver, a vivenciar, a buscar autonomamente sua aprendizagem e a cocriar o ensino superior de Administração, também em concordância com Barnett (2009). Quanto aos Professores, os Protagonistas percebem que devem atuar como um guia para o desenvolvimento dos Estudantes, abandonando a ação docente tradicional e adotando um ensino dialógico, tal como discutiu Ribeiro (1969).

Neste sentido, os Protagonistas citaram as diferentes gerações de Professores e arguiram que os Professores mais jovens apresentaram boas iniciativas e novas abordagens. Os resultados empíricos desta investigação corroboraram com os achados de Vieira (2014) que concluiu que os Professores agiriam de acordo com sua experiência e como os de Fernandes (2014) que afirmou ser a intuição dos Professores a maior força sobre sua ação.

Nas entrevistas, os Professores referiram-se a novas abordagens e ao planejamento de aulas dinâmicas, apontando como limitações o tempo dispendido para que tais aulas fossem planejadas, a resistência por parte dos Alunos de participar das aulas desta natureza, pois estão adaptados ao ensino tradicional em que predomina a transmissão de conteúdos; e, as tecnologias de informação e comunicação que os Alunos têm acesso durante as aulas. Os Professores apontaram como principal motivo de distração dos Estudantes, as tecnologias de informação e comunicação.

A etapa em que foram solicitadas sugestões ao ensino superior de Administração os Protagonistas não hesitaram em solicitar um ensino mais dialógico; com equidade; com respeito; um clima mais favorável para o processo de aprendizagem; um maior conhecimento teórico e prático de gestão do professor, além da capacidade de inter-relacionar ambos; melhor utilização da infraestrutura oferecida pela instituição; a valorização e o incentivo das experiências

extracurriculares e; por fim, a demanda para desenvolvimento do pensamento crítico. Quanto ao processo de avaliação, a maioria dos grupos de foco sugeriu a avaliação formativa.

Outras contribuições se deram a respeito de um novo currículo com disciplinas e interações que possibilitassem, sob as lentes dos Acadêmicos, uma melhor formação para os Administradores. Vale destaque para um grupo de foco que ideou o referido guia com base na estrutura da empresa júnior, por acreditar que no ambiente empresarial simulado os conhecimentos são construídos de maneira mais efetiva do que na sala de aula.

A seguir, a Figura 12 retrata um mapa conceitual[50] que abarca as informações resultantes da investigação empírica desta investigação. O mapa conceitual apresenta três conceitos centrais, que se apresentam integrados e articulados, estes são os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os conceitos centrais são os processos sobre os quais as percepções dos Protagonistas seriam desveladas através da análise das informações. Aos três conceitos centrais estão ligados conceitos, que emergiram do *corpus* de pesquisa. Tratam-se da representação do que influencia cada processo explorado.

A Figura 12 mostra que o processo de ensino requer acompanhamento, envolvimento e atualização; sendo que o acompanhamento e envolvimento para serem efetivos dependem do Acadêmico e do Docente. O processo de ensino é considerado, pelos Protagonistas, um processo hierárquico e desta hierarquia decorreu situações de preconceito e abuso de poder. O processo de ensino é interpelado por ideologias diferentes e historicidade. Além disso, o referido processo é influenciado pelas tecnologias de informações e comunicação, pela estrutura curricular e pela postura docente. Já a postura docente é constituída

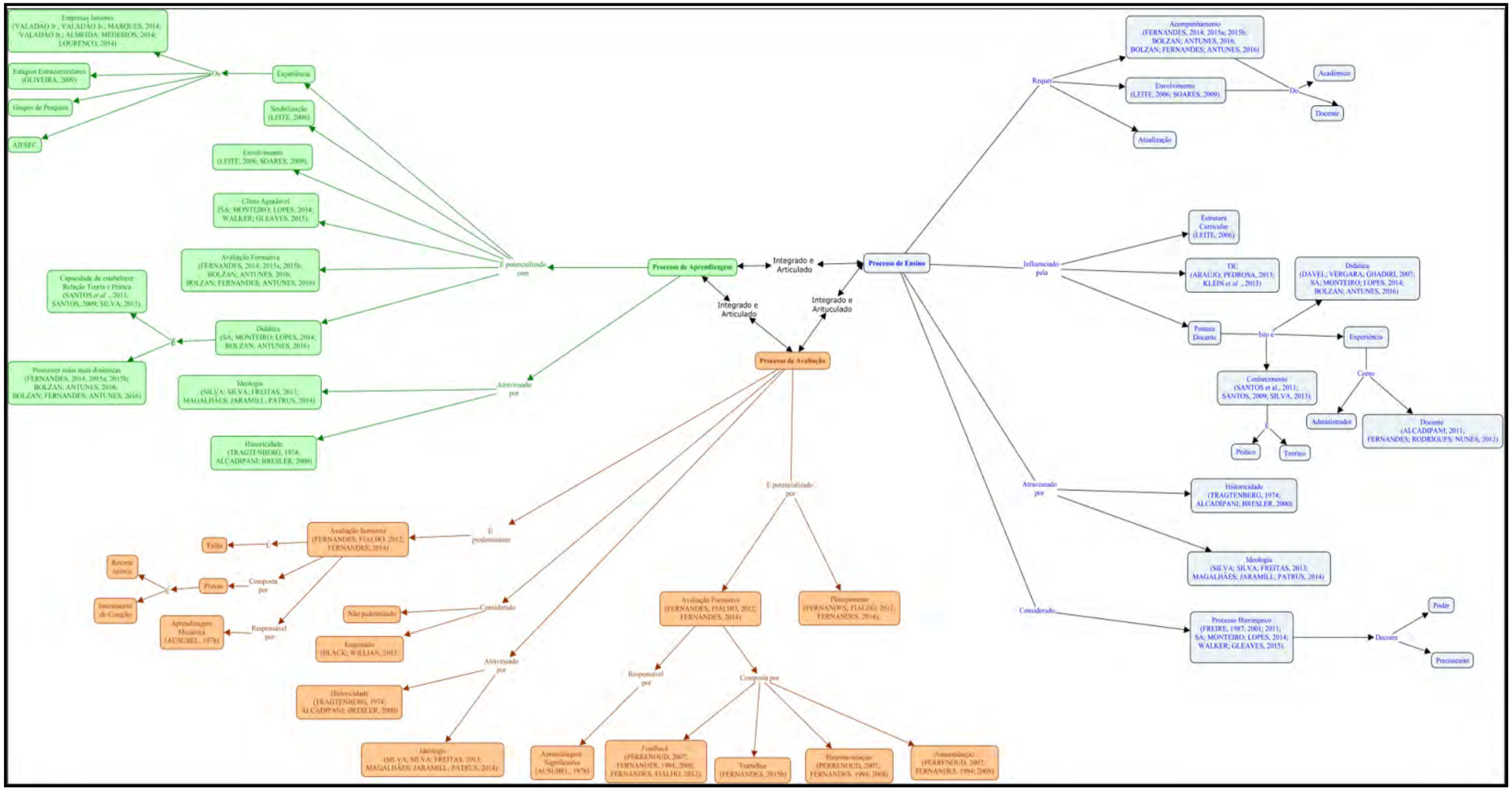
50 Mapas Conceituais são diagramas hierárquicos, em que se destacam conceitos de um determinado campo conceitual e suas relações (MOREIRA, 2012). Tal técnica foi escolhida para potencializar a visualização das informações encontradas na etapa empírica desta pesquisa.

pela experiência, docente e como Administrador; a didática e o conhecimento, teórico e prático.

O processo de aprendizagem, sob as lentes dos Protagonistas, pode ser potencializado pelo envolvimento dos Acadêmicos com os demais atores e, principalmente, com o conteúdo; pela sensibilização do estudante (SOARES, 2009) acerca da importância o conteúdo; da experiência que ele mesmo busca para "fixação" do conteúdo, como nas empresas juniores, nos estágios extra-curriculares, nos grupos de pesquisa e na AIESEC; também foi citado a didática do professor e a utilização da avaliação formativa. Da mesma forma como o processo de ensino, o processo de aprendizagem é atravessado por ideologia e pela historicidade.

A avaliação, predominantemente, é somativa, considerada falha e composta por provas (que foram apreciadas ao mesmo tempo como um diagnóstico teórico e como um instrumento de coerção). Os Estudantes identificaram que cada professor elege um método de avaliação que julga efetivo para avaliar a disciplina que ministra, não havendo padronização no processo. No entanto, há um engessamento no que se refere ao processo de avaliação, inclusive a cerca da legislação que exige avaliações capazes de quantificar e classificar os Acadêmicos. Do mesmo modo que os processos de ensino e de aprendizagem, o processo de avaliação também é intercruzado por ideologia e pela historicidade. O referido processo pode ser potencializado por planejamento e pelo uso da avaliação formativa, sendo esta última capaz de causar aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1978).

Figura 12 – Figura Resumo dos Resultados desta investigação

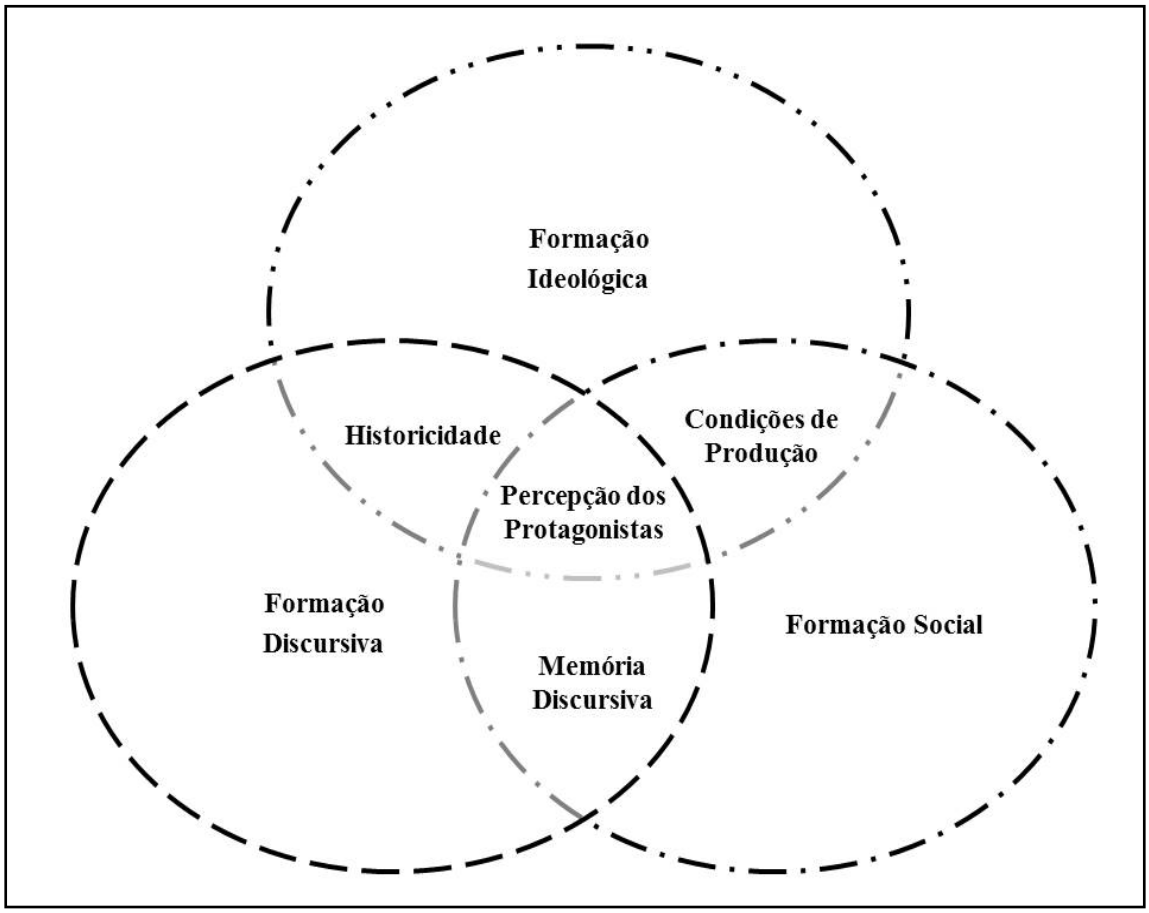


Fonte: Elaborado pela Autora

No que se refere à análise de discurso realizada nesta investigação, é válido construir uma representação utilizando o nó borromeano[51], mostrando os dispositivos teórico empíricos que deram suporte aos resultados. A representação do nó borromeano mostra a interação entre os dispositivos teórico-empíricos e é bastante usada, com essa intenção em trabalhos que utilizam a lente análise de discurso proposta por Pêcheux (2009). Vale destacar que a interação entre tais dispositivos se dá pela porosidade de suas fronteiras. As formações ideológicas, sociais e discursivas possuem fronteiras porosas, o que permite a invasão e, com isso, a atualização constante das mesmas. O que também contribui para a deriva/deslize de sentido nos discursos.

51 A escrita borromeana passou a ser utilizada por Lacan a partir de 1972. Ela permite traduzir a trilogia "Simbólico, Imaginário e Real" criada por ele, nos anos 1950. "O nó borromeano se apresenta sob a forma de, no mínimo, três elos distintos, que se sustentam, cada um, pela suposta consistência real de corda" (DIAS, 2006, p. 93).

Figura 13 – Nó borromeano referente aos dispositivos teórico empíricos de Análise de discurso usados para análise das informações desta investigação



Fonte: Elaborado pela Autora

Ao centro do nó borromeano encontra-se o objeto que se deseja desvelar através da análise do discurso, ou seja, a percepção dos Acadêmicos e dos Professores do ensino superior de Administração sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os três elos do nó representam as formações ideológicas, sociais e discursivas (atenção à representação das fronteiras – porosas). Nesta pesquisa, foram identificadas nos discursos dos Protagonistas duas formações ideológicas: uma voltada ao mercado e desenvolvimento do mercado e outra que tinha como cerne a crítica ao foco do mercado e ao capitalismo. A FI com foco no mercado defendia um ensino alicerçado na razão técnica; os Estudantes buscavam um ensino superior que os tornassem capazes de realizar atividades gerenciais em empresas privadas. Já os Protagonistas

atravessados pela FI que tinha como essência à crítica concepção capitalista, mostraram a expectativa de um ensino superior reflexivo, com a preocupação de desenvolver o senso crítico nos seus egressos.

A análise também mostrou duas formações sociais, uma gerencialista e outra social. Ao longo do trabalho, foi apontado que isso ocorreu pelas condições em que cada Sujeito foi construído; a exemplo, as diferentes FI e FS dos grupos de foco Gabriela e Tiêta, da mesma instituição de ensino. O grupo Gabriela formado por Sujeitos que viviam com renda mensal de até três salários mínimos, sendo a maioria beneficiados por cotas e em sua construção tendo sido interpelados por situações de preconceito; o grupo Tiêta formado por Acadêmicos cuja renda mensal era superior da dez salários mínimos e expectativas de, em um futuro próximo, obter sucesso profissional.

As formações discursivas que foram identificadas se constituíram em torno das defesas do (i) com foco na prática em resposta as demandas do mercado, visando a empregabilidade do egresso e (ii) buscando desenvolver um Administrador com senso crítico, que não tivesse como objetivos a reprodução das relações sociais, nem na condição de oprimido, nem na condição de opressor.

Além disso, muitos discursos foram reproduzidos por serem acessados facilmente na memória discursiva dos Sujeitos, uma vez que esse era constituído também por tudo que tinha acesso no interdiscurso. Por fim cabe destacar na análise de discurso, a deriva/deslize dos sentidos. Esses deslizes podem ser responsáveis por diferentes compreensões de um mesmo objeto e dificultar o diálogo entre os Protagonistas.

Cabe refletir que não foram identificadas semelhanças entre o ensino superior de Administração brasileiro e português, no sentido de colonialidade do saber. Isto significa dizer que, o ensino superior de Administração brasileiro

provavelmente não segue sob o modelo de ensino superior de Portugal. No entanto, ambos são semelhantes por serem atravessados pela ideologia norte-americana do *Management*. Tal interpelação ideológica não é comum a todos Protagonistas, como já falado, o que provoca polaridade e tende a limitar o diálogo.

Os resultados desta pesquisa deram destaque à necessidade de refletir sobre a prática, a integração entre prática e teoria e, sobretudo, como a partir do estabelecimento de relação entre essas 'traduções' do conhecimento de gestão se pode desenvolver um Administrador capaz de atuar em um ambiente super-complexo. Emergem, assim, o imperativo de elucubrar sobre o potencial da dúvida epistemológica (CUNHA, 2014) e a forma de suscitá-la nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração. Além da indispensável integração entre os referidos (BOLZAN; FERNANDES; ANTUNES, 2016).

Importante ressaltar que Professores e Acadêmicos apresentaram percepções semelhantes sobre o ensino superior de Administração, em ambos países. Os Protagonistas elencaram os problemas e as respectivas soluções demonstrando preocupação com a atuação profissional de um Administrador diplomado, contudo sem capacidade de gerir organizações em um ambiente supercomplexo.

Cabe também fazer uma reflexão quanto à estrutura curricular, pois neste sentido tanto os Protagonistas do ensino superior de Administração quanto à literatura indicaram o inchaço do currículo com disciplinas que apenas buscam responder demandas do mercado. Se flexionar o que ensinam Ausubel (1978) e Cunha (2014) sobre as limitações identificadas no currículo e as sugestões de melhoria, tem-se a emergência de uma inversão na sua estrutura, pois atualmente a orientação curricular segue uma lógica de organização do conheci-

mento do geral para o particular e do teórico para o prático. As sugestões dos Protagonistas e os postulados de Ausubel (1978) apontam que o processo de ensino é potencializado se a lógica a ser seguida fosse do particular para o geral e da prática para a teoria, a fim de suscitar a dúvida epistemológica, conforme Cunha (2014). É importante também destacar mudanças profundas acerca da transdisciplinaridade curricular. Temas como ética, sociologias e sustentabilidade, por exemplo, deveriam ser transdisciplinares, intercruzando cada disciplina que compõem o currículo. As disciplinas deveriam apresentar fronteiras porosas para que uma se relacionasse mais facilmente com a outra, promovendo a interação de conhecimentos.

A interação e articulação entre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação que potencializaria o desenvolvimento de um Administrador, sob as lentes dos Protagonistas não existe. Acadêmicos e Professores percebem articulação superficial entre os processos de ensino e de aprendizagem, mas o processo de avaliação é considerado isolado. Os Acadêmicos argumentaram que avaliação é apenas um recorde de conteúdo, geralmente teórico. O processo de avaliação não realizaria o diagnóstico do conhecimento do acadêmico, pois não abarca as competências metacognitivas e socioafetivas que desempenham papel fundamental no aprendizado, e portanto, no desenvolvimento do Administrador (FERNANDES, 2006; 2008; PERRENOUD, 2007). Assim, outra mudança profunda no ensino superior de Administração a ser implementada é a articulação e interação dos referidos processos.

Vale ainda considerar a situação financeira do Brasil e as contribuições tanto dos Protagonistas, quanto da UNESCO (1999) e do INEP (2017) de que houve um significativo aumento de ofertas nos cursos superiores de Administração. Com a crise econômico-financeira já se observa o acirramento da competitividade entre as instituições de ensino privado, a inadimplência, a evasão e

a demissão de Professores. Isto pode gerar uma seleção natural do processo de massificação dos respectivos cursos superiores.

Importante ainda destacar que esta investigação contribuiu para discussão do tema ensino superior de Administração e para a ciência da Administração. Houve também contribuição metodológica, pois o método de análise de discurso, proposta por Pêcheux (2009), é pouco utilizada em estudos da área de Administração. Bem como as técnicas de *Design Thinking* para coleta de dados.

Para a continuidade dessa investigação vale sugerir que, a partir do diagnóstico apresentado aqui, faça-se uma pesquisa quantitativa e descritiva com vistas a confirmar os resultados mostrados e também ampliar a reflexão. Atendendo às sugestões dos Protagonistas que foram voluntários nesta pesquisa, é importante dar destaque a confecção de casos para ensino (método citado como positivo e com triplo objetivo: ensinar, aprender e avaliar (FERNANDES (2015)), a partir de inovações organizacionais e sociais. Cita-se também o válido trabalho de confecção de relatos de inovação pedagógicas no ensino de Administração; da busca por integrar, com o objetivo de complementaridade, teoria e prática em disciplinas; e, de exemplos que atendam o imperativo de interação entre TIC e processo de ensino.

Como limitações deste estudo, cita-se a limitação metodológica de aplicação das técnicas de *Design Thinking*, considerando o tempo para aplicação das referidas técnicas. Além disso, cabe destacar a baixa adesão dos voluntários portugueses a participação na pesquisa. Tendo o convite sido realizado de diferentes formas, assim como foi no Brasil, as respostas positivas foram poucas e demoraram a chegar.

REFERENCIAIS

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. **Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP.** Revista de Administração de Empresa. São Paulo. 54**:** p. 154-169 p. 2014.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. **McDonaldização do ensino**. Carta Capital. São Paulo. 6**:** 20-24 p. 2000.

ALMEIDA, R. D. S.; NOVO, L. F.; ANDRADE, C. O. **Expansão, Mercantilização e Educação Bancária no Ensino Superior Brasileiro**. Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. Santa Catarina. XII 2011.

ALMEIDA, M. I. D.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educaç**ão, 2014, 27(2), pp. 7-31

ALPERSTEDT, G. D.; MORAES, M. C. B.; PIRES, P. K. **O Ensino Superior em Administração no Brasil: Limites e Possibilidades em Busca de uma Visão mais Sustentável de Mundo**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V EnEPQ 2015.

AMADO, J. **Dona Flor e seus Dois Maridos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 488.

_____. **Tiêta do Agreste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 656.

_____. **Gabriela, Cravo e Canela**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 336.

AMBONI, N. et al. Interdisciplinaridade e Complexidade no curso de Graduação em Administração. **Cadernos EBAPE.BR,** v. 10, n. 2, p. 302-328, 2012.
ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências. **Educação E Pesquisa**, 44, e174148., 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844174148. Acesso em 23 de agosto de 2022.

ARAÚJO, O.H.A.; CASTRO, J.T.; THERRIEN, J; VIEIRA, A.M.D.P. Docência universitária, saberes e práticas pedagógicas: desafios, perspectivas e inter-relações didáticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 509-527, abr./jun. 2020.

ARAÚJO, R. A. V.; PEDROSA, F. S. G. **Aprendizagem Invisível Aplicada no Curso de Graduação em Administração: Uma Revolução e um novo Olhar para a educação formal**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPEQ 2013.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil: Editora Interamericana, 1980.

AZÊVEDO, A. **A Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos**. 2006. 355 (Doutorado). Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARBOSA, S. I. S. et al. **Uma Análise dos condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de Estudantes de Cursos de Administração**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 15**:** p. 323 - 349 p. 2014.

BARNETT, R. 'In' or 'For' the Learning Society? **Higher Education Quarterly,** v. 52, n. 1, p. 7–21, 1998.

_____. Supercomplexity and the Curriculum **Studies in Higher Education,** v. 25, n. 3, p. 255 - 265, 2000.

_____. Knowing and becoming in the higher education curriculum. **Studies in Higher Education,** v. 34, n. 4, p. 429-440, 2009.

BARNETT, R.; PARRY, G.; COATE, K. Conceptualising Curriculum Change. **Teaching in Higher Education,** v. 6, n. 4, p. 435-449, 2001.

BARNETT, R.; BENGTSEN, S. **Universities and Epistemology: from a dissolution of knowledge to the emergence of a New Thinking**. educ. sci. 2017, 7, 38; doi:10.3390/educsci7010038. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314240351_universities_and_epistemology_from_a_dissolution_of_knowledge_to_the_emergence_of_a_new_thinking. Acesso em 20 de agosto de 2022.

BARRALHO, A.; FIALHO, I. Aprendizagem no Ensino Superior: Relações com a Prática Docente. In: LEITE, C. e ZABALZA, M. (Ed.). **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. Porto, Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. p.984-996.

BARROS, A. N. **Antecedentes dos Cursos Superiores em Administração brasileiros: as Escolas de Comércio e o Curso Superior de Administração e Finanças**. Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Gramado/RS. IIIV 2014.

BARROS, A. N. D. et al. **A apropriação dos saberes administrativos: um olhar alternativo sobre o desenvolvimento da área.** Revista de Administração da Mackenzie. São Paulo. 12**:** p. 43 - 67 p. 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Editores Vozes, 2015. 516.

BENCKE, F. F.; GILIOLI, R. M. Ensino de Administração no Brasil, Inovação ou Não e Anísio Teixeira: Em busca do vazio. **Update,** v. 1, n. 1, p. 49-70, 2014.

BITTENCOURT, I. M. **Implicações pedagógicas nos processos de ensino--aprendizagem como principal causa da Evasão em um Curso de Administração na Modalidade Distância**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPQ 2013.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and Classroom Learning. **Assessment in Education,** v. 5, n. 1, p. 7-71, 1998.

BLACK, P; WILLIAM, D. Avaliação e Design de Materiais Educacionais. In: **Educational Designer: Journal of the International Society for Design and Development in Education**. 2014.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha**. Bolonha**:** 3 p. 1999.

BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. D. D. **O que clama as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em administração no Brasil?** Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V 2015.

BONDARIK, R.; PILATTI, L. A. **Os modelos de homem de Alberto Guerreiro Ramos e os paradigmas produtivos do século XX**. Congresso Internacional de Administração: Gestão Estratégica para o Desenvolvimento Sustentável. Ponta Grossa/PR 2007.

BORRALHO, A. et al. Práticas curriculares nas universidades portuguesas: estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. In: FERNANDES, D.;BORRALHO, A.*, et al* (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.I 2014. p.137 - 184.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAMBILLA, F. R.; DAMACENA, C. Cocriação de Valor no Ensino Superior Privado: Uma Análise Etnometodológica com Alunos de Administração de uma Universidade do Sul do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 13, n. 3, p. 455-490, 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Parecer nº: 776/97. **Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2022.

BRASIL. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parecer n. º977/1965**. C.E.Su, aprov. em 3-12-65. Definição dos cursos de pós-graduação, a965. Disponível em:https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: CES 968/98**. Presidência da Câmara de Educação Superior, Brasília, 17 de dezembro de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Palácio do Planalto**:** 446 p. 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 9.394. Brasília: Presidente da República. 9.394**:** 32 p. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. 13.005. Brasília: Presidente da República. 13.005**:** 86 p. 2014.

BROWN, T. **Design Thinking: Uma Metodologia Poderosa para Decretar o Fim das Velhas Ideias**. Rio de Janeiro: Campus, 2010. 249p.

BRUNNQUELL, C. et al. **Experiências Docentes no Ensino da Gestão de Operações Sustentáveis em Cursos de Administração** V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V EnEPQ 2015.

BULGACOV, S.; CANHADA, D. I. D.; BULGACOV, Y. L. M. **A comparação dos processos de acompanhamento acadêmico e de Ensino de Administração em duas Universidades Brasileiras e duas Estrangeiras**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 11**:** p. 355 - 372 p. 2010.

CAGGY, R. C. D. S.; FISCHER, T. M. D. **Interdisciplinaridade revisitada: Analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de Administração da Bahia**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 15**:** p.501-531 p. 2014.

CANOPF, L.; CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. **Análise Situada da Prática Docente no Ensino de Administração: Revelando a Mediação da Emoção no Curso da UTFPR - Campus Curitiba**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVII 2013.

CAREY, B. **Como Aprendemos? A Surpreendente Verdade sobre Quando, Como e Porque no Aprendizado Acontece**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

CARMO, H. M. O. et al. **Simulação Empresarial como Método de Ensino em Projetos de Extensão Universitária**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V EnEPQ 2015.

CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no Ensino em Administração: Visão de Especialistas e Coordenadores de Cursos de Gradução. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 16, n. 4, p. 751-784, 2015.

CHERQUES, H. R. T. Max Weber: O Processo de Racionalização e o Desencantamento do Trabalho nas Organizações Contemporâneas. **Revista de Administração Pública,** v. 43, n. 4, p. 897-918, 2009.

CHIAPETA, A.P. P.B. **O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação. Viçosa, Minas Gerais, 2018.

CIAVATTA, M. F. Estudos comparados entre formação profissional e técnica. In: (Ed.). **A formação do cidadão produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

COELHO, F. D. S.; NICOLINI, A. M. **Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952)**. . Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro. 48**:** p.367-388 p. 2014.

COURTINE, J. J. O Chapéu de Cleméntis. Observações sobre a Memória e o Esquecimento na enunciação do discurso político. In: (Ed.). **Os Múltiplos territórios da Análise de Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p.5-18.

CUNHA, E. R.; NUNES, C.; SILVA, A. C. Percepções de Docentes sobre ensino, avaliação e aprendizagem em universidades portuguesas e brasileiras. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.327 - 352.

CUNHA, M. I. D. Desafios epistemológicos e políticos para a prática pedagógica e a formação de Professores. In: (Ed.). **Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas**. Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.85 - 96.

CUNHA, M. I. D. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação. Porto Alegre**. 2018, vol.41, n.1, pp.6-11. ISSN 1981-2582. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725. Acesso em 21 de agosto de 2022.

CÂNDIDO, R.; SILVA, K. N.; MORAES, D. Construções curriculares e experiências didáticas no ensino superior: percepções de Estudantes e Professores nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.II, 2014. p.563 - 590.

DAMACENA, C.; NASCIMENTO, T. M. Responsabilidade Compartilhada e sua Influência nas Atitudes de Estudantes de Administração de uma IES Privada de Porto Alegre. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 17, n. 1, p. 9-32, 2015.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C.; GHADIRI, D. P. **Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007. 290.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, M. A. R. Inovações na Educação Superior: Tendências Mundiais. In: (Ed.). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para Próxima Década 2011-2020**. Brasíllia: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p.164.

Díaz, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p.

DINIZ, E. H. et al. **Abordagens Epistemológicas em Pesquisas Qualitativas: Além do Positivismo nas Pesquisas na Área de Sistemas de Informação**. XXX Encontro da ANPAD. Salvador/BA. 30 2006.

DREHER, M. T. **Governança: Abordagens Contextuais no Ensino de Administração**. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ: XXXV EnANPAD 2011.

DUSSEL, E. Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 2012.

FALCHIKOV, N. **Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for aiding learningin higher and further education**. Canadá: RoutledgeFalmer, 2005.

FARIA, M. D.; FIGUEIREDO, K. F. **O Método do Caso no Ensino de Administração no Brasil: Análise da Produção Acadêmica e Diretrizes para Elaboração de Casos**. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB. III EnEPQ 2011.

FEITOSA, M. **Os Jovens e o Tema de Sustentabilidade: Um Estudo de Caso sobre a Percepção e a Consciência de Alunos de Graduação de Administração de Empresas**. XXXV Encontra da ANPAD. Rio de Janeiro: XXXV EnANPAD 2011.

FERNANDES, D.. Avaliação das aprendizagens: das investigações de investigação e de formação às práticas na sala de aula. **Revista de Educação**, v. 8, p. 15-20, 1994.

FERNANDES, C. D. O. **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. **Avaliação Formativa: Algumas Notas** 1994.

_____. Para uma Teoria de Avaliação Formativa. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa, Portugal: Texto Editores, 2008.

_____. Práticas de ensino e de avaliação de Docentes de quatro universidades portuguesas. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas**. Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.97 - 132.

_____. Pesquisas de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 26, n. 63, p. 596 - 629, 2015a.

_____. Práticas de Avaliação de Dois Professores Universitários: Pesquisa utilizando Observações e Narrativas de Atividades das Aulas. **EDUCAR em Revista,** v. Edição Especial, n. 1, p. 109-135, 2015b.

FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez Anos De Práticas De Avaliação Das Aprendizagens No Ensino Superior: Uma Síntese Da Literatura (2000-2009) In: (Ed.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência** Porto: Universidade do Porto/CIIE, 2012. p.3.693 - 3.707.

FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma Investigação em Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior. In: LEITE, C. e ZABALZA, M. (Ed.). **Ensino superior: Inovação e qualidade na docência**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. p.932 - 944.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; NOVA, C. C. C. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 21, n. 68, p. 155-183, jan./mar. 2021.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 24.

FIALA, N.; ANDREASSI, T. As Incubadoras como Ambientes de Aprendizagem do Empreendedorismo. **Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 14, n. 4, p. 759-783, 2013.

FISCHER, T. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2001. **Revista de Administração Contemporânea,** v. 5, n. 21, p. 121-140, 2001.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. L. A História do Ensino em Administração: Contribuições Teórico-Metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública,** v. 45, n. 4, p. 911-939, 2011.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2013. 305.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e Práticas Pedagógicas Interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, Volume 12, número 27, p.367-379, maio-ago. 2020.

FRANCO, D. S.; PAIVA, K. C.; HELMOLD, S. D. C. **Possibilidades e Desafios para uma Abordagem Andragógica no Ensino em Administração e Contabilidade**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e Contabilidade. Salvador/BA. V EnEPQ 2015.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, I. T. et al. A Inserção da Temática de Sustentabilidade na Formação de Futuros Gestores: Como os Professores de Deparam como Assunto? **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 16, n. 3, p. 571-607, 2015.

FRASSON, F; LABURÚ; C. E.; ZOMPERO, A. D. F. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma Releitura da Teoria Ausubeliana. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí. Ano 34, nº 108. Maio/ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253.

FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Mudanças no Ensino em Administração: Novas Estratégias para o Século XXI. **Revista de Administração de Empresas,** v. 44, n. 1, p. 96-115, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais ou Grupais. *In:* BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som**. VOZES, Rio de Janeiro, v.13, 2015. p.64-89.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 200.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar**. Editora UFPR, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio-ago. 2010.

GIROUX, H. When schools become dead zones of the imagination: a Critical Pedagogy Manifesto. **Revista de Educación**. Año 6 Nº8, p. 209-222, 2015.

GONÇALVES, M.; MARQUES, M. D. C. D. C. Evolução do Ensino da Contabilidade em Portugal na Segunda Metade do Século XIX: Uma Análise Histórica, 1844-1886. **Pecvnia,** v. 13, p. 201-220, 2011.

GOUVEIA JÚNIOR, A. et al. **A Aplicação dos Jogos de Empresas nos Cursos de Graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior do Amazonas**. XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVIII EnANPAD 2014.

GREATTI, L. et al. **Aprendizagem em Empreendedorismo dos Acadêmicos do Curso de Administração de uma Universidade Estadual no Sul do Brasil**. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXIV EnANPAD 2010.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Canadá: Thousand Oaks, 1994. p.105-117.

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A Avaliação de Estudantes e Professores de Administração sobre a Experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.

GUERRA, J. F. D. C.; TEODÓSIO; SOUSA, A. D. S. D. **Métodos Reflexivos de Produção de Conhecimento: contribuições das abordagens sociopráticas para a formação crítica em Administração**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVII EnANPAD 2013.

GUIMARÃES, R. C.; LOVISON, A. M. **Representação Social e Formação da Consciência Crítica no Curso de Graduação em Administração de uma Universidade Pública**. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF. IV 2013.

HABERMAS, J. **Comunication and the Evolution of Society**. London: Heinenann, 1987.

HOURNEAUX JR., F. et al. **A Sustentabilidade no Ensino de Administração: Proposta de um Currículo Básico para o Curso de Graduação**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília, p. http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior, 2017. Accessed on: 07 de março de 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. MARCONDES**:** 212 p. 2001.

JAYO, M.; MENDES, S. R. C. **Esse Distinto Cavalheiro, O Administrador Brasileiro: Cenografia e Ethos na Publicidade das Revistas da FGV-EAESP**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: XXXVII EnANPAD 2013.

KIRBY, D. A. Enterpreneurship Education: Can Business Schools Meet the Challenge? **Education + Training,** v. 46, n. 9/9, p. 510-519, 2004.

KLEIN, L. et al. **Recursos Multimídia no Processo de Ensino-Aprendizagem: Mocinho ou Vilão**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPQ 2013.

KOLENKO, T. A. et al. A Critique of Service Learning Projects in Management Education: Pedagogical Foundations, Barriers, and Guidelines. **Journal of Business Ethics,** v. 15, p. 133-142, 1996.

LE BRETON, D. **As Paixões Ordinárias: Antropologia das Emoções**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

LEITE, C. Políticas de Currículo em Portugal e (Im)Possibilidades da Escola se assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente. **Currículo sem Fronteiras,** v. 6, n. 2, p. 67-81, 2006.

_____. Políticas e ideias que têm orientado o currículo e a docência no ensino superior. In: (Ed.). **Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas**. Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.45 - 62.

LIEDTKA, J.; OGILVIE, T. **A Magia do *Design* Thinking: Um Kit de Ferramentas para o Crescimento rápido da sua Empresa**. São Paulo: HSM Editora, 2015. 240.

LIMA, M. C.; SILVA, C. C. D. S. **Professores como *Design*rs Educacionais**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.

LIRA, M. M. C. O Ensino da Contabilidade em Portugal no século XVIII: A Aula do Comércio. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade,** v. 5, n. 1, p. 50-72, 2011.

LOURENÇO, C. D. D. S. **Educação ou Instrução: Reflexões sobre Qualidade na Formação em Administração**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/Rj: XXXVII EnANPAD 2013.

_____. **"Eu não Faço Adm, Eu Faço Empresa Júnior": Compreendendo uma EJ por meio da Análise Crítica de Discurso**. XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVIII EnANPAD 2014.

_____. **Empresas Juniores: Coadjuvantes ou Protagonistas na Formação dos Administradores?** XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte/MG. XXXIX EnANPAD 2015.

LOURENÇO, C. D. D. S.; MAGALHÃES, T. F. A Sala de Aula e as Empresas: Análise da Produção e da Utilização de Casos para Ensino em Administração. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 15, n. 1, p. 11-42, 2014.

LOURENÇO, M. L.; LEMOS, I. S.; PÉCORA JÚNIOR, J. E. **Desafios e Possibilidades no Estágio Supervisionado Obrigatório: A visão dos Estudantes do Curso de Administração**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 13**:** p. 559 - 596 p. 2012.

LUCAS, L. D. O. et al. **Atributos do Bom Professor sob aÓticade Alunos Brasileiros e Portugueses**. XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte/ MG: XXXIX EnANPAD 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. Editora Cortez:22ª edição. São Paulo/SP, 2014.

LUCENA, R. D. L.; CENTURIÓN, W. C. **As Contribuições da Pedagogia Freireana ao Desenvolvimento de Profissionais Empreendedores na área de Administração**. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB. III 2011.

MAGALHÃES, A. C.; JARAMILLO, I. D. T.; PATRUS, R. **O Ensino de Administração no Brasil e na Colômbia: Um Estudo Histórico Comparativo**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII EnANPAD 2014.

MAGALHÃES, A. M. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. Revista de Ciência da Educação-**Educação e Sociedade**, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BRrGZc6MdXM6PtJzZ5sMNHg/. Acesso em 20 de agosto de 2022.

MAGALHÃES, Y. T.; PATRUS, R. **Quem foi o seu Melhor Professor no Curso de Administração? Uma Análise dos Tipos de BonsProfessoressob a Ótica do Aluno**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVII EnANPAD 2013.

MARINI, J. A. S. Metacognição e Leitura. **Psicologia Escolar e Educação,** v. 10, n. 2, p. 123-129, 2006.

MARTINS, B. V. **Expansão e Diversificação do Ensino Superior no Brasil: A Mobilidade Social e a Inserção Profissional dos Jovens Estudantes e Egressos de Cursos Superiores Tecnológicos na Região Metropolitana de Porto Alegre-RS**. 2016. 436 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MELO, N. H. D. S.; OLIVEIRA, M. A. **A Utilização de Jogos de Empresas para Aprendizagem sobre o Mercado de Ações**. XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte/MG: XXXIX EnANPAD 2015.

MERINO, M. H.; PASTORINO, A. H.; GARCIA, A. C. **Percepción Sostenible de las MYPE por los Futuros Profesionales de Carreras de Ciencias Empresariales em Perú: Un Estudio Comparativo con Implicancias em la Responsabilidad Social Universitaria**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXIV EnANPAD 2010.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. **Educando Administradores além das fronteiras**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo. 43**:** p. 29 - 43 p. 2003.

MIRANDA, E. M.; RODRIGUEZ, V. B. C.; BARROS, M. J. F. **O Filme de Animação no Ensino de Administração: Uma Análise de Monstros S.A.** V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA: V EnEPQ 2015.

MORAES, J.; MARIANO, S. R. H.; MOURA, E. D. S. **Darcy Ribeiro e a Democratização do Ensino Superior: Perspectiva da Ead na Administração**. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXV EnANPAD 2011.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprenizagem Significativa**. São Paulo: Editora Centauro, 2010.

_____. **Teoria de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012a.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Centauro Editora. 2ª edição. 2006.: Centauro Editora, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. 179p.

MOREIRA, M. A. **Coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem como subsídio para o professor pesquisador, particularmente da área de ciências**. 2016 (2ª edição revisada), Porto Alegre/RS, Brasil.

MOTTA, G. D. S.; QUINTELLA, R. H.; ARMOND-DE-MELO, D. R. **Jogos de Empresas: Componente Curricular ou Elemento da Didática**. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVI EnANPAD 2010.

NICOLINI, A. M. **O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças bem-feitas ou bem cheias?** Encontro Anual da ANPAD. Salvador. XXVI 2002.

_____. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas,** v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

_____. **A trajetória do Ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho**. Encontro Anula da ANPAD. Curitiba. XXVIII 2004.

NICOLINI, A. M.; SCHOMMER, P. C. **Ensino e Aprendizagem na Formação em Gestão Publica e Gestão Social: Em busca de Novas Concepções e Desenhos Curriculares**. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Recife/PE: I EnEPQ 2007.

NOGUCHI, L. M.; MEDEIROS, I. B. D. O. **Resiliência e Ética: Desafios daContemporaneidade na Formação de Administradores da Geração Y**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.

NWOKEOCHA, S.. Avaliação do Ensino e Aprendizagem na Nigéria: Algumas Questões Metodológicas. **Revista Africana de Pesquisa Educacional** , v. 5, n. 2, pág. 135-147, 2017.

OCDE. Indicadores Educacionais em Foco. 2012a. Accessed on: 10 de janeiro de 2016.

_____. **Panorama de lá Educación: Indicadores de la OCDE 2012**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporto, 2012b.

OLIVEIRA, S. R. **Estágios para Universitários: representação e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses.** 2009. 408f. (Doutorado). Programa de Pós´Graduação em Administração, UFRGS, Porto Alegre.

OLIVEIRA, A. L.; LOURENÇO, C. D. D. S.; CASTRO, C. C. Ensino de Administração nos EUA e no Brasil: Uma Análise Histórica. **Pretexto,** v. 16, n. 1, p. 11-22, 2015.

OLIVEIRA, F. B. D.; SANT'ANNA, A. D. S.; DINIZ, D. M. Contribuição dos cursos de graduação em administração: desenvolvimento de lideranças socialmente responsáveis? **Revista Economia e Gestão,** v. 14, n. 34, p. 137-167, 2014.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. **Focus Group – Pesquisa Qualitativa: Resgatando a Teoria, Instrumentalizando o seu Planejamento**. Revista de Administração. São Paulo. 33**:** p. 83 - 91 p. 1998.

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. **Impressão Docente para Aprendizagem Vivencial: Um estudo dos benefícios dos Jogos de Empresas**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 12**:** p. 355 – 391 p. 2011.

OLIVEIRA, R. T. D.; BARBOSA, J. D. Retenção dos Discentes de Administração das UFS: Fatores Condicionantes e Ações da Gestão Acadêmica. **Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 17, n. 2, p. 355-380, 2016.

OLIVEIRA, S. R. D.; MARIANO, S. R. H.; MANCEBO, R. C. **Atuando como diretor: A Construção de Documentários como Técnica de Ensino-Aprendizagem**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. VEnEPQ 2015.

ORLANDI, E. **Língua e Conhecimento Linguístico: Para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Segmentar ou Recortar**. Uberaba: Lingüística : Questões e Controvérsias 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2012. 100.

PACHECO, J.A.; SOUSA, J.; MAIA, I.B. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. Rev. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 528-557, abr./jun. 2020.

PAIVA JR., F. G.; LEÃO, A. L. M. D. S.; MELLO, S. C. B. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista de Ciências de Administração,** v. 13, n. 31, p. 190-209, 2011.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. D. O.; MENDONÇA, J. R. C. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. IV EnEPEQ. Brasília. IV EnEPQ 2013.

PALMA, L. C.; PEDROZO, E. A. **Aprendizagem e Mudança Transformadora: Estratégias para as Escolas de Gestão que Buscam a Promoção da Sustentabilidade**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.

PASSOS, E. O.; MOURA, F. V.; SENA, R. C. **Evasão e Retenção um Problema de Administração: O Caso de um Curso de Administração Fundamentado na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA: V EnEPQ 2015.

PATRUS, R.; MAGALHÃES, A. C. **A Pedagogia Histórico-Crítica como orientadora da prática educativa de cursos superiores de Administração**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVI EnANPAD 2012.

PEREIRA, E. M. C. **O Projeto Livro-Caixa como Estratégia Pedagógica de Avaliação no Ensino de Administração: Levando o Ambiente de Trabalho para dentro da Sala de Aula** Encontro da ANPAD. Rio de Janiero. XXXVIII 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas Lógicas**. São Paulo: Artmed, 2007. 183.

PINHEIRO, T.; ALT, L. **Design Thinking Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2011. 229.

PINTO, M. D. R.; SILVA, M. C. D.; FREITAS, R. C. **Responsabilidade Social Empresarial: O que os Alunos de Graduação em Administração Têm a Dizer?** Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 11**:** p. 31 - 52 p. 2010.

PINTO, M. D. R. et al. **A Construção de Significados ao Curso de Graduação em Administração pelos Alunos de Alta e Baixa Renda**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ: XXXVII EnANPAD 2013.

PINTO, N. L. D. S.; FERNANDES, L. M. A.; SILVA, F. F. Para além da Formação Acadêmica: As Contribuições da Iniciação Científica para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional da Estudantes da Área de Administração. **Revista de Administração:Ensino e Pesquisa,** v. 17, n. 2, p. 301-325, 2016.

PINTO, V. R. R.; MOTTER JÚNIOR, M. D. **Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração. Rio de Janeiro. 6**:** p.1 - 28 p. 2012.

PLUTARCO, F. F.; GRADVOHL, R. F. **Competências dos Professores de Administração: a Visão dos Alunos de Cursos Graduação**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXIV EnANPAD 2010.

PÁDUA JÚNIOR, F. P. et al. **Avaliação da Percepção de Discentes e Docentes sobre e novas tecnologias e Ensino em Cursos de Graduação em Administração**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 15**:** p. 295 - 321 p. 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In: GANET, F. e HAK, T. (Ed.). **Por uma Análise automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, v.2, 1993. p.163-187.

RAMIREZ, V. L. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior**. 189 f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMOS, A. G. **The new science of organizations: A reconceptualization of the wealth of nations**. University of Toronto Press Toronto, 1981.

_____. Modelos de Homem e Teoria Administrativa. **Revista de Administração Pública,** v. 18, n. 2, p. 3-12, 1984.

_____. Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo (Prefácio a uma Sociologia Nacional). In: RAMOS, A. G. (Ed.). **Introdução crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **A redução Sociológica**. Rio de Janiero: Tempo Brasileiro Ltda., 1996.

RAMOS, A. S. M.; SILVA, J. E.; CARVALHO, M. L. A. **Fatores que Influenciam o Uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem por Alunos de Graduação em Administração da Modalidade a Distância: Uma Pesquisa Exploratória-descritiva estendendo o Modelo de Aceitação da Tecnologia**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de janeiro/RJ. XXXVII EnANPAD 2013.

RECHE, B.D.; VASCONCELLOS, M.M.M. Formação docente para o ensino superior e os motivos de bacharéis frequentarem um programa de mestrado em educação. IN: SOUZA, A.A.D., et.al. **Educação no Século XXI - Formação Docente Gestão e Políticas Públicas**.1ª ed. Editora Poisson. Belo Horizonte, 2019.

REGO, S. M. O.; SILVA, A. B. **Reflexões sobre a prática do Estágio Supervisionado no Curso de Administração: limites e possibilidades para oo processo de aprendizagem**. IV Encontro de Ensino Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPQ 2013.

REYNOLDS, M. Critical Reflection and Management Education: Rehabilitating Less Hierarchical Approaches. **Journal of Management Education,** v. 23, n. 5, p. 537-553, 1999.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROCHA, D. D. C. et al. **Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Princípios Paradigmas e Produção Científica no Brasil**. III Encontro de Ensino Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD. João Pessoa/PB: III EnEPQ 2011.

ROCHA, E. L. D. C. et al. **Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Presenciais de Graduação Em Administração Em Fortaleza: Um Estudo dos Conteúdos e Instrumentos Pedagógicos**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 12**:** p. 393 - 414 p. 2011.

RODRIGUES, L. L.; GOMES, D.; RUSSELL, C. State intervention in commercial education: The case of the Portuguese School of Commerce, 1759. **Accounting History,** v. 12, n. 1, p. 55-85, 2007.

SANTANA, É. E. D. P.; SOBRINHO, Z. A. **O Interpretativismo, Seus Pressupostos e Sua Aplicação Recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor**. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Recife/PE: EnEPQ 2007. I 2007.

SANTO, E. D. E; LUZ, L.C. S. D. Didática no Ensino Superior: perspectivas e desafios. **Saberes**: Natal/RN, v. 1, n.8, ago. 2013, 58-73.

SANTOS, A. C. B.-D. et al. **Com a Palavra os Alunos de Administração: Uma Escuta ao Discurso Discente sobre Universidade, Curso, Administração e Administrador** II EnEPQ. Coritiba/PR 2009.

SANTOS, A. C. B. D. et al. **Uma Escuta ao Alunado de Administração: Suas Concepções de Administração e Administrador à Luz de uma Abordagem Crítica**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 12**:** p. 265– 296 p. 2011.

SANTOS, B.D.S., ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS, B. D. S. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013. 542.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637.

SANTOS, B.D.S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, G.M.T. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência**. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Canoas/RS, 2018.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. **O Papel da Experiência na Aprendizagem de Alunos do Curso de Administração**. XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro: XXXVI EnANPAD 2012.

SANTOS, J. G.; FLORÊNCIO, D. R. L.; ALVES, A. P. F. **Educação para a Sustentabilidade no Curso de Administração: Um Estudo com Futuros Administradores da UFPE/CAA**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V EnEPQ 2015.

SARAMAGO, J. **A Noite**. Lisboa: Editora Caminho, 1998. 120.

_____. **Levantando do Chão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 400.

_____. **Terra do Pecado**. Porto: Editora Porto, 2015. 328.

SCHMITZ, L. C.; ALPERSTEDT, G. D.; VAN BELLEN, H. M. **O Processo de Ensino/Aprendizagem em Gerenciamento de Projetos: A Experiência da Casa de Cáritas**. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB. III 2011.

SCHMITZ, L. C. et al. **O Processo de Ensino Aprendizagem em Gerenciamento de Projetos e a Inserção Social: A Experiência da Casa de Cáritas**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 13**:** p. 355 - 385 p. 2012.

SILVA, A. B. **Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-Ação para a Educação em Administração**. XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janiero/RJ: XXXVIII EnANPAD 2014.

SILVA, A. B. et al. **Bases de um Sistema de Aprendizagem-em-Açãopara o Ensino de Administração**. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB: III 2011a.

_____. **Bases de uma Sistema de Aprendizagem-em-Ação para o Ensino de Administração**. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB: III EnEPQ 2011b.

SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; BISPO, A. C. K. D. A. **O Uso de Histórias em Quadrinhos como Estratégias de Ensino na Aprendizagem de Alunos de Administração**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA: V EnEPQ 2015.

SILVA, A. B. D. **Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-ação para a Educação em Administração**. Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.

SILVA, A. K.; SANTOS, M. D. L.; PAIXÃO, C. J. Ensino e aprendizagem no Brasil: um estudo das práticas curriculares em universidades da Região Norte. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.227 - 268.

SILVA, C. C. D. S.; CANDELORO, M.; LIMA, M. C. **Estratégias de Ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos Estudantes de graduação em Administração**. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPQ 2013.

SILVA, C. L. O.; SARAIVA, L. A. S. **O Uso da Fotografia na Pesquisa sobre Subjetividade nas Organizações: O Caso de uma Prisão Feminina**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA: V EnEPQ 2015.

SILVA, I. C.; SILVA, K. A. T.; RODRIGO, C. F. **Ensino de Administração: Reflexões Críticas a Formação do Administrador**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF: IV EnEPQ 2013.

SILVA, J. J.; NICOLINI, A. M. **A Avaliação da Aprendizagem pela Ótica da Taxonomia de Bloom: Quais são as dimensões Privilegiadas pelos Professores de Administração**. V Encontro de ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA: V EnEPQ 2015.

SILVA, L. P. et al. **Educação Superior, habitus, Expectativas e Práticas:Uma Reflexão a partir da Percepção de Alunos e Egressos de Instituições de Ensino Superior em uma Região no Estado da Bahia**. XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte/MG. XXXIX EnANPAD 2015.

SILVA, M.L.; FELIACIANO; A.H.C, LIMA, J.C.N. Atravessamentos da política no curso de extensão universitária. **Revista Ciência em Extensão, v.16**. ISSN 1679-4605. UNESP, 2020.

SILVA, S. S.; OLIVEIRA, M. A.; MOTTA, G. D. S. Jogos Empresariais e Método de Caso: Contribuições ao processo de ensino e aprendizagem em administrção. **Administração Ensino e Pesquisa,** v. 14, n. 4, p. 677-705, 2013.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, L. (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013, p 19-33.

SOARES, L. A. A. **A sociologia crítica de Guerreiro Ramos: um estudo sobre um sociólogo polêmico**. 2.ed. Rio de Janeiro, Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro, 2006. 273 p.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade In: NASCIMENTO, A. e HETKOWSKI, T. (Ed.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** Salvador: EDUFBA, 2009. p.93 - 108.

SOARES, V. B.; OHAYON, P.; ROSENBERG, G. **O Perfil e a Formação do Administrador Público: Uma Análise Curricular de Cursos de Graduação e Pós-Graduação do Brasil**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 12**:** p. 65 - 92 p. 2011.

SOBRINHO, H. F. S. Sujeito do Discurso, Ideologias e Luta de Classes: Um Espectro ronda a AD e não cessa de Produzir Efeitos. In: INDUSTRY, F.;MITTMANN, S.*, et al* (Ed.). **Memórias e história na/da Análise de Discurso**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, G. H. S. et al. **Estilos de Aprendizagem dos Alunos versus Métodos de Ensino dos Professores do Curso de Administração**. XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ: XXXVII EnANPAD 2013.

SPELLER, P. Desafios e Perspectivas na Educação Superior Brasileira. In: (Ed.). **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para Próxima Década 2011-2020**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. p.164.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263.

SÁ, P.; MONTEIRO, A.; LOPES, A. Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileira. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.353 - 382.

SÁ, S. O.; ALVES, M. P. A centralidade dos Estudantes no desenvolvimento do currículo do ensino superior. In: (Ed.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas** Lisboa: EDUCA, v.II, 2014. p.523 - 562.

TAKEUCHI, N.; MORI, T.; SUZUKAMO, Y.; IZUMI, S.. Integração de processos de ensino e avaliação de aprendizagem no córtex pré-frontal durante uma tarefa de ensino-aprendizagem de videogame. **Frontiers in Psychology** , v. 7, p. 20-52, 2017.

TEIXEIRA, G. **O estado da arte de aprendizagem centrada no aluno em administração**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo. 20**:** p.56-62 p. 1985.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TEMPLE, P.; BARNETT, R. Higher Education Space: Future Directions. **Planning for Higher Education,** v. 36, p. 4-15, 2007.

TORDINO, C. A. **Trabalhos Intercalares do Curso de Administração: Alternativa à Prática da multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 15**:** p. 271 - 294 p. 2014.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

TUDDA, L.; FELDMANN, M. G. **Contribuições e Desafios da Pesquisa na Formação do Administrador: Um Estudo sobre as Atividades de Pesquisa do Currículo do Curso de Administração da PUC-SP**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF: IV EnEPQ 2013.

UBONG, B.; OKPOR, M. O. Student Assessment of Teachers (SAT): Rumo a uma cesta de abordagens. **Asian Journal of University Education** , v. 15, n. 2, pág. 77-93, 2019.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década 2011-2020** Brasília: Ministério da Educação, 2012.

VALADÃO JÚNIOR, V. M.; ALMEIDA, R. C.; MEDEIROS, C. R. D. O. **Empresa Júnior: Espaço para Construção de Competências**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro. 15**:** p. 665 - 695 p. 2014.

VALE, M. P. E. D. M.; BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. Caminhos Diferentes da Americanização na Educação em Administração no Brasil: A EAESP/FGV e a FEA/USP. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 14, n. 4, p. 837-872, 2013.

VALLEJO, J.M.B.; CARRERA, R.M.H.; SOUZA, R.M. El conocimiento como problema en la Universidad del siglo XXI. **Revista Práxis Educacional**. v.17, n.45, p. 178-194, 2021.

VASCONCELLOS, C. D. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. D. O. (Ed.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. chap. 1,

VASCONCELOS, K. C. D. A.; SILVA JR., A. **Educar Gestores para Sustentabilidade: Os Desafios de uma Escola de Negócios Brasileira com Atuação Internacional**. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXIV EnANPAD 2010.

VEIGA, C. H. A.; ZANON, L. B.; ZUCATTO, L. C. Ação Didática de Ensino Simulado: Uma Pesquisa-ação acerca do Conteúdo de MRP. **Revista de Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 15, n. 2, p. 381-414, 2014.

VENDRAMIN, E. D. O. et al. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: Um Estudo de Caso sobre a Aplicação do PBL no Curso de Ciências Contábeis**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Salvador/BA. V EnEPQ 2015.

VERGARA, S. C.; AMARAL, M. M. **Reflexões sobre o conceito "Aluno--Cliente" de Instituições de Ensino Superior Brasileiras**. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXIV EnANPAD 2010.

VERÍSSIMO, É. **O Arquipélago**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a. 488.

_____. **O Retrato**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b. 360.

_____. **Olhai os Lírios do Campo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 288.

_____. **O Continente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 656.

VIANNA, M. et al. **Design Thinking: Inovação em Negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VIEGAS, M. C. L. D. C. **Ensino e Pesquisa em Administração: Um Balanço da Produção Acadêmica da Divisão EPQ do EnANPAD de 2009 e 2010**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília. IV EnEPQ 2013.

VIEIRA, F. Transformar a Pedagogia na Universidade? **Currículo sem Fronteiras,** v. 5, n. 1, p. 10 - 27, 2005.

_____. Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade e Culturas,** v. 28, p. 107 - 126, 2009.

_____. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **REDU - Revista de Docência Universitária,** v. 12, n. 2, p. 23 - 39, 2014.

VIEIRA, F. et al. Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho, um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia. . In: OLIVEIRA, C. C.;AMARAL, J. P.*, et al* (Ed.). **Pedagogia em Campus: Contributros**. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/ Aprendizagem, 2002. p.35 - 49.

VENDRAMIN, E. D. O.; ARAÚJO, A. M. P. D. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 157-179, janeiro-abril 2020.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas/SP: Papirus, 2014. 192.

XAVIER, A.A.; LEITE, C. Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. **Revista Lusófona de Educação**, 45, 109-123, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.08. 2019.

XIAOMING, Dong; ZHUO, Chen. Ensinando Experiências Virtuais: Do Desenho do Curso à Avaliação da Aprendizagem. **International Journal of Online Engineering** , v. 13, n. 8, 2017.

ZHOC, Karen CH et al. Escala de engajamento de estudantes do ensino superior (HESES): Desenvolvimento e evidências psicométricas. **Pesquisa no Ensino Superior**, v. 60, n. 2, pág. 219-244, 2019.

WALKER, C.; GLEAVES, A. Constructing the Caring Higher Educations Teacher: A Theoretical Framework. **Teaching and Teacher Education,** v. 54, p. 65-76, 2015.

YURDAKUL, B. Perceptions of Elementary School Teachers Concerning the Concept of Curriculum **Educational Sciences: Theory & Practice,** v. 15, n. 1, p. 125-139, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Larissa Medianeira Bolzan

Professora Adjunta do Curso Superior de Engenharia de Produção, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCAmb/UFPel). É chefe da Seção e Apoio a Tecnologias Educacionais (SATE/PRE/UFPel) e atua no Grupo de Trabalho Metodologias Ativas de Ensino, da UFPel, que integra a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. Pós-doutora em Administração, com pesquisas sobre Escalabilidade de Inovações Sociais, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutora em Administração, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisas sobre os Processos de Ensino,

Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior. Realizou Estágio Doutoral no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa (ULisboa), com estudos sobre Pedagogia Universitária e Avaliação Formativa no Ensino Superior. Mestre e Bacharel em Administração, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com pesquisas sobre Tecnologias de Informação e Sociedade. Tem como interesses de pesquisas: Metodologias Ativas de Ensino para o Ensino Superior, Metodologias de Cocriação com vistas a promover Inovação Social/Tecnologias Sociais e a utilização de Tecnologia de Informação pela Sociedade.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/5646345717919827

E-mail: larissambolzan@gmail.com

Eliane Di Diego Antunes

Cursou graduação em Ciências Sociais (Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989), graduação em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão estratégica de RH, gestão internacional de pessoas, educação em Administração, métodos de pesquisa e novas configurações do trabalho. Atualmente é Professora Titular da Escola de Administração da UFRGS.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9333404937259230

E-mail: elaine.antunes@ufrgs.br

Domingos Fernandes

Professor Catedrático no Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa-ISCTE e investigador integrado no CIES-IUL - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. É Presidente do Conselho Nacional de Educação, eleito pela Assembleia da República, desde 9 de junho de 2022. Ao longo de 17 anos foi coordenador de programas de Mestrado e de Doutoramento na especialidade de Avaliação em Educação na Universidade de Lisboa. Os seus principais interesses nos domínios da investigação e do ensino são a Avaliação de Políticas Públicas de Educação, as Políticas de Formação de Professores e Políticas Curriculares, a Teoria da Avaliação, as Políticas e Práticas de Avaliação Pedagógica e as Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação. Foi professor visitante numa diversidade de universidades internacionais tais como a Texas A&M University, nos Estados Unidos, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no Brasil, e a Universidade de La Salle, na Colômbia. Tem sido investigador principal de projetos de investigação e de avaliação, nacionais e internacionais, financiados no âmbito de concursos públicos, e de contratos de prestação de serviços.

É autor de cerca de 200 publicações e de 300 comunicações nacionais e internacionais. Nos últimos três anos coordenou os seguintes projetos de investigação: Políticas educativas e desempenho de Portugal no PISA (2000-2015), financiado pelo POCH, Fundo Social Europeu e Portugal 2020 (2017-2018); Avaliação de Competências dos Professores do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe, financiado pelo Instituto Camões (2018-2019); e Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA), financiado pelo POCH, Fundo Social Europeu e Portugal 2020 (setembro 2019-março 2022). O seu artigo mais recente intitula-se Educação, sociedade e democracia: o legado de John Goodlad, publicado em maio de 2022 na revista Estudos Avançados do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Brasil. O seu livro mais recente, intitulado Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica, foi publicado em abril de 2022 pela Editora Leya. O seu relatório de investigação mais recente, que coordenou e redigiu em co-autoria, intitula-se Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no âmbito do Projeto MAIA e foi publicado em linha em setembro de 2021.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9483328644450282
E-mail: domingos.fernandes@iscte-iul.pt

Priscila Pedra Garcia

Formação: Advogada. Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-graduada em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade Legale. Licenciada através do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pelotas.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/6534353198201372

E-mail: priscilapedragarcia@gmail.com

PROCESSOS DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO SOB A PERCEPÇÃO DE SEUS PROTAGONISTAS

ARCO EDITORES

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952