

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Bárbara Lorenzoni Basso

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA
NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Lorenzoni Basso, Bárbara

Educação e construção do conhecimento: uma
experiência no curso de graduação em administração /
Bárbara Lorenzoni Basso. -- 2015.
167 f.

Orientador: Luis Felipe Machado do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2015.

1. educação. 2. construtivismo. 3. construção de
conhecimento. 4. administração. 5. sala de aula. I.
Machado do Nascimento, Luis Felipe, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bárbara Lorenzoni Basso

**EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA
NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luís Felipe Machado do Nascimento

Porto Alegre

2015

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

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

(ALVES, 2008, p. 29-30)

Agradecimentos

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade”
(Raul Seixas, “Prelúdio”).*

Uma dissertação é sempre feita a muitas mãos. Uma pesquisa ação participante tem ainda mais mãos postas à obra. Não poderia contar a história dessa pesquisa sem agradecer a todos que fizeram parte dela.

Primeiramente, agradeço ao CNPq pela bolsa que me permitiu dedicação exclusiva ao mestrado. À UFRGS, à Escola de Administração e ao PPGA por me acolherem como pesquisadora e abrirem as portas para a minha pesquisa.

Ao meu orientador, Luis Felipe Nascimento, não tenho palavras para agradecer: mais do que orientador, se tornou um amigo e grande parceiro para todas as aventuras que aprontamos ao longo do mestrado. O Felipe me mostrou que pesquisar envolve estudo, leitura, trabalho, mas também envolve diversão, amizades e gargalhadas.

Ao GPS, nosso Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade agradeço pela acolhida e por permitir que eu nunca estivesse sozinha durante minha pesquisa – sempre haviam colegas para me apoiar, trocar leituras, opiniões e feedbacks. Aos colegas que ativamente se envolveram na pesquisa: Bruno Bittencourt, Paola Schmitt e Patrícia Dias: muito obrigada! Sem vocês o Incuba não teria existido e essa dissertação estaria incompleta!

À professora Elaine Di Diego Antunes agradeço por ter aberto as portas de suas turmas de graduação e permitido que minha pesquisa se realizasse ali dentro. E agradeço à confiança depositada em mim e em meu trabalho durante todo o semestre em que a pesquisa ocorreu.

Também agradeço aos professores que participaram do Incuba EA, doando seu tempo e se dispondo a construir conhecimento em conjunto conosco e com os alunos.

Aos alunos, atores fundamentais nessa pesquisa, não posso deixar de agradecer. Turmas de gestão socioambiental e gestão de pessoas: obrigada pela abertura e pela confiança depositada! Vocês me tornaram professora

universitária e me permitiram experimentar minha prática. Alunos participantes do Incuba EA: obrigada por embarcar conosco nessa aventura! A experiência do Incuba só foi possível porque vocês fizeram parte dela e porque construíram conosco o projeto que queríamos que existisse.

Às colegas de mestrado, parceiras desde a primeira aula de TO, grupos de estudo, definição do tema do projeto, até a revisão final da Didi (apelido carinhoso que minha dissertação recebeu): vocês são especiais! E à mais especial delas, Patrícia Tometich: tu és mais que colega, és amiga e quase irmã! Obrigada por caminhar comigo durante o mestrado!

À minha família (meus pais e minha irmã) que sempre esteve comigo mesmo quando separados por alguns quilômetros: o apoio incondicional de vocês sempre me fez mais forte! Obrigada!

E por último e mais importante: Adriano Santos, meu companheiro que me acompanhou ao longo de todo o mestrado, que mesmo sem estar estudando se tornou mestrando comigo; que participou do nosso grupo de pesquisa, do livro que publicamos; que traduziu inúmeros abstracts para mim e para meus colegas; que trocou ideias sobre educação e sala de aula; que aprendeu sobre Piaget comigo; e que esteve ao meu lado em todas as horas – naquelas madrugadas que passei lendo e escrevendo e naqueles dias que voltei pra casa super empolgada com os resultados que a pesquisa alcançava. Obrigada, meu amor! Meu mestrado foi mais leve por te ter ao meu lado!

RESUMO

Este trabalho descreve a experiência realizada em turmas de graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em um projeto de extensão que surgiu a partir da análise da primeira fase da experiência, com as turmas de graduação.

Motivados pela necessidade de mudanças no atual formato das aulas que temos em nossas universidades, propusemos uma pesquisa ação participante, realizando as aulas em um formato diferenciado, onde seguimos os princípios do construtivismo de Piaget e Paulo Freire, tendo os alunos como protagonistas de seu aprendizado e promovendo a construção de conhecimento em sala de aula. Também desenvolvemos um projeto de extensão onde propusemos um formato diferenciado, transformando as relações entre professor e aluno e entre alunos de modo a possibilitar a construção conjunta do conhecimento em administração.

Como resultado, acreditamos que nossa pesquisa possa inspirar novas ações em diversas salas de aula e em diversas universidades, contribuindo para uma mudança positiva na educação universitária em nosso país.

Palavras-chave: construção de conhecimento, sala de aula, administração, educação, construtivismo.

ABSTRACT

This thesis describes an experience within groups of undergraduate students in the Federal University of Rio Grande do Sul, Business Administration course. It also describes the experience of an extension program that emerged from the analysis of the first phase of the experience.

Inspired by the need of change in the current format of classes that we see in our universities, we proposed a participatory action research, having classes in a different format. We have followed the principles of Piaget and Paulo Freire's constructivism, having the students as protagonists of their learning and promoting the knowledge construction in the classroom. We have also developed an extension project at the university, proposing a differentiated format which transformed the interactions between students and students-professors in a way that made it possible to construct knowledge together.

As a result, we believe that our study can inspire new similar actions in several classrooms and universities, contributing to a positive change in the tertiary education in our country.

Keywords: knowledge construction, classroom, administration, education, constructivism.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Passos da Pesquisa Ação Participante.....24

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. JUSTIFICATIVA.....	16
1.2. ENSINO E APRENDIZADO EM ADMINISTRAÇÃO	18
1.3. A PERGUNTA.....	21
1.4. OBJETIVO	21
2. MÉTODO.....	23
3. PLANEJAMENTO.....	30
3.1. REVISÃO TEÓRICA.....	30
3.1.1. Afinal o que é o construtivismo?	30
3.1.2. A construção do conhecimento.....	39
3.1.3. Piaget e a Educação.....	42
3.1.4. Métodos Pedagógicos Sugeridos por Piaget	47
3.1.5. A aprendizagem ativa.....	56
3.2. BUSCANDO PRÁTICAS E REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO	71
3.2.1. (Re)pensando a educação	72
3.2.2. José Pacheco e sua escola sem aulas	76
3.2.3. Outras experiências ao redor do Brasil e do mundo	79
3.2.4. A Escola Convexo – uma experiência em Porto Alegre	86
3.2.5. Teorias e Métodos de Aprendizagem com base construtivista.....	88
3.2.6. Algumas tendências em educação	94
3.3. PLANEJANDO A AÇÃO	100
4. AÇÃO E OBSERVAÇÃO.....	102
4.1. TURMA DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL.....	103
4.1.1. A primeira aula – planejando o semestre com os alunos.....	104
4.1.2. O andamento das aulas – Planejamento dos temas	105
4.2. TURMAS DE GESTÃO DE PESSOAS.....	107
4.2.1. As primeiras aulas – conhecendo os alunos e planejando o semestre .	108
4.2.2. O andamento das aulas	109
5. REFLEXÃO.....	110
5.1. A TURMA DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL	110
5.1.1. A presença em aulas – e a ausência de chamada.....	110
5.1.2. As discussões e a aplicação prática	112

5.1.3.	A atenção em aula e a aula em círculo.....	113
5.1.4.	Os temas de interesse e a pesquisa.....	114
5.1.5.	A autoavaliação	116
5.1.6.	O aprendizado e a construção do conhecimento	117
5.1.7.	A aula ideal	118
5.2.	AS TURMAS DE GESTÃO DE PESSOAS	119
5.2.1.	Os Acordos e a Liberdade de Escolha.....	119
5.2.2.	A interação e a dinâmica das aulas	120
5.2.3.	As apresentações de trabalhos	122
5.2.4.	A avaliação	123
5.2.5.	O aprendizado e a construção do conhecimento	125
5.2.6.	A aula ideal	126
6.	UMA NOVA FASE	128
6.1.	PLANEJANDO O INCUBA EA	129
6.2.	A AÇÃO – O INCUBA EA NA PRÁTICA	129
6.3.	REFLEXÃO – OS APRENDIZADOS DO INCUBA EA	133
6.3.1.	O formato – aprendizado na prática.....	133
6.3.2.	O engajamento dos alunos.....	135
6.3.3.	A participação dos professores	137
6.3.4.	As visitas de campo.....	139
6.3.5.	A banca e o evento de encerramento	140
6.3.6.	O aprendizado e a construção do conhecimento	141
6.3.7.	O modelo do Incuba EA e a contribuição para a Escola de Administração 142	
6.4.	OUTROS DESDOBRAMENTOS DE NOSSA AÇÃO	144
6.4.1.	Open Space Inovação na Educação no Ecoinnovar	145
6.4.2.	Painel Educação para a Sustentabilidade no ENANPAD	146
6.4.3.	Open Space Inovação na Educação no ENGEMA.....	146
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
7.1.	APRENDIZADOS DA PESQUISA.....	147
7.1.1.	O <i>self-government</i>	148
7.1.2.	Os estímulos.....	148
7.1.3.	O trabalho em grupo.....	149
7.1.4.	A abertura ao erro.....	150

- 7.1.5. Outros aspectos..... 150
- 7.2. O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE PESQUISA..... 151
- 7.3. O FUTURO DA PESQUISA..... 152
- 8. REFERÊNCIAS 153
- 9. ANEXOS..... 160
 - 9.1. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UFRGS 160
 - 9.2. PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA GESTÃO SOCIOAMBIENTAL..... 161
 - 9.3. PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA GESTÃO DE PESSOAS 165

1. INTRODUÇÃO

ou **Como tudo começou...**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, o levou para descobri-lo. Viajaram ao sul. Ele, o mar, estava mais além das altas dunas, esperando.

Quando o menino e seu pai alcançaram por fim aquelas montanhas de areia, depois de muito caminhar, o mar apareceu diante de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tamanho seu fulgor, que o menino ficou mudo de tanta beleza.

E quando por fim conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu a seu pai:

*—Me ajuda a olhar!¹
(GALEANO, 2010, p.7)*

Tudo começou de uma conversa com José Pacheco, em um evento onde ele esteve contando sobre suas experiências na Escola da Ponte². A Escola da Ponte é uma escola sem séries, turmas ou aulas. Foi fundada por Pacheco em Porto, Portugal e foi descrita por Rubem Alves (2002) como sendo a escola com a qual ele sempre sonhou sem imaginar que pudesse existir. Pois é uma escola onde as crianças que sabem ensinam as que não sabem, onde há uma rede de relações de ajuda, onde os alunos organizam uma assembleia semanal para tratar os problemas da escola e sugerir soluções, onde importa a experiência que a criança está vivendo ao aprender (ALVES, 2002).

Pacheco comentou que há mais de uma centena de outras iniciativas brasileiras que estão trazendo a autonomia para dentro das escolas. E que havia um documentário³ que estava sendo produzido para mostrar o que já está acontecendo no Brasil e trazer a educação para a pauta, para ser discutida e para que, em conjunto, se procurem soluções e ideias para inovar na educação brasileira. Fiquei surpresa por descobrir que já há muitas coisas interessantes acontecendo no Brasil e encantada com a possibilidade de

¹ Tradução da autora. Texto original: “Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: —¡Ayúdame a mirar!”

² Evento José Pacheco e o Futuro da Educação, realizado em 12 de outubro de 2013, pela Escola Convexo (<http://www.escolaconvexo.com.br/>)

³ O documentário se chama “Quando sinto que já sei” e foi lançado no primeiro semestre de 2014. O trailer pode ser visto em <http://www.youtube.com/watch?v=lpnQddudcGA>

trabalhar em uma iniciativa como essa. Mas como falar de educação se meu mestrado é em uma escola de administração?

Ora, como mestrandos não estamos sendo preparados para a docência? E não é a escola de administração também uma escola? Parecia-me que a Escola de Administração poderia ser pano de fundo para uma experiência educacional. Afinal, os alunos da Escola de Administração passam por uma experiência educacional, devem aprender conteúdos, mas também precisam aprender a trabalhar em equipes, a tomar decisões, a fazer planejamentos; precisam aprender a se auto-conhecer, auto-avaliar e se relacionar com os outros. Devem desenvolver pensamento crítico e analítico, o suficiente para questionar o que lhes é apresentado e propor soluções diferentes para as organizações que eles gerenciarão no futuro. Uma experiência educacional que proporcionasse tudo isso parecia, então, uma boa ideia!

Some-se a isso minha experiência com o estágio docente previsto em meu mestrado: eu estava trabalhando com meu orientador, Luís Felipe Nascimento, em uma turma de graduação, onde tínhamos diversas conversas muito interessantes e enriquecedoras com os alunos. Ainda com relação à docência, vínhamos discutindo muito entre os colegas o fato de que saímos do mestrado em administração sem um preparo docente adequado para entrar em sala de aula. A experiência docente é algo que me parece importante no decorrer do mestrado, afinal, sairei do mestrado apta a lecionar para o ensino superior... sem nunca ter entrado em sala de aula?

Outro fator relevante na definição da minha pesquisa foi minha vontade de realizar algo prático, que conseguisse aplicar todos os conhecimentos que fui acumulando ao longo do mestrado em uma experiência visível, tangível e que beneficiasse diretamente as pessoas envolvidas – e não em um texto puramente acadêmico que ficasse guardado para sempre em uma biblioteca, sem nunca ser lido. Queria realizar uma pesquisa com significado e relevância, por concordar com Alves (2000), que produzir conhecimento científico não é a mesma coisa que produzir um conhecimento metodologicamente rigoroso, ignorando-se totalmente a significação ou relevância do conhecimento produzido.

Assim, juntou-se a vontade de realizar uma experiência, trabalhar com educação em administração e a vontade de estar em sala de aula

experimentando a docência. Cheguei, assim, a uma proposta de pesquisa que apresentei em dezembro de 2013. A proposta foi vista como inovadora e corajosa, já que não é um trabalho comumente visto em escolas de administração.

Aprimorei a ideia inicial, incluí novos elementos, fui em busca de uma base teórica forte que sustentasse minhas escolhas durante a pesquisa. Planejei todas as ações em conjunto com os professores que fizeram parte da pesquisa, envolvi colegas mestrandos e doutorandos, outros professores da escola de administração e mais de 100 alunos da escola.

O trabalho que aqui apresento é, portanto, o resultado e relato detalhado de todo o processo de pesquisa, desde as provocações iniciais sobre a educação atual que me motivaram a propor esta pesquisa; as ideias dos autores que me inspiraram a agir, bem como a base teórica que me apoiou; a pergunta de pesquisa que me guiou, assim como os objetivos que busquei alcançar; e, claro, a descrição minuciosa de toda a pesquisa realizada, especificando o método utilizado, a ação realizada e todas as reflexões e aprendizados que surgiram.

Narro esta dissertação em primeira pessoa por concordar com Rubem Alves, que critica a fala impessoal da ciência e da educação, que utilizam um discurso solto no ar, *“que não se liga, pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem. Ninguém fala. Quem fala é um sujeito universal, abstrato: observa-se, nota-se, constata-se, conclui-se”* (ALVES, 2000, p. 23). Por pretender conectar-me com meus leitores, bem como com meus sujeitos da pesquisa e por não querer ausentar-me como sujeito, escrevo de forma pessoal, já que a pesquisa se trata das minhas experiências, reflexões e aprendizados.

Foley e Valenzuela (2005) explicam que textos acadêmicos precisam se livrar do discurso pedante e técnico de suas disciplinas, se tornando histórias que sejam úteis e que criem reciprocidade entre pesquisador e leitores. Assim, opto por uma narrativa que se aproxima de um *storytelling*, uma contação de história, pretendendo, como sugere Stake (2005), chegar aos leitores de forma que a pesquisa possa ser assimilada e utilizada, estendendo as percepções dos leitores baseado em suas experiências. Fazendo isso, o autor diz que é

possível haver uma generalização natural, feita pelo leitor a partir de suas experiências combinadas com os aprendizados da pesquisa.

Além disso, Stake (2005) diz que um caso não conta sua história sozinho, é preciso que o pesquisador escolha os atores e as histórias que merecem ser contadas. Descrevo, portanto, minha pesquisa como uma história a ser contada, com personagens reais e fatos verídicos, contando meus aprendizados e reflexões, e esperando que eles gerem em você, leitor, alguma reflexão e aprendizado.

Obrigada pela atenção!

1.1. JUSTIFICATIVA

ou **Provocações sobre a educação atual**

Temos alunos do séc. XXI, professores do séc. XX e uma escola do séc. XIX. (PERISSÉ, 2013⁴)

Uma vez encantada pelo tema, resolvi conversar com quem fala do assunto: lendo, ouvindo, participando de eventos que tem por tema a educação e seus novos caminhos e inovações... Lendo Rubem Alves me dei conta de que “nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem” (ALVES, 2002, p. 36). Os alunos passam pela escola, sendo tratados como se fossem todos iguais e os conhecimentos vão sendo acrescentados a eles como se fossem peças em uma esteira de fábrica. E ao final, eles saem “formados”, ou seja, de acordo com a forma! (ALVES, 2002).

Fernando Becker, em sua fala durante o TEDx Unisinos 2013⁵, que tratou do tema Inovação na Educação, sugere que a sala de aula deveria ser mais laboratório e menos auditório. Menciona que os verbos mais utilizados na escola ainda são o “copiar” e o “repetir” – e que deveríamos utilizar mais verbos como “indagar”, “discutir”, “criar”, “refletir”, etc. (BECKER, 2013).

Paulo Freire (2005) critica o sistema tradicional de educação, que está baseado em uma lógica de narração, onde o educador é o agente indiscutível,

⁴ Fala proferida por Gabriel Perissé no V Seminário de Educação Empreendedora: Educar para empreender. Empreender na Educação, organizado pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em novembro, 2013.

⁵ Evento TEDx organizado pela UNISINOS com o tema Inovação na Educação. Site: <http://www.tedxunisinos.com.br/>

que tem como tarefa “encher” os educandos de conteúdos. O mesmo autor faz uma analogia sugerindo que temos uma educação “bancária”, onde os educandos são vazios de saber e vão recebendo “depósitos” de conteúdos de seus educadores. Os educandos, nesse modelo, não sabem, não pensam, não criticam, simplesmente escutam docilmente e agem de acordo com as prescrições dos educadores, sendo, portanto, meros objetos da educação.

Pedro Demo também critica nosso sistema educacional que, segundo ele, “mantém proposta pedagógica antiquada, instrucionista, centrada no repasse de conteúdos, distanciada de leitura, pesquisa, elaboração, de certa forma preservando o professor como papagaio e o estudante como memorizador” (DEMO, 2011). Segundo ele, o sistema instrucionista, baseado em aulas reprodutivas, não estimula o pensar, a autonomia, a crítica, a habilidade argumentativa e de forjar alternativas e a capacidade de ler a realidade (DEMO, 2004). Demo faz coro a Becker criticando o copiar e repetir: ele afirma que mesmo nas universidades os alunos são estimulados a apenas copiar e não desenvolvem a capacidade de construir conhecimento e, assim, chegam ao final dos cursos de graduação sem preparo para atender às expectativas da sociedade de gerar inovação e mudança. O ensino universitário, segundo Demo (2004), não é formativo, apenas funcional e subserviente ao mercado.

Lauro de Oliveira Lima coloca que o modelo de educação não evoluiu como outras artes e técnicas, como a agricultura, a arquitetura, a engenharia, a medicina que experimentaram grandes avanços, enquanto que a educação permanece arcaica apesar de estarmos em um universo dominado por sofisticadas tecnologias (LIMA, 1996). Por que, pergunta o autor, o processo educacional não se moderniza? Por que o fracasso escolar aumenta ao invés de diminuir? Não há, sustenta, renovação e inovação – mesmo porque os regulamentos, currículos e programas não o permitem. Não ocorrem invenções e descobertas, apesar de um dos objetivos do sistema escolar ser a pesquisa. E assim, com tal modelo arcaico, vemos alunos que se alegram com o término das aulas, pois se enervam ao observarem, apáticos, a verborragia despejada por seus professores (LIMA, 1996).

1.2. ENSINO E APRENDIZADO EM ADMINISTRAÇÃO

ou **Por que uma dissertação sobre educação em uma faculdade de administração?**

A vocação de ser mais, isto é, ser mais humano, comum a todos homens e mulheres, se realiza pela Educação.
(BARRETO, 1998, p.56)

A formação do administrador obedece à lógica proposta pelos expoentes clássicos (Taylor, Fayol). Mesmo que revistos sob um enfoque sistêmico, tais autores representam todo um referencial teórico cujas bases remontam à revolução industrial. Em grande parte das escolas de administração os alunos são ensinados que o “pai” da administração é um engenheiro norte-americano que realizava estudos de tempos e movimentos (GUERRA e TEODOSIO, 2013).

E o ensino em administração vive um processo de universalização – entre 2001 e 2011 registramos um crescimento de 110% no número de matriculados no ensino superior: só em Administração tínhamos em 2011 cerca de 1.100.000 alunos, sendo o curso com o maior número de alunos (ALCADIPANI, 2011). Se por um lado a universalização do acesso ao ensino proporciona que mais alunos integrem os quadros acadêmicos, por outro lado acabam produzindo o que Alcadipani e Bresler (1999) chamam de “mcdonaldização do ensino”: a padronização das informações para maximizar a quantidade de alunos, os “cursos enlatados”, o esvaziamento das reflexões, o uso de apostilas ou livros-texto de baixa qualidade, a tentativa de ensinar aquilo que supostamente funciona, as receitas de bolo que transformarão os alunos em administradores. Tudo isso realizado por professores mal preparados e mal remunerados que ao invés de educadores, precisam ser *entertainers* que contam piadas e divertem a plateia enquanto disseminam suas doutrinas sagradas (ALCADIPANI e BRESLER, 1999; ALCADIPANI, 2011).

As escolas de administração se padronizam para minimizar os esforços necessários para formar o maior número de alunos e, com isso, enfraquecem suas práticas, inibem a liberdade acadêmica e relegam aos alunos apenas o

papel de receber, memorizar e exercitar as reações para as quais foram preparados. Os alunos passam a ser automatizados afastados da consciência crítica que poderia resultar em sua inserção no mundo e na transformação deste (GUERRA e TEODOSIO, 2013).

A esse processo soma-se o problema dos currículos: conteúdos e matérias cartesianamente separadas e ordenadas sem qualquer inter-relação. Guerra e Teodósio (2013) alertam que a divisão do estudo e a fragmentação do saber ganham contornos preocupantes quando os mecanismos de interação entre as matérias são constantemente esquecidos, ignorados ou desconhecidos.

Tudo isso resulta em um sistema de “ensinamento” e não de “aprendizado”, pois um conjunto de ensinamentos pré-determinados é direcionado unilateralmente, partindo de um grupo de atores – os que ensinam – para o grupo dos “que aprendem”, produzindo conhecimento de forma limitada e enviesada (GUERRA e TEODOSIO, 2013).

Closs e Antonello (2010) apontam que esse modelo mecanicista de ensino em administração não condiz mais com o papel que as organizações – e seus gestores – desempenham no mundo hoje. As transformações técnico-científicas, o desequilíbrio ecológico e o paradoxo do momento presente pedem gestores que reformulem o pensamento, questionem, sejam imaginativos e desenvolvam um patamar mais elevado de consciência, considerando a repercussão de seu trabalho para a sociedade e o meio ambiente. Nesse cenário, as universidades não estão apenas educando as futuras gerações para tomada de decisões, elas também têm um importante papel em criar uma trajetória para um futuro global mais sustentável (JACOBI, RAUFFLET, ARRUDA, 2011). É necessário, portanto, educar administradores capazes de enfrentar as responsabilidades e os desafios do mundo.

Kurucz, Colbert e Marcus (2013) abordam o “paradoxo da sustentabilidade”, a ideia de que a abordagem dominante de geração de riqueza degrada o meio ambiente e as relações sociais das quais depende a nossa sobrevivência. Esse paradoxo traz uma provocação e uma necessidade de mudança: é preciso repensar a educação dos administradores para mudar as práticas de gestão. Os autores propõem que as escolas de administração e negócios deveriam ser esferas públicas de conscientização para repensarmos

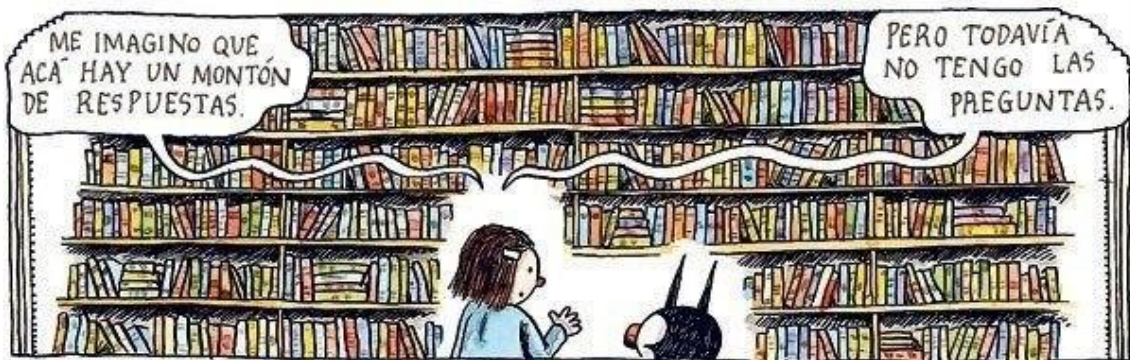
como e por que nos organizamos na sociedade. Para eles é preciso transformar a educação superior em um espaço de crítica e reflexão.

Villard e Vergara (2013) também trazem a questão da formação dos docentes de administração: os programas de mestrado e doutorado não incluem o aprendizado pela resolução de problemas relacionados ao “ensinar”; neles prevalecem a pedagogia tradicional de ensino disciplinar e cartesiano, baseado na concepção positivista de ensino. As autoras apontam que a formação dos docentes de administração está fundada em uma concepção antropológica essencialista, que acredita na aula repetitiva para todos, pois acredita que todos os seres humanos são iguais, bem como suas condições de aprendizagem – e aquele que já aprendeu, “saiu da caverna”, tem o dever moral de repassar isso aos demais, para “tirá-los da ignorância”. Por serem educados em tal sistema, acabam replicando em seus alunos essa educação bancária ou o conhecimento denominado “café requentado” (VILLARDI e VERGARA, 2013). Percebe-se, assim, que para proporcionar um ensino reflexivo, onde o conhecimento seja construído, é fundamental a formação do professor.

Apesar de tais pontos já terem sido levantados nas pesquisas acima citadas, ainda muito pouco se discute a respeito do ensino e aprendizado em administração, e os cursos de graduação em administração ainda são considerados “fabricas de administradores” para atender ao mercado e não para solucionarem problemas no mundo. Para educar administradores que atendam às demandas do mundo atual, é preciso buscar novos modelos e processos de ensino, que provoquem a transformação do pensamento considerando as dimensões econômica, ética, política, social e ambiental (CLOSS e ANTONELLO, 2010).

Se mesmo aumentando a educação e o acesso à educação estão aumentando a poluição, a exaustão dos recursos e os perigos de catástrofes ambientais, então não basta simplesmente existir a educação, é preciso uma educação diferente: uma educação que nos leve à profundidade das coisas (STERLING, 2010).

1.3. A PERGUNTA



(LINIERS, 2012)⁶

Inspirada por todas essas ideias sobre como deveria/poderia ser a educação, e com o intuito de realizar um trabalho prático, que contenha ação e intervenção na educação de administração, meu estudo foi guiado pela seguinte pergunta:

O que acontece se levarmos práticas de educação construtivistas para o ensino de administração?

1.4. OBJETIVO

ou **Sonhando alto**

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A mágica presença das estrelas!
 (QUINTANA, 1951)*

Rubem Alves diz que para construir uma casa ou um país, se começa por um sonho (ALVES, 2003). O objetivo em uma pesquisa não seria, então, seu sonho?

Minha pesquisa sonha com uma educação onde as escolas de administração não preparem gerentes e diretores de grandes empresas em uma linha de montagem, que sairão da escola formados, prontos para repetir e sem preparo para criar, inovar; mas uma escola que prepare os futuros

⁶ “Imagino que aqui há um montão de respostas. Mas ainda não tenho as perguntas” (tradução da autora).

administradores do mundo, que irão criar um mundo melhor, mais feliz e mais belo. Uma escola que ensine a sonhar e a realizar sonhos - individuais e coletivos.

Para caminhar em direção a esse sonho, meu estudo teve como objetivo **realizar uma experiência de construção de conhecimento dentro da Escola de Administração da UFRGS.**

Essa experiência, inicialmente planejada para ocorrer durante o primeiro semestre letivo de 2014, em turmas de graduação da Escola de Administração, se estendeu também para o segundo semestre, em uma nova fase construída em conjunto com alunos e professores da Escola de Administração. A pesquisa como um todo seguiu os seguintes **princípios**:

- a) Envolveu professores, alunos de graduação e colegas de pós-graduação, não como objeto de pesquisa, senão como sujeitos, em conjunto com a pesquisadora;
- b) Foi devidamente acompanhada, documentada e analisada, para que fosse possível observar o que ocorre quando práticas de educação construtivistas são trazidas ao ensino de administração e o que emerge de tais práticas;
- c) Foi ampla e ricamente descrita na presente dissertação, com todos os passos detalhados, para que possa inspirar outras experiências, outros pesquisadores, professores e alunos;

Além disso, busquei como **objetivos específicos**:

1. Melhorar minha prática como docente, já que, como mestranda, estou me preparando para assumir um papel de educadora e sinto que um bom educador precisa passar por um processo de auto-conhecimento, além de buscar conhecer seus alunos e constantemente se aperfeiçoar como educador. Busquei, portanto, com esse trabalho, iniciar minha formação como educadora de ensino superior;
2. Proporcionar aos alunos participantes da pesquisa um ambiente diferenciado de sala de aula, uma experiência onde eles se sentissem valorizados e onde pudessem realmente construir conhecimento em conjunto comigo, com outros professores e entre eles, como alunos;
3. Ampliar a discussão sobre educação e ensino de administração – instigar colegas mestrandos, doutorandos e professores de

administração a repensar a educação, a questionar e a buscar novas soluções;

4. Realizar contribuições práticas e relevantes tanto para as aulas dos professores participantes da pesquisa como para a Escola de Administração da UFRGS.

2. MÉTODO

ou **O caminho a percorrer**

Contrariamente à linguagem do pesquisador das ciências da natureza, que só fala sobre o seu objeto, porque estrelas e pedras não entendem o que ele diz e permanecem intocadas pelo seu discurso, o educador fala às pessoas e assim constrói as teias que tornam possível o mundo humano. (ALVES, 2000, p. 44)

Para realizar essa pesquisa, o método não poderia ser outro senão o de Pesquisa Ação Participante⁷ (KEMMIS e McTAGGART, 2007). Isso porque a pesquisa ação participante prevê a realização de uma ação de caráter transformador (KEMMIS e McTAGGART, 2007).

Essa escolha também está fundada em uma escolha ontológica e epistemológica. Baseio minhas escolhas nas opções apontadas por Whitehead e McNiff (2006). Ontologicamente, entendo que as pessoas são parte da vida umas das outras e que suas ações afetam-se mutuamente. Epistemologicamente, entendo que eu como pesquisadora sou parte do mundo (e não uma “mosca na parede”, como explicam os autores) e, portanto, entendo que o conhecimento é algo que se cria junto com outras pessoas que também estão criando o seu conhecimento. Conseqüentemente, ao entender que sou parte do mundo em interação com os outros, ver minhas interações como um processo de criar novos conhecimentos individual e coletivamente, minha pesquisa estará aberta a novas possibilidades e terá resistência a buscar fechamentos definitivos.

Sendo assim, não utilizarei a pesquisa ação participante com metas, alvos e resultados esperados, implementando planos de ação prescritos para atingir essas metas. Farei como Whitehead e McNiff (2006): pesquisarei a

⁷ Participatory Action Research no original

minha própria experiência, usarei a pesquisa ação participante como uma “living theory”, uma teoria vivenciada.

Optei por utilizar a nomenclatura “pesquisa ação participante” mesmo sabendo que há autores que a chamam de Pesquisa Participante, como Brandão (1984), que organizou um livro coletando diversas experiências com pesquisa participante na América Latina; e Freire (1982) que trata de pesquisa participante como uma prática educativa; ou Pesquisa Ação, como Thiollent (2003), que considera a pesquisa ação como uma das formas de se realizar pesquisa participante. A utilização da nomenclatura de Kemmis e McTaggart (2007), no entanto, não me impede de utilizar as ideias de Brandão (1984), Freire (1982) e Thiollent (2003), já que todos os autores concordam nas principais características de tal método de pesquisa e todos citam a grande amplitude de usos existentes para tal método.

Todos concordam, por exemplo, que nessa pesquisa, não há a separação sujeito e objeto, porque os pesquisados são vistos como sujeitos da pesquisa e participam na sua construção de forma colaborativa e que a pesquisa ação participante une teoria e prática, pois leva a teoria a campo e lá executa uma ação em conjunto com os pesquisados (BRANDÃO, 1984; FREIRE, 1982; KEMMIS and McTAGGART, 2007; THIOLENT, 2003). Ela também tem caráter educacional e de transformação social, pois todos os envolvidos na pesquisa aprendem em conjunto, além de caráter emancipatório, já que, ao tomar consciência de sua situação, os pesquisados podem passar a agir de forma mais crítica em relação ao ambiente onde estão inseridos (KEMMIS e McTAGGART, 2007).

Além disso, a pesquisa ação participante tem um forte compromisso social por parte do pesquisador, que se sente profundamente ligado ao tema pesquisado e age de acordo com os valores que compartilha com os pesquisados (BRANDÃO, 1984) e isso faz com que o pesquisador tenha a preocupação de tornar sua pesquisa acessível ao público pesquisado e colocar sua curiosidade científica a serviço de um benefício social para a comunidade (BRANDÃO, 1982).

É um método muito utilizado na educação e nas ciências sociais, tendo inclusive uma vertente chamada “classroom action research” (pesquisa ação em sala de aula), que se propõe a realizar ações em sala de aula de forma a

transformar a atividade educacional (KEMMIS e McTAGGART, 2007). Na educação, a pesquisa ação tem como principal objetivo melhorar a prática, propiciando uma mudança social, transformando a realidade e levando as pessoas a tomarem consciência de seu papel no processo de transformação. É um modo de introduzir enfoques novos ou inovadores no ensino e na aprendizagem (ESTEBAN, 2010).

Ao buscar contribuir para uma melhoria da prática a pesquisa ação se diferencia da pesquisa convencional, preocupada com o acúmulo de conhecimento. Isso não significa que não exista preocupação com o conhecimento, mas busca-se um conhecimento estreitamente vinculado com a prática: o conhecer e o agir fazem parte de um mesmo processo exploratório (ESTEBAN, 2010). Para isso, explica a autora, é preciso converter nossas atuações e nossas perspectivas em objetos de pesquisa. A pesquisa ação, então, não é o estudo do que os outros fazem, mas de nossas próprias práticas.

Whitehead e McNiff (2006) chamam esse pesquisar as próprias práticas de “Living Theory” - “teoria vivida ou vivenciada”, onde o pesquisador investiga sua própria prática, suas próprias ações, com o intuito de melhorá-las. Explicam que ao perguntar “Como eu melhoro o que eu estou fazendo?” o pesquisador identifica os valores presentes em seu trabalho que embasam sua prática. Seus valores têm a ver com suas escolhas ontológicas e epistemológicas e são eles que dão as diretrizes para sua pesquisa-prática. E é dessa forma que a prática pode ser campo para gerar novas teorias, que gerarão novas práticas, em um ciclo de “teoria vivenciada na prática”.

Realizei, portanto, uma pesquisa ação participante, onde vivi minha pesquisa e pesquisei minha ação junto com professores, alunos e colegas de mestrado e doutorado da Escola de Administração da UFRGS. Durante a pesquisa, procurei aprimorar minha prática em sala de aula e como pesquisadora; busquei construir a pesquisa de forma colaborativa e busquei realizar uma transformação em todos os atores envolvidos.

Para realizar a pesquisa, utilizei os passos descritos por Kemmis e McTaggart (2007):

- 1) Planejar – momento de coletar todos os dados necessários e, em conjunto com os demais sujeitos da pesquisa, planejar a ação que será realizada;
- 2) Agir e Observar – é o momento da ação propriamente dita, que deve ser observada cuidadosamente para que seja gerada uma riqueza de dados que servirão para alimentar a reflexão;
- 3) Refletir – momento de, conjuntamente com os pesquisados, refletir sobre a ação realizada, para entender o que emergiu da ação e, se necessário, fornecer insumos para um novo planejamento de uma nova ação.

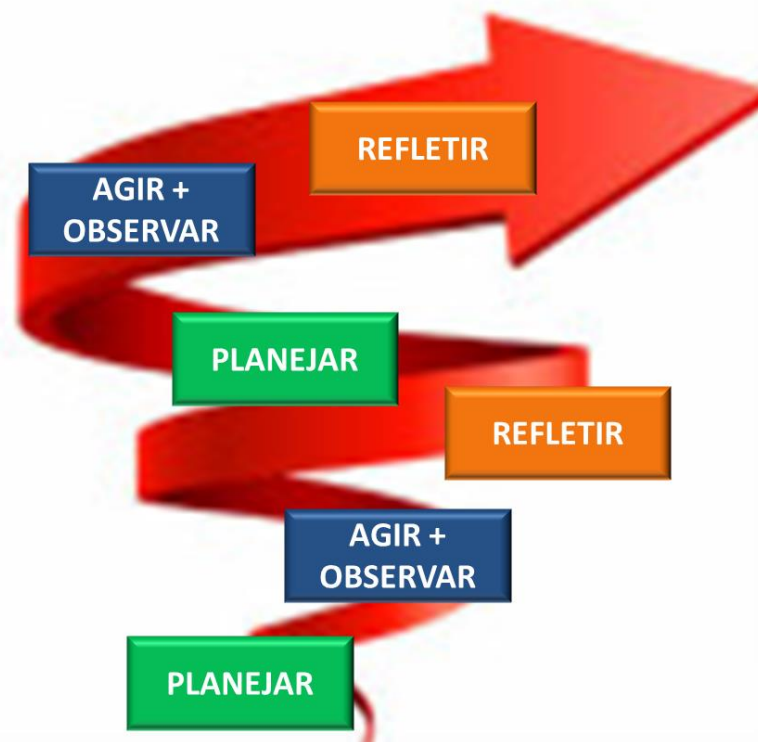


Figura 1: Passos da Pesquisa Ação Participante

Esses passos, explica Esteban (2010), são flexíveis e dinâmicos, criando uma “espiral de mudança” e contrastam, dessa forma, com a linearidade processual de outras metodologias de pesquisa. É um processo dinâmico onde se articulam as fases de planejamento e ação com a coleta de dados e a reflexão grupal sobre as informações coletadas, refletindo um caráter cíclico, dinâmico e interativo entre as fases e uma constante articulação entre ação e reflexão, como entre teoria e prática.

Mais do que um conjunto de normas estabelecidas que prescrevem como deve ser feita a investigação educacional, a pesquisa ação se aproxima mais de uma aspiração, um estilo, um “modo de estar” no ensino. É um método de trabalho, não um procedimento; é uma filosofia e não uma técnica; é um compromisso moral e ético com a prática educacional, não uma simples maneira de fazer as coisas (ESTEBAN, 2010).

Sendo assim, segui os passos sugeridos e realizei a pesquisa da seguinte forma:

1) Planejar:

Para esse passo primeiramente coletei a opinião dos alunos da Escola de Administração das disciplinas nas quais participei durante o semestre de 2013/2 (Ações Sociais e Ambientais nas Empresas e Metodologia em Recursos Humanos) para entender quais as aulas mais lhes chamaram a atenção, quais os conteúdos sobre os quais mais aprenderam e como eles acreditam que deveriam ser as aulas para que fossem mais interessantes.

Coletei falas de experts em eventos que tratam da temática educação. Participei em 2013 dos eventos “José Pacheco e o Futuro da Educação”, que trabalhou com um espaço aberto (Open Space) onde os participantes debateram o tema com o professor José Pacheco; “TEDx Unisinos”, cuja temática foi Inovação na Educação; “START 2013”, com o tema Educação para a Sustentabilidade; “Seminário de Educação Empreendedora”, que teve como tema Educar para Empreender e Empreender na Educação; e o minicurso “Educação para a sustentabilidade – um debate com o prof. José Pacheco”, durante o ENGEMA 2013. Em 2014 também participei dos eventos “VI Seminário de Educação Empreendedora”, com o tema Inspirar para Educar e “Inteligência Coletiva: os desafios da sala de aula do sec.XXI”, organizado pela Escola de Professores Inquietos. Em todos os eventos capturei falas de experts através de gravações, anotações em diário de campo e, nos casos em que os vídeos do evento foram disponibilizados via internet, transcrição dos vídeos.

Além disso, para buscar uma base teórica consistente onde embasar meu planejamento e minha ação, fui buscar na Faculdade de Educação teorias que me apoiassem. Assim, cursei, em 2014, duas disciplinas de mestrado: “Seminário Conhecimento e Consciência: contribuições da epistemologia genética e das neurociências ao desenvolvimento cognitivo” e “Textos

Pedagógicos de Jean Piaget”, com os professores Fernando Becker e Maria Luiza Becker, respectivamente.

Outra forma de coletar ideias para realizar o planejamento é conhecendo outras práticas educativas. Para isso, realizei, em dezembro de 2013, uma visita ao Projeto Âncora, coordenado por José Pacheco, em Cotia, São Paulo; e assisti diversos documentários sobre experiências de diferentes escolas, além de ler livros e sites das escolas.

Para conhecer as disciplinas nas quais realizaria a pesquisa, consultei os planos de ensino das mesmas e assim pude entender os temas que deveriam ser tratados e buscar materiais adicionais para ter ideias de como trata-los utilizando as ideias de educação aqui descritas.

E, por fim, realizei, em conjunto com os professores das disciplinas, o planejamento detalhado da ação e da minha atuação como pesquisadora durante o semestre.

2) Agir e Observar

A segunda etapa da pesquisa é a ação propriamente dita. A ação foi realizada na turma da disciplina Gestão Socioambiental na Empresa, do professor Luís Felipe Nascimento e nas duas turmas da disciplina Gestão de Pessoas, da professora Elaine Di Diego Antunes.

Já era esperado que a ação em cada uma das três turmas fosse diferente, já que são professores diferentes e um grupo de alunos diferente. Assim, a pesquisa não pretende encontrar uma nova forma de dar aulas ou propor um guia de como deve ser feito, e sim, realizar três ações, em três diferentes turmas, baseando-se nos princípios e ideias explicados acima, para observar o que acontece e o que emerge em cada turma.

Da mesma forma, sabíamos que a minha participação em cada turma poderia ser diferente, em função da minha proximidade com os temas trabalhados e do planejamento realizado com cada professor. Em todos os casos, realizei observação participante, coletando gravações de aulas ou de parte de aulas e falas de alunos; anotações em diário de campo e fotografias, sempre buscando, como sugerem Whitehead e McNiff (2006), focar no “eu” e focar nos “outros”, anotando as ações, reflexões e implicações/significados que observei nas ações.

3) Refletir

A etapa de reflexão foi realizada de forma a integrar a opinião dos alunos e professores participantes na pesquisa. Foram coletadas as opiniões dos alunos, professores e colegas mestrandos e doutorandos participantes da pesquisa e foram discutidos em conjunto os temas que emergiram da experiência. Ao final do semestre foram realizados três grupos focais com os alunos participantes das três turmas de graduação. Os grupos focais foram gravados e filmados com o consentimento dos alunos.

Todos esses dados coletados durante a ação foram analisados de forma a interpretar os resultados da ação, em conjunto com os demais participantes da pesquisa.

A etapa de reflexão, como já havia previsto que poderia acontecer, gerou a curiosidade e o interesse de realizar uma nova ação. Assim, a partir dos insumos gerados pela reflexão da primeira fase, as análises feitas a partir dos grupos focais e as conversas com professores, alunos e colegas, foi planejada uma nova fase que se realizou no segundo semestre de 2014.

Após a reflexão, a experiência foi toda descrita de forma rica e detalhada na presente dissertação, de modo que pela leitura se possa conhecer de forma aprofundada a experiência realizada. Assim, não pretendo chegar a uma generalização nem pretendo propor passos que devem ser seguidos por outros pesquisadores. O que pretendo como contribuição da pesquisa é inspirar outros professores, alunos e pesquisadores para que realizem outras ações de educação, bem como utilizem a experiência realizada como insumo para novas pesquisas dentro da temática de educação.

Outra preocupação que tenho é com a linguagem utilizada na descrição da ação, bem como na forma de descrevê-la, para que seja o mais acessível possível a todos os públicos e que, com isso, não se restrinja ao uso puramente acadêmico, mas possa servir também à comunidade que possa se interessar pela ação realizada. Uma vez pronta a dissertação, ela será disponibilizada para todos os participantes na pesquisa e todos os interessados para que, assim como sugerem Whitehead e McNiff (2006), eu possa continuar contribuindo para o aprendizado de outros pesquisadores a partir da leitura deste trabalho.

4) A nova fase

A nova fase da pesquisa, planejada a partir dos resultados obtidos com a primeira fase, resultou em um projeto de extensão: “Incuba EA”. Essa segunda fase também passou pelos passos de planejamento, ação e reflexão e será descrita aqui neste trabalho.

Em cada uma dessas fases, busquei seguir os aspectos sugeridos por Esteban (2010) para a pesquisa ação em educação: envolver a transformação e melhoria de uma realidade educacional; partir da prática; envolver a colaboração das pessoas; promover uma reflexão sistemática na ação; e para que tudo isso ocorresse, a pesquisa foi realizada em conjunto com as pessoas envolvidas na prática que se pesquisa.

3. PLANEJAMENTO

ou **Buscando inspiração para agir**

*O educador diz “Veja!” O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto.
(ALVES, 2003, p. 116)*

Motivada pelo desafio de inovar na sala de aula, busquei inspiração em alguns autores que tratam da temática da educação, bem como em algumas práticas que já estão ocorrendo em diferentes salas de aula.

3.1. REVISÃO TEÓRICA

3.1.1. Afinal o que é o construtivismo?

Becker (2001) afirma que existem três modelos pedagógicos e epistemológicos em sala de aula: o empirismo, o apriorismo e o construtivismo. O empirismo é o pressuposto epistemológico de uma pedagogia diretiva, onde se acredita que o professor detém o conhecimento, enquanto que o aluno é uma “tabula rasa” onde o conhecimento deve ser depositado. Assim, o professor deve “dar aula” e “ensinar”, depositando o conhecimento sobre o aluno, tal qual a educação “bancária”, criticada por Paulo Freire (2005) – onde

os educandos são vazios de saber e vão recebendo “depósitos” de conteúdos de seus educadores. Os educandos, nesse modelo, não sabem, não pensam, não criticam, simplesmente escutam docilmente e agem de acordo com as prescrições dos educadores, sendo, portanto, meros objetos da educação.

O apriorismo é o pressuposto epistemológico da pedagogia não-diretiva. Nesse modelo, o professor seria um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já possui todo o conhecimento e este precisa apenas vir à tona, ser organizado, trazido à consciência (BECKER, 2001). No apriorismo, o professor não intervém no processo de aprendizado do aluno, criando um regime de “livre iniciativa” que, segundo Becker (2001), caminha inevitavelmente ao fracasso tanto para o aluno como para o professor.

O construtivismo, terceiro modelo epistemológico apresentado por Becker (2001), é o pressuposto de uma pedagogia relacional, onde o aluno é o sujeito de seu aprendizado e ele constrói conhecimento a partir da ação e da tematização de sua ação: o aluno como sujeito e a sua ação como objeto de seu aprendizado, que ocorre por assimilação e acomodação. O professor construtivista, segundo Becker (2001), não acredita no ensino convencional, pois não acredita que o conhecimento e uma condição prévia de conhecimento possam transitar da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Ele acredita que tudo o que o aluno constrói em sua vida serve de patamar para seguir construindo e que professor e aluno interagem – e aqui utilizamos o conceito de interação de Piaget (1973) – e o aluno age e tematiza sua ação, assimilando sobre as estruturas que já possui e acomodando para criar novas estruturas.

Nesse sentido, Paulo Freire concorda, dizendo que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2011, p. 34). Para que a educação ocorra, o homem deve buscar por si mesmo, mas não sozinho. Isso porque a educação parte da ignorância – nos educamos porque sabemos que somos seres inacabados – mas não há ignorantes completos: todo mundo sabe algo (FREIRE, 2011) e, assim, educadores e educandos, ambos como sujeitos da educação, aprendem em conjunto, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

Para Pedro Demo (2010), a universidade atual se estagnou na transmissão de conteúdos envelhecidos e, assim, não cumpre seu papel de ser

a instituição das oportunidades de vida e trabalho. Para o autor, a universidade tem dois desafios básicos: produzir conhecimento próprio e formar alunos, produzindo conhecimento. Para ambos, é preciso uma “universidade de pesquisa”. A universidade de pesquisa se opõe à universidade de ensino, onde apenas se requebra reproduzivamente um conhecimento que nem sequer é seu patrimônio, onde a matéria é apenas vista, não é estudada, pesquisada, elaborada, argumentada (DEMO, 2010).

Esse ensino meramente instrutivo se reduz a treinamento e domesticação dos alunos e reforça uma relação autoritária entre professor e aluno, onde um ensina e o outro aprende. Na universidade do ensino, pratica-se o esquema aula, cópia e prova, que faz com que os profissionais que são aí treinados não consigam sequer elaborar uma proposta própria, não só porque não sabem pesquisar, mas sobretudo porque não atingiram o patamar educativo necessário para se tornarem sujeitos capazes de história própria (DEMO, 2002).

Piaget escreveu, entre 1930 e 1970, diversos textos pedagógicos, apresentando seu ponto de vista epistemológico e sua posição construtivista e interacionista com relação à construção do conhecimento (EICHLER, 2009). Em seu livro “Para onde vai a educação?”, escrito em 1971, confirma essa posição epistemológica colocando que as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas se distribuem em três direções: a primeira, fiel às velhas tradições anglo-saxônicas, orienta-se para o associacionismo empirista, que reduz todo o conhecimento a uma aquisição exógena a partir de exposições verbais dos professores; a segunda, ligada aos fatores do inatismo e da maturação interna, acredita na existência de um “núcleo fixo inato” que reduz a educação ao exercício de uma “razão” preformada; a terceira que, afirma Piaget, “é decididamente a nossa”, é “de natureza construtivista, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança” (PIAGET, 2002, p.10)

A partir de 1970, segundo Eichler (2009), se desenvolveu em nível internacional uma linha de pesquisa relacionada a identificar e analisar os

problemas de compreensão dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. A maioria dessas pesquisas seguia uma perspectiva construtivista. O movimento construtivista, segundo o autor, é um movimento heterogêneo formado por diversos autores, dentre os quais poderiam destacar-se Jean Piaget, Gaston Bachelard, Lev Vygotsky, David Ausubel e, mais recentemente, Humberto Maturana. Cada um desses autores trabalha diferentes conceitos, mas pode-se dizer resumidamente, que uma abordagem construtivista seria aquela que “contempla a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e não a simples reconstrução pessoal do conhecimento previamente elaborado, fornecido pelo professor ou pelo livro texto” (GIL-PEREZ et al., *apud* EICHLER, 2009, p. 76).

Na educação os autores construtivistas mais comumente citados são Piaget, com sua psicologia genética, preocupado em entender a gênese das estruturas cognitivas; Vygotsky, com seu construtivismo sócio-histórico, preocupado com a história cultural dos indivíduos, Ausubel, com sua teoria de aprendizagem significativa que busca entender como o conhecimento novo se liga aos subsunçores já existentes; e Maturana, com seu construtivismo crítico que busca entender a evolução dos seres e sua autopoiesis.

Eichler (2009) afirma que a versão do construtivismo de Piaget é historicamente a primeira e apresenta a validade de seus estudos para a educação. Castorina (2011) também apresenta a importância dos estudos de Piaget e a relevância de sua aplicação ao campo da educação. Além deles, autores como Lino de Macedo e Fernando Becker, grandes estudiosos brasileiros de Piaget, discutem a utilização da epistemologia genética em sala de aula e os estudos de Becker (2012) e Marques (2005) trabalham com os conceitos do autor aplicados também ao ensino superior, servindo como grande inspiração para a utilização das teorias de Piaget em minha pesquisa.

Rubem Alves também concorda com a visão construtivista do mundo, ao dizer que tal visão não se trata de um desmoronamento objetivo do mundo. Afirma que “o mundo, como universo organizado, não é um fato empírico como pedras, cadeiras e sapatos. Trata-se de uma construção empreendida pelo sujeito” (ALVES, 2000, p. 79).

Sendo assim, é preciso aprofundar a discussão acerca de Piaget, entender seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e moral, a

construção do conhecimento e, obviamente, suas reflexões sobre a educação e suas sugestões pedagógicas.

3.1.1.1. O construtivismo de Piaget

Aceitar a epistemologia construtivista nos faz repensar nossa prática pedagógica. E as reflexões psicológicas de Piaget nos dão insumos para esse repensar.

A pesquisa de Marques (2005) estudou o egocentrismo e a descentração em sala de aula, buscando observar como os professores universitários diferenciam seus pontos de vista dos pontos de vista dos alunos, se há um olhar para o aluno a partir do aluno, buscando o seu entendimento para que, assim, possa existir uma construção de conhecimento conjunta. Inspirada no estudo de Marques, entendo que para olhar para o aluno desde sua perspectiva é preciso entender seu processo cognitivo e, em minha pesquisa, faço isso a partir de Piaget.

Primeiramente, busco entender o desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos. Piaget baseou seus estudos sobre desenvolvimento moral e intelectual em pesquisas com crianças. Nesta pesquisa não investigo as crianças, mas mesmo assim julgo importante entender o desenvolvimento moral e cognitivo dos seres humanos. E para entender a teoria de Piaget e seus estudos acerca do desenvolvimento cognitivo e moral, é importante compreender as fases do desenvolvimento das crianças.

3.1.1.2. Desenvolvimento moral e intelectual

Em seu livro *O Juízo Moral na Criança*, escrito em 1932, Piaget pesquisa o desenvolvimento da moral, através de entrevistas com crianças, onde pergunta a respeito do entendimento e seguimento das regras do jogo de bolinhas de gude, além de noções de justiça, punições e sanções (PIAGET, 1994). Ele identifica, nessas entrevistas, três estágios morais: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia, primeiro estágio, é a ausência de regras, de moral, é quando o indivíduo ainda não conhece as regras, não entende que elas existem e, sendo assim, não as respeita. A heteronomia, segundo estágio, é

quando o indivíduo recebe as regras de fora, impostas pelos pais, professores, mais velhos e as respeita devido ao respeito (ou medo) que tem por aquelas pessoas. A autonomia surge quando o indivíduo passa a entender as regras, seu funcionamento, e é capaz de criar regras em conjunto com os outros. Passa, então, a respeitar as regras por entendê-las. É importante não confundir a anomia com a autonomia. A autonomia foi muitas vezes entendida como liberdade com ausência de regras, o que possivelmente levou a interpretações errôneas acerca de como trabalhar a autonomia com os alunos. É importante entender, então, que a autonomia não prevê a ausência de regras, mas a sua criação conjunta e o respeito à regra devido ao entendimento das mesmas e de sua importância.

Piaget (1994) também fala da existência de duas morais: a primeira, da autoridade, onde são aplicadas sanções expiatórias e se busca uma obediência por coação; a segunda, do respeito mútuo, é baseada na igualdade e na autonomia. As crianças passam, então, por três períodos de desenvolvimento. Piaget identifica as idades médias das crianças que se encontram em cada um dos três estágios, porém essas faixas etárias não significam que a criança passa pelos estágios exatamente nas mesmas idades, significam apenas que há uma sequência entre as fases e que o desenvolvimento vai acontecendo conforme a criança vai passando de uma a outra.

A primeira fase (até os 7-8 anos) ocorre quando a justiça da criança está subordinada à autoridade dos adultos. Os pequenos respeitam o adulto porque ele é adulto e acham justo que o adulto aplique punições e exija obediência. Na segunda fase (8-11 anos) há um igualitarismo progressivo, onde a criança passa a desenvolver noções de reciprocidade e entender o outro, passando a aplicar noções de justiça igualitária; até chegar ao terceiro estágio (a partir de 11-12 anos), onde a justiça igualitária é temperada pelas preocupações de equidade – e as crianças entrevistadas passam a dar respostas onde demonstram que não apenas entendem as regras, mas também entendem o que é justo e equânime para com as crianças menores. Nessa última fase, criam as regras coletivamente e sua autonomia é regada por princípios de consciência.

Em estudos posteriores, Piaget investiga o desenvolvimento intelectual das crianças, através do desenvolvimento das operações. Assim, Piaget (1976) descreve os estágios do desenvolvimento operatório na criança – e aqui também as idades sugerem uma sequência entre os estágios e não são padrões estanques do desenvolvimento operatório.

No primeiro estágio (até os 2 anos), a criança tem uma inteligência sensório-motora e utiliza como instrumentos as percepções e os movimentos, criando esquemas de ação que servirão como base para o desenvolvimento de estruturas operatórias posteriores. Aqui aparecem os esquemas de agarrar um objeto, leva-lo à boca, suga-lo, etc.

O segundo estágio (a partir dos 2 e até os 7-8 anos) é marcado pelo aparecimento de uma função simbólica, que permite a representação de objetos por símbolos ou sinais diferenciados. Aqui a criança utiliza o jogo simbólico, a imitação, o desenho, etc. e esses elementos permitem que a inteligência sensório-motora se prolongue em pensamento, mas se mantém, no entanto, pré-operatória, já que a criança ainda não é capaz de realizar operações de reversibilidade, reciprocidade, etc. A criança pré-operatória não é capaz de verificar, por exemplo, que a quantidade de líquido de dois recipientes “A”, de mesmo formato, permanece a mesma quando um dos recipientes tem seu conteúdo transferido para o recipiente “B”, de outro formato – a criança pré-operatória afirmaria que o recipiente “B” tem mais ou menos líquido do que o “A”, dependendo de seu formato.

O terceiro estágio (7-8 até 11-12 anos), operatório-concreto, ocorre quando a criança se torna capaz da reversibilidade operatória e é capaz, então, de classificar, encadear relações, seriação, correspondência, divisões espaciais, agrupamentos, etc. A criança operatória, no exemplo apresentado acima, seria capaz de afirmar que a quantidade de líquido nos recipientes A e B é a mesma, pois nada foi acrescentado ou retirado. As operações nesse estágio, no entanto, se dão apenas sobre objetos concretos e a criança ainda não é capaz de projeções e hipóteses.

O quarto e último estágio (a partir dos 11-12 anos), chamado de operatório formal ou hipotético-dedutivo, é quando surge na criança um novo modo de raciocínio, que incide não apenas sobre os objetos e a realidade, mas também sobre hipóteses. O indivíduo passa a ser capaz de operações proporcionais, de

identidade, reciprocidade, negação e compensação ou correlação. A criança passa a ser capaz de fazer a operação mesmo estando longe da ação concreta e pode formular hipóteses sobre essas operações.

Piaget (1994) afirma ainda que há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual já que “a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 259). Assim, podemos dizer que há um paralelo heteronomia//egocentrismo e autonomia//cooperação.

No egocentrismo e na heteronomia, há o respeito unilateral, a regra vinda de fora e a coação. A coação seria o 1º tipo de controle lógico e moral. Para sair do egocentrismo, é necessário haver cooperação. Com a cooperação, a criança passa a se colocar no lugar do outro (e isso acontece quando a criança começa a entender a operação de reversibilidade e assim consegue desenvolver a reciprocidade).

Piaget (1994) afirma que enquanto há apenas respeito unilateral, desenvolve-se um realismo moral que equivale ao verbalismo intelectual, que se apoia sobre a exterioridade da regra e é mantido pela mentalidade egocêntrica da criança. Segundo o autor, “só a cooperação corrige esta atitude, atestando, assim, que ela exerce, no domínio moral como as coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo. Só a cooperação leva à autonomia” (PIAGET, 1994, p.299) e, assim, “uma nova moral sucede àquela do puro dever. A heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo” (PIAGET, 1994, p.300).

3.1.1.3. Consequências pedagógicas do desenvolvimento moral e intelectual

Trazendo os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral e intelectual para a pedagogia, o autor afirma:

É visível que nossos resultados falam tanto em desfavor do método de autoridade como dos métodos puramente individualistas. É um absurdo e mesmo imoral (...) querer impor à criança uma disciplina completamente elaborada (...). É inútil, por outro lado, pretender transformar do exterior o pensamento

da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal. Portanto, o adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional (...). Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamam uma à outra e se equilibrem (PIAGET, 1994, p. 300).

É importante assinalar que o conceito de cooperação de Piaget é de algo criado na reciprocidade, onde um indivíduo se coloca no lugar do outro. Sendo assim, não é possível ensinar a cooperação, podemos ter propostas pedagógicas que favoreçam a troca entre pares para favorecer que surja esse sentimento de reciprocidade e, assim aconteça a cooperação, a troca, a construção coletiva.

Piaget (1976) menciona ainda outro aspecto do desenvolvimento: a perspectiva figurativa versus perspectiva operatória. Na perspectiva figurativa, só se busca observar o ponto inicial e o final, sem enxergar a transformação que ocorre, enquanto que na perspectiva operatória é que se busca entender a transformação entre um passo e outro.

Assim, quando um aluno repete algo decorado, está fazendo uma assimilação figurativa, pois sabe repetir, mas não sabe explicar com suas próprias palavras ou trabalhar com o conteúdo. Ou quando o professor faz um experimento e os alunos observam – ele não garante o aprendizado dos alunos, pois está realizando uma demonstração (figurativo) e os alunos não estão realizando uma operação.

Assim, temos três aspectos do desenvolvimento: a) Heteronomia – autonomia; b) Egocentrismo – cooperação; e c) Assimilação figurativa – assimilação operativa.

Para Piaget, o aprendizado ocorre na autonomia, utilizando-se da cooperação e baseia-se na assimilação operativa.

Assim, entendendo essa visão, o aprendizado do indivíduo é uma conquista, pois é realizado na cooperação e na autonomia e não é algo externo, vindo de uma coação ou uma demonstração figurativa.

3.1.2. A construção do conhecimento

Piaget (1973) explora a construção do conhecimento através de processos biológicos e cognitivos. Para ele, o conhecimento é produzido a partir da interação entre sujeito e objeto, entendendo como sujeito aquele que constrói o conhecimento e como objeto tudo aquilo que o sujeito tematiza. E a interação ocorre quando há uma ação por parte do sujeito e uma ação por parte do objeto e, assim, ambos – sujeito e objeto – são modificados e o resultado passa a ser diferente do que existia anteriormente no sujeito e no objeto.

Dessa forma, o autor trabalha com a interação entre organismo e meio, a constante desequilibração que o meio provoca no organismo e a consequente busca pelo equilíbrio, por parte do organismo – a auto-regulação. Para Piaget (1973), os processos cognitivos surgem justamente dessa busca do organismo pela auto-regulação – o organismo trabalhando para a manutenção da vida – sendo a auto-regulação cognitiva uma extensão da homeorrese biológica. O autor utiliza os conceitos de “homeostase” e de “homeorrese” para explicar esse processo, sendo que homeostase é o estado de equilíbrio e homeorrese é o processo de buscar o equilíbrio, restaurando o estado de homeostase – mas sempre com um novo equilíbrio, diferente do anterior. E também no conhecimento o equilíbrio alcançado nunca é o mesmo que o anterior – sempre é um novo conhecimento, com modificações.

3.1.2.1. O interacionismo de Piaget

Piaget, em seu livro “Biologia e Conhecimento”, discute as ideias do Lamarkismo (a imposição do meio sobre o organismo, o empirismo) e do Neo Darwinismo (a imposição do genoma – o indivíduo – sobre o meio, o apriorismo) mostrando que as duas são incompletas e insuficientes. Propõe, então, uma terceira visão – o interacionismo -, onde organismo e meio apresentam igual importância e estão unidos de maneira indissociável.

O sujeito é, então, sempre ativo na construção do conhecimento. Todo conhecimento está ligado a uma ação e conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los assimilando-os a esquemas de ação. Conhecer, para o autor, não

consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo de modo a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações. Dessa forma, o conhecimento não é uma acumulação de informação, mas sim uma síntese gerada a partir da interação do sujeito e o objeto de conhecimento.

3.1.2.2. A resposta aos estímulos, a assimilação e a acomodação

Para Piaget, é o sujeito que escolhe o estímulo do meio que lhe provocará a ação – e o estímulo só pode ser um estímulo caso haja uma resposta a ele. Não é, porém, um simples caso de “estímulo → resposta” que constrói o conhecimento. É preciso haver um processo de assimilação.

A assimilação, conforme explica o autor, é a integração de elementos novos a estruturas prévias. A acomodação, por sua vez, modifica os esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (do meio) para, assim, formar estruturas novas. A assimilação e a acomodação não são duas funções separadas, mas dois polos funcionais opostos um ao outro, de toda adaptação. O equilíbrio entre as duas funções (assimilação e acomodação), seria a adaptação. O que dispara o processo de acomodação é justamente o desequilíbrio, que faz buscar um novo estado de equilíbrio – a adaptação. Assim:

O pensamento é adaptado a uma realidade particular quando ele conseguiu assimilar aos seus próprios quadros essa realidade, ao mesmo tempo que acomodava aqueles às novas circunstâncias apresentadas por essa: a adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. De uma maneira geral, a adaptação supõe uma interação tal entre o sujeito e o objeto, que o primeiro possa incorporar a si o segundo levando em conta as suas particularidades; a adaptação é tanto maior quanto forem melhor diferenciadas e mais complementares essa assimilação e essa acomodação (PIAGET, 19876, p. 157)

A inteligência, para Piaget, é a adaptação por excelência. É a inteligência que coordena todas as ações e operações. Ela representa “o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos” (PIAGET, 1976, p.161).

E o processo cognitivo, assim como o biológico depende de estrutura e função: a função de assimilar e acomodar e a estrutura que permite que tais funções aconteçam. Assim, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá pela equilibração da assimilação de elementos às estruturas já existentes e a acomodação para o surgimento de novas estruturas. E, nesse contexto, Piaget afirma que existem três formas de conhecimento:

1. As formas hereditárias, das quais o instinto é protótipo;
2. As formas lógico-matemáticas, progressivamente construídas, como acontece nos níveis relativamente superiores que caracterizam a inteligência;
3. As formas adquiridas em função da experiência (desde a aprendizagem até o conhecimento físico).

O conhecimento hereditário já está no sujeito, e surge a partir do instinto. O conhecimento proveniente da experiência ocorre sempre em função de uma ação. E é tirado do objeto sobre o qual ocorreu a ação – ou seja, a informação já estava no objeto. O instinto constitui invenção – criação de algo novo – porque é endógeno. O aprendizado constitui descoberta, pois encontra realidades existentes antes da ação do sujeito. O conhecimento lógico-matemático não pode ser nem hereditário nem aprendizado, porque não constitui nem invenção nem descoberta.

O conhecimento lógico-matemático, assim como o aprendizado, também decorre de uma ação. Mas ele não é obtido do objeto, senão da ação realizada sobre ele – o conhecimento lógico-matemático não estava no objeto previamente à ação. A informação é obtida por abstração reflexiva, por construção lógica ou reconstrução convergente.

As aprendizagens por experiência física (aquelas retiradas do objeto por observação ou experiência) diferem do conhecimento lógico-matemático, mas estão indissociavelmente ligadas a ele, pois prescindem de quadros lógico-matemáticos para que ocorra aprendizagem de nível superior.

Dessa forma, em Piaget, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto. O sujeito age e, agindo, ele modifica tanto o objeto como a si mesmo – e o aprendizado acontece a partir dessa ação, por assimilação. Aprendizagem é fundamentalmente assimilação – trazer elementos novos de fora para dentro – e o sujeito é seletivo e define quais dos elementos que estão

“lá fora” serão trazidos “aqui para dentro”. Para Piaget a afetividade é o motor da ação, o que move o sujeito para a ação é o afetivo. E é a ação que leva à construção de conhecimento.

Assim, para Piaget, o conhecimento é produzido a partir da interação entre organismo e objeto e essa produção é um processo cognitivo com papel de auto-regular a vida, buscando o equilíbrio em um processo de constantes desequilibrações geradas a partir da ação sujeito-meio.

3.1.3. Piaget e a Educação

Piaget, como se sabe, não era pedagogo e tampouco se considerava um educador. Ele realizou estudos epistemológicos e psicológicos a fim de entender o processo de construção de conhecimento nos indivíduos. Sua epistemologia genética ajuda a entender o desenvolvimento do aluno e, portanto, tais estudos podem servir como base para pensar a educação, o aprendizado dos alunos e seu desenvolvimento em sala de aula. Sendo assim, reflito agora sobre o impacto dos estudos de Piaget sobre o ensino-aprendizado, a partir de seus textos pedagógicos (Psicologia e Pedagogia, Sobre a Pedagogia e Para onde vai a Educação?).

Piaget refletiu sobre a questão da educação em diversos livros. Em seu livro “Para onde vai a educação?” comenta, inclusive, a declaração universal de direitos do homem, que garante que “Toda pessoa tem direito à educação”. Para Piaget (2002), as principais tarefas da educação consistem em formar o raciocínio e garantir o pleno desenvolvimento das funções do sujeito – e é por isso que todos os seus estudos sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento podem ser muito úteis ao se pensar a educação.

Assim, o autor reflete sobre a pedagogia afirmando que ela é uma arte que deveria se apoiar sobre conhecimentos científicos precisos. Afirma que é preciso conhecer não somente as matérias que ensinamos, mas também “o aluno enquanto ser vivo que reage, se transforma e se desenvolve mentalmente segundo as leis tão complexas como as de seu organismo” (PIAGET, 1998, p. 181).

Ele critica o fato de se saber muito pouco sobre os resultados das técnicas educativas e sobre o que permanece na cabeça dos alunos dos variados conhecimentos adquiridos nas escolas. Isso porque combate o associacionismo, que diz que o aprendizado se dá por acúmulo de conhecimentos sobrepostos.

Rubem Alves tece uma crítica parecida, ao dizer que “somente os idiotas aprendem coisas para as quais eles não têm uso. Somente os idiotas armazenam na sua memória ferramentas para as quais não têm uso. É o desafio vital que excita o pensamento.” (ALVES, 2003, p.48). Concorde, assim, com Piaget, ao dizer que o aprendizado se dá frente aos desafios, os estímulos do meio.

Alves (2003) segue sua crítica dizendo que a aprendizagem só se dá frente aos desafios da vida do estudante e que os programas escolares tradicionais se baseiam em um pressuposto de que os conhecimentos podem ser aprendidos em uma ordem lógica pré-determinada. Sugere que isso explica o fracasso das escolas, pois o que é aprendido “por aprender”, é rapidamente esquecido, já que a memória é “como um escorredor de macarrão” (ALVES, 2003, p. 50), deixando passar o inútil e retendo somente o que é útil e prazeroso.

Assim, Piaget (1976) enumera as três questões centrais do ensino: a) estabelecer qual o objetivo desse ensino; b) definir quais os ramos para atingir os objetivos; e c) conhecer as leis do desenvolvimento mental para encontrar os métodos de ensino mais adequados.

Para trabalhar tais questões, porém, ele encontra alguns problemas, tais como a autonomia reduzida dos professores, que devem limitar-se a cumprir um programa e métodos ditados pelo Estado (ou pela instituição de ensino), o regime fracionado de faculdades, que compartimenta o saber e impede vínculos interdisciplinares, além da falta de preparo e formação dos professores (PIAGET, 1976).

O autor sugere que os educadores devem estudar a determinação dos objetivos do ensino, para que não sejam determinados de forma empirista ou por ‘autoridades’ que nada sabem sobre aprendizado e educação.

3.1.3.1. As transformações da educação

Entre os anos 50 e 60 deu-se um grande crescimento da educação em termos quantitativos, principalmente em termos de número de alunos e acesso às escolas e universidades. O Brasil dos últimos anos também viu um grande crescimento em número de alunos e acesso às universidades: entre 2001 e 2011 registramos um crescimento de 110% no número de matriculados no ensino superior; e especialmente no curso de Administração, que registravam em 2011 cerca de 1.100.000 matrículas (ALCADIPANI, 2011).

Já nos anos 60, Piaget alertava para a necessidade de se observar também o aspecto qualitativo do ensino, pois olhar apenas para o crescimento quantitativo pode ocultar os problemas relacionados aos métodos empregados na educação e falsear o quadro geral. O autor alertava para problemas como a insuficiência dos conhecimentos pedagógicos dos educadores, a falta de vinculação do ensino com o desenvolvimento psicológico dos alunos, bem como a necessidade de transformação dos métodos de ensino. Em 1965 também falava sobre a velocidade das transformações da sociedade e da necessidade de adequar a educação a essas mudanças. Para ele, a grande novidade nas civilizações do pós-guerra foi a defrontação com situações tão móveis e acelerações tão imprevistas e em parte imprevisíveis que não era mais possível usar a situação atual como base para planificar a educação (PIAGET, 1976).

Se naquela época a velocidade das transformações era grande, hoje em dia esse assunto é ainda mais relevante. Afinal, estamos formando alunos para profissões que nem sabemos que vão existir. Por isso, não faz sentido transmitir conteúdo, mas sim criar condições para que os alunos construam o seu conteúdo, formem seus pensamentos e elaborem seus conceitos. “A aquisição dos métodos de trabalho é mais importante para o futuro do estudante do que a aquisição de muitos conhecimentos particulares” (PIAGET, 1998, p. 150).

A transmissão de conteúdo e a velocidade das transformações sociais nos levam a outro problema, que é o excesso de trabalho escolar: Se pretendemos transmitir aos alunos todas as pesquisas já realizadas desde o início da humanidade até hoje, todo o desenvolvimento ininterrupto dos

conhecimentos e das técnicas e se desejamos considerar todas as correntes sem negligenciar nenhuma, acabamos por gerar uma sobrecarga insuportável dos programas de ensino. E isso, segundo Piaget (1976), pode prejudicar a saúde física e intelectual dos alunos e atrasar sua formação na medida em que se deseja acelerá-la ou aperfeiçoá-la.

A questão central é, para o autor, então, estabelecer o que a escola ensina de inútil e verificar se a ênfase é colocada no desenvolvimento da iniciativa e da invenção mais do que na acumulação de um saber que está à disposição em livros, manuais e, hoje em dia, na internet. Assim, poderíamos substituir o enciclopedismo dos programas por noções essenciais para evitar sobrecarregar os planos de estudo (PIAGET, 1976).

3.1.3.2. O papel da escola

Piaget (2002) questiona também qual seria o papel da escola: promover o pleno desenvolvimento? Manter a coesão com as gerações anteriores? Adequar/preparar o sujeito para a inserção na sociedade? Também questiona de que forma ela prepara o aluno: visando a replicação ou dando condições para que ele questione, crie, enfrente?

E afirma, então, que quando o aluno conquista por si mesmo o saber, através da realização de pesquisas e de seu esforço espontâneo, acaba por reter muito mais tal saber. E isso também possibilita ao aluno o aprendizado de um método que poderá ser útil por toda a sua vida, instigando sempre a sua curiosidade. Assim, o aluno ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter sua inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá a utilizar por si mesmo sua razão e construirá livremente suas próprias noções (PIAGET, 2002).

Assim, o fracasso da educação formal, para Piaget (2002), decorre do fato de se utilizar somente da linguagem (o verbalismo), fazendo o aluno repetir verdades acabadas e reproduzidas. A educação intelectual deveria, ao contrário, permitir ao aluno aprender por si próprio a conquistar as verdades, questioná-las, construí-las.

E o que necessitamos, do ponto de vista social, não é em absoluto fornecer ao aluno alguns conhecimentos novos sobre as realidades

internacionais. Evidentemente é importante conhecer as verdades que já foram construídas por nossos antepassados e entender como evoluiu o pensamento ao longo do tempo. Alves (2000, p. 50) comenta:

Já imaginaram o que ocorreria se, a cada nova geração, tudo devesse começar da estaca zero? Memória perdida, experiências passadas perdidas, apenas o organismo vivo frente a um mundo que ele não conhece, não entende, do qual não sabe o que esperar.

Esses conhecimentos não lhe servirão de nada, no entanto, se não construirmos no espírito do estudante um “instrumento espiritual – não digo um novo hábito, nem mesmo uma nova crença, mas um método ou uma ferramenta novos que lhe permitam compreender e agir” (PIAGET, 1998, p. 99-100).

E esse instrumento que, sugere o autor, deve ser criado no aluno, deve ser de natureza ao mesmo tempo intelectual e moral, pois no campo da educação ambos são inseparáveis. Piaget (1998) aponta três condições para esse novo instrumento:

- Deve desfazer do egocentrismo intelectual e moral. Todos somos egocêntricos em graus diversos, temos todos a tendência a nos acreditarmos o centro do mundo, a considerar nosso ponto de vista próprio como sendo absoluto, nossa perspectiva sobre as coisas como a única possível e a crer que cada um pense como nós ou que deveria pensar como nos;
- Deve libertar da dominação das coerções sociais. O egocentrismo não é a única coisa que nos impede de nos adaptarmos à humanidade tal como ela é realmente, mas também as coerções que sofremos pelo passado, pelas tradições ou grupos sociais aos quais pertencemos. Se não nos libertamos de tais dominações e coerções, não saberemos pensar livremente ou elaborar nossa moral em total autonomia;
- Deve se basear no método da reciprocidade. Piaget não pretende que abandonemos nossos pontos de vista pessoais, acredita que cada um deve manter sua perspectiva particular. O que é necessário é compreender que o ponto de vista próprio não é o único possível. É preciso que cada um situe seu universo individual, coletivo, nacional entre outros universos possíveis.

Assim, baseado nessas três condições, Piaget realmente acredita no poder transformativo da educação. Ao libertar do egocentrismo e das coerções externas, e baseando toda a educação na reciprocidade, na autonomia e na cooperação, poderemos realizar verdadeiros progressos sociais.

Como foi visto, não adianta repassar aos alunos conteúdos porque não sabemos como será a sociedade amanhã. Importa fornecer um método. E Piaget propõe que se usem métodos ativos, baseados na atividade do indivíduo, na autonomia, na cooperação, na relação dos alunos entre eles.

O autor explica que é necessário que a criança desenvolva uma vida social com seus semelhantes. É essa socialização que a permite alcançar do ponto de vista intelectual o espírito crítico ou a reflexão e do ponto de vista moral o sentimento das nuances e das intenções em contraposição à simples obediência literal. Assim, apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais das crianças entre si, entre iguais (e não somente na relação adulto-criança) é que permitirá à criança superar os adultos (PIAGET, 1998).

3.1.4. Métodos Pedagógicos Sugeridos por Piaget

Afirma Piaget (1998, p. 111):

A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitivamente e a própria moral (...). Mas tal concepção do professor encarnando as coerções do grupo para impô-las às novas gerações desconsidera precisamente esse tesouro de cooperação que há na alma humana e na alma da criança e que os novos métodos permitem desenvolver.

Os métodos propostos pelo autor, que ele chama “métodos da atividade”, insistem, ao contrário, na relação das crianças entre si. São métodos que implicam na cooperação em todos os domínios intelectuais e morais.

O autor chega a tais métodos através de uma reflexão sobre seus estudos acerca do desenvolvimento moral e intelectual. Assim, afirma que:

Se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor correspondem aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso

método no que chamamos o trabalho em grupo e o self-government. (PIAGET, 1994, p.300-301).

Sendo assim, abordarei os aspectos levantados por Piaget com relação à cooperação, bem como os métodos de trabalho em grupo e *self-government*.

3.1.4.1. A cooperação

Piaget escreve sobre a cooperação na década de 30, em um período entre guerras e tratando da educação para a paz. No entanto, suas ideias me parecem bastante atuais no cenário da educação em administração no Brasil.

Para ele, a ideia da cooperação tem a ver com as tensões existentes e a necessidade de compreensão dos diferentes pontos de vista, mas não tem a ambição de criar um consenso, uma única verdade. Cooperar não é perder a perspectiva do individual, mas entender que ela é uma das possibilidades e que existem outras visões diferentes (PIAGET, 1998).

O autor explica que a cooperação é o conjunto das interações entre iguais – e não entre superiores e inferiores – e diferenciados – ou seja, sem que exista um conformismo compulsório. Menciona que sociologicamente, a cooperação surge e se organiza em correlação com a divisão do trabalho social e com a diferenciação psicológica dos indivíduos que dela resultou. “A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política” (PIAGET, 1998, p.153).

A cooperação está baseada na reciprocidade e esta nunca vai surgir de uma relação assimétrica, mas sim de uma relação simétrica, entre pares – e essa é a importância da relação entre os alunos e não só entre aluno e professor. Também é importante cuidar para não excluir o professor. A cooperação não tende a eliminar a ação do professor, mas conciliar o respeito ao professor com a cooperação entre os alunos, reduzindo a pressão do professor e transformá-la em reciprocidade, em um processo de cooperação superior (PIAGET, 1976).

A cooperação também passa por um aspecto moral e intelectual da solidariedade:

No aspecto moral, encontramos a solidariedade externa e a interna. Na externa os indivíduos são solidários entre si porque obedecem juntos a uma

regra exterior que é absoluta e inatingível. A unidade do grupo repousa, assim, em uma mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar. A solidariedade interna é, ao contrário, caracterizada pelo fato de que os indivíduos, sem estarem submetidos a uma regra sagrada e transcendente, elaboram, eles mesmos, leis que, portanto, lhes são internas e que estão sujeitas a revisão e reajustes contínuos. Podemos, portanto, traçar um paralelo da solidariedade externa com o egocentrismo, a coação e a heteronomia e da solidariedade interna com a cooperação (PIAGET, 1998).

Piaget (1998) também trata do respeito unilateral, ligado à solidariedade externa: quando um indivíduo respeita outro sem ser respeitado em contrapartida. Nesse caso, a vontade do segundo torna-se obrigatória para o primeiro; e o respeito mútuo, vinculado à solidariedade interna: quando os indivíduos se respeitam mutuamente. Esse respeito mútuo, longe de provocar coerção, como o primeiro, constitui ponto de partida da cooperação (e tem origem nas relações de reciprocidade).

Levando para a sala de aula, a regra criada pela solidariedade externa, permanece estranha ao aluno, porque ele não participou de sua elaboração e, portanto, sua obediência será exterior. Ao contrário, no caso da solidariedade interna, “a regra é o produto da própria cooperação dos indivíduos, ou seja, o grupo a elabora ou a reconhece com total autonomia, e disso, ela adere à personalidade dos indivíduos, e a disciplina que ela exerce é aceita por cada um” (PIAGET, 1998, p. 65).

Assim, afirma:

É essa relação entre os pontos de vista que chamamos de cooperação, em contraposição à sua uniformização ou à pesquisa utópica de um ponto de vista absoluto. Essa compreensão, no entanto, é assunto tanto de educação intelectual quanto de educação moral. Existe, portanto, uma educação da solidariedade intelectual que deve ser levada a cabo e cujos dados psicológicos é preciso estudar (PIAGET, 1998, p. 67).

A solidariedade intelectual surge quando os indivíduos procuram compreender uns aos outros e baseiam sua discussão em certas regras de objetividade e de coerência. Para o autor,

é a cooperação, sob esse novo aspecto, aspecto intelectual e não mais exclusivamente moral, que assim transforma a razão

humana e faz dela um instrumento de verdade, em contraposição ao pensamento individual que é, acima de tudo, busca de satisfação (PIAGET, 1998, p.68).

Por isso, o mesmo autor afirma que o ensino verbal não é suficiente para educar os alunos, pois não é possível ensinar a cooperação verbalmente. É preciso, diz Piaget (1998), que um espírito de reciprocidade e cooperação intelectuais e morais penetrem na escola.

O autor também alerta que assim como há um egocentrismo moral, há também o egocentrismo intelectual. Dá como exemplo da perspectiva egocêntrica intelectual o menino suíço para quem pergunta: “Aquele menino francês é um estrangeiro?” O menino responde que sim. “E para o menino francês, tu és um estrangeiro?” E ele responde que não (PIAGET, 1998).

A evolução da solidariedade externa e interna na perspectiva intelectual anda junto com a perspectiva moral. O indivíduo não consegue ser autônomo intelectualmente se não for moralmente (e vice-versa).

Por isso, Piaget sugere dois métodos: *self-government* para a evolução da solidariedade moral e *trabalho em grupos* para a perspectiva intelectual. Os princípios de tais métodos são deixar os estudantes colaborarem em seu trabalho e que eles próprios participem da criação das regras e disciplina que regularão seu trabalho (PIAGET, 1998).

3.1.4.2. O *Self-government*

O primeiro dos métodos sugeridos por Piaget se opõe à educação autoritária, pois se baseia não no respeito unilateral (o respeito pelo professor, devido à coação), mas sim no respeito mútuo (respeito entre iguais, onde há reciprocidade). O respeito mútuo surge da cooperação e da socialização, ele é “constituído pela ação dos indivíduos uns sobre os outros quando a igualdade suplanta a autoridade. Nesse caso, a coerção desaparece dando lugar à cooperação, e o *respeito torna-se mútuo*” (PIAGET, 1998, p.118).

O *self-government*, explica, busca ajudar os indivíduos a saírem de seu egocentrismo para colaborarem uns com os outros submetidos a regras comuns elaboradas em conjunto. Ele é fundado sobre a autonomia dos iguais, engendra a reciprocidade e a obediência mais profunda das regras, enquanto

que o respeito unilateral fundado sobre a heteronomia apenas mantém uma obediência superficial a elas.

Cabe lembrar que, ao falar do *self-government*, Piaget não está propondo uma ausência do professor ou uma diminuição de seu papel, mas propondo basear a relação em sala de aula na cooperação, reciprocidade e respeito mútuo. Entendo que esse tipo de relação possa existir tanto entre aluno – aluno como entre professor – aluno.

O autor sugere, inclusive, que o *self-government* pode assumir diversas formas, combinando coerção e cooperação, obediência e respeito mútuo:

Quer se busque consolidar a autoridade e a obediência fazendo uso da cooperação como de um simples coadjuvante, quer se busque, ao contrário, suprimir toda a obediência em prol da reciprocidade e do respeito mútuo, ou quer se tenda para um equilíbrio entre o respeito pela autoridade e a reciprocidade na autonomia, a cada um desses tipos de estrutura social pode corresponder uma forma de self-government (PIAGET, 1998, p. 125).

Assim, quando há uma relação de *self-government* onde há respeito mútuo e cooperação, a obediência acaba se dando por respeito e não por coação.

Piaget (1998) critica a escola tradicional por reduzir toda a socialização, intelectual ou moral, a um mecanismo de pressão. Para ele, a escola deveria distinguir cuidadosamente dois processos que podem se tornar complementares se levados a cabo com cuidado e tato: a pressão do professor e a cooperação dos alunos entre si.

A disciplina própria ao *self-government* é ao mesmo tempo fonte de autonomia interior e de verdadeira solidariedade. Sendo as regras criadas pelos próprios alunos, elas são concebidas por cada um deles como sendo em parte coisa sua: assim, o *self-government* favorece a interiorização das normas, que permite ao indivíduo adquirir estatuto de personalidade. E, também por isso, cria-se entre os indivíduos um laço bem diferente daquele que resulta da simples obediência comum: uma solidariedade interna ou orgânica, tanto mais forte quanto as personalidades diferenciadas concorram para um mesmo fim e se sintam responsáveis pela permanência do laço social (PIAGET, 1998).

Os alunos que atuam na lógica do *self-government*, portanto, entendem e aceitam as regras porque participam de sua elaboração e por isso cooperam, operando na lógica da reciprocidade.

O *self-government* não é, portanto, nem anarquia nem coerção. Ele pode adotar tanto uma forma parlamentar e democrática entre os alunos como assumir a existência de líderes – e um professor que seja definido pelos alunos como alguém a ser obedecido, será muito mais respeitado do que aquele que impõe a obediência por coerção aos alunos. O essencial no *self-government*, portanto, não é a estrutura ou morfologia do grupo, “mas fato geral de que nos métodos de autonomia e de cooperação a juventude constrói sua própria educação.” (PIAGET, 1998, p.129)

3.1.4.3. O Trabalho em grupo

Enquanto o *self-government* é o método sugerido para o desenvolvimento moral dos alunos, no âmbito do desenvolvimento intelectual, Piaget sugere o trabalho em grupo.

Durante muito tempo a única tarefa da escola era transmitir às crianças os conhecimentos adquiridos pelas gerações passadas, povoando a memória e treinando o aluno em uma ginástica intelectual. Isso por acreditar-se que as estruturas mentais já estavam todas prontas, bastava a transmissão do conhecimento e o exercício. Nessa concepção, o professor era detentor do conhecimento e por isso o aluno devia se submeter à sua autoridade e todo o contato entre alunos era nada mais do que perda de tempo e risco de que o conteúdo fosse aprendido de forma errônea. (PIAGET, 1998)

No entanto, Piaget (1998) traz três observações que fazem repensar essa visão. Primeiramente, a dificuldade que o professor experimenta em se fazer compreender pelos alunos. O autor percebeu que “o verbalismo, que constitui o grande obstáculo à compreensão da criança, não se deve apenas às insuficiências do ensino oral, mas ao seu próprio princípio, quando esse ensino é concebido como principal instrumento educacional” (PIAGET, 1998, p. 139). O aluno não é um ser passivo, cujo cérebro deve ser preenchido com depósitos de conhecimento, mas um ser ativo cuja pesquisa espontânea necessita de alimento e estímulo.

Essa primeira observação leva a pensar uma aula menos verbalista e onde se busquem mais respostas às perguntas formuladas pelo aluno, uma aula que dê espaço ao trabalho conjunto e à formação de grupos, pois “apenas a recepção passiva supõe o isolamento intelectual dos alunos, ao passo que a pesquisa gera a colaboração e a troca” (PIAGET, 1998, p. 139)

A segunda observação é de que “a lógica constitui uma moral para o pensamento, ou seja, ela não consiste em mecanismos inatos que se impõem segundo um determinismo inelutável, mas em regras propostas à consciência intelectual e às quais esta pode se submeter ou se opor” (PIAGET, 1998, p. 139). Assim, a tarefa da educação passa a ser mais a de formar o pensamento e menos de povoar a memória do aluno. E isso também leva ao trabalho em grupo, pois não será a autoridade do professor que fará desenvolver no aluno a observação, o raciocínio, a experiência e a dedução; tudo isso precisa ser adquirido pelo aluno. O professor verbalista consegue apenas “substituir a fantasia individual por uma verdade pronta, ou seja, um semi erro, a substituir a anomia primitiva por uma anomia intelectual” (PIAGET, 1998, p. 140). Assim, a verdade, como todo bem moral, só será conquistada pelo aluno em um esforço livre, baseado na colaboração e ajuda recíproca entre os alunos.

Como terceira observação, o autor lembra que a razão implica um elemento social de cooperação. Se o sujeito é ativo e a razão é algo a ser desenvolvido, a vida em grupo é o meio natural para que ocorra essa atividade intelectual e a cooperação é necessária para a formação do pensamento no aluno. Dessa forma, justifica a necessidade do trabalho em grupo, baseado em elementos psicológicos de formação do intelecto e da razão.

A cooperação também é a forma de relação característica daquela sociedade que se constrói por reciprocidade, fundada em normas racionais e morais; enquanto que a coerção é a cristalização da sociedade já constituída, sendo apenas transmitida pelas gerações mais velhas (PIAGET, 1998).

O método de trabalho em grupo foi propalado por autores como Dewey, Sanderson, Cousinet e pela maioria dos promotores da escola ativa. Segundo Piaget, “o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguirem sua pesquisa em comum, seja em equipes organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas” (PIAGET, 2002, p. 301).

Assim, afirma que a utilização do trabalho em grupo baseado na cooperação, produz os seguintes efeitos: a) formação da personalidade, pois o indivíduo só se descobre à medida que aprende a conhecer o outro – para o autor a formação da personalidade passa pela tomada de consciência do eu, bem como pelo esforço de situar esse eu no conjunto das outras perspectivas; b) conduz o indivíduo à objetividade, pois a objetividade supõe a coordenação de perspectivas, que só é possível por reciprocidade e cooperação. Sozinho, o eu permanece prisioneiro de sua perspectiva particular, assim, na cooperação o indivíduo renuncia a seus interesses próprios para pensar em função da realidade comum e adquire o hábito de colocar-se do ponto de vista dos outros, levando a inteligência a adotar a atitude, própria ao espírito científico, que consiste em dissociar o real das ilusões antropocêntricas; c) a cooperação é essencialmente uma fonte de regras para o pensamento. Desde que pensamos em função de todos, e não mais apenas em função de nós mesmos, exige-se uma coerência, um princípio de não-contradição, necessidade de permanecer fiel às próprias afirmações, e estar de acordo consigo mesmo na discussão, em suma, de ser intelectualmente honesto na conduta do pensamento (PIAGET, 1998).

Diante disto emerge a pergunta: como reage o “mau aluno” em uma situação de trabalho em grupo? Aquele aluno que não cede diante da exigência de obediência do professor se vê tão naturalmente requisitado no grupo de trabalho que suas inibições desaparecem pouco a pouco. Assim, o autor afirma que “uma série de pequenos êxitos no seu grupo de trabalho pode levar o mau aluno a atitudes e esforços salutares, ali onde o fracasso constante em presença dos professores convencem-no de que não serve para nada” (PIAGET, 1998, p. 148). Em suma, a cooperação oferece aos ditos “maus alunos” ou estudantes “abaixo da média” um espaço para educarem a si mesmos através do controle mútuo e do trabalho sem rivalidade, sendo, conforme afirma o autor, uma educação muito superior àquela proporcionada pelo trabalho solitário.

Utilizando-se do trabalho em grupo, afirma Piaget (1998), o aprendizado que permanece para o aluno é o conjunto do saber fundado em uma atividade real, ou seja, na iniciativa pessoal, num esforço sistemático de assimilação, nos verdadeiros interesses – e o autor entende interesse como a participação de

toda a personalidade no trabalho proposto. Por outro lado, desaparece o que foi simplesmente recebido de fora, o que foi gravado ou memorizado sem outro interesse que aquele, totalmente extrínseco, de se submeter às normas escolares ou aprovar provas e exames. Assim, o processo de assimilação e acomodação decorrente do trabalho em grupo pode ser mais proveitoso, pois decorre de uma postura ativa e da iniciativa do estudante.

Isso não significa que um estudante só aprenda em grupo ou que todos os estudantes aprendam melhor em grupo. O aprendizado na verdade é individual: somente a interação, o trabalho em grupo não basta, o sujeito precisa ter as estruturas para assimilar, o processo de assimilação é feito individualmente. E isso acontece de forma concomitante, já que as estruturas também se formam a partir da interação.

E os alunos aprenderão mais quanto mais ativos e mais envolvidos na atividade estiverem. O trabalho em grupo propicia esse envolvimento e postura ativa do aluno, mas ele por si só não garante o aprendizado: “a solidez do saber é função da atividade dispensada para sua assimilação e o trabalho em grupo é, em princípio, mais ativo que o trabalho puramente individual” (PIAGET, 1998, p. 150).

O trabalho em grupo, no entanto, não funciona quando é imposto pelo professor – pois assim voltaria a ser uma coerção, e geraria heteronomia e não autonomia dos alunos. Além disso, trabalhar em grupo pode demorar mais tempo e demandar mais tempo da aula – motivo pelo qual muitos professores evitam esse tipo de trabalho, já que precisam “vencer o conteúdo”, sem se preocupar se o “conteúdo” que foi repassado aos alunos foi de fato assimilado por eles.

No trabalho em grupo onde as relações sociais definem o trabalho em comum, há trocas e discussões e os indivíduos se desenvolvem em uma atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade. Tal atmosfera de trabalho propicia, segundo Piaget (1998), a invenção e a verificação. A invenção é própria do espírito experimental e a verificação, que produz a dedução, só se torna racional quando regulada pela objetividade e coerência lógica. Assim, ambas – invenção e verificação – adquirem valor quando aplicadas a uma atividade construtiva. O equilíbrio entre trabalho pessoal e controle mútuo

(exercido pelo grupo de trabalho) é, segundo o autor, o meio mais propício para o desenvolvimento e o aprendizado.

3.1.5. A aprendizagem ativa

Como visto acima, não se aprende sem uma postura ativa. E a atividade é entendida por Piaget como uma conduta baseada no interesse do aprendiz. O aprendiz é, portanto, protagonista de seu aprendizado. A pedagogia ativa é para o autor a contraposição à escola tradicional, onde o aluno é passivo. Ativo, portanto, não é necessariamente relacionado a uma atividade física, mas sim ao fato de o aluno ter o papel central em seu aprendizado.

Assim, não basta a transmissão verbal dos conhecimentos. Uma lógica só é compreendida através da assimilação daquilo que o indivíduo extrai do ambiente. E essa assimilação decorre da coordenação geral das ações e operações e, portanto, não acontece de forma passiva (PIAGET, 1976). Por isso Piaget propõe a utilização de métodos ativos para o aprendizado, baseados no trabalho espontâneo dos alunos, de acordo com a necessidade e o interesse pessoal.

Rubem Alves também trabalha essa questão ao basear sua pedagogia em um homem completo, não no homem cartesiano (dividido emoção e razão, onde a razão fala mais alto), mas um homem de corpo e alma. Sua pedagogia consiste em compreender o homem e a vida humana como uma constante busca da felicidade e do prazer (BRASIL, 2013). Afirma:

Minha filosofia da educação decorre desse ato de fé, podendo ser resumida: o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de alegria. O destino da razão é servo do prazer e da alegria. Uma inteligência feliz é uma inteligência mais inteligente (ALVES, 2011 p. 84).

Isso não significa que a educação ativa exige que os alunos façam tudo o que queiram, mas sim, que queiram tudo o que façam (PIAGET, 1976, citando Claparède). “A lei do interesse é, pois, o único eixo em torno do qual se deve mover todo o sistema” (PIAGET, 1976, p.155).

Uma aula só tem alcance, diz Piaget (1998), se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os conhecimentos que traz correspondem a realidades experimentadas e espontaneamente vividas

pela criança. O pensamento, diz Rubem Alves, se desenvolve como resposta a desafios vitais. Sem os desafios da vida, o pensamento fica adormecido. O corpo aprende para viver e é isso, segundo o autor, que dá sentido ao conhecimento.

O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez. Somente os idiotas aprendem coisas para as quais eles não têm uso. É o desafio vital que excita o pensamento (ALVES, 2003, p. 48-49).

Piaget (1976) sugere que o interesse é o aspecto dinâmico da assimilação, afirmando que o interesse verdadeiro surge quando o indivíduo se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à atividade. Assim, uma escola que exige que o esforço do aluno venha dele mesmo sem ser imposto e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela “pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda a inteligência” (PIAGET, 1976, p.162).

Assim, a prática não deveria ser apenas uma aplicação do conhecimento teórico, mas constituir a primeira etapa do próprio conhecimento, sendo condição necessária para sua construção.

Da mesma forma, a aprendizagem ativa implica que o próprio aluno desenvolva sua pesquisa, experimente. Uma experiência realizada pelo professor (como um exercício realizado no quadro, um experimento feito pelo professor em frente aos alunos) não é experiência, é demonstração. E um ensino por demonstração é tão válido quanto o ensino verbal, pois não garante a construção do aluno a seu ritmo.

É importante, portanto, não confundir exercício com os exercícios de repetição dados por professores empiristas a seus alunos. Quando Piaget fala em exercício, está falando de ação, experimentação e criação e não de repetição ou demonstração.

Portanto, o princípio fundamental dos métodos ativos é o de compreender e inventar, ou reconstruir através da reinvenção e não apenas no ato de repetir (PIAGET, 2002).

3.1.5.1. O papel da experiência

Piaget (1976) afirma que a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência, mas que não é suficiente e se apresenta sob duas formas bastante diferentes daquelas que foram distinguidas pelo empirismo clássico: experiência física e experiência lógico matemática.

A experiência física consiste em agir sobre os objetos e descobrir as propriedades por abstração, partindo dos próprios objetos (abstração empírica).

A experiência lógico-matemática consiste, por sua vez, em agir sobre os objetos, mas no caso, em descobrir as propriedades por abstração a partir, não dos objetos como tais, mas das próprias ações que se exercem sobre esses objetos (abstração reflexionante) (BECKER, 2010).

É por isso que a aula expositiva não basta, assim como não é suficiente assistir um filme ou ver uma demonstração. É preciso também agir sobre a informação ou percepção para assimilá-la. E, mais ainda, é preciso refletir sobre a própria ação para que haja abstração reflexionante.

Para Rubem Alves o processo reflexivo permite o surgimento da fala autêntica, que brota da reflexão, diferente da fala repetitiva que não brota da reflexão, mas do hábito.

A fala ou linguagem repetitiva é conservadora, apenas repete o que já está estabelecido, as verdades aceitas socialmente. Enquanto que a fala autêntica é criadora e subversiva. Por nascer da reflexão, caminha no sentido de criar novos saberes, novos desejos e novas possibilidades de prazer. (BRASIL, 2013, p. 134).

3.1.5.2. Uma educação da liberdade

Piaget afirma que “a educação da liberdade supõe inicialmente uma educação da inteligência e mais especificamente da razão” (PIAGET, 1998, p.154). Ele considera livre o indivíduo que sabe julgar, que possui espírito crítico e que o coloca a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos.

Por isso, o autor afirma que é preciso ensinar os alunos a pensar. E é impossível que os alunos aprendam a pensar sob um regime autoritário. Para o autor, pensar é procurar por conta própria, criticar livremente e agir de forma

autônoma. Assim, o pensamento supõe a utilização livre e autônoma das funções intelectuais e não o trabalho sob coerção ou a repetição verbal (PIAGET, 1998).

Piaget sugere, portanto, que a primeira condição da liberdade é uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica. Para ele, não é preenchendo a memória dos estudantes com conhecimentos que se criarão homens livres: é preciso formar inteligências ativas. E, assim, a educação da liberdade intelectual e moral supõe a cooperação, a pesquisa e o trabalho em conjunto.

O autor afirma que na escola tradicional há um problema com relação à liberdade moral e social, pois tradicionalmente a criança está submetida, durante a maior parte do dia, seja à autoridade dos pais que lhe impõe ordens e deveres, seja à autoridade do professor que a disciplina por outras ordens e novos deveres. Disso decorre uma moral de obediência ou de heteronomia (PIAGET, 1998).

O que deve ser buscado, portanto, é uma atmosfera de cooperação que desenvolva a autonomia, por oposição tanto à obediência heterônoma quanto à anarquia. Assim, a educação da liberdade na disciplina autônoma se dá no jogo coletivo, na vida social entre iguais, na reciprocidade. E em uma educação da liberdade o importante não é passar o conteúdo; o importante é como o aluno lida com o conhecimento, buscando e criticando-o.

Paulo Freire também propõe uma educação da liberdade, que é oposta à educação bancária onde se depositam conteúdos. Para ele ensinar não pode ser uma simples transmissão de conhecimentos, um depósito bancário, pois assim o depositário perde a capacidade de criar (FREIRE 2005; 2011). Ensinar é criar condições para que o conhecimento seja produzido ou construído (FREIRE, 1996).

Aprender precisa ser feito criticamente, a educação deve despertar a consciência crítica dos educandos, pois assim o educando aprende a refletir, a entender a sua realidade e buscar respostas para desafios da sua realidade (FREIRE, 1996; 2011).

Paulo Freire (1996) propõe, então, uma educação que respeite os saberes dos educandos e a sua autonomia, onde o educador ensina pelo exemplo, por seus gestos. Para ele, ensinar exige a convicção de que é

possível haver mudança e que é necessário existir curiosidade, para que se façam perguntas, se reflita e se busque soluções para tais perguntas. E, dessa forma, educar é uma forma de intervenção no mundo, uma construção conjunta entre educador e educando, onde não há autoritarismo, mas sim escuta e diálogo. Só assim é possível aprender com alegria e liberdade (FREIRE, 1996).

Também Rubem Alves insere sua proposta pedagógica no âmbito da libertação do homem. Libertação para ele obrigatoriamente deve supor o prazer, a autonomia, a criatividade. Ao responder perguntas como: O que é educação? Por que se educa? Como deve dar-se a ação educativa do homem sobre si mesmo e sobre seus semelhantes?, talvez seja possível entender por que Piaget deixou de estudar os moluscos para estudar os homens e a educação (BRASIL, 2013)

Rubem Alves faz referência a Piaget dizendo que ele deixou de pesquisar sobre moluscos para pesquisar sobre outro tipo de moluscos: os homens. E esse segundo tipo de moluscos também precisa construir “conchas” para sobreviver e, para isso, precisa usar a inteligência. Assim, Rubem Alves vai tecendo uma metáfora para os estudos de Piaget sobre a inteligência e o desenvolvimento cognitivo falando de como os humanos, frente aos desafios do mundo, precisam construir ferramentas úteis para sua sobrevivência, dizendo que “o pensamento se desenvolve como ferramenta para construirmos as conchas que a natureza não nos deu” (ALVES, 2003, p 48). Segue sua reflexão dizendo que o corpo aprende para viver e não simplesmente “por aprender”, pois isso seria estupidez. Termina sua crônica dizendo que “o aprendido é aquilo que fica depois que tudo foi esquecido” e, frente a essa lógica do ensino tradicional, exclama: “Ah! Piaget! Que fizeram com o seu saber? Que fizeram com a sua sabedoria? É preciso que os educadores voltem a aprender com os moluscos...” (ALVES, 2003, p. 50).

3.1.5.3. Mal entendidos dos métodos ativos

Como supõe Rubem Alves na crônica citada acima, talvez muitos dos saberes de Piaget tenham sido esquecidos ou mal interpretados. Certamente a proposta de utilizar “métodos ativos” é uma das grandes fontes de mal

entendidos. Para dissipá-los, Piaget (1976) explica alguns pontos principais sobre os métodos ativos:

- Uma escola ativa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais – atividade tem a ver com o interesse do aluno e com sua reflexão sobre o conhecimento;
- O interesse não exclui, de forma alguma, o esforço – muito pelo contrário, a educação proposta por Piaget busca o esforço espontâneo do aluno ao invés dos esforços impostos. Isso porque as disciplinas necessárias são mais eficazes quando livremente aceitas pelo aluno;
- Os métodos ativos não levam a um individualismo anárquico, mas a uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário.

Mas mesmo que se dissipem tais mal entendidos e se entenda a relevância dos métodos ativos, eles não são muito empregados. Isso acontece porque são muito mais difíceis de serem postos em prática, já que exigem do professor um trabalho bem mais diferenciado e ativo. Exigem que o professor assuma uma postura de pesquisador e não de mero transmissor. Além disso, implicam muito mais preparo por parte do professor, já que demandam dele uma formação muito mais consequente: muito mais conhecimento sobre a psicologia do aluno e compreensão de sua conduta (PIAGET, 1976).

Explica também que muitas vezes os métodos ativos são confundidos com os métodos intuitivos. Os métodos intuitivos são aqueles que fornecem aos alunos “representações imagéticas falantes, seja dos objetos ou acontecimentos, seja do resultado das possíveis operações, mas sem conduzir a uma realização efetiva daqueles” (PIAGET, 1976, p.78). Para o autor os métodos intuitivos são um avanço se comparado aos métodos simplesmente verbais ou formais de ensino, mas não são suficientes para desenvolver a atividade operatória. Assim, métodos audiovisuais são bons como apoio, coadjuvantes, mas não são substitutos da iniciativa e da atividade.

3.1.5.4. A verdade e o erro

Em um modelo de aprendizado baseado na postura ativa e na experiência dos alunos, uma questão que aparece é: e como fazer para que os alunos não aprendam errado? Os alunos não correm o risco de gravar o erro?

Macedo (2010) discute essa questão colocando que pertencemos a uma sociedade onde nos é cobrado tomar posição com relação aos erros, uma sociedade marcada pela culpa, pecado e necessidade de expiar os erros. Erro, aqui, com uma conotação de algo oposto ao certo; e o certo é o que é valorizado, verdadeiro e bom.

No construtivismo de Piaget, explica Macedo (2010), o erro deve ser revisto e interpretado de outra forma. Por buscar o desenvolvimento do indivíduo, a invenção e a descoberta, o construtivismo piagetiano não trata de uma questão pura de acerto e erro absolutos. O que é errado em um contexto pode ser certo em outro. O que interessa, diz Macedo (2010, p. 66) “é uma revisão constante de nossas teorias, ideias, pensamentos ou ações, porque erro e acerto são sempre relativos a um problema ou sistema”.

Assim, para Piaget o erro é um excelente instrumento de aprendizado, porque pode levar a uma pesquisa e a correção do próprio erro. “Um erro revelador de uma verdadeira pesquisa é frequentemente mais útil que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permitirá corrigir a falta inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade meramente reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor” (PIAGET, 1998, p.150).

E se o erro é importante e faz parte do processo, qual postura deveria adotar um professor perante o “erro” de seus alunos? Macedo (2010) explica que o erro não deve ser negado, justificado nem mesmo evitado por meio de punições; deve, sim, ser problematizado e transformado em uma situação de aprendizagem para os alunos.

Essa discussão levanta, novamente, a questão de que não há uma verdade absoluta a ser transmitida aos alunos pelo professor. A verdade é buscada, questionada e construída pelo aluno em seu processo ativo.

Rubem Alves (2003, p. 56) contribui nesse sentido: *“Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas”*.

Alves (2000), diz que normalmente as perguntas pertencem ao professor, que detém o monopólio do poder em sala de aula; enquanto as respostas pertencem aos alunos – e imersos nesse formato de aula, nos

queixamos de que não conseguimos formar pessoas criativas! Mas, afirma o autor, a essência da verdadeira atitude científica e filosófica é aprender a fazer perguntas, e é isso que precisamos estimular em nossos alunos.

3.1.5.5. Exames, provas e sistemas de avaliação

Macedo (2010) problematiza a temática da avaliação escolar em um contexto construtivista. “O que é avaliação? Como fazê-la? Por que fazê-la? Para que fazê-la?”, se pergunta Macedo (2010, p. 104). Ser construtivista, afirma, é produzir conhecimento em um contexto onde o diálogo, a confrontação e o entrelaçamento de ideias estão sempre presentes. Sendo assim, o sistema de avaliação construtivista não poderia ser o mesmo da educação formal.

Aliás, Piaget (2002, p. 45) se refere aos exames escolares como “essa verdadeira praga da educação em todos os níveis”. Afirma que os exames viciam a relação professor-aluno comprometendo em ambos a alegria do trabalho e a confiança recíproca.

Rubem Alves (2003) concorda, dizendo que a maior praga que infesta a educação brasileira são os vestibulares, pois acabam determinando os rumos da educação em todo o país, já que uma escola boa é uma escola que prepara o aluno para passar no vestibular. Assim, os alunos passam anos de sua vida escolar decorando questões, aprendendo fórmulas que serão usadas em tal exame – e que depois serão completamente esquecidas.

O vestibular, como todos os exames e provas, prevê uma única resposta certa e, assim, não prepara os alunos para as situações de incerteza ou aquelas onde podem haver várias respostas certas. Rubem Alves critica os exames dizendo que o conhecimento científico é justamente o oposto ao encontrar sempre uma resposta certa; cita Popper e Kuhn que demonstram que o conhecimento científico só “germina, cresce e dá frutos em meio às incertezas e apostas” (ALVES, 2003, p. 18).

Alves (2003) compara o estudo a fim de passar em um exame com a frase “Você tem de comer, meu filho, para ficar forte quando crescer”, em oposição ao “Coma porque está gostoso! Você vai sentir prazer!”. Assim, afirma, o aprendizado realizado apenas para passar nos exames – que será

logo esquecido, assim que termine o exame – deveria ser substituído pelo aprendizado em função do prazer e da utilidade.

Piaget (2002) concorda que os exames escolares não são objetivos e que implicam um certo contingente de sorte. Também concorda que eles estão mais voltados para a memória do que para as capacidades construtivas dos alunos. E afirma que o exame escolar torna-se um fim em si mesmo porque passa a ser o centro das preocupações do professor, que ao invés de despertar consciência e inteligência nos alunos, orienta todo o trabalho do aluno para um resultado artificial que é o bom êxito nas provas finais, ao invés de apelar para as suas reais atividades e sua personalidade.

Assim, complementa dizendo que o método mais seguro para diagnóstico e prognóstico do desenvolvimento dos alunos é aquele que se baseia na observação dos alunos e de seu trabalho real. Isso porque se o ensino consiste simplesmente em dar aulas repetitivas de forma expositiva e aplicar os conteúdos em alguns exercícios práticos sempre impostos, os resultados obtidos pelo aluno não tem significado para ele. O único objetivo do aluno é aprovar o exame, passar na prova – e para isso conta com a sua memória e a sorte. Para obter resultados mais significativos para o aluno, é preciso utilizar métodos de ensino ativos, ou seja, que confirmam uma participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos do aluno (PIAGET, 2002).

3.1.5.6. Educação e pesquisa

Uma educação construtivista baseada na autonomia, na cooperação e no trabalho em grupos, que não seja apenas uma transmissão verbalista de conteúdo, precisa se basear na pesquisa. É preciso que os alunos pesquisem, em grupos, para construir suas verdades. E é preciso também muita pesquisa por parte do professor.

Piaget critica o ensino tradicional por sufocar a atividade espontânea e a criatividade da criança. Menciona que “a escola impõe com demasiada frequência conhecimentos prontos em vez de estimular a pesquisa” (PIAGET, 1998, p.189).

E se faz sentido falar de pesquisa quando falamos de aprendizado de crianças, em uma educação universitária a pesquisa faz ainda mais sentido e tem ainda mais importância, já que o conhecimento científico só pode ser construído através de questionamentos, dúvidas, tentativas e erros (ALVES, 2003), elementos característicos das pesquisas. Rubem Alves, com sua pedagogia da pergunta (BRASIL, 2013), diz que a escola não deve ensinar as respostas, mas ensinar a fazer as perguntas.

Pedro Demo, ao falar da educação universitária compara as universidades a sarcófagos: brilham por fora, mas contém um cadáver dentro. São instituições do século passado que vendem-se como fonte de mudança, sendo uma das instituições que menos muda (DEMO, 2010). A universidade, segundo ele, se estagnou na transmissão de conteúdos envelhecidos e, assim, não cumpre seu papel de ser a instituição das oportunidades de vida e trabalho. O autor propõe que a universidade do futuro deve ser uma universidade baseada na pesquisa (DEMO, 2010).

A universidade da pesquisa, proposta por Pedro Demo, prevê a pesquisa como atividade básica da vida acadêmica e como marca própria da aprendizagem humana (DEMO, 2002). O autor define pesquisa como “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2002, p. 40), já que o conhecimento não pode ser adquirido, repassado, reproduzido, copiado, mas deve ser reconstruído em etapas progressivas em contato ativo com a realidade e a sociedade (DEMO, 2002).

Assim, para Demo (2004), se a universidade for bem entendida, estará ligada a um dos patrimônios mais decisivos e profundos da humanidade: de um lado a habilidade de manejar conhecimento e de outro a de formar novas gerações. E dessa forma o conhecimento, referência central da formação universitária, merece preocupação ética, pois se trata da forma mais decisiva e constante de intervenção na realidade e sociedade; também é preciso preocupar-se com o acesso excessivamente privilegiado ao conhecimento, já que ele é fundamento crucial da autonomia das pessoas e sociedades. Por isso, ao manejar conhecimento, as universidades precisam preocupar-se com processos formativos que sejam capazes de gerar cidadania, não se orientando apenas pelo mercado, mas reconstruindo conhecimento sistematicamente para coloca-lo a serviço do bem comum (DEMO, 2004).

Uma educação construtivista deveria, então, direcionar os alunos não pra soluções prontas, mas para métodos que lhes permitam construí-las por conta própria. Piaget (1998) menciona dois princípios fundamentais que toda educação baseada na psicologia não poderia se afastar:

1. As únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; e
2. O bem moral é essencialmente autônomo e não pode ser prescrito.

Os métodos do futuro, portanto, deverão conferir foco cada vez maior à atividade e às tentativas dos alunos. Da mesma forma, deverão incentivar a espontaneidade das pesquisas onde os alunos possam experimentar e, assim, provar ou invalidar as hipóteses que tenham formulado para, dessa forma, criar por conta própria a explicação dos fenômenos que sua curiosidade quer investigar.

Assim, Piaget afirma que se existe um setor no qual os métodos ativos deverão se impor no mais amplo sentido da palavra, é sem dúvida, o da aquisição das técnicas de experimentação:

pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas (PIAGET, 2002, p. 17).

3.1.5.7. A interdisciplinariedade

Já dizia Morin, em seu livro *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano (MORIN, 2000, p. 15).

Com suas palavras, Morin critica a fragmentação do conhecimento imposta pela educação tradicional, que coloca os conteúdos em “caixinhas”, não permitindo a visualização e o entendimento da complexidade do todo.

Piaget (2002) também critica essa fragmentação, explicando-a pelos preconceitos positivistas que por contar apenas com o que é observável, enxerga as disciplinas como sendo separadas por fronteiras mais ou menos

definidas. Dentro dessa lógica positivista, afirma, os ensinamentos que visam à especialização fragmentam o conhecimento para que possam ser entendidos; não percebem, no entanto, que todo aprofundamento especializado leva inevitavelmente ao encontro de múltiplas interconexões. Afirma também que para entender a causalidade dos fenômenos, não se pode apenas descrevê-los, é preciso fazer inferências, deduções que somente são possíveis utilizando-se estruturas operatórias que vão muito além da simples constatação. Na realização de tais operações, explica, tendem a desaparecer as fronteiras entre as disciplinas.

Para Piaget (2002), portanto, a interdisciplinariedade é uma questão epistemológica. E para ele o futuro da ciência depende de se abordar cada disciplina dentro de um espírito permanentemente interdisciplinar. E para isso é preciso que o professor esteja imbuído em um espírito epistemológico bastante amplo afim de que, sem negligenciar seu campo de trabalho, possa fazer com que o estudante perceba de forma continuada as conexões com todo o sistema das ciências.

3.1.5.8. O professor construtivista

Como já foi visto, uma educação construtivista é mais difícil de ser empreendida pelo professor do que o ensino tradicional empirista – e justamente por isso é mais difícil encontrar professores dispostos a realizar essa mudança de paradigma epistemológico.

Assim, um tema encontrado recorrentemente nos textos pedagógicos de Piaget diz respeito à formação dos professores. Os professores não são preparados de forma adequada para lidar com o aprendizado de seus alunos. Falta ao professor a formação psicológica para entender o desenvolvimento do aluno. Se o professor deve ser pesquisador e não transmissor, ele precisa ter formação pedagógica, não apenas na sua área de conhecimento (PIAGET, 1976).

E, assim, questiono com relação à administração: quantos de nós, futuros professores de administração, têm formação psicológica ou mesmo pedagógica para lidar com alunos de graduação em nossas universidades?

Marques (2005) afirma em seu trabalho que a mudança na educação começa pelo professor entender qual a epistemologia que está seguindo e qual gostaria de seguir. Sendo assim, os professores deveriam ser preparados com relação às possíveis posturas epistemológicas a serem adotadas em sala de aula, para então escolher qual delas quer seguir em seu trabalho.

Alguns mal entendidos com relação à epistemologia construtivista fizeram com que muita gente receasse que em uma educação construtivista o papel do professor fosse anulado, pois entendem que em tais experiências seria necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar, segundo melhor lhes aprouver. Mas para Piaget é evidente que o professor continua sendo indispensável, pois ele deve “criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis ao aluno, e para organizar em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressado” (PIAGET, 2002, p.15).

O que se deseja, afirma, é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com as situações já prontas. Que o educador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da criança ou do adolescente (PIAGET, 2002).

Professor bom, diz Rubem Alves, não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Afinal, “depois de seduzido o aluno, não há quem o segure” (ALVES, 2007b, p. 123). “A grande questão da educação não está no sistema escolar, esta na alma do professor. Se a gente não mudar a cabeça e o coração dos professores, nada acontece” (ALVES, 2007c).

3.1.5.9. A alegria de aprender

Rubem Alves afirma que todas as pessoas têm desejo de aprender e que é a curiosidade que motiva a aprender. Assim, ele propõe que o educador deveria ser um professor de espantos, que aponta direções para o aluno e o faz conhecer coisas que nunca viu. E é a partir do espanto e da curiosidade

que os alunos começam a pensar e buscar conhecimento; e é assim que se dá o verdadeiro aprendizado (ALVES, 2003).

Alves (2002; 2003; 2009) critica o sistema de ensino atual, que trata todos os alunos como se fossem iguais, colocando-os na forma. E que, assim, ao sermos colocados nas formas, vamos perdendo a capacidade de perguntar e de nos espantar com o mundo. Ele menciona uma experiência feita com crianças, que foram estimuladas a escrever todas as perguntas que tinham. E as crianças perguntaram desde o porquê de os animais da arca de Noé não terem comido uns aos outros até o como as árvores respiram no inverno, quando não têm folhas. A mesma proposta foi feita com professores: escrever todas as suas perguntas. E os professores fizeram somente perguntas relacionadas à sua área, ao seu conteúdo: eles perderam a capacidade de se espantar, perderam sua curiosidade... E só são capazes de fazer perguntas das quais não lhes interessa verdadeiramente saber as respostas (ALVES, 2003).

A educação, diz Alves (2003), deveria ensinar a ver e a pensar. Deveria ensinar a fazer perguntas e a buscar as respostas, não a acreditar que existe uma única resposta certa e que é o professor que a detém. A vida, diz, não tem apenas uma resposta certa, ela é feita de decisões que são sempre apostas (ALVES, 2009). Deveríamos ensinar a curiosidade e o espanto, para que o aluno, movido pela sua curiosidade, aprenda coisas que realmente lhe são úteis. Isso porque, compara Alves, nossa memória é como um escorredor de macarrão, que conserva aquilo que realmente importa e deixa ir embora toda a “água”, todo o conhecimento que não precisamos. A mente só guarda dois tipos de conhecimento: os que dão prazer ou os que são instrumentais (ALVES, 2009).

Nossa motivação para aprender, diz Alves (2003), é o desafio. Não aprendemos com os programas escolares porque eles se baseiam no pressuposto de que os conhecimentos devem ser aprendidos em uma ordem predeterminada. Segundo o autor, o aprendizado só acontece em resposta aos desafios que o estudante está enfrentando no momento. São os desafios da vida do estudante que excitam a sua inteligência fazendo com que ele aprenda.

Só há conhecimento com prazer e com paixão. E o objetivo da educação, segundo Alves (2009, p. 161) é

(...) executar a terrível transformação: fazer com que as crianças esqueçam do desejo de prazer que mora nos seus corpos selvagens para transformá-las em patos domesticados, que bamboleiam ao ritmo da utilidade social.

A educação visa dar às crianças e jovens “inúteis” uma utilidade social: estudar para ser alguém quando crescer (supondo que antes de se formar em uma profissão, o jovem “não é”). Rubem Alves (2009) faz ainda uma metáfora de uma comunidade onde havia mecânicos que sabiam muito bem consertar monjolos, mas que, quando a comunidade foi levada a uma nova região onde não há água, mas muito vento, nenhum dos mecânicos sabia como construir moinhos. Nosso sistema escolar, diz o autor, só ensina a inteligência do mecânico, não ensina a inteligência do criar, construir. Saímos da escola prontos para consertar, mas quando é preciso perguntar, criar, construir, não temos essa inteligência desenvolvida (ALVES, 2009).

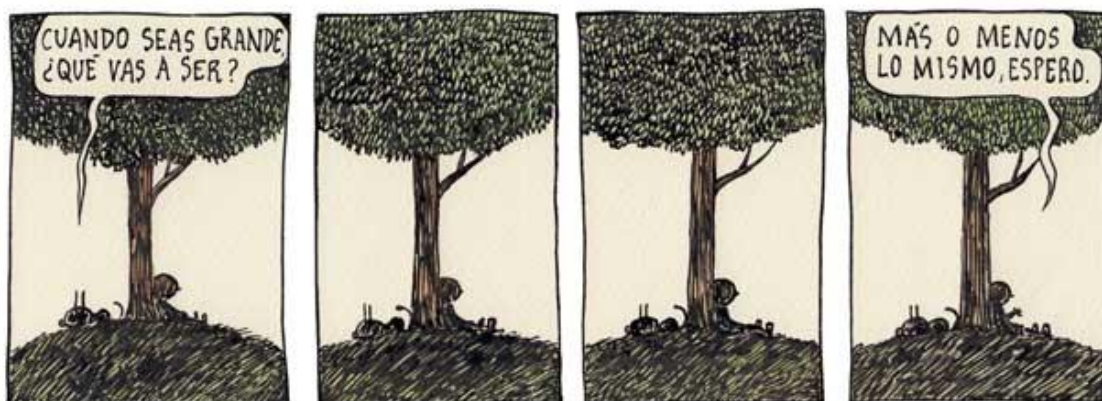
Alves (2009) sugere que é do prazer que surgem a disciplina e a vontade de aprender. Ele gostaria que os currículos das escolas fossem como a “Banda”, de Chico Buarque, que faz todo mundo marchar sem mandar, simplesmente porque fala de coisas de amor. Que as escolas não exercessem ameaças sobre os alunos, que não instaurassem o terror das provas e avaliações e que se ensinasse o horror à violência e às armas, que os alunos aprendessem sobre a natureza que está sendo destruída pelo lucro, que soubessem das lágrimas e da fome e que eles fossem ensinados a criar um novo projeto, que fosse um projeto de alegria e de inclusão, com compaixão e esperança.

Sugere, enfim, que os educadores possam auxiliar seus alunos a construir suas “caixas de ferramentas” e suas “caixas de brinquedos”. A primeira caixa é aquela das coisas úteis e a segunda das inúteis, mas belas e divertidas.

A caixa de ferramentas, sozinha, produz poder sem alegria. Vida forte mas vida boba, sem sentido. Os seres humanos ficam embrutecidos. O conhecimento, sozinho, é embrutecedor. A caixa de brinquedos, sozinha, está cheia de prazeres e alegrias. Mas os prazeres e alegrias, sozinhos, são fracos. E a vida, sem poder, é vida fraca, incapaz de responder aos desafios práticos da sobrevivência. (...) Sábio é aquele que possui as duas caixas (ALVES, 2008, p.196).

Com ferramentas e brinquedos, os alunos ganhariam não gaiolas, mas asas. Ferramentas que permitem voar pelos caminhos do mundo e brinquedos que permitem voar pelos caminhos da alma. Assim o aluno aprenderia a liberdade e não a violência e poderia voar com alegria (ALVES, 2008).

Dessa forma, Rubem Alves não nega o planejamento, a disciplina, a reflexão e o treinamento que são exigidos pela educação e que possibilitam a prática educativa, especialmente na educação formal. O que ele defende é que estes meios estejam articulados à experiência do aluno, do educando, e que não escapem ao seu universo significativo (BRASIL, 2013).



(LINIERS, 2012⁸)⁹

3.2. BUSCANDO PRÁTICAS E REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO

Buscando conhecer o que se está discutindo em termos de educação, participei em diversos eventos voltados à educação entre outubro de 2013 e novembro de 2014. Nesses eventos, assisti a falas de pessoas envolvidas com a área de educação e conversei com os palestrantes e outros participantes. As falas foram gravadas (com exceção daquelas que foram disponibilizadas pelo próprio evento em formato de vídeo) e posteriormente transcritas. Também fiz anotações sistemáticas com o conteúdo das conversas que tive com outros participantes, bem como sobre as minhas impressões e reflexões sobre os eventos.

⁸ Srini Liniers, cartunista argentino que publica diariamente suas tirinhas no jornal La Nación. Tirinha de 27/06/2012, disponível em: <http://www.macanudo.com.ar/2012-06-27>.

⁹ “ – Quando você for grande, o que vai ser? – Mais ou menos o mesmo, espero.” (tradução da autora).

Além disso, fiz algumas entrevistas com especialistas (também gravadas e transcritas) e assisti a vários documentários e vídeos disponibilizados na internet. Também procurei ler notícias, blogs e conversar com colegas pesquisadores sobre as reflexões provocadas por todos esses estímulos.

Para conhecer algumas práticas educacionais que já existem e que promovem a construção do conhecimento em liberdade, também busquei filmes, documentários, sites de escolas, projetos e iniciativas educacionais. Tive, também, a oportunidade de visitar o Projeto Âncora, fundado por José Pacheco na cidade de Cotia-SP, bem como a Convexo, uma iniciativa educacional criada por um colega de mestrado em Porto Alegre-RS.

Todas essas leituras, conversas, visitas e pesquisas me levaram a algumas reflexões, que trago nesse capítulo.

3.2.1. (Re)pensando a educação

O documentário “La Educación Prohibida” (EDUCACIÓN, 2012) é dedicado “a todas as crianças e jovens que querem crescer em liberdade”. Fruto de uma pesquisa com mais de 40 escolas e experiências educacionais em sete países da América Latina, produzido de forma colaborativa por mais de 700 co-produtores e financiado através de uma plataforma de financiamento colaborativo, o documentário discute a educação, sua origem e seus rumos. O projeto também disponibiliza todas as transcrições de entrevista em seu site.

Ao se propor a realizar uma busca sobre qual a natureza do aprendizado e da educação – uma busca que, dizem, talvez não tenha resposta e nunca tenha fim – o documentário discute o surgimento da escola, que nasce em um mundo positivista, regido pela revolução industrial, que busca obter os maiores resultados observáveis com o menor esforço possível.

A escola como existe hoje é uma criação recente. A educação obrigatória foi inventada. Surgiu na época do despotismo, na Prússia e se baseava no modelo espartano de escola para a instrução militar e pra a guerra. Ela buscava manter a divisão de classes e o regime autoritário, pretendendo que o povo fosse dócil, obediente e preparado para a guerra (EDUCACIÓN, 2012).

Quem financiou o surgimento da escola obrigatória foram os donos das grandes fábricas da época, para que os pais tivessem onde deixar os filhos e pudessem sair para trabalhar. Assim, a escola se inspirou na linha de montagem, “formando” os alunos, perpetuando um modelo de cultura e sociedade para que permaneça sempre igual, fabricando cidadãos obedientes, consumistas e eficazes (EDUCACIÓN, 2012). José Pacheco¹⁰ também compara as escolas a prisões, afinal, temos “grades curriculares”, “carga horária”, “delegacias de ensino”.

No Brasil, esse modelo de escola vem com o desenvolvimento de um pensamento cartesiano, o positivismo e, mais antigamente, com a influência jesuítica. E essa escola deixou de fazer sentido enquanto construção social que sobrevive, pois não tem suporte nem do bom senso, nem da ciência (QUANDO, 2014).

Se a escola contemporânea curricular fosse verdadeiramente eficaz (e, felizmente, que não o é), ela andaria, há muito, a clonar e a produzir em massa, numa lógica de pesadelo orwelliano, cópias replicantes do mesmíssimo modelo de educando escolarizado. (PACHECO, 2001 p.5).

Esse modelo mais se aproxima de quartos do que das origens da palavra escola, que vem do grego “skhole” e significa descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a” (MARTINS, 2005, p.35).

Quando não existia escola, afirma Maurício Curi¹¹, a educação era baseada nas artes liberais (lógica, retórica, gramática, aritmética, música, geometria, astronomia), que as pessoas aprendiam sem um fim específico, simplesmente para aprender, se desenvolver. Para ele, isso é libertador!

Em nosso modelo atual, o aluno passa 12 anos na escola e aprende muito pouco, pois a escola é focada no conteúdo, no aprendizado fragmentado, aprendizado preventivo: “aprende porque algum dia tu podes precisar”.

¹⁰ Fala de José Pacheco no V Seminário de Educação Empreendedora: Educar para empreender. Empreender na Educação, organizado pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em novembro, 2013.

¹¹ Fala de Maurício Curi no VI Seminário de Educação Empreendedora – Inspirar para Educar, promovido pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em setembro de 2014.

Perissé¹² afirma que nossa sociedade é credencialista: o aprendizado não é importante, importante é o certificado. Nesse modelo, não é o estudante que fracassa, é o sistema que usamos que fracassa (EDUCACIÓN, 2012).

Dessa forma, todos concordam, é preciso repensar a educação e repensar a escola, repensar o objetivo da educação e fazer isso sabendo que a educação não se restringe à escola: “a sala de aula do séc.XXI não é mais aquele quadrado. É praticamente o planeta! Com as novas tecnologias o planeta é o espaço de aprendizado das pessoas” (Simone André em QUANDO, 2014).

Tião Rocha (QUANDO, 2014) se pergunta “será que é possível criar uma escola alegre, prazerosa que não seja o serviço militar obrigatório aos sete anos de idade?”. A primeira coisa a ser feita deve ser conhecer os alunos, entender como eles aprendem. A educação precisa ser pensada a partir da necessidade do aluno e não do professor (EDUCACIÓN, 2012).

Dewey (1997), um dos autores a falar da nova educação, critica a escola tradicional e propõe uma escola “progressiva”, onde o conhecimento ao invés de ser transmitido pelos mais velhos, pelos professores, seja construído através da experiência. Critica a escola tradicional por transmitir conhecimentos estáticos, dados como verdade. Propõe que ao invés da imposição vinda de cima, se cultivem as individualidades e a expressão individual dos alunos; ao invés da disciplina externa, a liberdade de atividade; ao invés de aprender com a transmissão dos professores e leitura de textos, aprender com a experiência, ao invés de aprender habilidades e técnicas isoladas através da repetição, aprender essas habilidades e técnicas de forma a atingir objetivos que vão de encontro aos interesses do aluno; ao invés de preparar para um futuro remoto, tirar o máximo das oportunidades que se aparecem no dia-a-dia; ao invés de metas e materiais estáticos, dialogar com um mundo em permanente mudança.

É preciso ensinar mais do que conteúdos, é preciso ensinar como se relacionar com os outros. Viviane Mosé¹³ explica que os conteúdos hoje estão todos a um clique de distância, na internet. Por isso, a educação deveria ser voltada para as ferramentas. Assim, afirma, a grande revolução da educação é

¹² Fala de Gabriel Perissé no V Seminário de Educação Empreendedora: Educar para empreender. Empreender na Educação, organizado pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em novembro, 2013.

¹³ Fala de Viviane Mosé no VI Seminário de Educação Empreendedora – Inspirar para Educar, promovido pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em setembro de 2014.

a ampliação da memória: agora qualquer conteúdo pode ser acessado em qualquer lugar através de um celular.

Mosé afirma que nosso currículo escolar se baseia na memória e isso não é mais necessário, agora ele precisa se basear na ação. Nisso, Educación (2012) também concorda, ao dizer que o motriz está ligado ao cognitivo: o ser humano aprende com o que faz.

Assim, o aprendizado nasce das perguntas e não das respostas. A educação deveria se basear nas perguntas e não nas respostas pré-fabricadas e tidas como verdades (EDUCACIÓN, 2012). E é por isso que Mosé afirma que “o professor caiu”, pois ele não tem mais o status que tinha antes de ser o detentor do conhecimento. Ele não deve apresentar as verdades, mas discutí-las, duvidar delas, ajudar o aluno a buscar suas respostas.

Zeca de Mello¹⁴ também critica dizendo que o modelo de escola atual é o modelo da resposta certa. Só há uma resposta certa – e ela está lá na última página do livro, “mas não olhe! E não pergunte pro colega porque isso é cola!”. Afirma que não fomos educados para criar, inventar, mas sim pra repetir a resposta certa que nos deram. Fomos formados em um paradigma da certeza. Como podemos, então, lidar com um mundo de incertezas?

Nesse contexto, o erro é importante. O filme *La Educación Prohibida* (2012) afirma que a ciência tem mais erros do que acertos - e são os erros que dão os caminhos pra ciência.

É preciso que o aluno desfrute do aprendizado. O aprendizado profundo só acontece em função do interesse, vontade e curiosidade do aluno. É um erro achar que o aluno vai progredir de acordo com o currículo que foi desenhado pelos especialistas. Não existe um caminho único no aprendizado! O aluno deve dirigir seu caminho, ser o protagonista de seu aprendizado; precisa aprender a escolher, tomar decisões – se as decisões são todas impostas ao aluno, como ele vai aprender a decidir? Assim, o aluno, para aprender em liberdade, deve ter a liberdade de aprender o que quer aprender, aprender no seu ritmo e não aprender o que não quer aprender. E o professor deve propor e não impor, pois quando é forçado, não é aprendizado. Mas essa mudança pode ser difícil! Os alunos estão tão acostumados a serem dirigidos

¹⁴ Fala de Zeca de Mello no V Seminário de Educação Empreendedora: Educar para empreender. Empreender na Educação, organizado pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em novembro, 2013.

que quando perguntamos a eles o que eles querem fazer, o que querem saber, eles não sabem. Estamos muito acostumados a dizer ao outro o que fazer e como fazer, mas isso não gera aprendizado, não dá liberdade nem responsabilidade. O aluno precisa aprender a resolver as situações por si mesmo, ter responsabilidade pelo seu aprendizado – só assim se educa em liberdade (EDUCACIÓN, 2012).

A educação tem que cuidar da alegria e vontade de viver do aluno! E para isso é importante também o ambiente onde o aprendizado ocorre. Educación (2012) questiona: que tipo de ambiente estamos proporcionando aos alunos? Estamos ensinando o individualismo ou o relacionamento entre os alunos? A compreensão ou a repetição? A competição ou a cooperação? Pablo Lipnizky (em EDUCACION, 2012), diz que todo mundo fala de paz, mas ninguém educa para a paz. Todo mundo educa para a competição, e a competição é o princípio de qualquer guerra.

Em La Educación Prohibida (2012) questiona-se por que nunca perguntamos aos alunos “como você se sentiu na aula hoje?”. É preciso romper a inercia, não fazer algo só porque sempre foi assim. É preciso mais amor: a coisa mais importante na educação é o amor!

3.2.2. José Pacheco e sua escola sem aulas

(H)ouve professores que ousaram interrogar-se: porque há séries e salas de aula? Os seus olhos questionadores não encontraram nos livros de pedagogia qualquer fundamentação para que houvesse tais dispositivos. E libertaram a sua escola de tudo o que não era escola. (PACHECO, 2009, p.15)

José Pacheco fundou, em Portugal, a Escola da Ponte, descrita por Alves (2002) e Pacheco (2004). Uma escola sem muros, sem aulas, sem séries, sem turmas, sem provas. Em sua fala durante o XV ENGEMA¹⁵, José Pacheco diz que durante anos ele dava aula e tinha alunos que não aprendiam. Refletindo a respeito, concluiu que era justamente porque ele dava aula que os alunos não aprendiam: a aula era prejudicial. E também as provas o são, de acordo com o professor. Isso porque o “professor não ensina aquilo que diz; o

¹⁵ José Pacheco participou de um minicurso durante o XV ENGEMA, falando sobre educação para a sustentabilidade. Site do evento: <http://engema.org.br/>.

professor transmite aquilo que é” (PACHECO, 2012, p. 2). Assim, há 30 anos Pacheco trabalha em escolas onde não há aulas. Após a experiência bem sucedida em Portugal, ele iniciou um projeto no Brasil, o Projeto Âncora, na cidade de Cotia, em São Paulo.

Em visita ao projeto, em dezembro de 2013, pude observar como é o funcionamento da escola sem séries, turmas ou aulas. Chegando ao local, foram indicadas duas meninas de 9 e 10 anos que seriam nossas guias durante a visita. Elas me apresentaram toda a escola: as salas de estudo, a sala de artes, a biblioteca, as salas de oficinas, o espaço do circo (a escola tem uma lona circense onde realiza oficinas), a quadra de esportes, etc. Elas explicaram como funciona seu dia na escola: a cada semana, se encontram com seu tutor, que lhes auxilia individualmente a elaborar seu plano de aprendizado. Elas definem, em conjunto com o tutor, o projeto no qual querem trabalhar e quais os conhecimentos que precisam para realizar o projeto. Uma das meninas está trabalhando em um projeto de biologia marinha, criando uma réplica de um aquário com representação de todos os animais que está estudando (atualmente ela estuda os peixes abissais – e nos explicou com desenvoltura o que são esses peixes). Mas os projetos podem variar desde estudar o que é a síndrome de down, até elaborar a linha do tempo da boneca Barbie.

No plano de aprendizado, os alunos e tutores detalham os conhecimentos de diferentes áreas que necessitam para realizar o projeto, assim, uma menina que está fazendo um projeto sobre vestidos, incluiu em seu plano medir seu corpo com a ajuda de um colega, entender o sistema métrico, conhecer a história dos vestidos e aprender a escrever uma redação para escrever sobre o tema. Os alunos também podem escolher quais as oficinas das quais querem participar (há opções desde dança e música até mosaico ou culinária) e incluem-nas em seu planejamento. Ao final da semana, quando se encontram novamente com o tutor, avaliam como foi o cumprimento de seu plano, recebem um parecer do tutor e levam para que os pais também possam dar seu parecer.

Mas o planejamento também se dá no dia a dia. Cada manhã, ao chegar na escola, as crianças planejam seu dia, alocando tempo para trabalhar em seus projetos, tempo de pesquisa e estudo, tempo para as oficinas, além de

tempo de lazer e socialização. Também podem decidir onde querem estudar, se nas salas, na biblioteca ou ao ar livre, embaixo das árvores. Quando perguntamos o que acontece se alguma das crianças não quer fazer nada, as meninas responderam que não se pode não fazer nada e nos surpreenderam com a clareza que elas têm com relação às regras da escola – regras que foram estabelecidas pelas próprias crianças, em assembleia.

Assim, as crianças aprendem a exercer a autonomia, tomar decisões e planejar. E aprendem que somente podem ter liberdade quando sabem cumprir as regras estabelecidas. Dessa forma, ao andar pela escola, vimos crianças muito concentradas em seus estudos, sem a necessidade de um professor estar todo o tempo dizendo o que elas devem fazer – elas fazem seu planejamento e o cumprem porque querem, porque têm a liberdade de decidir o que gostariam de aprender.

Questionamos como se dá o processo de adaptação das crianças a esse novo modelo e nos explicaram que quando elas entram na escola, passam por uma fase de iniciação. Nessa fase elas ficam em um espaço definido e tem um professor definido. Nessas salas de iniciação têm um programa do dia com os horários no quadro, para que aprendam a respeitar os horários planejados. Com o professor aprendem a fazer projeto, planejamento e roteiro de pesquisa. Quando já sabem fazer tudo isso sozinhas, passam a ter liberdade para trabalhar sozinhas. As próprias meninas explicam “é preciso aprender a respeitar as regras pra poder ter liberdade”. A iniciação é o momento onde aprendem os pilares da educação: ser, aprender, pesquisar, além de aprender a comportar-se, definir e seguir regras.

O acompanhamento do tutor é o fator de mediação pedagógica: é ele que auxilia as crianças a montarem seu roteiro de pesquisa e seu plano para a semana. A partir de um “cardápio” de opções do que podem aprender (desde conteúdos até oficinas), os alunos escolhem em conjunto com o tutor o que fará parte de seu planejamento. Cada tutor acompanha de 8 a 12 crianças e além do tutor, os alunos também contam com o acompanhamento de psicólogos e psiquiatras na sala que os alunos chamam de “colorido” – e é para onde os alunos vão quando “ainda não aprenderam a se comportar”.

Questionadas sobre o que acontece se um dia elas não quiserem estudar, as meninas que nos acompanharam ficam perplexas: “e por que

alguém não ia querer estudar e aprender?”. E quando perguntamos se o Âncora é diferente das escolas onde elas estudaram antes, dizem que sim, muito diferente, pois “na outra escola eu tava cansada de ficar sentada, olhando pro professor e sem poder argumentar alguma coisa”.

3.2.3. Outras experiências ao redor do Brasil e do mundo

Não só o Âncora é um exemplo de escola que está inovando em seu formato educacional, há diversas outras. Gravatá, et. al (2013), em seu livro Volta ao mundo em 13 escolas, descrevem escolas de diferentes países que utilizam novos modelos educacionais e metodologias pedagógicas. O documentário Quando Sinto que já Sei (2013) também apresenta experiências diferenciadas de educação. Assim, com tais fontes e com uma pesquisa na internet – nos sites das escolas ou em artigos escritos sobre elas, encontrei algumas escolas nas quais nos inspiramos, como por exemplo:

3.2.3.1. GENTE - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - Rio de Janeiro-RJ

O GENTE foi aplicado em escolas públicas, sendo a primeira delas uma escola da Favela da Rocinha. Eliminaram as fronteiras das turmas, formando grupos de alunos de diferentes “séries” que foram chamados de “famílias”. Assim, mudaram não só o espaço da escola, como a forma de olhar, o paradigma. A sala de aula se transformou em um espaço de aprendizagem e o professor em um mediador do aprendizado dos alunos.

Um professor do projeto diz que agora a proposta não é mais passar lição no quadro e tarefa pra casa, no estilo “copia - decora - faz prova”, mas diz que agora o estudante recebe o conhecimento como um desafio e precisa buscar soluções pra esse desafio (QUANDO, 2014).

Os alunos também perceberam a necessidade dessa mudança de paradigma e afirmam que agora não é mais o professor explicando a matéria, agora eles precisam ir atrás, procurar, estudar, fazer, acontecer. No documentário (QUANDO, 2014) uma aluna relata que no começo odiou a ideia, porque eu pensava que não aprenderia nada. Diz que por estar há vários anos

acostumada com um modelo onde só o professor falava lá na frente e de uma hora pra outra a proposta passou a ser outra, é preciso se acostumar com o tempo. Porém, relata que aos poucos passou a gostar da proposta, pois pode sentar lado a lado com os colegas e conversar, discutir, tirar dúvidas em grupo.

Nessa experiência, achei interessante a coragem da instituição de mudar todo o paradigma de uma hora para outra, o relato da aluna que retrata a dificuldade de adaptação e o fato de tanto professores como alunos, apesar das resistências, conseguirem se adaptar ao novo modelo.

3.2.3.2. EMEF Campos Salles – São Paulo

Também em uma escola pública, esse projeto foi realizado em Heliópolis, maior comunidade de São Paulo, com mais de 40 mil habitantes. A escola tem mais de mil alunos e formou uma república de estudantes, onde foram eleitos vereadores, secretários, representantes de sala e de comissão e até a prefeita da escola (uma aluna de 13 anos). O regimento do processo eleitoral foi feito pelos próprios alunos, que formaram comissões, organizaram campanha e elegeram seus representantes.

O diretor da escola diz que quando se trata de construção de democracia, os conflitos são bem vindos e os alunos precisam aprender a lidar com eles. Também diz que lá são os alunos é que elaboram as regras da escola (QUANDO, 2014).

Assim, os alunos aprendem a exercitar a democracia, a resolver problemas, propor soluções para o bem de todos, já que são representantes dos interesses dos demais. E esse foi o ponto que mais me chamou a atenção na escola: os alunos tem o protagonismo para criar as regras, identificar e solucionar os problemas da escola.

3.2.3.3. CPCD - Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento - Curvelo - MG

Fundado por Tião Rocha em 1984, o CPCD usa a “pedagogia do pé de manga”, onde as crianças aprendem brincando, sob um pé de manga. Lá, fazem tudo brincando: estudam, leem, plantam, cozinham... Tião Rocha afirma

que não existe a hora do recreio, porque as crianças brincam o tempo todo e, enquanto isso, estão aprendendo (QUANDO, 2014).

O centro preza por medir a fortaleza e não a carência, olhar para o potencial de desenvolvimento e não para a falta de algo. Valorizam e acolhem o que as crianças fazem, porque as entendem como pessoas e, assim, focam no que elas têm de melhor.

Tião Rocha acredita que quando existe uma relação de um que acha que sabe (o professor) e um que acha que não sabe (o aluno), cria-se uma relação em desequilíbrio: um que pensa, um que não pensa, um que manda, outro que obedece. Quanto mais equilibrada a relação, mais a possibilidade de aprendizado - aprender do outro (QUANDO, 2014).

No CPCD, o que observei é que o aprendizado acontece o tempo todo, não só em sala de aula. E os alunos aprendem mais quando estão se divertindo, quando se interessam por aquilo que estão fazendo.

3.2.3.4. Projeto Araribá - Escola Municipal Sebastiana Luiza - Ubatuba-SP

Nessa escola as aulas foram transformadas em “aulas passeio”, onde os alunos saem de dentro da escola e passeiam pela comunidade para interagir e aprender com tudo e todos ao redor. Assim, os professores explicam, os alunos aprendem não só os conteúdos determinados pelo MEC, mas também a ser sociáveis, humanos (QUANDO, 2014).

O projeto transformou o espaço da escola, integrando-a à comunidade, criando uma escola sem paredes, sem turmas, sem classes e sem aulas. A diretora relata que essa mudança é difícil, pois os professores precisam abrir mão de algumas coisas nas quais acreditavam e conta que quando fizeram a mudança, estavam ansiosos sobre o que ia acontecer quando as crianças chegassem e, segundo ela, “quando elas entraram, deram um show! E nós percebemos que o muro era nosso, não das crianças” (QUANDO, 2014).

Nesse envolvimento com a comunidade, as crianças articulam com o prefeito, vereadores, pra pedir aquilo que querem para sua cidade. Os pais também participam da escola, ensinando o que sabem para todos os alunos e, assim, se sentem colaboradores do projeto, ajudando a construir a escola com o que cada um tem.

Essa experiência demonstra que o aprendizado pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar. E os “muros”, as barreiras que existem em nossas escolas são construções nossas, não dos alunos.

3.2.3.5. Escola Alfredo J. Monte Verde – Natal/RN

Essa escola é um projeto do Instituto Internacional de Neurociências de Natal, criado por Miguel Nicolelis e Dora Montenegro. Começou como um projeto de contraturno da escola pública e hoje é uma escola que oferece um modelo de educação onde os alunos aprendem a falar, a ter voz e vez, a ouvir o outro, a olhar o outro, a compartilhar o material que recebem, a dividir e ser protagonistas de sua educação.

Lá são lançados aos alunos desafios para que resolvam usando ciência e tecnologia. Os professores ajudam a buscar e solucionar os problemas e os alunos aprendem fazendo – e não aceitando como válida a verdade que alguém passa pra elas, de forma passiva, afirma um professor (QUANDO, 2014). Os professores se sentem mais próximos aos alunos e os alunos se sentem parte da construção da escola e responsáveis por seu aprendizado.

Nicolelis (QUANDO, 2014) explica que as mudanças não ocorrem porque quando são propostas nas escolas, sempre há desculpas como: "ah, aqui não dá porque tem um lanche às 3 da tarde", "aqui não tem como fazer treinamento de professores porque o recreio é assim". Por isso ficam todos na zona de conforto e as mudanças não acontecem. Também afirma que ninguém pergunta para as crianças por que elas não gostam da escola e que os professores estão estagnados, não querem mudar, não veem que é possível fazer diferente. Mas comenta que muitas das mudanças que realizaram em seu projeto não dependem de financiamento, de espaço, são simples mudanças de paradigma.

Dessa experiência me chamou a atenção o aprendizado ocorrer através da solução de desafios e o fato de os alunos trabalharem em grupos de diferentes “séries” para resolver os problemas propostos. O papel do professor auxiliando os alunos a buscarem suas respostas também é um ponto interessante.

3.2.3.6. Escuelas Experimentales – Patagonia, Argentina

As Escolas Experimentais do sul da Argentina prezam pelo compartilhamento – antes de iniciar as atividades diárias, os alunos sentam-se em círculos, fazem silêncio e compartilham um mate e pão. Esse momento, segundo eles, faz com que estejam presentes, despertados e, assim, ofereçam seu melhor (GRAVATÁ et al., 2013).

Essas escolas também valorizam cada aluno e sua forma de pensar: “Se um aluno resolver uma conta de somar de uma maneira diferente da sua, não o corrija. Tente entender o seu raciocínio e o incentive a continuar no seu caminho” (GRAVATÁ, et al., 2013, p.96). Assim, a avaliação dos alunos não é feita através de notas, mas de uma conversa entre os professores que discutem os pontos fortes e fracos de cada aluno – a avaliação é constante, diária e baseada nas atividades do dia a dia.

Nas escolas experimentais observei a valorização de cada aluno, o conhecer profundamente cada um deles e também o compartilhar e o conectar-se com o presente. Outro ponto relevante é o silêncio. Gravatá et al. (2013, p.96) descrevem: “Porque é quando se para o fluxo de palavras que outro nível de comunicação torna-se mais explícito. Sem ruídos, vinha à tona a força dos olhares com toda a intensidade. O silêncio se conecta com o estado de “presença no presente” e isso, de acordo com o educador chileno Humberto Maturana, é o eixo central do ato de brincar”.

3.2.3.7. Quest to Learn – Nova York

A Quest to Learn (algo como “busca para aprender”) é uma escola baseada em jogos e desafios. Cada atividade passada aos alunos é parte de uma missão, um desafio que é preciso resolver. Os desafios podem ser dos mais variados: de fantasmas que aparecem no museu para acertar as contas da Guerra da Independência dos Estados Unidos, até um caso de sequestro de um professor da escola. Os alunos aprendem através do jogo e as disciplinas interagem nos enredos criados para serem resolvidos pelos jogadores.

A escola foi criada pelo Institute of Play (“instituto do brincar”), que realiza experimentos com jogos e tecnologias. Os diretores do instituto

explicam que os jogos estabelecem metas e oferecem ao jogador uma espécie de passo a passo para alcançá-las. Como se organizam por fases, os jogos estimulam os alunos sentirem-se sempre desafiados e, conseqüentemente, aprendendo (GRAVATÁ, et al., 2013).

De acordo com o site da escola¹⁶, a Quest to Learn se baseia nos princípios de aprender para o design e a inovação; usar o raciocínio sistêmico para aprender a complexidade; usar o pensamento crítico, o julgamento e a credibilidade; o uso de metodologias de design thinking; e o uso de tecnologias e ferramentas inteligentes para o aprendizado.

Outro ponto interessante é que as matérias ensinadas na escola são interdisciplinares e unem conhecimentos de distintas áreas. Assim, os alunos estudam coisas como “A maneira como as coisas funcionam”, que une ciências e matemática; “Ciências da Terra e do Espaço”, que trata tanto de biologia como de química e física espacial; “Eu no Palco”, que reúne estudos literários, língua inglesa e teatro; “No Fogo”, que discute o autoconhecimento, as necessidades individuais dos alunos e as necessidades da sociedade – e como buscar o equilíbrio entre elas.

Essa escola me pareceu especialmente inovadora e estimulante para o aluno, que aprende jogando, resolvendo desafios e interagindo com as mais variadas disciplinas ao mesmo tempo.

3.2.3.8. Schumacher College – Devon, Inglaterra

A Schumacher College é uma faculdade na Inglaterra, que recebeu esse nome em homenagem ao autor do livro “O negócio é ser pequeno”, Ernst Friedrich Schumacher. A faculdade busca uma aprendizagem integral. Os alunos moram na instituição e cozinham, cuidam da horta, fazem a limpeza, etc. O envolvimento com a comunidade, a divisão de tarefas e o servir ao outro é fator importante no processo de aprendizagem transformadora que ocorre lá dentro.

A abordagem adotada amplia a noção sobre sustentabilidade, conectando os campos de conhecimento com a prática do dia a dia e mostrando que toda educação é educação ambiental e que “a visão ambiental

¹⁶ <http://upperschool.q2l.org/curriculum/overview/>

é um fio que pulsa sob todas as outras visões” (GRAVATÁ, et. al., 2013, p. 173).

Na faculdade são abordados dois elementos principais: a informação e a experiência. Parte do tempo é dedicada ao aprendizado de teorias e análises sobre o mundo, mas não são somente as teorias legitimadas pela ciência ou pela academia. Acreditam que a educação não deve ser somente científica, deve abordar também o que não é mensurável, a intuição, os sentimentos. Além dos encontros em sala de aula, realizam caminhadas, jantares, meditação e diversas outras atividades. Os estudos da Schumacher College acontecem em meio à natureza, pois estão cercados por uma floresta e próximos a um rio. Os alunos conseguem sentir as passagens das estações e conectar-se com a natureza. Buscam proporcionar que os alunos conheçam a si mesmos para, assim, conhecer o universo: a jornada interior é vista como uma jornada em direção à sustentabilidade (GRAVATÁ, et. al., 2013).

Partindo do autoconhecimento, a faculdade busca um conhecimento holístico, onde os estudantes entendem as conexões entre os diferentes processos em curso na realidade para captar a complexidade em sua real dimensão. Por isso não estudam disciplinas, mas sim saberes interconectados.

Outro aspecto importante é a vida em comunidade, onde todos contribuem para o funcionamento da escola. Os alunos convivem 24 horas por dia, executam tarefas coletivas e aprendem também com esses encontros informais. Acreditam que a vida em comunidade, as trocas entre diferentes pessoas, a diversidade e a criatividade que surge a partir disso são fatores fundamentais para o aprendizado (GRAVATÁ, et. al, 2013).

3.2.3.9. Green School – Bali, Indonésia

A “escola mais verde do planeta” busca um aprendizado integral através da música, dança, esportes, trabalho em equipe e meditação – sempre em contato com a natureza.

A primeira coisa que chama a atenção nessa escola é seu espaço físico: são 16 hectares no meio da floresta. As construções são todas feitas de bambu – material abundante na região. Não há salas fechadas: o vento e o sol estão sempre dentro da escola. Na realidade, não há dentro ou fora, há apenas uma

comunhão entre alunos e natureza. Essa conexão dos alunos com a natureza faz com que busquem tornar a escola totalmente auto sustentável: mais de 80% da energia consumida é captada por placas de energia solar e agora os alunos estão desenvolvendo uma turbina de água para gerar a energia restante. A comida servida na escola é cultivada na escola – os alunos aprendem através da criação de animais e do plantio de vegetais. Também se preocupam com o lixo gerado e buscam reduzir a zero a utilização de materiais não recicláveis (GRAVATÁ, et. al., 2013).

Essa escola que recebe crianças desde o jardim de infância até o ensino médio fica em Bali, na Indonésia, mas recebe alunos de mais de 50 países. Vários dos professores também são estrangeiros, mas tanto professores como alunos aprendem sobre a cultura local, demonstrando um grande respeito pelos costumes locais. E todos formam uma grande comunidade multicultural que, na visão de professores e alunos, é um dos grandes diferenciais da escola (GRAVATÁ, et. al., 2013).

O “green” da Green School é transversal a todo o aprendizado: cada idade tem seu foco e os alunos adquirem uma ampla visão sobre os diferentes aspectos da sustentabilidade. Além da sustentabilidade, diversidade, criatividade e amizade são os valores que guiam todo o aprendizado.

Outro aspecto interessante da escola é o formato como o currículo é organizado: no ensino fundamental as crianças desenvolvem quatro “inteligências” – sinestésica, emocional, racional e espiritual – através de desafios físicos, culturais/artísticos, intelectuais/cognitivos e intrapessoais, respectivamente. Já o ensino médio é organizado em módulos com duração de cinco semanas. Gravatá et. al. (2013) explicam que esse sistema elimina as séries e permite ao aluno montar seu próprio currículo a partir de uma tabela de opções. A decisão de quais módulos cursar é acompanhada de um tutor que contribui para a reflexão do aluno sobre as direções trilhadas.

3.2.4. A Escola Convexo – uma experiência em Porto Alegre

Durante minha pesquisa tive o prazer de acompanhar uma experiência realizada por um colega de mestrado em Porto Alegre – a Escola Convexo. A Convexo surgiu como um projeto que propunha um processo de aprendizagem

através de metodologias alternativas às tradicionais em uma escola pública de Porto Alegre. Foi escolhida a metodologia de aprendizagem baseada em projetos e foi selecionado um problema da escola para ser resolvido pelos alunos. O desafio escolhido foi a reestruturação de uma horta abandonada e para resolver o desafio, foram chamados dez alunos do sexto ano do ensino fundamental (11-13 anos).

O projeto escolheu abordar três pilares: comunicação, lógica e empreendedorismo e trabalhou conteúdos de português e matemática do currículo escolar através desses pilares e da resolução do problema. Assim, em três aulas (de 4 horas – das 8h às 12h) com as crianças elas se organizaram para resolver o problema da horta ao mesmo tempo em que aprenderam os conteúdos definidos (verbos e frações). Após as 3 aulas, os alunos tiveram um período de 45 dias para executar as atividades planejadas.

Os alunos definiram as atividades a serem realizadas, planejaram sua ação, apresentaram o projeto para toda a escola, mobilizaram a comunidade e executaram as atividades propostas, resolvendo o desafio. E fizeram tudo isso sem a intervenção dos organizadores do projeto: contaram somente com o apoio dos professores, mas eram eles os responsáveis pelo projeto e pela execução das tarefas.

Para medir o aprendizado dos conteúdos, foram feitas três provas com os alunos: uma no primeiro dia, antes de iniciar o projeto; uma ao final do terceiro dia de conteúdos e uma após os 45 dias de resolução do desafio. Foi encontrado um grande crescimento entre a 1ª e a 2ª prova e uma manutenção do aprendizado entre a 2ª e a 3ª.

Mas o maior aprendizado com certeza não foi relacionado aos conteúdos. Os alunos aprenderam a trabalhar em equipe, a planejar e executar atividades, a falar em público expondo suas ideias, a mobilizar recursos e pessoas para trabalhar em prol de um objetivo, além de ganhar autonomia e autoconfiança. Pais, professores e funcionários da escola se surpreenderam com os resultados obtidos pelos alunos em apenas 45 dias.

No dia da entrega da horta toda a comunidade estava envolvida e muito emocionada com a capacidade dos alunos. A diretora nunca tinha visto sua escola tão unida; os professores que a princípio acharam que os alunos jamais conseguiriam, se admiraram com os resultados obtidos por eles; outros

professores usaram o caso da horta para ensinar outros conteúdos – e, assim, prenderam muito mais a atenção; os pais se aproximaram dos filhos e os alunos ficaram orgulhosos de si mesmos.

A partir desse projeto piloto, realizado em 2013, a Escola Convexo se desenvolveu como uma atividade de contraturno na mesma escola pública, envolvendo mais alunos, mentores e toda a comunidade durante todo o ano de 2014 em diversos outros projetos, mostrando que uma escola como essa não só traz mais aprendizado como traz diversos outros benefícios para a comunidade.

3.2.5. Teorias e Métodos de Aprendizagem com base construtivista

Nesta seção apresento algumas teorias de aprendizado de diferentes autores que seguem uma base construtivista. Ainda que eu não tenha seguido uma orientação clara de nenhuma delas, todas as teorias aqui apresentadas inspiraram meu trabalho e geraram ideias para serem implementadas na pesquisa.

3.2.5.1. Aprendizagem Baseada em Projetos

A aprendizagem baseada em projetos (em inglês *project based learning* – PBL) é um método de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa.

A PBL se baseia em autores como Jonh Dewey, Jerome Bruner, David Ausubel, Carl Rogers, Paulo Freire, entre outros e foi sistematizada inicialmente na Universidade MC Master, Canadá, na escola de medicina, pois identificaram que os alunos deixavam o curso com capacidade insuficiente para a aplicação dos conteúdos conceituais ensinados na obtenção de um diagnóstico e poucas habilidades e atitudes profissionais desejáveis à prática

(RIBEIRO, 2008). No modelo tradicional temos o professor como elemento ativo e os alunos como elementos passivos, na PBL os professores são o elemento facilitador e os alunos são o elemento ativo.

A PBL organiza a aprendizagem em torno dos projetos - tarefas complexas -, que se baseiam em questões ou problemas desafiadores, e envolvem o estudante no entendimento do problema e sua resolução, na tomada de decisão ou atividades investigativas, dando-lhe a oportunidade de trabalhar autonomamente em períodos de tempo prolongados, e culmina em apresentações ou produtos realísticos (THOMAS, MERGENDOLLER e MICHAELSON, 1999).

A vantagem do PBL mais citada na literatura é, certamente, sua capacidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa, compartilhada tanto por alunos como por docentes. Isso por si só pode contribuir muito para instigar nos alunos um apreço pelo estudo e, conseqüentemente, a disposição para a aprendizagem autônoma por toda a vida. Ademais, o PBL aparenta conferir aos alunos uma maior motivação para o trabalho para o qual estão sendo preparados desde os primeiros anos de formação.

3.2.5.2. Aprendizagem Significativa

A teoria de aprendizagem significativa criada por Ausubel também se enquadra em um paradigma construtivista e se aproxima dos ensinamentos de Piaget. A aprendizagem é significativa quando interage com o conhecimento prévio do aprendiz (MOREIRA, 2010).

Ausubel introduz o conceito de ideias âncora, ou o conhecimento prévio: os subsunçores. O conhecimento novo se ancora, se liga a conhecimentos já existentes e, assim, adquirem significado. Nesse processo de ancoragem do conhecimento novo ao já existente, os subsunçores (conhecimento prévio) também se modificam (MOREIRA, 2010).

Moreira (2010) explica que é preciso que haja duas condições prévias para que a aprendizagem significativa aconteça: o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo para o aprendiz e este deve estar predisposto a aprender.

Dessa forma, o professor deve formar “pontes” com os alunos, partindo da realidade deles, apresentando a visão geral do conteúdo – ou “onde queremos chegar” – para, então, prover elementos que construam os caminhos para chegar lá (MOREIRA, 2010).

3.2.5.3. Andragogia

A andragogia é a teoria de que adultos e crianças aprendem de formas distintas e, por isso, é necessário utilizar uma abordagem diferenciada daquela utilizada nas salas de aula infantis quando o aprendiz é um adulto.

Os estudos de andragogia se baseiam nas teorias psicológicas de Carl Rogers, entre outras influências. O psicólogo propõe uma educação centrada no aluno, fundamentando-se nas hipóteses de que: não podemos ensinar outra pessoa, somente facilitar seu aprendizado; uma pessoa aprende significativamente apenas aquilo que percebe como parte da manutenção ou da estrutura do seu ser; e o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando não apresenta ameaça ao ser (KNOWLES, HOLTON III e SWANSON, 2005).

Rogers também aponta algumas premissas sobre o aprendizado: os seres humanos tem potencial natural para aprender e são curiosos a respeito do mundo em que vivem; a aprendizagem é significativa quando o estudante percebe relação da matéria estudada com seus próprios objetivos; a aprendizagem é facilitada quando o aluno é responsável por seu processo; a aprendizagem autodirigida envolve sentimentos e inteligência e torna-se durável; e a aprendizagem é socialmente útil quando existe uma abertura contínua à experiência (CONCEIÇÃO NETO, 2012).

Os teóricos da andragogia, como Malcolm Knowles e Eduard C. Lindeman baseiam-se nas premissas de Rogers e apresentam cinco pressupostos pra educar adultos: a) autoconceito do aprendiz – os adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida e por isso desejam ser tratados como capazes de se autodirigir; b) papel das experiências – é fundamental e serve de base para o seu aprendizado; c) disponibilidade para aprender – o adulto está mais aberto a aprender quando relaciona o aprendizado a situações reais de seu cotidiano; d) orientação para aprendizagem – o adulto aprende melhor quando os conceitos estão contextualizados para alguma aplicação e

utilidade; e) motivação para a aprendizagem – ocorre quando são movidos por valores intrínsecos, como autoestima, qualidade de vida e desenvolvimento (CONCEIÇÃO NETO, 2012; KNOWLES, HOLTON III e SWANSON, 2005).

A andragogia propõe, portanto, que para educar adultos é preciso entender a forma como o adulto aprende; diagnosticar suas necessidades de aprendizado; abordar conteúdos relacionando-os ao seu contexto; proporcionar a auto direção no processo de aprendizagem, dando liberdade para o adulto guiar seu processo e dotando-o de responsabilidade sobre seu aprendizado; além de criar um ambiente participativo e colaborativo para que os aprendizes sejam autônomos em seu processo (CONCEIÇÃO NETO, 2012).

Essa proposta de ensino-aprendizagem de adultos não seria muito próxima da proposta construtivista que venho abordando nesse trabalho? A andragogia sofre diversas críticas justamente por afirmar que somente os adultos aprendem dessa forma, quando, no entanto, o aprendizado das crianças também deve ser abordado assim, como demonstram Piaget, Freire e tantos outros. Não vejo porque diferenciar, portanto, o aprendizado de adultos: realizei meu estudo com estudantes de graduação e abordo seu aprendizado sob uma epistemologia construtivista, que se aplica para os seres humanos em geral, independente de sua idade.

3.2.5.4. Aprendizagem Transformadora

A aprendizagem transformadora, abordada por Sterling (2010) busca ser um tipo mais profundo de aprendizado. O autor apresenta 6 níveis de conhecimento, do mais raso ao mais profundo: ações, ideias/teorias, normas, crenças/valores, paradigmas/visões de mundo, metafísica/cosmologia. Para ele a aprendizagem é transformadora quando ocorre nos níveis mais profundos de conhecimento, quando ocorrem mudanças nos quadros de referência do aluno.

O aluno precisa entender que por trás de sua visão de mundo há um paradigma e, ao entender isso, pode concordar ou não com esse paradigma e pode escolher mudá-lo. Quando ocorrem mudanças na percepção e construção de significado por parte dos alunos, gerando uma reconstrução de suas premissas, hábitos e pensamentos, então há aprendizagem transformadora (STERLING, 2010).

Esse tipo de aprendizagem nos torna mais críticos e reflexivos e é, segundo Sterling (2010), o único tipo capaz de chegar na profundidade das coisas e realmente transformar o mundo.

Trabalhar com os alunos no nível de paradigmas e visões de mundo, no entanto, não é simples. O professor precisa, primeiramente, entender sua própria visão de mundo e os paradigmas por trás dela. Só depois ele pode partir para entender os paradigmas dos alunos e trabalhar com ele.

3.2.5.5. Casos de Ensino

Os Casos de Ensino em Administração são relatos de situações da vida organizacional, construídos com propósitos educacionais específicos. (ROESCH, 2007). Constituem uma estratégia muito usada no ensino de administração e se baseiam na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verídicas para que os alunos reflitam sobre quais decisões tomariam nessa situação. Nessa técnica, primeiramente é apresentado um problema que logo é analisado e, em algumas situações, resolvido (IKEDA, VELUDO-de-OLIVEIRA, CAMPOMAR, 2006).

A técnica de casos de ensino surgiu como forma alternativa ao método expositivo e foi introduzida inicialmente na Harvard Business School, no início do séc. XX. Os casos para ensino em Administração buscam descrever situações de negócios reais, detalhando alguns dos aspectos mais críticos da vida organizacional. Assim, os alunos podem ter contato com situações “reais” e defrontar-se com problemas comuns ao dia-a-dia dos administradores. Os estudantes são requisitados a analisar os dados apresentados, identificar as questões e os problemas-chave e propor soluções que fazem sentido no contexto do mundo real. Dessa forma, os casos de ensino promovem discussões e análises sobre uma situação particular e permitem aos estudantes avaliar uma situação ou identificar problemas segundo uma variedade de cenários (IKEDA, VELUDO-de-OLIVEIRA, CAMPOMAR, 2006).

3.2.5.6. Aprendizagem Experiencial

A teoria de aprendizagem experiencial criada por Kolb tem base na epistemologia construtivista e utiliza-se de conceitos e modelos de aprendizado de Piaget, Dewey e Lewin. Kolb (1984) chega a uma teoria de aprendizado que se baseia nos seguintes princípios: a) o aprendizado é melhor entendido como um processo, não como resultado; b) o aprendizado é um processo contínuo e baseado na experiência; c) o processo de aprendizado requer resolução de conflitos entre modos opostos de adaptação ao mundo; d) aprender é um processo holístico de adaptação ao mundo; e) aprender envolve trocas entre pessoas e ambiente; f) aprendizado é o processo de criar conhecimento.

Para o autor, “aprendizado é o processo onde conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 38, tradução minha). Através dessa definição, enfatiza que a ênfase do aprendizado deve ser colocada no processo de adaptação ao mundo – e não no conteúdo ou nos resultados. Coloca o aprendizado como um processo de transformação que é continuamente criado e recriado – e, ao ser assim, não pode ser visto como algo a ser adquirido ou transferido. Entende que o aprendizado transforma a experiência de forma objetiva e subjetiva e ainda, afirma que para entender o aprendizado é preciso entender a natureza do conhecimento – e vice versa.

A teoria de Kolb é muito utilizada em estudos sobre aprendizado em administração (como os estudos de SOUZA, et. al., 2013; COSTA, PFEUTI e NOVA, 2013; SILVA, et. al., 2013; SANTOS e SILVA, 2012; e GODOI e SONAGLIO, 2012). Isso porque a partir da teoria de aprendizagem experiencial, Kolb desenvolveu um modelo individual de aprendizagem, que explica que os indivíduos aprendem de formas distintas. O ciclo de aprendizagem envolve quatro fases: experiência, reflexão, pensamento e atividade e os modos de aprendizagem estão relacionados à forma como os indivíduos adquirem experiência, compreendendo-a.

Kolb define dois modos de percepção individual: experiência concreta e conceptualização abstratas; que são associados a dois modos de transformação de experiência: observação reflexiva e experimentação ativa (VILLARDI e VERGARA, 2013)

Ao associar o modo de percepção do indivíduo com a forma como transforma a experiência, obtêm-se os quatro estilos de aprendizagem individual: Divergente (experimenta e observa), Assimilador (pensa e observa), Convergente (pensa e faz) e Acomodador (experimenta e faz) (SOUZA, et. al., 2013).

A teoria de Kolb pode ser muito valiosa para entender o processo de aprendizagem de cada aluno e para que o professor compreenda que alunos aprendem cada um a seu ritmo e de sua forma. No entanto, alguns dos estudos consultados apenas utilizam o modelo de Kolb para criar generalizações a respeito do aprendizado em sala de aula, limitando seu uso à aplicação de testes padronizados para “identificar a forma como o aluno aprende”. Não entendem que a teoria de Kolb busca explicar que o aprendizado ocorre quando a realidade é percebida através da experiência e essa experiência é assimilada e transformada em conhecimento.

3.2.6. Algumas tendências em educação

Nesta seção busco identificar algumas das principais tendências em educação para entender o que vêm acontecendo e buscar inspiração para nossa ação.

3.2.6.1. MOOCs

Os MOOCs (*Massive Online Open Courses*, ou cursos abertos massivos online) são cursos oferecidos através da internet e que podem ser acessados por qualquer pessoa em qualquer lugar. Através desse tipo de ferramenta, muitas universidades ao redor do mundo estão oferecendo gratuitamente cursos com seus melhores professores nos mais variados temas.

Os dois principais aspectos dos MOOCs são o fato de serem totalmente abertos: não fazem seleção de estudantes nem cobram taxas para serem acessados; e a possibilidade de escala: uma mesma aula pode ser assistida por um grande número de alunos, ao contrário das aulas tradicionais que tem um limite máximo de alunos (TAVARES, 2014).

Sites como o Coursera, Veduca, EdX, Udacity, etc. disponibilizam aulas de universidades renomadas como Cambridge, Harvard, MIT, Stanford, etc. com professores de excelência. As aulas são em formato de vídeos e outros materiais didáticos são disponibilizados online. Alguns cursos também propõem tarefas para os alunos – que são avaliados por seus pares – e ainda há alguns que oferecem certificado de conclusão do curso mediante a entrega de algum trabalho final.

Dessa forma os MOOCs colaboram para disseminar o acesso à informação, permitindo ao aluno estudar os temas que considera mais interessantes, a seu tempo e em qualquer lugar, possibilitando o que uma das professoras do documentário QUANDO (2014) diz: a sala de aula deixa de ser aquele quadrado e passa a ser o mundo inteiro.

3.2.6.2. Design Thinking

O design thinking (ou “pensamento de design”) surge quando se combinou o olhar dos designers – que busca aumentar a funcionalidade dos produtos – com a resolução de problemas. Assim, design thinking é um conjunto de ferramentas e métodos para aplicar um pensamento de designer à solução de problemas complexos, focando sempre no usuário e na funcionalidade da solução. A principal tarefa do design thinking é identificar problemas e gerar soluções (VIANNA et al., 2012).

Para entender o problema e gerar soluções, Vianna et. al. (2012) sugerem que o design thinking passe por quatro fases: a primeira é a imersão, quando a equipe de projeto aproxima-se do contexto do problema para entendê-lo tanto do ponto de vista da empresa quanto do usuário final. Após o levantamento de dados da fase de Imersão, o próximo passo é a fase de Análise e Síntese das informações coletadas. Para isso, os insights são organizados de maneira a obter padrões e criar desafios que auxiliem na compreensão do problema. A próxima fase é a Ideação, que tem como intuito gerar ideias inovadoras para o tema do projeto. Utilizam-se as ferramentas de síntese criadas na fase de análise para estimular a criatividade e gerar soluções que estejam de acordo com o contexto do assunto trabalhado. Por último, a fase de Prototipação, que tem como função validar as ideias geradas.

Apesar de ser apresentada como a última fase do processo, pode ocorrer ao longo do projeto em paralelo com a Imersão e a Ideação.

Além das fases, o design thinking se baseia em um tripé: empatia, colaboração e experimentação das ideias. A empatia ajuda a entender o problema, compreendendo o que as pessoas afetadas pelo problema fazem, escutam, falam e o que não falam e com isso, ver o mundo através de suas experiências e emoções. A colaboração se caracteriza pelo desenvolvimento de produtos com os clientes e não para eles. E a experimentação consiste em criar protótipos de solução para que a ideia tome forma e seus pontos fracos e fortes possam ser conhecidos e novos direcionamentos sejam identificados. É a experimentação que faz com que as novas soluções possam ser colocadas rapidamente no mercado para serem testadas e melhoradas (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2014) aponta que o design thinking vem sendo usado não só em empresas, mas também na educação. Afirma que ele ajuda a desenvolver pensamento crítico e estimula a resolução de problemas, além de incentivar a colaboração, iniciativa e empreendedorismo. Por desenvolver todas essas competências, tão necessárias no séc. XXI, o design thinking é visto como uma forma de trabalhar em sala de aula, resolvendo problemas e prototipando soluções com os alunos.

Em Porto Alegre uma iniciativa do Colégio Farroupilha: a “Escola dos Professores Inquietos” oferece cursos para professores que desejam utilizar ferramentas do design thinking em sua sala de aula. Para os idealizadores desses cursos, a utilização dessas ferramentas permite que os alunos vivenciem os problemas, trabalhem em equipes, pesquisem, co-criem soluções e, com isso, aprendam muito mais do que os conteúdos tradicionais.

3.2.6.3. Gameficação

A gamificação (*gamification*, em inglês) é o uso de mecanismos de jogos com o objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico (VIANNA et al, 2013). É um conceito que vem sendo utilizado por empresas e, mais recentemente, está sendo introduzido na educação.

Vianna et al. (2013) explicam que os jogos organizam pessoas para alcançar um objetivo de uma forma alternativa à tradicional (hierárquica, com funções e responsabilidades claramente definidas). Os jogos encorajam as pessoas a adotarem determinados comportamentos, familiarizarem-se com a tecnologia, aprenderem de forma mais rápida e ágil e, assim, tornam mais agradáveis tarefas tediosas ou repetitivas.

A Gamificação, segundo os autores, ganhou popularidade em 2010, quando Jane McGonigal, em uma fala no TED, argumentou que se fossem somadas todas as horas que os jogadores de *World of Warcraft* se dedicaram a esse jogo online, seriam 5,93 bilhões de anos resolvendo problemas no mundo virtual do game. Tal argumento gerou a reflexão de que se essas mesmas horas fossem dedicadas – em forma de jogos – a resolver problemas reais, alguns dos maiores problemas da humanidade poderiam estar resolvidos.

Alguns elementos do jogo que fazem com que seja uma ferramenta atrativa tanto nas empresas como na educação é o fato de tornar divertidas as tarefas repetitivas, oferecer *feedback* constante ao jogador, apresentar objetivos claros e bem definidos, promover uma evolução pessoal tangível, ter transparência em suas regras, transmitir informações de forma adequada ao momento em que o jogador se encontra, promover “promoção” do jogador baseada em critérios claros (o “passar de fase”), além de envolver alto grau de autonomia ao jogador e embasar tudo isso em uma narrativa envolvente (VIANNA et al, 2013).

Vianna et al. (2013) explicam que o que faz o jogo ser uma boa ferramenta para ser usada nas empresas e na educação é o fato de ter uma meta a ser alcançada, com regras claras a serem seguidas. Essas regras condicionam o jogo e criam um equilíbrio entre um desafio passível de ser concluído sem, no entanto, ser fácil a ponto de desestimular sua resolução. O jogo também proporciona um sistema de *feedback* constante que informa ao jogador onde ele se encontra em um caminho a ser percorrido – isso aplicado à educação faz com que o aprendiz saiba como está progredindo em seu aprendizado. Segundo os autores, outra característica muito importante do jogo é o caráter voluntário da participação dos jogadores: em qualquer jogo, digital ou não, é preciso que o jogador aceite a meta, as regras e o modelo de *feedback* para viabilizar que o jogo aconteça.

Um dos exemplos citados pelos autores de como a gameificação pode ser usada na educação é o site Duolingo (<https://www.duolingo.com/>), onde é possível aprender idiomas através de um jogo onde são completadas lições de tradução, pronúncia e gramática para passar de “fase” e ganhar “pontos”, sem perder “vidas”.

3.2.6.4. Uso de Tecnologias

O relatório “Tecnologias para a transformação: experiências de sucesso e expectativas”, resultado do seminário de mesmo nome realizado em novembro de 2014 aponta um claro interesse dos países da América Latina no uso da tecnologia para a educação. Sugere que é necessária uma transformação da escola e que a tecnologia deve desempenhar um papel nesse sentido. O ensino deve deixar de ser mera transmissão de conteúdo, cedendo lugar ao desenvolvimento de competências. E a tecnologia permite criar ambientes de ensino e aprendizagem que facilitem esse desenvolvimento (TECNOLOGIAS, 2014).

Alguns dos dispositivos, serviços e conteúdos tecnológicos presentes em sala de aula, segundo o relatório (TECNOLOGIAS, 2014) são:

- *Dispositivos*: é comum o uso de computadores desktop nas escolas e vem crescendo também o uso de *laptops* e *tablets*, que são muitas vezes distribuídos aos alunos. Também os *smartphones* são cada vez mais comuns entre os alunos. À parte desses dispositivos, outro emergente nas salas de aula é a lousa digital interativa, que permite ao professor utilizar recursos multimídia interativos. A lousa apresenta grande sucesso justamente por não exigir uma mudança substancial na forma como o professor ensina – ele continua tendo o papel central, mas pode acrescentar recursos digitais à sua aula. Os dispositivos móveis (*tablets* e *smartphones*) desenham um panorama mais complexo devido a seu caráter pessoal e sua mobilidade. Assim, é crescente a tendência do BYOD (*bring your own device* – “traga seu próprio dispositivo”), que utiliza os dispositivos dos alunos trazidos para a sala de aula;
- *Serviços*: o principal serviço trazido pela tecnologia é conectividade – tanto na escola como em casa os alunos usam a internet e estão

conectados a uma grande quantidade de informações, além de fazerem parte de uma rede de contatos e comunicação;

- *Conteúdos*: a conectividade gera além da comunicação, o acesso a conteúdos – e a capacidade de todos serem além de consumidores, produtores de conteúdos. A produção de conteúdo cresce exponencialmente e é possível aliar os conteúdos virtuais aos recursos didáticos de sala de aula. As redes – e o armazenamento de conteúdos na nuvem – também permitem o acesso ao conteúdo em qualquer lugar e a qualquer momento;
- *Aplicativos*: além de utilizar os dispositivos para se comunicar, as pessoas querem aplica-los a fins concretos – daí o nome de “aplicativos”. Os estudantes de hoje utilizam aplicativos para compartilhar conteúdos, consultar informações, comunicar-se de diferentes formas e executar diferentes tarefas de seu dia-a-dia. Os aplicativos apresentam grande potencial a ser explorado em educação.
- *Plataformas*: as plataformas digitais permitem a execução integrada de uma série de tarefas vinculadas – desde a administração escolar, o acompanhamento dos alunos, a comunicação com as famílias, etc. Também podem ser usadas para estender a presença da escola além dos horários e das paredes da sala de aula: os estudantes podem continuar realizando atividades virtualmente via plataformas digitais. Elas também têm um caráter colaborativo, que permite a interação entre os alunos; e podem apresentar um aspecto adaptativo – onde cada aluno percorre um caminho único dentro da plataforma, de acordo com suas necessidades e interesses.

3.2.6.5. Diversificação no espaço escolar e Comunidades de Aprendizagem

Outra tendência da educação é a diversificação dos espaços escolares: o aprendizado não acontece somente dentro do quadrado da sala de aula tradicional, ocorre no mundo e nas interações do aluno com ele. Algumas escolas, enxergando isso, passam a receber os alunos em espaços diferenciados: uma sala com almofadas onde os alunos podem praticar

meditação, um passeio no parque para observar a natureza, a construção de um robô em um laboratório de robótica, a participação em uma orquestra para aprender matemática, a resolução de um desafio de programação em uma sala de computadores, ou mesmo o aprendizado com o trabalho em grupo para a limpeza e conservação da escola. Todas essas são formas de “dar aulas” cada vez mais difundidas.

E saindo dos espaços da escola, o aprendizado deixa de estar vinculado apenas a ela e acontece também nos espaços públicos da comunidade: na biblioteca, no posto de saúde, na praça, na padaria, nas lojas, na casa dos vizinhos, nos condomínios, na rua... E se há uma consciência de que todos os ambientes contribuem para o aprendizado, criam-se comunidades de aprendizagem e cidades educadoras.

Quando visitei o Projeto Âncora, o professor José Pacheco explicou que estão buscando transformar Cotia em uma cidade educadora, onde todos são educadores: a cozinheira, o lixeiro, o gari... Afirma que conscientizando as pessoas de que todas são responsáveis pela educação das crianças e o aprendizado uns dos outros, cria-se uma responsabilidade compartilhada onde todos aprendem com todos.

As comunidades de aprendizagem também podem ser ambientes virtuais, onde há troca de informação, conhecimento e conteúdo via web. Isso porque, como visto anteriormente, a tecnologia permite conectar, compartilhar e colaborar com pessoas do mundo todo.

Há quem afirme que as escolas precisam se reinventar e estar mais abertas a esses novos formatos para não correrem o risco de se tornarem obsoletas e desnecessárias.

3.3. PLANEJANDO A AÇÃO

A partir da literatura pesquisada e das práticas observadas, desenhei juntamente com os professores nossa atuação. No primeiro semestre de 2014 a ação foi realizada em três turmas do curso de graduação em Administração de Empresas da UFRGS: uma turma da disciplina Gestão Socioambiental e duas turmas da disciplina Gestão de Pessoas.

A disciplina Gestão Socioambiental tem 4 (quatro) créditos e é obrigatória para alunos de 9º (nono) semestre do curso, sendo oferecida pela manhã e pela noite, duas vezes por semana, com 1h40 (uma hora e quarenta minutos) de duração em cada encontro. A turma que participou da pesquisa foi a noturna, que ocorria nas 3as e 5as das 20h30 às 22h10.

A disciplina Gestão de Pessoas também tem 4 (quatro) créditos e é obrigatória para os alunos do 6º (sexto) semestre. Também é oferecida pela manhã e à noite, duas vezes por semana, com encontros de 1h40. As turmas participantes da pesquisa aconteciam nas 2as e 4as: uma delas das 18h30 às 20h10 e a outra das 20h30 às 22h10. As duas turmas eram ministradas pela mesma professora.

Antes de iniciar o semestre consultei o plano de ensino das duas disciplinas (anexos 12.2 e 12.3), bem como o Projeto Pedagógico do curso de Administração de Empresas da UFRGS (anexo 12.1). Assim, pude entender os princípios pedagógicos do curso, o perfil que se espera do egresso, bem como situar as disciplinas onde atuamos dentro do currículo.

Alguns elementos me chamaram a atenção no Plano Pedagógico, tais como: o objetivo do curso de administração é formar administradores capazes de articular conhecimento sistematizado com sua ação profissional, transformando contextos organizacionais em oportunidades de empreender. Além disso, como princípios, busca a valorização do potencial do aluno, da sua iniciativa, espírito crítico e capacidade empreendedora. E o perfil do egresso é alguém que consiga reconhecer problemas e buscar soluções, pensando estrategicamente; com boa expressão e comunicação interpessoais; que reflita e atue criticamente; com raciocínio lógico, crítico e analítico bem desenvolvidos; aberto ao aprendizado e às mudanças; que tenha capacidade de criar, sintetizar e transferir conhecimento; que saiba elaborar e implementar projetos; além de ser sensível para diferenças culturais e com postura ética.

Dessa forma, acredito que minha pesquisa está completamente de acordo com o plano pedagógico, já que em nenhum momento as ações planejadas feririam tais princípios.

Os planos de ensino das disciplinas buscam, evidentemente, contribuir para o projeto pedagógico, além de delinear os conhecimentos e conteúdos que devem ser trabalhados.

Assim, o momento de planejamento das aulas ocorreu antes da primeira aula e também ao longo do semestre, onde avaliávamos o andamento e planejávamos as próximas aulas.

Ao planejar nossa ação, buscamos prezar pela autonomia dos alunos, permitindo que eles fossem sujeitos de seu aprendizado e que pudessem escolher os temas de seu interesse e forma como gostariam de aprender. Além disso, nosso objetivo era fazer com que em sala de aula executássemos atividades que não pudessem ser realizadas pelos alunos individualmente, em casa. Dessa forma, buscamos que as aulas fossem sempre participativas, gerassem discussões, trocas, tivessem atividades práticas – e que as leituras fossem feitas pelos alunos individualmente e as contribuições trazidas para o grupo.

Nossa ação, portanto, não configura uma proposta de método de ensino construtivista ou uma “receita” de como deve ser conduzida uma aula. Não tenho a pretensão de ser propositiva em minha pesquisa! Busquei, sim, seguir sempre uma orientação epistemológica construtivista, baseando as atividades em todo o referencial pesquisado, nos exemplos vistos, nas teorias estudadas e, também, em nossas ideias e experiência como professores – afinal, trabalhei com professores que possuem bastante experiência em sala de aula. Também ouvimos os *feedbacks* dos alunos e os incorporamos à ação sempre que possível.

Assim, prezado leitor, não busque em minha descrição uma solução ou uma receita de como agir com seus alunos! Leia a descrição com olhos críticos e reflexivos, compare com suas práticas, permita que minha experiência dialogue com a sua e, assim, quem sabe, possa, a partir desta pesquisa, aprimorar também a sua prática.

4. AÇÃO E OBSERVAÇÃO

ou **O dia a dia da pesquisa**

Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. (FREIRE, 2004).

A primeira fase de ação ocorreu entre fevereiro e junho de 2014, nas 3as e 5as das 20h30 às 22h10, na turma da disciplina Gestão Sócio-Ambiental e nas 2as e 4as das 18h30 às 22h10 nas duas turmas da disciplina de Gestão de Pessoas. Durante todas as aulas foi feita observação participante, com anotações em diário de campo. Algumas aulas ou alguns trechos de aula foram gravados e alguns momentos de aula foram fotografados. Dessa forma, geramos material para ser posteriormente analisado. A seguir, descrevo a experiência.

4.1. TURMA DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL

A turma de Gestão Socioambiental era formada por 43 alunos, a maioria cursando o penúltimo semestre do curso – ou seja, a maioria deles se formaria ao final do ano de 2014. Dentre os alunos, um era estrangeiro – aluno de intercâmbio da UFRGS – e uma aluna era ouvinte – já formada por outra universidade, assistia às aulas por ter interesse e afinidade com o tema. A maioria dos alunos trabalhava ou estagiava durante o dia e estudava à noite. As áreas de trabalho eram variadas – desde empresas públicas, instituições de ensino, bancos, como empresas privadas de grande e de pequeno porte – e as áreas de trabalho também – desde áreas financeiras, vendas, recursos humanos, até áreas técnicas de engenharia. Alguns dos alunos já haviam participado de organizações acadêmicas tais como o Centro Acadêmico, a Empresa Junior e a AIESEC, e vários possuíam experiências no exterior. Dentre os alunos, a maioria residia em Porto Alegre, mas havia também alunos que se deslocavam da região metropolitana e até mesmo da Serra Gaúcha para as aulas.

Nessa turma, definimos que dividiríamos o semestre em 7 temas, com 4 a 5 aulas para cada tema. Elaboramos uma lista de 20 temas ligados à disciplina – nosso “menu de temas” – para que destes, os alunos escolhessem os 7 temas que gostariam de trabalhar. Também estávamos abertos a novos possíveis temas propostos pelos alunos.

4.1.1. A primeira aula – planejando o semestre com os alunos

Na primeira aula, ao entrar na sala, organizamos as cadeiras da sala em círculo para que todos pudessem se enxergar. Iniciamos com uma atividade de apresentação dos alunos, onde cada um devia mencionar também algo que fez e que acredita que só aconteceu com ele. Dessa forma todos se apresentaram e criaram conexões entre eles.

Depois explicamos a proposta da disciplina, apresentamos o “menu de temas”, explicando brevemente cada tema e os alunos escolheram os temas que gostariam de trabalhar. Também por escolha dos alunos, a definição dos temas foi feita a partir de votação, onde cada aluno podia votar em todos os temas que fossem de seu interesse e os 7 temas mais votados seriam trabalhados na disciplina.

Logo depois, elaboramos em conjunto com os alunos nosso “Contrato de Convivência” para o semestre. Nesse contrato colocamos os acordos que fizemos com a turma para garantir um bom funcionamento dos encontros ao longo do semestre, bem como garantir o aprendizado dos alunos. Os itens do contrato foram sugeridos pelos alunos; em alguns casos, foi questionado o que eles pensavam a respeito de alguns tópicos, como o uso de celular – poderia ser usado ou não? – e o horário de início das aulas – iniciariamos no horário marcado ou teríamos uma tolerância a atrasos? Alguns itens que entraram em nosso contrato: as aulas deveriam iniciar sempre no horário – e não nos estenderíamos além do horário previsto -; nos sentariamos sempre em círculo; celulares seriam permitidos desde que seu uso não atrapalhasse os colegas; as aulas deveriam ser dinâmicas e criadas em conjunto, trazendo exemplos práticos, vídeos, etc.; trocaríamos links e informações interessantes sobre os temas na plataforma virtual moodle; cada tema seria planejado em conjunto com a turma.

Também nesse encontro combinamos com a turma que a cada tema, os alunos fariam sua autoavaliação, avaliando seu aprendizado dentro daquele tema e sua contribuição para o aprendizado dos colegas. Dessa forma, colocaram os alunos, aqueles que não participassem das aulas não teriam avaliações e, portanto, não precisaríamos fazer controle de presenças

(chamada). Ficou então acordado que não teríamos chamada em nossas aulas.

Com o Contrato de Convivência, além de definir nossos acordos para o semestre, também buscávamos dar autonomia aos alunos para decidir sobre o funcionamento da disciplina e responsabilidade pelo andamento da mesma – um dos itens do contrato, que previa as aulas em círculo, também previa que todos ajudariam a arrumar a sala ao final da aula.

4.1.2. O andamento das aulas – Planejamento dos temas

A cada tema definido, iniciávamos sempre com um planejamento, onde fazíamos uma breve introdução ao tema, questionávamos os alunos com relação ao seu conhecimento prévio do tema e partíamos para o planejamento dos alunos: o que eles gostariam de saber sobre o tema? O que gostariam de fazer (atividades práticas) dentro desse tema? Que informações iriam buscar? Quem buscaria cada informação? Quem faria as atividades práticas? Quem (externos) poderíamos convidar para apresentar um caso prático sobre o tema? Qual aluno poderia apresentar algo sobre o tema? Etc.

Divididas as tarefas, os alunos buscavam a informação combinada e postavam na plataforma moodle suas contribuições – tínhamos um fórum para cada tema. Todos se comprometiam a ler as contribuições dos colegas e acrescentar, questionar, discutir. Dessa forma, os alunos direcionavam suas buscas de acordo com suas curiosidades a respeito do tema, acrescentavam ao que os colegas traziam, postavam links que consideravam interessantes – e que acabavam instigando os colegas a aprofundar sua pesquisa.

As contribuições dos alunos eram trazidas para a sala de aula em forma de discussão. A cada tema criamos diferentes formas de fomentar a discussão dos alunos, seja propondo a resolução de problemas relacionados ao tema em grupos, seja dividindo os alunos de acordo com suas opiniões a respeito de uma questão polêmica e provocando um debate, seja trazendo perguntas norteadoras para serem discutidas pelos alunos, etc.

A cada tema também propúnhamos uma atividade prática (que em alguns casos foi proposta pelos alunos): no tema “consumo colaborativo”, organizamos uma feira de trocas; em “mobilidade”, organizamos um sistema de

caronas entre os alunos; em “ecodesign”, trouxemos caixas de leite e de ovos, tesoura, cola, etc. e desafiamos os alunos a criarem produtos com valor agregado a partir desses materiais; em “negócios sociais” os alunos convidaram empreendedores que criaram negócios sociais para compartilhar suas histórias e os desafios de seus negócios – e depois em grupos a turma propôs soluções para os desafios dos empreendedores.

Também tivemos convidados externos, como uma especialista em certificações, quando trabalhamos o tema “ISO 26.000”; embaixadores do movimento “Choice”, que aplicaram um jogo onde os alunos criaram ideias de negócios no tema “negócios sociais”; além dos empreendedores convidados pelos alunos.

Em alguns temas, alguns alunos se voluntariaram a preparar apresentações de como o tema é trabalhado em sua empresa e, no tema “mobilidade” organizamos um painel com 4 alunos representando diferentes atores no cenário da mobilidade urbana: a empresa pública de transporte, a associação dos transportadores e os usuários. Os alunos representaram as organizações onde trabalham e, assim, criaram um debate riquíssimo, que foi muito bem avaliado pela turma.

Ao final de cada tema fazíamos a autoavaliação. Os alunos se avaliavam em relação ao aprendizado que tiveram no tema (desde “Não aprendi nada novo sobre o tema” até “Aprendi muito e me entusiasmei com o tema. Quero saber mais, quero fazer algo nesta temática”) e com relação à contribuição que trouxeram para o aprendizado da turma (com critérios que iam de “Não li e não busquei informações sobre o tema” até “Li e busquei muitas informações sobre o tema, compartilhei com os colegas e acho que minhas contribuições foram muito importantes para o aprendizado da turma”).

Após se autoavaliarem os alunos eram convidados a expor sua autoavaliação, explicando como se avaliaram e porquê. Também eram convidados a fazer outros comentários com relação às aulas, ao tema e às atividades realizadas.

Na segunda autoavaliação, os alunos mencionaram a dificuldade em se autoavaliar como “minha contribuição foi muito importante para o aprendizado da turma”. Segundo eles, é difícil saber se sua contribuição foi importante ou não para a turma e seria mais apropriado que os alunos dissessem quem

foram os colegas que mais contribuíram para o seu aprendizado. Assim, a partir da terceira autoavaliação, incluímos a indicação do “colega que mais contribuiu”, onde os alunos votavam naquele colega com quem mais tinham aprendido sobre o tema.

4.2. TURMAS DE GESTÃO DE PESSOAS

Na disciplina de Gestão de Pessoas trabalhamos com duas turmas diferentes. As duas ocorriam às 2as e 4as à noite. A primeira – das 18h30 às 20h10 – era formada por 17 alunos; enquanto que a segunda turma - das 20h30 às 22h10 – tinha 48 alunos. Em ambas a maioria dos alunos estava cursando entre o 5º e 6º semestre do curso e grande parte deles estagiava durante o dia. Ao contrário dos alunos da turma de Gestão Socioambiental, muitos deles ainda não haviam decidido qual caminho gostariam de seguir após o curso e estavam buscando estagiar em diferentes áreas e diferentes empresas até o final do curso, para ter experiências variadas e conhecer diversas possibilidades de atuação. Alguns alunos, no entanto, mais velhos do que a média da turma, já trabalhavam há alguns anos nas empresas onde atuavam. Também aqui haviam alunos envolvidos nas atividades do Centro Acadêmico e Empresa Junior e alguns deles haviam tido experiência acadêmica no exterior – cursando semestres em universidades parceiras da UFRGS. Na segunda turma, havia também uma aluna do curso de Administração Pública e Social, que cursava a disciplina de forma eletiva. Assim como na outra disciplina, alguns alunos aqui também moravam em cidades da região metropolitana de Porto Alegre.

No caso da primeira turma, que iniciava às 18h30, alguns alunos que trabalhavam em locais distantes do centro da cidade, chegavam atrasados – e se queixavam do fato de as aulas iniciarem nesse horário, já que precisavam trabalhar até às 18hs em bairros distantes.

4.2.1. As primeiras aulas – conhecendo os alunos e planejando o semestre

Nas duas turmas de Gestão de Pessoas, iniciamos o semestre com um questionário para conhecer melhor os alunos. Fizemos perguntas relacionadas ao seu conhecimento prévio sobre gestão de pessoas, seu interesse no assunto, seus temas de maior interesse e as atividades que realizam além da sala de aula. Também perguntamos sobre as expectativas que eles tinham com relação às aulas, a contribuição que eles acreditavam que poderiam trazer para a turma e a forma como gostariam de ser avaliados na disciplina.

Baseado nos questionários, levamos a eles uma proposta de que os alunos, em grupos, pesquisassem sobre seus temas de maior interesse e cada grupo apresentasse aquele tema para a turma. Assim, foram cobertos os temas previstos no plano de ensino, bem como alguns temas extras que surgiram a partir do interesse dos alunos.

Com relação à avaliação, houve bastante divergência nas preferências dos alunos. A maioria, no entanto, preferia ser avaliado por uma prova ou trabalhos (individuais e em grupo). Alguns propuseram autoavaliações ou avaliações dos colegas. Assim, propusemos um sistema composto, onde teríamos prova, trabalho em grupo, atividades realizadas em aula, e uma avaliação 360º, composta por autoavaliação, avaliação das professoras, e avaliação dos colegas.

Também nessas turmas elaboramos com os alunos um “Contrato de Convivência”, onde fizemos os acordos de como trabalharíamos ao longo do semestre. Nas duas turmas apareceram questões de comprometimento com relação às aulas, respeito aos colegas, além de questões como horário de início das aulas (que iniciaria pontualmente e não se estenderia além do horário) e uso de celular (que era permitido desde que não interferisse no andamento da aula). Ambas as turmas se dispuseram a contribuir e buscar informações fora de sala de aula, e uma das turmas pediu o comprometimento nosso (das professoras) em apoiá-los na realização de seus trabalhos.

4.2.2. O andamento das aulas

A primeira parte da disciplina cobriu temas relacionados ao contexto histórico da Gestão de Pessoas, as novas tendências e um olhar estratégico da Gestão de Pessoas, bem como os processos de recrutamento e seleção. Essa parte foi conduzida pelas professoras, utilizando diversos formatos de aula – desde vídeos, discussões a partir de perguntas, painéis elaborados pelos alunos até jogos e uma simulação de todos os processos de recrutamento e seleção, onde os alunos assumiam os diferentes papéis (recrutador, entrevistador, psicólogo, observador, candidato, etc.).

Em um segundo momento, tivemos a apresentação dos grupos. Os grupos foram formados de acordo com o interesse dos alunos pelos temas e cada grupo se encarregou de apresentar o tema aos colegas, trazendo conteúdo, exemplos práticos e casos de aplicação daquele tema. O formato da apresentação e dos casos era livre e alguns grupos trouxeram convidados externos para agregar valor ao trabalho. Mesmo tendo liberdade para organizar a apresentação, a grande maioria dos grupos manteve o formato de power point, onde cada aluno apresentava alguns slides.

Além das apresentações dos grupos, alguns temas foram complementados com apresentações da professora ou com a aplicação de casos de ensino – onde os alunos se reuniam em grupos para discutir a resolução de um caso relacionado ao tema estudado.

5. REFLEXÃO

ou **Aprendendo com a ação**

(T)he learning of one practitioner action researcher can in turn influence the development of their own and other people's learning (...) Research is about learning in a focused, informed way.¹⁷ (WHITEHEAD e McNIFF, 2006).

Para a etapa de reflexão, durante todo o andamento das aulas, fiz anotações em diário de campo, com observações e reflexões; tive reuniões periódicas com os professores das disciplinas para avaliar o andamento das atividades; nas aulas onde realizamos a autoavaliação dos alunos também pedimos que falassem sobre as aulas e dessem *feedbacks*; e após o final do semestre, realizamos um grupo focal com alunos que se voluntariaram para analisar o semestre. A participação dos alunos no grupo focal foi voluntária e exigiu que os mesmos viessem até a sala de aula, sem que isto tivesse qualquer peso em sua avaliação. No grupo focal da turma de Gestão Socioambiental contei com a presença de 9 alunos e nas turmas de Gestão de Pessoas vieram 4 (turma B) e 5 (turma C) alunos. O grupo focal contou com um roteiro de perguntas semiestruturadas, e alguns temas que emergiram da fala dos alunos também foram aprofundados. O grupo focal foi filmado e o áudio foi gravado, com o consentimento de todos os participantes. As reflexões aqui apresentadas surgiram, portanto, de uma avaliação conjunta entre pesquisadores e pesquisados – todos os sujeitos de pesquisa.

5.1. A TURMA DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL

5.1.1. A presença em aulas – e a ausência de chamada

Presença não fazia as pessoas virem à aula. O jeito da aula fazia as pessoas virem à aula. Tu vinha pra aula porque tu tinha vontade de vir, não porque tu era obrigado a vir. (Aluno participante do Grupo Focal)

¹⁷ “O aprendizado de um praticante de pesquisa ação pode influenciar o desenvolvimento de seu próprio e o aprendizado dos outros. Pesquisa significa aprender de maneira focada e informada” – tradução da autora.

Logo ao abrir o grupo focal, com uma pergunta genérica “Como vocês avaliam o semestre?”, surgiu por parte dos alunos o “gostar de vir à aula”. Segundo eles: “o que fazia a gente vir à aula não era a chamada, era a forma como era conduzida a aula”. Segundo eles, a ausência de chamada poderia ter feito com que eles optassem por não vir à aula, mas vinham porque consideravam a aula interessante.

Um dos alunos, na primeira aula, mencionou seu desinteresse pela faculdade: “Já estou há 9 anos na graduação e não tenho motivação para vir à aula”. Esse mesmo aluno esteve presente em praticamente todos os encontros. Ele vinha de Novo Hamburgo (município a 40km da universidade) e retornava a Canoas (17km) somente para a aula de 1h40. Quando questionado o porquê de sua presença, disse que nessa disciplina sentia que aprendia algo, que as discussões com os colegas eram interessantes e que por isso valia a pena o esforço de vir à aula.

Convidados a refletir sobre a ausência de chamada, os alunos comentaram de outras experiências em outras disciplinas, onde a ausência de chamada fez com que a turma esvaziasse. Em nossa aula, porém, a presença dos alunos se manteve constante – com aproximadamente 65% dos alunos em sala.

(...) sem chamada, em algumas aulas de outros professores, eu faltaria todas as aulas. E aqui eu procurei vir dentro da minha disponibilidade o máximo possível, tanto é que eu vim hoje [no grupo focal]. Sempre que eu pude comparecer às aulas eu vim, porque a gente vem para aprender. Os assuntos são explorados de uma maneira bem elucidativa, com bastante exemplos... de uma maneira animada, estimulante. (Aluno participante do Grupo Focal)

Os alunos também trouxeram a questão da maturidade da turma, por ser uma turma de final de semestre, já têm maturidade para não depender da chamada para virem às aulas. Também comentaram de outros exemplos de aulas onde não tinha chamada, não precisava ir à aula, só tinha que fazer prova. iam à aula se quisessem, estudavam como quisessem e faziam a prova no final. Segundo eles, se o aluno tem disciplina e maturidade, se sabe o que tem que aprender, o que precisa estudar, não precisa ter chamada pra isso.

5.1.2. As discussões e a aplicação prática

Segundo os depoimentos dos alunos, as discussões geradas em aula eram um fator positivo – e uma motivação para que viessem à aula. Os alunos disseram que como a pesquisa era feita previamente pelos alunos – e compartilhada virtualmente através do moodle, a sala de aula era o momento de discutir, questionar, debater e, assim, aproveitávamos o tempo para uma troca que não poderia acontecer virtualmente.

O jeito da gente... ter aula presencial e ir lá no moodle postar coisas (...) a gente verificava o que os colegas postaram e vinha pra aula discutir. Acho que é bem bom isso. (Aluno participante do Grupo Focal)

Na avaliação dos alunos, a aula foi interativa e permitiu que todos trouxessem suas visões. Assim, segundo eles, construiu-se um conhecimento mais rico e não baseado em uma visão única – do professor. Segundo os alunos, tínhamos flexibilidade e espaço para que os alunos trouxessem seus conhecimentos, suas experiências, sua vivência prática.

Na opinião dos alunos, o diferencial dessa disciplina foi o fato de fazermos em sala de aula o que não poderia ser feito via internet. “Uma aula formal, não interativa, não precisa ser presencial. Já temos tecnologia pra colocar essa aula na rede (...) dá pra colocar vídeos.”, comentou um dos alunos que foi rebatido por uma colega: “Ah, mas uma aula com vídeo é chata!”, ao que outro respondeu: “Sim, mas a aula do professor falando também é!” Dessa forma, avaliamos que conseguimos proporcionar uma aula interativa que utilizava os momentos de sala de aula para realmente construir conhecimento.

Achei legal a proposta de construir um conhecimento. Se o professor tivesse só falando eu taria dormindo. Esse formato me faz ficar mais ligada. (Depoimento de aluna durante a auto avaliação).

Também foi trazida pelos alunos a importância de trazer para a prática os conteúdos abordados. Seja ao trazer o conhecimento prático dos alunos, com a participação de externos/especialistas, ou mesmo com as propostas de trabalho prático em aula. Os alunos inclusive sugeriram que fosse feito na

primeira aula um levantamento das experiências dos alunos e que isso fosse aproveitado ao longo do semestre.

Tivemos uma situação – no tema “mobilidade” – onde tínhamos 2 alunos que trabalham na área (na EPTC e na ATP) e se dispuseram a preparar uma breve apresentação. Convidamos também duas alunas a representarem a perspectiva dos usuários de transporte e, assim, organizamos um painel a partir das experiências dos alunos. Essa foi uma das aulas mais bem avaliadas do semestre (segundo os depoimentos dos alunos durante as auto avaliações).

A presença de externos – que foram convidados tanto pelos professores como pelos alunos – também foi muito bem avaliada. E os alunos mencionaram a deficiência da universidade em conseguir levar os conhecimentos teóricos e acadêmicos para uma aplicação prática.

As aulas que eu achei mais interessantes foram aquelas que tinha pessoal de fora (...) foi quando foi mais proveitoso (...) As vezes que eu mais aprendia era com o pessoal de fora, que eu via que era bem rico (...) ou quando o pessoal tinha experiência na área, tinha vivência naquilo, trazia o prático e isso era mais interessante (...). É uma coisa que falta muito na UFRGS... é muita teoria, muito acadêmico... e aqui a gente viu muito o prático, foi algo que eu vi como diferencial. (Aluna participante do Grupo Focal).

A participação dos alunos e a construção a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos, porém, também gerou desconforto para alguns alunos. “Pra mim não funcionou essa coisa de o pessoal trazer o conteúdo.” “Era muito ‘os alunos começarem a discussão’. Ficava maçante e pouco aprofundado”, foram alguns dos comentários dos alunos que sugeriram que tivéssemos mais momentos onde o professor trouxesse conteúdos para a turma. Um dos alunos também comentou que o professor, ao ser um especialista naquele tema, poderia fazer uma introdução do tema para os alunos e, a partir disso, seria feita a pesquisa e as discussões por parte dos alunos.

5.1.3. A atenção em aula e a aula em círculo

Conforme sugestão dos alunos no primeiro dia de aula, nossas aulas foram sempre organizadas em círculo. Nas primeiras aulas, ao chegar na sala,

os alunos perguntavam se deviam organizar as cadeiras em círculo; já para o final do semestre, eles ao chegar já se organizavam para formar o círculo de cadeiras. E ao final de cada aula, reorganizavam a sala.

Para nós o círculo era um formato muito interessante, que permitia a todos se enxergarem e participarem das discussões. O círculo, na nossa opinião, facilita uma aula interativa. E qual a opinião dos alunos?

Eu gosto dessa coisa de círculo (...) às vezes a gente passa o semestre inteiro e não conhece os colegas, fica só sentado em uma cadeira (...) os caras da frente falam e os de trás não falam. (Aluno participante do Grupo Focal).

No grupo focal, os alunos também mencionaram que, ao fazer a aula em círculo, o pessoal usava muito menos o celular.

Questionados sobre o uso do celular, os alunos comentaram que na nossa disciplina muitas vezes usaram o celular para pesquisas e para buscar informações referentes ao tema discutido. Mas também colocaram o celular como uma ferramenta que o aluno usa quando a aula não está interessante.

Comentaram que em outras aulas, ficam a aula inteira mexendo no celular e afirmam que em nossa aula, quase nem pegavam nele. Segundo os alunos, isso é um indício de que a aula era interessante e interativa.

Acho que na aula interativa tu esquece o celular. Naquela aula que o professor fica falando a aula inteira tu acaba pegando o celular... ah, não quero mais ouvir o professor (Aluno participante do Grupo Focal)

Dessa forma, o celular aparece como um indício de desinteresse do aluno pela aula. E afirmam que esse pode ser um *feedback* importante para o professor: alunos no celular pode significar que a aula não está agradando! “Numa aula que é boa é tranquilo ficar sem celular”, dizem os alunos.

5.1.4. Os temas de interesse e a pesquisa

Os temas abordados em aula foram escolhidos pelos alunos e, segundo eles, esse fator fazia com que viessem à aula, porque tinham interesse em discutir e aprender sobre aqueles temas. Eles sabem que muitos outros temas

poderiam ter sido discutidos dentro do conteúdo da disciplina, mas avaliam que escolher alguns temas pode ser interessante para garantir a participação e o interesse dos alunos, além de poderem se aprofundar na aplicação prática desses temas e em como eles levarão isso para sua vida pessoal e profissional – o que eles consideram mais importante. Alguns alunos sugeriram a escolha de mais temas – e menos aulas por tema – para ter maior diversidade de assuntos.

O formato de pesquisa proposto – onde os alunos deviam buscar informações sobre os temas, sendo os responsáveis pela pesquisa referente ao conteúdo, foi avaliado de forma positiva por alguns alunos, enquanto outros sugeriram mais aulas onde o professor trouxesse o conteúdo, para dar uma ideia inicial e motivar a pesquisa. Todos concordam, no entanto, que quando pesquisavam sobre os temas, aprendiam bastante.

A gente verificava o que os colegas postaram, via outras coisas que interessavam a gente, então a gente ia de um lugar pro outro, clica num link e já descobre outro e vai indo, vai indo, vai indo e acaba tendo um monte de coisas pra pesquisar. (Aluno participante do Grupo Focal).

Sobre a pesquisa, uma aluna também mencionou: “Por mais que tivesse um tema, a gente podia pesquisar o que a gente tinha mais curiosidade. Não era engessado, cada um podia levar a pesquisa pro seu lado de interesse. E assim ficou mais rico, prendia mais a atenção”.

Um fato marcante aconteceu já no primeiro tema, quando uma das alunas, na autoavaliação, colocou que aprendeu menos do que esperava e que se dedicou menos do que poderia - leu pouco e buscou pouca informação. Disse que sentiu falta de aprender mais, de ter um fechamento teórico sobre o tema. Sugerimos, então, ter mais um encontro sobre o tema, para que pudessemos trabalhar mais. Ao final da aula, a aluna perguntou sobre o livro que havia sido indicado para a turma. Dissemos que ela poderia levar o livro se quisesse, só que, se ela levasse, não teríamos o livro para preparar os conceitos para a turma. Perguntamos se ela faria isso. Ela ficou um pouco assustada com a proposta ("eu não teria tempo de ler o livro todo!"), mas assumiu o desafio - "para me redimir, já que eu comecei toda a discussão". Na aula seguinte, nos primeiros 15min da aula, ela apresentou os conteúdos para

a turma e acabou virando referência no tema para a turma. O ocorrido, segundo a aluna, “foi muito bom pra mim, porque acabei aprendendo muito e me empolgando”.

5.1.5. A autoavaliação

Quando questionados sobre o modelo de avaliação utilizado – a autoavaliação – os alunos afirmaram ter sido uma experiência positiva, mas acreditam que ela não mensura o aprendizado da turma e que em algumas cadeiras não seria possível.

Observamos que muitas vezes os alunos foram mais críticos consigo mesmos do que o professor teria sido ao avaliar. Para os alunos, alguns podem ser muito críticos e outros podem se aproveitar da autoavaliação e se dar nota muito boa. Um aluno sugeriu que a autoavaliação fosse realizada pelo moodle, mas outro achou que presencialmente tinha uma pressão para que fossem sinceros.

Para os alunos, a autoavaliação não consegue mensurar o aprendizado da turma e talvez fosse interessante uma atividade de consolidação de aprendizado, que poderia servir como avaliação. Para eles, mais importante do que a autoavaliação era a presença em aula, a participação nas discussões.

Eu acho que vale mais o que tu aprendeu do que a tua nota (...). Se eu tirar A, B, C, não vai mudar muito. Vai mudar se eu aprender e conseguir aplicar parte do que aprendi lá fora. (Aluno participante do Grupo Focal)

A sugestão dos alunos é que ao final de cada tema, escrevessem um texto curto sobre o tema (como eles fizeram ao final do semestre – escreveram um texto sobre qualquer um dos temas). Acham que assim consolidariam o que aprenderam e poderiam ser avaliados pelo que foi aprendido.

Ao mesmo tempo, acreditam que “o principal da autoavaliação não é o papel, é a tua reflexão. Tu nunca para pra pensar, pra refletir. É importante essa reflexão.” E eles acreditam que esse momento de reflexão iniciado não termina com a aula, mas vão continuar se auto avaliando quando forem usar os conhecimentos na prática, em seu dia a dia. Assim, sugerem que tivéssemos tanto a autoavaliação como o texto de consolidação de aprendizado.

Além disso, consideraram difícil dizer se contribuíram para o aprendizado dos colegas e opinam que a partir do momento que passamos a ter a indicação do “colega que mais contribuiu”, foi interessante, até mesmo para dar um *feedback* aos colegas que contribuíram para o aprendizado da turma.

5.1.6. O aprendizado e a construção do conhecimento

Os alunos consideraram que o formato de aula adotado proporcionou um aprendizado diferenciado. “É muito fácil o professor dar um conceito e dizer “é isso” e tu ficar só com aquilo, mas não fomenta a criação de conceitos”, disse uma aluna em uma aula. E foi interessante ter focado na discussão, na construção de conhecimento.

Eu saio daqui com um conceito bem formado. Alguém pode discordar, mas é normal, os conceitos podem ser diferentes. O importante é eu ter formado esse conceito. (Depoimento de aluno durante a autoavaliação)

Dessa forma, logramos com as aulas que os alunos questionassem, discutissem e formassem seus próprios conceitos, sem simplesmente repetir o conceito apresentado pelo professor. Acreditam que em uma aula teórica expositiva, o professor passa o conteúdo e considera “matéria dada”, enquanto que “aqui como é discussão, acho que quem interagiu, aprendeu, quem não interagiu, não aprendeu tanto”. Acreditam que os alunos que participaram pouco, vieram a poucas aulas, devem ter aprendido menos. Mas o prejuízo é deles, segundo avaliam, já que mais importante do que a nota ou a chamada, é o conhecimento e a experiência, segundo os alunos.

Os alunos, no entanto, sentiram falta de uma consolidação do aprendizado e sugerem essa consolidação em formato de um texto. “Escrever o texto é um baita exercício, você acaba solidificando o conteúdo”, afirma um deles.

Segundo eles, foi importante aprender algo que poderão usar na prática e avaliam positivamente o fato de poderem escolher o que querem aprender, não somente o que o professor quer passar. “A gente na escolha de temas

pôde escolher o que aprender, o que vamos usar, o que vamos aplicar na prática.”

5.1.7. A aula ideal

Finalmente, questionados sobre como deveria ser a “aula ideal”, os alunos propuseram que seja nem como foi (todas aulas com os alunos participando), nem todo o tempo o professor falando lá na frente. Tem que ter um meio termo, pra ter um tempo para dar as ferramentas e um tempo de discutir como usar as ferramentas.

Foi muito legal nessa cadeira que tínhamos muita liberdade. Mas era um conteúdo de dia a dia, que a gente via, a gente entendia. Então era mais fácil a gente procurar. Agora pega cadeiras mais específicas, daí é importante ter a parte prática, mas também é importante o professor mostrar conteúdo, o professor instigar, orientar e mostrar também; os alunos procurarem... é importante ter um pouco de tudo. (Aluna participante do grupo focal).

A aula ideal, para eles, depende de cada disciplina. É preciso avaliar qual a necessidade e qual a oportunidade de aprendizado dos alunos. Não tem como criar um padrão para todas as disciplinas. Também depende de cada aluno, sugerem. “É muito difícil agradar a todos os alunos. Cada aluno vai ter a sua ‘aula ideal’”, já que cada aluno tem expectativas diferentes.

Todos concordam, entretanto, que a aula ideal no curso de administração precisa de mais aplicação prática, visitas a empresas, levar a empresa para a sala de aula, resolver problemas práticos do dia a dia das empresas, entender o uso prático das ferramentas apresentadas.

Os alunos avaliam que o curso de administração da UFRGS trata muito da produção e da indústria. Falta foco em empresas de serviços e outros tipos de negócios. Reclamaram que quase não vê empreendedorismo. “Como é que tu vai formar um administrador que não sabe abrir uma empresa?”, questionou um aluno.

Os alunos também avaliaram os professores. Segundo eles, muitos professores não demonstram interesse em dar aulas para a graduação e isso prejudica o aprendizado dos alunos. Além disso, questionaram se os

professores têm treinamentos periódicos de didática, atualização, técnicas de ensino. Para eles, esse treinamento deve ser constante. Eles entendem que a busca por conhecimento e atualização do professor deve partir tanto do professor, como da universidade. Por que as empresas treinam seus funcionários e a universidade não treina seus professores? – questionaram. Os alunos colocaram que as coisas mudam, a tecnologia muda e tem professor dando aula do mesmo jeito há 30 anos. “A universidade tem que dizer o que ela quer, dentro dessa modernização do ensino que se prega tanto”, afirmam.

5.2. AS TURMAS DE GESTÃO DE PESSOAS

5.2.1. Os Acordos e a Liberdade de Escolha

Um dos primeiros pontos levantados pelos alunos durante o grupo focal foi o fato de termos feito um acordo inicial sobre as aulas – nosso Contrato de Convivência – onde especificamos como trabalharíamos ao longo do semestre. Na opinião dos alunos a maioria dos pontos colocados lá se cumpriram – e isso foi positivo.

Outro aspecto mencionado foi a liberdade que foi dada aos alunos de escolher os temas que gostariam de trabalhar em seus grupos. Segundo os alunos, essa abertura e liberdade para que escolham fez essa disciplina ser “bem diferente” das demais.

Foi uma proposta bem diferente... foi uma maneira de fazer a gente participar, mas sem uma imposição. Os trabalhos em grupo teve aquela proposta de escolher os temas, né... nos deu uma abertura. Então a gente viu que a gente tem escolha pra escolher alguma coisa. (...) Acho que foi boa essa abertura logo de início. (Aluno participante do Grupo Focal, turma C)

Essa fala dos alunos me faz questionar quanta autonomia os alunos estão acostumados a ter em outras disciplinas e o quanto sentem que as aulas são impostas. Será que é possível aprender em um ambiente onde não há autonomia e onde o aluno sente que é tudo imposto?

Um ambiente que dá liberdade ao aluno para fazer escolhas faz com que tenham mais vontade de aprender: um dos alunos disse que “resolvi vir

aqui [no grupo focal] porque foi a única disciplina que eu gostei nesse semestre”. Outro explica que “nesse semestre tinha duas disciplinas que eu tinha boas expectativas: gestão de pessoas e uma outra. Na outra a expectativa não se confirmou, em gestão de pessoas se confirmou”.

Para a escolha dos temas de trabalho em grupo, no entanto, os alunos dizem ter sentido falta de uma apresentação inicial dos temas por parte das professoras, já que não conheciam todos os temas e não sabiam o que poderia ser explorado em cada um. Acreditam, no entanto, que os trabalhos tiveram uma qualidade superior pelo fato de serem temas de seus interesses e de terem tido liberdade para escolher como trabalhar o tema: “como foi dada essa abertura pra gente nos trabalhos, os trabalhos foram muito bons”.

5.2.2. A interação e a dinâmica das aulas

Um ponto de concordância entre todos os alunos durante o grupo focal foi relacionado à “interatividade das aulas”. Consideram que para uma aula ser interessante deve ser interativa – deve haver interação professor-aluno e entre os alunos. Acreditam que essa interatividade, além de tornar a aula mais atrativa, ensina outras competências importantes para um administrador, como falar em público, expor suas ideias, lidar com conflitos, etc.

Em nossas aulas, consideram que logramos promover essa interação, chamar os alunos para as discussões, perguntando suas opiniões e também trazendo atividades dinâmicas que promoveram essa interação.

Eu gostei bastante da forma como foi, sempre procurar trazer todo mundo pra dentro do assunto, fazer círculo, perguntas pra todo mundo... Isso eu acho que é muito valido! Quando todo mundo participa a gente aprende mais. São visões diferentes e eu acho que enriquece bastante. Quando fica só uma pessoa falando dá até sono. (Aluno participante do Grupo Focal, turma B).

Na opinião dos alunos, a melhor aula foi sobre processos de recrutamento e seleção, pois foi totalmente apresentada em formato de uma dinâmica de seleção, onde os alunos desempenharam papéis de recrutadores, entrevistadores, avaliadores, candidatos e observadores. Para eles, essa aula permitiu que interagissem entre eles e com o conteúdo e que aplicassem os

conceitos estudados em atividades práticas. Um dos alunos que não compareceu a essa aula disse que “depois da aula de educação física do colégio, essa foi a única aula que eu realmente não queria perder”.

Devido aos bons resultados dessa atividade, sugerem que outros assuntos de gestão de pessoas também poderiam ser abordados dessa forma:

Acho que é uma boa disciplina pra dar com um caráter de 'oficina'. Ao mesmo tempo que tu tem a parte teórica, de apropriação de conteúdo, tu ter experiência pratica. Temas como integração de pessoas, tu pode fazer a integração da turma; tu tem sistemas de avaliação, que tu pode fazer o sistema de avaliação da turma, a avaliação da disciplina... avaliação 360, sei lá... E dá pra aplicar tudo, porque ao mesmo tempo que tu vê o conteúdo, tu vai aplicando. Tu tem desenvolvimento de pessoas que também pode aplicar. (Aluno participante do Grupo Focal, turma B)

Sugerem, inclusive, que os grupos que ficaram responsáveis por cada tema poderiam ter a tarefa de aplicar as dinâmicas relativas àqueles temas, mobilizando a turma e fazendo com que as apresentações dos trabalhos não fossem monótonas e promovessem maior interação.

Também avaliaram de forma positiva as aulas onde houve participação de externos, seja trazidos por alunos ou pelas professoras. Gostaram da abertura que foi dada para que eles próprios convidassem os palestrantes e realmente se empenharam em trazer convidados – um aluno trouxe o pai que trabalha com gestão de carreira, outra menina trouxe a gerente de RH da empresa onde trabalha, etc. Avaliam que a participação desses convidados enriquece bastante a aula, “porque eles têm mais experiência do que nós, podem trazer mais exemplos do que só nós aqui na sala”. Também acharam válido que tenhamos nos esforçado para permitir a participação dos externos nas duas turmas, pois assim ambas se beneficiaram dos convidados trazidos por todos.

Outro ponto interessante trazido pelos alunos foi quando afirmaram “Tu não conhece os colegas, tu conhece de vista. Mesmo que tu já tenha feito uma cadeira junto, isso não quer dizer que tu conhece”. Dizem que a interação entre os alunos durante as aulas é tão pouca que mesmo passando um semestre inteiro convivendo na mesma sala de aula, terminam o semestre sem sequer

saber o nome dos colegas, quanto mais sua opinião sobre os temas tratados na disciplina.

5.2.3. As apresentações de trabalhos

Se um dos pontos positivos é a interação entre os alunos durante as aulas, nas apresentações de trabalho consideram que essa interação não acontece e que a aula, nesses casos, passa a ser monótona, já que não há discussão, perguntas ou interação. Consideram que muitos grupos focaram sua apresentação estritamente nos textos indicados para leitura e apenas apresentaram os textos em forma de slides e que isso não agregou para o aprendizado da turma. Os grupos melhor avaliados pelos alunos foram aqueles que trouxeram algum exemplo prático, relato de experiência ou provocaram algum tipo de discussão/interação – mas na opinião dos alunos foram poucos os que conseguiram fazer isso.

No grupo focal os alunos comentaram que não fazem perguntas durante a apresentação dos colegas para não atrapalhar a apresentação e porque não se sentem à vontade para apontar erros dos colegas, fazendo com que o conteúdo apresentado pelos colegas acabe “selando a matéria dada”, ou seja, o que os colegas apresentam não será questionado por eles. Na opinião dos alunos caberia ao professor fazer o papel de questionar os grupos, de levantar pontos que não foram abordados ou de estabelecer quais os pontos mais importantes da apresentação.

Quando o pessoal apresenta a gente se sente meio amarrado, porque não quer atrapalhar o cara (...) porque o fato de ser um colega tu pensa “eu não vou perguntar, não vou encher o saco”. (Aluno participante do Grupo Focal, turma C)

Esse ponto levantado pelos alunos me fez refletir sobre o porquê de os alunos não se sentirem à vontade para debater, questionar e contribuir enquanto os colegas estão trazendo um conteúdo. Acreditam que se perguntarem estarão demonstrando para o professor que seus colegas estão fazendo um trabalho ruim e assim prejudicariam a nota do colega? Como

poderíamos, como professores, estimular que haja discussão e interação durante os trabalhos dos colegas?

No grupo focal a sugestão trazida pelos alunos foi de que cada grupo deveria receber como tarefa a realização de uma dinâmica específica, proposta pela professora. Também acham que após a apresentação dos grupos (que deveria ter um tempo limitado para não se alongar demasiado), a professora deveria apontar os pontos mais importantes referentes àquele conteúdo.

Suas falas demonstram que não se sentem capazes de definir quais os pontos mais importantes do conteúdo que estão apresentando e sentem-se na obrigação de abordar tudo, tornando as apresentações longas e cansativas: “Não tinha como deixar mais curta a apresentação, porque não tinha como cortar slides, até porque éramos 5 no grupo”.

Também aparece na fala acima que apesar de termos dado abertura para que realizassem a apresentação da forma como achassem mais interessante, que trouxessem convidados, exemplos, entrevistas com profissionais, etc., o trabalho em grupo ainda é entendido como uma colagem de conteúdos, onde cada aluno cria separadamente “a sua parte”, traduz isso para “os seus slides” e todos falam em sequência no dia da apresentação, em um mosaico de conteúdos desconexos. Para superar isso, os alunos sugerem que os trabalhos em grupo sejam realizados durante o horário de aula, que é quando todos têm disponibilidade ao mesmo tempo para reunir-se, discutir e realmente trabalhar juntos; assim evitaríamos os trabalhos “que tu faz tudo por e-mail e manda pra um cara juntar tudo... o cara que deu azar”.

5.2.4. A avaliação

Quando perguntamos aos alunos como gostariam de ser avaliados, surgiram opiniões diversas, desde aqueles que preferiam fazer uma prova, até os que acreditavam em autoavaliação ou avaliação 360. Dessa forma, o sistema adotado combinava diversas opções, com uma porcentagem dedicada para cada tipo de avaliação.

Questionados sobre como foi o processo de avaliação, os alunos tiveram opiniões diversas. Gostaram do fato de avaliarem os colegas e serem avaliados por eles, considerando positiva a avaliação qualitativa que foi feita

(onde escreviam *feedbacks* para os colegas), mas não se sentiram à vontade para atribuir notas aos colegas. Todos acharam muito válido entregarmos os *feedbacks* dos colegas por escrito para cada grupo ao final do semestre e disseram sentir falta de um *feedback*, também qualitativo e por escrito, de parte das professoras.

Ainda com relação à avaliação dos colegas, consideram que o melhor seria ter esse momento logo após a apresentação do grupo, mas entendem que isso nem sempre ocorreu, pois diversos trabalhos ocuparam todo o período de aula, não sobrando tempo para a avaliação. Também sentiram falta de critérios claros e pré-definidos para que pudessem avaliar os colegas de forma mais concreta.

Acharam positivo também o momento de autoavaliação, apesar de essa nota não ter sido considerada na média final, já que os alunos foram muito mais rigorosos consigo mesmos do que os colegas ou mesmo a nota das professoras. A autoavaliação como um momento de reflexão sobre seu trabalho e seu aprendizado se mostrou um fator positivo nas turmas pesquisadas.

Com relação à prova, consideram que foi difícil estudar para ela, pois eram muitos conteúdos, muitas leituras sugeridas e não conseguiam identificar quais os pontos mais importantes de cada conteúdo. Contudo, no momento da prova, se sentiram à vontade para respondê-la, pois apresentava diversas opções de questões e eles escolhiam aquelas que gostariam de responder. Assim, afirmam, podiam responder sobre aquilo que tinham mais segurança e conhecimento:

(...) porque às vezes tu não tem domínio completo de um assunto, mas sabe bastante de outro que não caiu na prova e não pôde responder. Poder escolher as questões te dá a possibilidade de poder escolher e responder os temas que tu sabe. (Aluno participante do Grupo Focal, turma B).

Em uma das turmas, houve uma aula onde a professora expressou seu descontentamento com relação à realização dos trabalhos: muitos alunos não entregaram a tarefa solicitada e a professora comentou que estava decepcionada com a turma. Após o episódio, a turma passou a responder mais e entregar as tarefas. No grupo focal, os alunos avaliaram positivamente esse momento, entendendo que a professora pode expressar descontentamento e

ser franca com a turma. Sobre isso, um aluno afirma: “acho que aquilo foi bom pra chamar a atenção de que aqueles combinados que fizemos no início não estavam sendo cumpridos”.

5.2.5. O aprendizado e a construção do conhecimento

Os alunos consideram que aprenderam com a disciplina mais do que na maioria das disciplinas. Atribuem isso ao fato de terem visto a aplicação prática dos conteúdos, seja através de dinâmicas e jogos propostos pelas professoras, seja pelo relato de experiência dos colegas ou pelas falas dos palestrantes. Todos concordam que quando conseguem fazer a ligação do que está sendo visto em sala de aula com a aplicação prática em seu dia a dia de trabalho, aprendem mais.

Comentam um caso em que um colega trouxe um problema que estava enfrentando em sua empresa e que gerou aprendizado para a turma:

Eu fiquei querendo resolver aquilo, então acho que é uma coisa de prática, de querer resolver aquilo que a gente aprende. Quando a gente é instigado aí tu procura ver como aquilo se aplica também na tua vida. Porque conteúdo tem muita coisa que a gente aprende que é decoreba... muito legal, muito bonito, mas na verdade tu não vai utilizar aquilo. Então eu acho que todo mundo ter falado um pouco dos seus exemplos, da sua experiência, acho que enriquece bastante. É isso que eu vou levar da cadeira. (Aluno participante do Grupo Focal, turma B).

Um dos alunos consegue fazer uma reflexão sobre seu aprendizado dizendo que aprende mais quando consegue fazer associações, quando consegue assimilar (no sentido piagetiano) o conhecimento novo:

Tenho bastante dificuldade em gravar os conceitos. Sou bom em fazer associações, trazer teoria pra prática. Mas se eu ouvir uma informação e não fizer nenhuma associação com ela, eu não vou conseguir lembrar. Às vezes eu entendo a matéria, explico pra um colega e ele grava. E eu não, eu preciso lembrar do raciocínio que eu fiz. Quando a aula não é interativa eu tenho muita dificuldade de gravar, porque daí eu penso alguma coisa e não posso falar. (Aluno participante do Grupo Focal, turma C).

A partir da reflexão desse colega, todos os alunos presentes no grupo focal concordaram com a necessidade de haver interação entre os alunos, de eles poderem expor seus pensamentos para construir seus raciocínios e, assim, assimilarem o conteúdo novo a seus esquemas.

Também colocam que situações de simulação, onde podem agir sobre o conteúdo – como a aula onde simulamos um processo de recrutamento e seleção – são momentos de grande aprendizado. Os próprios alunos, portanto, defendem que o aprendizado acontece mais em um ambiente de construção de conhecimento do que em uma aula expositiva: “aí o cara vai ficar só copiando... tem que ter uma coisa mais diferenciada. Tem tanta gente que gosta de uma aula mais interativa. Podiam pensar um pouco nisso e fazer a aula um pouco mais interativa”.

Acreditam, no entanto, que alguns alunos preferem aulas expositivas, que são “caras que ficam só observando”. Mas acreditam que a maioria gosta de interatividade, de fazer perguntas, de tirar dúvidas, conversar sobre diferentes assuntos.

E era bastante visível que nos momentos de apresentações de slides, os alunos dispersavam, usavam seus celulares, mantinham conversas paralelas, não acompanhavam a fala de quem estava lá na frente. Enquanto que quando eram convidados a falarem de seus exemplos, suas empresas, seu trabalho, se engajavam muito mais, realmente contribuindo com a discussão.

5.2.6. A aula ideal

Questionados sobre a aula ideal, os alunos sugerem:

Eu acho que tinha que fazer na sala de aula coisas que só pode fazer na sala de aula. Deixar conteúdos mais teóricos pra fazer em casa. Porque eu acho que pode pegar em livros, ou o professor pode passar material... e quem tiver interessado estuda em casa o que é muitas vezes passado pelo professor em sala de aula. E em sala de aula fazer mais interatividade, porque em casa não tem isso. Então aproveitar o momento que é a sala de aula pra fazer isso. (Aluno participante do Grupo Focal, turma C).

Nesse sentido, questionam: “Pra começar, quem é o professor dentro da sala de aula? Qual é o trabalho dele? É pegar o livro e passar o que tá escrito no livro?” E sugerem:

Acho que a função do professor deveria ser passar o conhecimento que ele tem. Não o que tá escrito no livro. O que tá escrito no livro qualquer um pode ler. O que ele sabe, o que ele tem de experiência, o que ele tem de conhecimento, o que ele tem de sabedoria... é isso que falta, professores com sabedoria (Aluno participante do Grupo Focal, turma C).

Reconhecem que a Escola de Administração tem muitos professores bons, mas que não são todos: alguns, segundo eles, não se atualizam de acordo com as mudanças requeridas pelo mercado: “Só que o mercado tá mudando lá fora. E se tu não aprender aqui dentro vai fazer o que? Aí vai ter que buscar outras alternativas”.

Todos afirmam que somente as aulas não são suficientes para formá-los como administradores. Dizem buscar conhecimento em cursos, em conversas com profissionais da área que tem conhecimento e experiência para compartilhar, além de pesquisar sobre conteúdos que consideram relevante.

Acrescentam que muitos conteúdos atuais que estão sendo muito trabalhados no mercado ainda não são abordados dentro da Escola de Administração. Questões como inovação, empreendedorismo, internacionalização, questões ligadas a start ups, economia internacional, etc. são alguns dos assuntos que dizem sentir falta.

Assim como os alunos da turma de Gestão Socioambiental, os alunos de Gestão de Pessoas também não se sentem preparados para sair da faculdade e abrir seu negócio. Afirmam que a EA ainda tem um foco muito grande em grandes empresas ou no setor público:

Eu quero ser um administrador. Mas aqui na UFRGS eles vão muito pra parte... ou tu vai ser estagiário, trainee, efetivo e vai subindo degraus, ou tu vai pra esfera pública. Eles não pensam em inovação, empreendedorismo, esse tipo de coisa. (Aluno participante do Grupo Focal, turma C).

Além disso, sugerem que o curso de administração deveria dar maior flexibilidade ao aluno para escolher seu foco de atuação e aprofundar-se nele.

Sugerem que os primeiros 3 anos deveriam ser voltados para a base teórica, consolidar os conhecimentos e os últimos 2 anos do curso poderiam ser livres para que o aluno formasse seu currículo, buscando os conteúdos que considera mais relevante para sua formação. E que fosse estimulado a pesquisar, atuar em empresas aplicando seus conhecimentos, unindo o que foi visto nas diversas áreas, de forma multidisciplinar.

Uma coisa que eu acho muito errado... tá, administração é um curso muito amplo, envolve muitas áreas. Mas aqui na administração tu não tem a junção desses conhecimentos. Tu não tem uma cadeira que tu tenha que saber mesmo administração, cada pedacinho da administração aplicado a um projeto, a um trabalho. Tu tem administração financeira de curto prazo, aí tem de longo prazo... aí tu tem outras cadeiras um pouco mais específicas... só que tu acaba tendo esse conteúdo muito disperso. Tu nunca vai juntar eles numa cadeira. Tu nunca vai ter um ambiente, uma cadeira que te dê um ambiente que tu precisa trabalhar o que um administrador precisa trabalhar (Aluno participante do Grupo Focal, turma C).

Por fim, consideram que a experiência vivida na disciplina foi de uma aula interativa, onde tiveram um aprendizado maior do que na maioria das disciplinas, mas ainda acreditam que não é o que eles imaginam de uma aula ideal.

6. UMA NOVA FASE

ou **Toda ação gera uma reação**

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 2002, p.29).

As reflexões da primeira fase da pesquisa nos levaram a algumas indagações e vontade de agir novamente. Entendendo a educação como um processo contínuo e duradouro, realizamos uma segunda fase da pesquisa, que aconteceu na forma de um projeto de extensão da Escola de Administração da UFRGS: o projeto Incuba EA.

6.1. PLANEJANDO O INCUBA EA

A ideia de realizar o Incuba EA surgiu em uma conversa com o Bruno Bittencourt, meu colega de mestrado. Eu trouxe as falas dos alunos que diziam que sentem falta de aliar teoria e prática, de um maior estímulo ao empreendedorismo e de foco em pequenas empresas e startups e ele trouxe toda sua experiência trabalhando com a Escola Convexo.

Juntos chegamos a uma proposta: criar um espaço para os alunos da Escola de Administração onde apoiássemos negócios dos alunos, criando uma ponte entre eles e os professores da escola para o desenvolvimento desses negócios. Assim, alunos com uma ideia poderiam tirar essa ideia do papel e aplicariam seus conhecimentos em administração para fazer seu negócio acontecer. Além disso, pensamos em incluir alunos que não tivessem ideias, mas também gostariam de aliar teoria à prática durante o curso de graduação.

Conseguimos o apoio de outros colegas de mestrado e doutorado, bem como do professor Luis Felipe Nascimento. Planejamos em conjunto o Incuba EA, obtivemos a aprovação e o apoio da direção da Escola de Administração, cadastramos como um projeto de extensão e colocamos o projeto em prática.

6.2. A AÇÃO – O INCUBA EA NA PRÁTICA

O Incuba EA consistiu em 15 encontros semanais (às 3ª feiras, das 16h às 18hs), na sala 208 da Escola de Administração. Foram abertas as inscrições para os alunos se inscreverem como “aluno empreendedor”, com sua ideia de negócio/organização ou como “aluno consultor”. Selecionamos 4 negócios, a partir de vídeos enviados pelos interessados, e 20 alunos consultores. Ao longo dos encontros, os negócios e os alunos consultores participaram de atividades e discussões que deram subsídios ao o desenvolvimento e aprimoramento de sua ideia, aplicaram ferramentas de gestão, bem como receberam consultoria de professores convidados, que auxiliaram com áreas específicas do negócio.

Os encontros foram organizados por mim e pelos colegas de mestrado/doutorado Bruno Anicet Bittencourt, Paola Schmitt e Patrícia Dias. Nós éramos os encarregados de mediar os encontros, convidar os professores

da EA para participar e trazer nossos conhecimentos para compartilhar com os alunos. As atividades a serem desenvolvidas, no entanto, eram sempre decididas de forma colaborativa com os alunos. Eles eram consultados com relação às necessidades de seus negócios, seus interesses de aprendizado e quais atividades eles gostariam de realizar durante o Incuba EA. O professor Luis Felipe Nascimento acompanhou os encontros também, colaborando no andamento das atividades e no convite aos professores para participar como consultores.

No primeiro encontro iniciamos com uma atividade de apresentação – do projeto, nossa e dos alunos. Depois, conhecemos as expectativas de cada um e elaboramos nosso Contrato de Convivência. Em seguida os 4 alunos donos dos negócios apresentaram suas ideias e os demais escolheram em qual negócio gostariam de contribuir como “alunos consultores”. Assim foram formados os grupos de trabalho para o semestre.

Como primeira atividade, propusemos uma ferramenta da metodologia de *Design Thinking*, o *Start Up Canvas*¹⁸, onde os grupos puderam elaborar um mapeamento das necessidades do negócio, entender o problema que estavam buscando solucionar, bem como o desenho da solução proposta. No encontro seguinte, cada grupo apresentou o resultado de sua construção e todos os grupos puderam fazer contribuições uns aos outros. Também entregamos a eles a ferramenta Canvas de Modelo de Negócio¹⁹, para que utilizassem para desenhar seu modelo de negócio de forma enxuta.

A partir disso, levantamos, com os grupos, as hipóteses de seu negócio que gostariam de testar e no que cada negócio precisava de ajuda. Assim, a partir desse mapeamento, pudemos identificar quais as áreas dos negócios que precisavam de suporte e convidar professores destas áreas para auxiliar como consultores dos negócios.

No início do projeto, enviamos e-mail para todos os professores da Escola de Administração apresentando a iniciativa e convidando-os a participar. Obtivemos um bom nível de resposta e disponibilidade de engajamento. Ao longo do projeto e de acordo com as demandas dos alunos, contatamos os professores das áreas foco dos negócios do Incuba EA.

¹⁸ A ferramenta Start Up Canvas pode ser conhecida aqui: <http://goo.gl/bWwzWM>

¹⁹ A ferramenta Canvas de Modelo de Negócio pode ser conhecida aqui: <https://goo.gl/Daw1uO>

Dessa forma, nos próximos encontros tivemos professores das áreas de Planejamento Estratégico, Marketing, Finanças e Inovação atuando como consultores dos negócios do projeto. Em alguns casos os professores trouxeram um conteúdo previamente preparado para apresentar aos alunos e depois resolveram questões específicas levantadas pelos grupos. Em outros casos cada professor se reuniu com 1 ou 2 grupos para ajudar especificamente nos pontos daquele negócio. Todos os docentes eram da Escola de Administração da UFRGS e foram previamente contatados a respeito do projeto, dos objetivos, do perfil de cada negócio e dos empreendedores, bem como as necessidades específicas levantadas pelos grupos. Alguns professores que não puderam participar dos encontros do Incuba EA se disponibilizaram a ajudar os alunos em reuniões com os grupos em outros horários.

Cada professor instigou os grupos, fez perguntas, levantou questões que precisavam ser resolvidas pelos negócios e os alunos elaboraram questionários de pesquisa de mercado, entrevistas com clientes, pesquisa de fornecedores e preços, pontos a observar na concorrência, etc. para irem a campo buscar respostas. Ao longo dos encontros estimulávamos os grupos a buscarem suas respostas e trazerem para o grupo os seus achados. Também procurávamos abrir espaços de troca entre os grupos, para que pudessem contribuir no trabalho uns dos outros. Como ferramenta de comunicação no decorrer dos encontros, criamos um grupo no facebook onde os alunos postavam novidades sobre o desenvolvimento dos negócios e seu aprendizado e também onde eram decididos aspectos do andamento dos encontros.

Outra necessidade que surgiu dos grupos foi entender melhor a parte contábil e legal dos negócios. Para isso, buscamos um escritório de contabilidade que pudesse agregar tal conhecimento ao projeto. Tivemos, então, a participação do I.Con, escritório de contabilidade, que fez uma breve apresentação e sanou as dúvidas existentes.

Os grupos também trouxeram a curiosidade de conhecer outro empreendedor da sua área, que já tivesse passado pela situação em que estavam e em quem pudessem se inspirar. Nós auxiliamos buscando contatos e fazendo a ponte com os empreendedores levantados por eles e, assim, organizamos uma semana onde o encontro não ocorreria na Escola de

Administração, mas sim em visita de campo. Cada um dos negócios visitou um empreendimento ou um ator relevante do cenário de seu negócio e compartilharam conosco os resultados de sua visita que, em alguns casos, foi bastante proveitosa.

Para o momento de encerramento das atividades, organizamos um evento: um dia onde cada grupo apresentaria seu negócio para uma banca de especialistas, fazendo um *pitch* – apresentação de seu negócio e seus resultados em 5 minutos. Convidamos representantes do Programa e do Núcleo de Empreendedorismo da UFRGS, o presidente da Associação Gaúcha de *Startups*, uma professora da Escola de Administração que integra o NAGI, bem como um representante da Empresa Jr. da EA/UFRGS.

Para os alunos, fizemos uma oficina de *pitch*, para que pudessem trabalhar em sua apresentação, e fornecemos um modelo de resumo executivo de negócio, para que pudessem organizar sua ideia de forma simples e concisa.

Assim, realizamos no dia 9 de dezembro o evento de encerramento do Incuba EA, com a apresentação de cada negócio seguida de comentários da banca avaliadora.

Pra uma visão geral, os encontros do Incuba EA foram os seguintes:

- 1) Apresentação do projeto e dos participantes, apresentação dos negócios e formação dos grupos;
- 2) *Design Thinking* e aplicação da ferramenta *Startup Canvas*;
- 3) Apresentação dos grupos sobre a ferramenta *Startup Canvas*;
- 4) Levantamento de hipóteses a serem testadas e necessidades dos negócios (mapeamento de professores a serem convidados);
- 5) Estratégia e Planejamento Estratégico (participação da professora Marisa Rhoden);
- 6) Marketing (participação dos professores Daniela Callegaro, Cristiane Pizzutti, Márcia Barcellos e Luiz Antônio Slongo);
- 7) Planejamento de ações de campo a serem feitas a partir das conversas com os professores;
- 8) Finanças (participação do professor André Martinewski e do doutorando Mauro Mastella). Os professores José Eduardo Zdanowicz e Marcelo Perlin receberam os alunos em outros horários;

- 9) Contabilidade (participação do I.Con, escritório de contabilidade);
- 10)Preparação para saída de campo;
- 11)Saída de Campo;
- 12)Organização dos dados coletados e elaboração do Resumo Executivo;
- 13)Inovação (participação da professora Aurora Zen);
- 14)Oficina de *Pitch* e apresentação;
- 15)Evento de encerramento.

6.3. REFLEXÃO – OS APRENDIZADOS DO INCUBA EA

A fase de reflexão do Incuba EA se baseou em diários de campo feitos no formato de diário falado (ao final de cada encontro gravávamos nossas observações, além de perguntar a professores e alunos participantes suas opiniões sobre os encontros gravando suas respostas); em uma avaliação final feita entre organizadores do Incuba EA e alunos participantes e em gravações de alguns momentos dos encontros. Além disso, após escrever as reflexões, encaminhei aos colegas – Bruno, Paola e Patrícia – para que fizessem comentários e complementassem minhas análises; e ao final enviei a dois alunos participantes do Incuba EA para que também comentassem e complementassem as reflexões. Todos os comentários foram incorporados na descrição abaixo.

6.3.1. O formato – aprendizado na prática

Ao questionarmos os alunos com relação a como foi o Incuba pra eles, o primeiro aspecto levantado foi quanto ao formato: “não ser em formato de aula”. Apesar de ser no mesmo espaço das aulas, com a participação dos mesmos professores, os alunos consideram que foi um formato que os fez aprender mais, porque eram empresas reais e isso permitiu um aprendizado na prática.

Consideram positiva a divisão em grupos e a possibilidade de escolherem em qual grupo participariam. Também acreditam que a troca com alunos de diferentes períodos do curso enriqueceu a discussão – sugerem

inclusive que em próximas edições do Incuba, deveríamos envolver alunos de outros cursos. A participação dos professores foi apontada como aspecto fundamental.

Ao avaliar o projeto os alunos mencionaram que saíram da zona de conforto e, com isso, aprenderam mais, pois aprenderam de forma diferente. “No Incuba eu vi muita coisa do curso que ali fez sentido”, diz uma aluna do nono semestre, que complementa: “Fiquei muito feliz quando fui selecionada, porque eu tô no final do curso e eu ia passar a graduação inteira sem nada prático”. No Incuba puderam ver conteúdos que são abordados em sala de aula, aplicados de forma prática.

Achei muito produtivo hoje porque foi bem diferente de uma aula, porque não foi aquela coisa padronizada. Todo mundo conseguiu participar e ela [a professora participante] conseguiu esclarecer uma das principais dúvidas que a gente tinha de como a gente tem que pensar na nossa entrevista com nosso público alvo, o que a gente tinha que apresentar ou não (Aluna participante do Incuba, ao final do encontro sobre estratégia)

Os alunos consideram que ao abordar as dúvidas dos grupos, os professores conseguem transmitir os mesmos conteúdos que trazem para a sala de aula “normal”, porém aplicados ao dia-a-dia dos negócios.

Outra diferença que observam com relação à sala de aula, é que nas cadeiras o foco é no que farão futuramente quando estiverem em uma empresa, enquanto que no Incuba EA, o foco foi “(n)o que precisamos fazer agora pra esse negócio dar certo. Lá é uma coisa mais futura, aqui é uma coisa mais presente” (aluna participante do Incuba EA, ao avaliar o projeto).

O aspecto do empreendedorismo também foi muito citado pelos alunos como algo positivo, já que, afirmam, “tem muita gente que quer ter um negócio. E o Incuba pode ser uma ótima oportunidade”.

Eu tenho muito interesse em empreendedorismo. E a gente tem só uma cadeira de empreendedorismo e ela é eletiva. E eu quero montar uma confeitaria. Então aqui no incubo eu aprendi muito sobre empreendedorismo. (aluna participante do Incuba EA, ao final do último encontro, após a banca de avaliação dos negócios)

Nossa avaliação como coordenadores do projeto é de que conseguimos chegar a um modelo inovador de “incubadora virtual” que não incuba os negócios, não tem infraestrutura, não precisa de um espaço físico: basta uma sala de aula e a vontade de fazer acontecer. Também nos diferenciamos das incubadoras de negócios ao abordar a educação, o aprendizado dos alunos:

A gente conseguiu fazer toda essa pegada de empreendedorismo, dos negócios e teve a questão também da educação, do aprendizado. Conseguimos gerar muita troca com eles também. (colega organizador do Incuba EA)

Acreditamos que com esse formato conseguimos atingir nossos dois objetivos: o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento dos negócios.

6.3.2. O engajamento dos alunos

Um aspecto que nos chamou muita atenção ao longo de todo o semestre foi o engajamento dos alunos. Por ser um projeto de extensão e de participação voluntária por parte dos alunos, avaliamos que demonstraram um engajamento grande: ao final dos encontros muitas vezes permaneciam na sala conversando, continuavam trabalhando nos negócios – mesmo que fossem “alunos consultores” e não os donos dos negócios.

Uma coisa que continua acontecendo é que o encontro termina e eles continuam aqui, coisa que não acontece quando acaba a aula. (colega organizadora do Incuba EA).

Observamos também que os “alunos empreendedores”, que trouxeram as ideias de negócio, abraçavam muito as opiniões e sugestões dos “alunos consultores” e por vezes mesmo que o “dono da ideia” não estivesse presente no encontro, os “alunos consultores” levavam o trabalho adiante realizando as atividades relacionadas ao negócio:

Uma coisa que me deixou feliz foi que teve 2 grupos que não vieram os líderes e mesmo assim os grupos continuaram tocando, empolgados e sabendo o que fazer. (colega organizadora do incubadora EA)

E os “alunos empreendedores” se sentiam motivados pelo grupo de consultores: “O grupo ajudava muito, motivava. Eu queria trazer algo pra mostrar pra eles” (aluno participante do Incuba EA, dono de negócio).

Avaliam de forma positiva também a interação que ocorreu dentro dos grupos e os momentos que tiveram a oportunidade de trocar entre os diferentes grupos. Sugerem, inclusive, que poderia haver mais interação e mais *feedback* entre os grupos – inclusive com a possibilidade de os alunos consultores trocarem de grupo ao longo do semestre para contribuir e aprender com outros negócios.

Os professores que participaram dos encontros também avaliaram que os alunos estavam interessados e muito dispostos a ouvir o que o professor tinha a dizer: “Achei que foi bem interessante, achei que os alunos estão bem interessados, bem ligados” (professora participante do Incuba EA).

Apesar de todo esse interesse, tivemos uma quebra na participação dos alunos ao longo do semestre. Iniciamos com 23 alunos e finalizamos com uma média de 8-9 alunos por encontro. Nenhum dos “donos de negócio” desistiu, no entanto, o que fez com que tivéssemos o *pitch* de todos os negócios para a banca de avaliação no último encontro.

Ao avaliar o projeto, refletimos sobre como aumentar o engajamento dos “alunos consultores”, já que os empreendedores foram todos até o final. Na opinião dos alunos, quando há real interesse por parte deles, vão mais a fundo e não desistem – o que deve ter acontecido no caso dos empreendedores. Para engajar os consultores, sugerem mais responsabilidades individuais: o empreendedor, por ser o dono da ideia, se sentia individualmente responsável, enquanto que o grupo de consultores tinha apenas responsabilidades coletivas. Sugerem que cada consultor no grupo tivesse algumas responsabilidades e respondesse por elas perante o grupo.

Um aspecto logístico também pareceu prejudicar o engajamento dos alunos: os encontros eram realizados das 16h às 18hs nas terças feiras e, ao longo do semestre, alguns alunos começaram a trabalhar ou conseguiram estágios e acabaram abandonando o projeto por conflitos de horário.

Também sugerem maior cobrança de nossa parte, com entregas a serem feitas – e que essas entregas gerassem *feedback* nosso para o

desenvolvimento de seu plano de negócio: “A gente não gosta de cobrança, mas na empresa a gente também vai ser cobrado pelo chefe”.

Na nossa avaliação, pensamos que talvez deveriam ter objetivos para os negócios, um ponto onde gostariam de chegar ao final do projeto, um norte. Poderia ser desde “fazer um plano de negócio”, até objetivos mais concretos como “ter o produto pronto para vender”, “aumentar as vendas em X%” ou “conseguir X clientes”. Cada negócio poderia ter objetivos diferentes, mas saberiam para onde caminhar durante o semestre. E para chegar nesses objetivos, poderíamos definir algumas entregas a serem feitas ao longo do semestre, como resultados parciais a serem alcançados.

6.3.3. A participação dos professores

Ao longo dos encontros do Incuba EA tivemos a participação de 12 professores. Nosso intuito era propor uma relação diferente entre professor e aluno, já que os professores não “davam aulas”, mas ofereciam consultoria aos alunos baseado nas necessidades de seus negócios.

Os alunos avaliam esse formato de relacionamento professor-aluno de forma muito positiva:

São os mesmos professores com quem tu tem aula, mas na aula ela tem o cronograma que ela vai seguir, no incuba não. A gente chegou, apresentou o negocio e ela trouxe todo o conhecimento dela através da opinião dela (...) Ela vem como professora, traz toda a bagagem dela de professora, mas conversa de maneira informal. E ali ela não tá te avaliando. (Aluna participante do Incuba EA, no encontro de avaliação do projeto)

Acreditam que esse formato permite que o professor dê uma atenção mais orientada às dúvidas e aos interesses dos alunos, enquanto que na aula “ele fala tudo muito genérico”.

E essa relação criada no projeto se estendeu além dele: um dos grupos foi convidado a participar da aula que uma das professoras teve com pessoas ligadas ao agronegócio, já que o negócio deles era de alimentação saudável; outro grupo encaminhou as perguntas que fariam em sua pesquisa de clientes para que a professora desse *feedbacks* após o encontro do Incuba EA.

Os professores que participaram dos encontros avaliaram de forma muito positiva o projeto:

Eu fiquei positivamente impressionado com a organização. E acho que pra algo que foi feito em uma sala de aula foi muito bem organizado, muito bem preparado e com objetivos bem definidos e acho que atingidos plenamente. Achei muito interessante. (professor participante do Incuba EA).

E também o formato de “consultoria” para os negócios:

Ah, eu achei ótimo! O ideal seria se conseguisse manter essas conversas por grupo e não uma geral. Sei que nem sempre é possível, mas é melhor. Porque aí tu conversa especificamente sobre as necessidades deles. Porque cada professor tem seu jeito, eu vi que o [outro professor] tava lá desenhando... então cada um tem um jeito de abordar... mas é aquilo que a gente sente que eles tem necessidade. (professora participante do Incuba EA)

Os professores avaliam que houve aprendizado por parte dos alunos e também acreditam que os negócios são viáveis, mas percebem que sua participação é importante para auxiliar no seu desenvolvimento:

Acho que a empresa tem tudo pra dar certo. Mas eles ainda tão tateando muita coisa e querendo fazer muitas coisas que... talvez estejam pulando etapas, sabe? Porque tu tem que conhecer bem a concorrência, conhecer bem teus clientes, fazer bem um planejamento de marketing... e eles talvez estejam querendo ir com muita sede ao pote. (professora participante do Incuba EA)

Os alunos concordam que a presença dos professores foi fundamental para o sucesso do Incuba EA e de seus negócios, e prestavam sempre muita atenção às sugestões dadas por eles, aplicando suas instruções e encaminhando os negócios de forma a responder às perguntas dos professores.

De nossa parte, avaliamos de forma muito positiva o relacionamento criado entre professores e alunos e acreditamos que é um formato bastante válido e que agrada a ambos. Tivemos, no entanto, alguma dificuldade em conciliar agendas e trazer professores de forma a ter um professor por grupo. Por isso, nem sempre conseguíamos proporcionar a consultoria

individualizada: em alguns encontros os professores atenderam dois grupos ao mesmo tempo e em outros fizeram uma apresentação geral e responderam às dúvidas de todos os grupos ao mesmo tempo. Também tivemos professores que disponibilizaram tempo em horários alternativos aos dos encontros – e os alunos que buscaram apoio deles ficaram extremamente satisfeitos com esse formato de apoio também. Acreditamos que a atenção individualizada é o melhor formato para esse tipo de proposta e para futuras edições do projeto, sugerimos a participação de mais professores.

Os professores que participaram ficaram bastante satisfeitos e possivelmente vários outros se disponibilizariam a participar se tivessem tomado conhecimento do projeto.

Ah, eu achei fantástico! Desde que eu vi a primeira vez a apresentação [do projeto] (...) eu achei muito legal. Eu gostei muito de ser convidada. Porque essas iniciativas é muito legal a gente ver de perto e saber em que pé tá indo. (professora participante do Incuba EA).

6.3.4. As visitas de campo

Um dos encontros mais bem avaliado pelos alunos foi a visita de campo: quando os grupos visitaram empreendedores da mesma área de atuação de seu negócio: “Vocês terem nos indicado o [restaurante]. Aquilo foi demais! Foi o melhor dia”

Na visita, tiveram a oportunidade de conversar com pessoas que já atuam em sua área e que já enfrentaram todas as dificuldades de empreender.

O Anderson - um dos sócios do restaurante - nos tratou muito bem e foi muito atencioso com o grupo, sanou todas as questões pré-elaboradas e nos explicou em detalhes como funciona o negócio, suas oportunidades e fraquezas, a rotina de um empreendedor do ramo (que por sinal é muito tumultuada) e os fatores que só quem tem o negócio na prática conhece. (relato de aluno sobre a visita postado no grupo do Incuba EA no facebook).

Os alunos consideram muito positiva essa troca com empreendedores reais, que compartilham seus aprendizados, sua experiência. Sugerem que

visitas como essas ocorram não só em projetos de extensão, mas como prática curricular no curso de administração.

Também sugerem que empreendedores “reais” sejam trazidos para dentro de sala de aula para compartilhar experiências, pois acreditam que essa participação enriquece as aulas e traz exemplos de como empreendedores e administradores trabalham no dia-a-dia.

Observo que em todas as experiências realizadas para esse estudo os alunos pedem exemplos, conversas com pessoas reais, relatos de experiências. No caso do Incuba EA também foi bem avaliado o encontro de contabilidade, onde trouxemos pessoas de um escritório contábil para sanar dúvidas relacionadas a questões legais e contábeis dos negócios: “O dia da contabilidade foi legal. Eram profissionais que traziam o conhecimento deles, explicavam como funciona na pratica”.

6.3.5. A banca e o evento de encerramento

No último encontro, tivemos a banca de avaliação dos negócios que na nossa opinião “fechou com chave de ouro” o projeto, pois os membros da banca eram pessoas com experiência em empreendedorismo e com perfis complementares. “Foi um momento de aprendizado muito forte. Uma visão bem real de mercado”, avalia um dos organizadores do Incuba EA.

Os alunos ficaram orgulhosos com suas apresentações para a banca, defenderam seus negócios frente às perguntas levantadas e receberam *feedbacks* bastante valiosos para seus negócios: “A banca deu *feedbacks* muito legais e foi muito valido. Foram coisas que não se aprende em sala de aula”.

Consideram que a banca foi bastante crítica e que isso gerou aprendizado:

Banca foi legal porque foi um aprendizado muito forte. Aqui estamos acostumados a o professor passar a mão na cabeça. Na banca não teve isso, então foi muito forte e muito bom por isso (aluna participante do Incuba EA no encontro de avaliação).

Outro aluno afirma que “apresentar o TCC foi muito barbada perto da banca do Incuba”.

Foi um momento valioso também porque os grupos puderam ver o quanto evoluíram ao longo do Incuba EA – como seus negócios que eram apenas ideias no início ao final tinham um plano claro com vários aspectos muito bem desenhados. Também julgamos importante esse encontro final como um marco de encerramento do projeto e consolidação do aprendizado: ao final do encontro vários alunos permaneceram na sala e fizeram comentários sobre o projeto e sobre seu aprendizado:

Eu alcancei minha expectativa, porque eu queria aprender e foi algo que aconteceu, porque a gente ia utilizando o que já aprendeu ao longo do curso. Pena que é curto, que foi um semestre só. (aluno participante do Incuba EA, ao final do último encontro, após a banca de avaliação dos negócios).

6.3.6. O aprendizado e a construção do conhecimento

Questionados com relação ao aprendizado gerado pelo Incuba EA, os alunos afirmam que aprenderam muito: “consegui ver muita coisa do curso de administração que ali no Incuba fez sentido”. Fixaram conceitos, aprenderam sobre modelo de negócio, entenderam ferramentas vistas em sala de aula e, o que consideraram o mais importante: colocaram em prática os conceitos. “Aprendi mais do que em muita cadeira, porque coloquei na prática”, afirma uma aluna.

Percebemos que houve aprendizado pelos comentários dos alunos ao longo dos encontros: “agora eu entendi a diferença entre finanças e contabilidade”. E também pelo desenvolvimento que pudemos perceber em seus negócios: os dois negócios que entraram no Incuba EA na fase de ideia hoje estão operando, vendendo e consolidando seu nome no mercado; o negócio que já estava em operação passou por várias reflexões importantes ao longo do processo; e o aluno que trouxe a proposta de criar um plano de negócio que não se tornaria realidade, mas seria seu trabalho de conclusão de curso, montou o plano, defendeu seu TCC e ainda contou com a participação de todo o grupo no momento da banca final do Incuba EA.

Acreditamos que o fato de os negócios participantes serem de diferentes áreas de atuação e estarem em diferentes estágios de desenvolvimento possibilitou um aprendizado ainda maior dos alunos.

Desde o primeiro encontro, a principal expectativa dos alunos participantes era aprender – mais do que ter resultado com seus negócios. “Eu não tava ali por credito complementar, tava ali pra aprender”, disse um dos alunos. Isso demonstra que os alunos têm sim interesse em seu aprendizado e buscam mesmo atividades complementares e não obrigatórias, desde que sintam que aprendem com as mesmas.

Os alunos mencionam que quando realmente se interessam por algo, vão mais a fundo e buscam mais informações e que quanto maior o envolvimento deles, maior seu aprendizado. Corroboram, assim, que o estímulo para o aprendizado é escolhido pelo aprendiz.

Afirmam que o aprendizado foi maior no Incuba EA porque o formato era diferente: “Sempre que sai do ‘sala de aula, prova, trabalho’, facilita o modo como tu aprende, tu aprende mais, fica mais gravado”. E consideram que suas expectativas foram superadas: “Eu me inscrevi pra ver o que ia acontecer. Acabou agregando mais do que eu esperava”.

Na banca final do projeto, contamos com a participação de duas representantes do Núcleo de Empreendedorismo da UFRGS, que organizam a maratona de empreendedorismo. Elas afirmam que uma diferença interessante da maratona para o Incuba EA é o foco no aprendizado do aluno, que eles não têm na maratona e que consideraram um diferencial do nosso projeto.

6.3.7. O modelo do Incuba EA e a contribuição para a Escola de Administração

Avaliando a proposta do Incuba EA e sua contribuição para a Escola de Administração, os alunos chegaram a afirmar que o projeto deveria se tornar uma atividade obrigatória para os alunos.

A gente tem as cadeiras obrigatórias, as eletivas e as alternativas. Só que todas elas acabam sendo aulas. Então acho importante ter esse outro tipo de atividades, como o Incuba. (aluna participante do Incuba EA, durante o encontro de avaliação).

Os professores também afirmam que a iniciativa é válida:

Ah, ótimo! Muito boa a ideia. Percebi que os alunos são muito aderentes à ideia. (...) É uma iniciativa que tende a render bons frutos. Inclusive bons negócios entre os participantes do Incuba. (professor participante do Incuba EA).

Consideram, inclusive, que é algo que “estava faltando” na Escola de Administração e que é uma iniciativa que deve ser replicada e se tornar uma prática dentro da escola:

Acho a ideia para a Escola de Administração fantástica. Isso pode ser uma boa alternativa pra gente implementar na escola. (...) Eu acho que a universidade deveria ir além (...) Claro! Porque eu acho que é uma carência que nós temos. Nos já falamos sobre isso varias vezes e nunca teve uma iniciativa como essa. (professor participante do Incuba EA).

Os professores, assim como os alunos, avaliam que o Incuba EA supre uma carência da Escola de Administração em oferecer atividades relacionadas ao empreendedorismo:

Eu também tenho percebido ultimamente e tenho comentado com os colegas que tem melhorado essa questão da ideia da cultura empreendedora. Tenho observado que boa parte dos nossos alunos... eles não vêm mais aqui como no passado, que vinham pra administração pra fazer um concurso, pra ser funcionário público. Eu não tenho nada contra os alunos serem funcionários públicos, serem empregados. Mas tem que ter pelo menos uma parte que queira ser empreendedor. A Escola de Administração não deveria formar só empregados, ela também tem que formar empregador. Tem que criar emprego e não demandar emprego. (professor participante do Incuba EA).

Em um dos encontros tivemos a visita de um professor que veio do Paraná e coordena uma incubadora de empresas em sua universidade. Ele afirmou que um dos grandes problemas das incubadoras é que elas não têm um relacionamento tão próximo com os empreendedores e que estão buscando criar esse espaço: um ambiente de troca e de interação. Nesse sentido, surpreendeu-se com o modelo do Incuba EA, afirmando que é um modelo inovador e que pode ser replicado em outras universidades.

Dessa forma, acreditamos haver atingido nossos objetivos com o projeto, já que proporcionamos o aprendizado dos alunos, o desenvolvimento dos negócios, a participação dos professores de uma forma que agradou tanto a eles como aos alunos e um modelo inovador de incubadora, que pode ser

replicado tanto na Escola de Administração, como na UFRGS como um todo ou até mesmo em outras universidades.

Cinco meses após o encerramento do Incuba EA – quando escrevia este relato – procurei os alunos empreendedores participantes do Incuba para saber como estão seus negócios. Um deles relata que sua loja virtual está funcionando a todo vapor – e que o negócio surgiu totalmente dentro do Incuba, tendo sido fundamental sua participação em nosso projeto. Outro aluno comenta que seu negócio está crescendo e expandindo e que ele, que estava sozinho, já conta com colaboradores. Assim pude ver que o Incuba EA foi relevante para os alunos e seus negócios.

E há a proposta de replicar o projeto novamente em 2015 – alguns alunos de mestrado e doutorado planejam colocar em prática uma segunda edição do Incuba EA, com o apoio dos alunos da graduação que participaram em 2014. Vemos que o Incuba poderia se tornar uma prática integrada à Escola de Administração.

6.4. OUTROS DESDOBRAMENTOS DE NOSSA AÇÃO

Além da ação feita nas turmas de graduação, a presente pesquisa teve outros desdobramentos interessantes. O primeiro deles foi convidar o educador José Pacheco, que primeiro me inspirou para realizar esta pesquisa, para participar de um minicurso em um congresso científico de nossa área: o ENGEMA, em São Paulo, 2013. Lá, Pacheco falou sobre Educação, a Escola da Ponte e o Projeto Âncora. Compartilhou suas opiniões e experiências e nos inspirou a seguir nesse caminho.

Depois de inspirar todo nosso grupo de pesquisa – o GPS (Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade e Inovação) – continuamos discutindo o tema em encontros quinzenais sobre “Inovações na Educação”, trazendo diferentes pesquisas, autores e tópicos para a conversa, além de observar tendências do que está acontecendo em relação à educação.

A partir dessas conversas, levamos também o tema Inovação na Educação para os congressos científicos que participamos. Além de propor discutir a inovação, propusemos formatos inovadores para tais eventos. Dessa forma, realizamos um Open Space no Ecoinnovar, em Santa Maria; um painel

com mesas temáticas no ENANPAD, no Rio de Janeiro; e outro Open Space no ENGEMA, em São Paulo.

6.4.1. Open Space Inovação na Educação no Ecoinnovar

O primeiro espaço de debate que criamos foi durante o Ecoinnovar, em setembro de 2014, em Santa Maria. Tínhamos a nossa disposição um espaço de um minicurso de 2 horas e resolvemos usar esse tempo em um formato inovador: o Open Space.

A metodologia do Open Space propõe que todos os participantes possam levantar temáticas que gostariam de discutir e, a partir dos temas levantados, formam-se os grupos de trabalho. É possível participar desempenhando quatro papéis: proponente de um tema (sugere o tópico da discussão e modera o grupo); participante de um grupo (escolhe o tema que gostaria de discutir e participa desse grupo durante todo o processo); abelha (participa de diferentes grupos, levando temas de um grupo para outro – “polinizando” a discussão); e borboleta (passeia pelos grupos, ouvindo diferentes discussões, mas não se envolve nelas).

Para inspirar o debate, iniciamos apresentando uma breve problematização do tema Inovação na Educação, com dados de nossas pesquisas, frases de educadores e pesquisadores da área, tendências e exemplos do que já está acontecendo ao redor do mundo em educação.

Apresentamos os princípios do Open Space e convidamos os participantes a trazerem tópicos para a discussão. Inicialmente acreditamos que poderíamos ter dificuldade em conseguir a participação de todos, mas muito pelo contrário! Os presentes trouxeram diversos temas e formamos vários grupos com discussões muito ricas!

As discussões versaram sobre temáticas como avaliação dos alunos, inclusão do empreendedorismo na sala de aula de administração, preparação dos professores, formatos das aulas, (des)interesse dos alunos sobre as aulas, etc.

Ao final do tempo de discussão cada grupo apresentou suas conclusões e conseguimos ver conexões entre as falas. Finalizado o minicurso, diversos participantes demonstraram seu contentamento em haver participado, vieram

conversar comigo e agradecer pela discussão ou continuaram o debate durante o coffee break. Mas o maior resultado desse Open Space veio cerca de um mês depois, quando eu estava participando de outro evento em Porto Alegre e uma menina atrás de mim falou comigo: “Tu não és a Barbara Basso?” Sim, sou. “Eu estive no minicurso de vocês em Santa Maria e adorei! Foi ele que me inspirou a estar aqui hoje”. Nesse dia soube que nosso minicurso teve resultados!

6.4.2. Painel Educação para a Sustentabilidade no ENANPAD

Também em setembro de 2014 levamos a discussão da educação na administração para o ENANPAD, principal congresso da área de Administração no Brasil. Lá optamos por incluir na pauta a Sustentabilidade, que também é alvo de nossas pesquisas no GPS.

O formato adotado no ENANPAD foi diferente: organizamos um painel com uma breve apresentação das pesquisas que estamos realizando na área de Educação para Sustentabilidade, seguido de discussões em mesas onde os participantes podiam se dividir de acordo com seu interesse pelos temas.

Nessa ocasião os principais temas discutidos foram a inclusão da sustentabilidade no currículo da administração, a interdisciplinariedade do tema, mudanças no perfil dos alunos e das salas de aula – o aprendizado não está só na sala de aula, aprendizado baseado em problemas, etc.

No ENANPAD participaram da discussão os principais pesquisadores brasileiros na temática Educação para a Sustentabilidade e a proposta também agradou aos participantes, que afirmaram ter sido gratificante participar das discussões ou, como uma participante afirmou: *“Sabe aquela vontade de ficar conversando um dia todo com aquelas pessoas? Pois é, assim que fiquei quando terminou o painel”*.

6.4.3. Open Space Inovação na Educação no ENGEMA

Em dezembro de 2014 realizamos mais um Open Space, durante o ENGEMA, em São Paulo. Lá utilizamos novamente a proposta de apresentar a

problematização sobre a educação e convidar os participantes a proporem temas de discussão.

Os temas propostos dessa vez foram: a avaliação dos alunos, o desenvolvimento dos docentes, como operacionalizar a sustentabilidade e redes sociais em sala de aula, que foram discutidos pelos grupos e as conclusões apresentadas ao final.

Os participantes desse evento também saíram satisfeitos com a discussão e com o formato da atividade. Assim, acreditamos que a proposta de organizar Open Spaces em congressos científicos é frutífera e poderia se tornar uma prática mais disseminada para proporcionar discussões ricas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

ou **Me tornando melhor educadora e pesquisadora**

Pois ser mestre é isso: ensinar a felicidade. 'Ah!', retrucarão os professores, 'a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...' Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam 'disciplinas', e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. (ALVES, 2007a, p. 12)

O estudo realizado trouxe boas contribuições para repensar a sala de aula de um curso de graduação em Administração, ampliando-a. Acredito que nossa experiência possa inspirar novas experiências em outras salas de aula. Segundo a nossa percepção, esta experiência fez muito sentido para os alunos e nos trouxe um grande aprendizado. Embora nem todos tenham participado do grupo focal, quase todos manifestaram, de alguma forma, a sua satisfação em ter participado desta experiência.

7.1. APRENDIZADOS DA PESQUISA

Como coordenadores desta experiência, eu, os professores e meus colegas mestrandos/doutorandos enfrentamos dificuldades para nos adaptarmos ao novo modo de se relacionar com os alunos. Foram necessárias

muitas reflexões para não retornar ao modelo tradicional de sala de aulas, pois tínhamos a tendência em querer dar as respostas para as perguntas dos alunos. Foi muito difícil deixar os alunos com dúvidas e estimulá-los a buscar as respostas, a construir o conhecimento da sua maneira, a partir da sua realidade. Nem nós nem os alunos estávamos devidamente preparados para este tipo de relacionamento. Alguns alunos insistiam em nos chamar de “professores” e nós tivemos que aceitar que, em alguns encontros, boa parte da turma preferisse ir ao jogo de futebol que participar de nossas atividades.

De maneira geral, avalio positivamente a experiência e a entendo como um exercício que precisa ser feito continuamente pelos professores – é preciso todos os dias avaliar nossa prática, repensar nossas escolhas e entender se nossas propostas estão de acordo com a visão que temos para a educação.

Alguns dos aspectos apontados pela revisão teórica que pude observar no decorrer da pesquisa:

7.1.1. O *self-government*

Observo que logamos estabelecer aspectos do *self-government* tanto nas disciplinas: ao estabelecer o contrato de convivência, regras criadas pelos alunos e que eles sentiam como suas; na escolha dos temas a serem estudados/pesquisados pelos alunos; como no projeto Incuba EA, que tinha participação voluntária e era cocriado com os alunos a cada encontro.

Esses elementos criaram uma relação de respeito mútuo entre alunos e professores/organizadores estimulando a cooperação e a reciprocidade. O *self-government* estabelecido também gera autonomia dos alunos e eles apreciam esse espaço: “foi a primeira vez que alguém me ouviu, que alguém quis saber minha opinião”, afirmou um aluno que se dizia desmotivado para frequentar a faculdade e que participou de todas as aulas da disciplina quando questionei o porquê de ele ter vindo às aulas de nossa disciplina.

7.1.2. Os estímulos

Durante minha experiência em sala de aula ficou muito visível que nós professores temos muita dificuldade em fazer perguntas aos alunos. Em geral

procuramos dar as respostas e, nas vezes que fazemos alguma pergunta, tendemos a em seguida dar a resposta. Para minha pesquisa busquei fazer sempre uma reflexão interna e observar a mim mesma me questionando: “estou estimulando os alunos a buscarem, a construírem conhecimento? Ou estou apenas transmitindo a minha experiência?” Assim, tentávamos nos policiar para fazer perguntas verdadeiras aos alunos e, através delas, estimulá-los a pesquisar e buscar respostas.

A reação das turmas de início é interessante: quando fazíamos uma pergunta e realmente esperávamos que eles respondessem, um silêncio pairava sobre a turma. Os alunos parecem achar estranho que um professor queira realmente saber sua opinião. Ao longo do semestre, no entanto, acostumaram-se a ser questionados, provocados e, ao final do semestre, em uma aula em que tivemos um palestrante externo, observei que cada vez que o palestrante fazia uma pergunta, nossos alunos respondiam – mesmo que a intenção do palestrante fosse dar imediatamente a resposta. E o interessante é que o palestrante parecia desnorteado pela quantidade de respostas que os alunos traziam.

7.1.3. O trabalho em grupo

Em todas as turmas e no projeto de extensão, observei que os alunos estão dispostos a cooperar, a trabalhar em conjunto e a realizar construções coletivas. E respondem melhor quando a tarefa proposta realmente necessita de uma construção em conjunto – e não simplesmente uma “colagem” das partes individuais do trabalho, em um mosaico disforme.

Seja criando um painel da evolução da gestão de pessoas ao longo dos anos, onde cada grupo se responsabilizou por uma década; seja em um painel sobre mobilidade urbana onde os alunos trouxeram as informações dos principais atores da mobilidade na cidade e, ao final, ao abrir para perguntas, toda a turma levantou a mão para perguntar; seja ao longo do Incuba EA, onde os grupos se auto organizavam para realizar as atividades e desenvolver seus negócios, todos os momentos de construção coletiva que realmente dependia do trabalho em conjunto dos alunos, foram momentos de grande aprendizado.

7.1.4. A abertura ao erro

Nas disciplinas observei que os alunos ainda tem “medo de errar”, de não saber a “resposta certa”, aquela que “o professor quer ouvir”. E eles têm medo de expor ao professor os “erros” dos colegas: não fazem perguntas durante as apresentações de trabalhos dos colegas para não mostrar para o professor que o colega está errado, não avaliam os colegas com “nota ruim”.

Esse paradigma é bastante difícil de romper e não acredito ter conseguido em nossa pesquisa. Tentamos proporcionar um ambiente de discussão e reflexão, onde os alunos pudessem expressar suas opiniões livremente, sem “medo de errar”. Mas é difícil fazer o aluno perceber que não há resposta errada e que podemos buscar e construir as respostas. Refleti bastante a respeito, perguntando a mim mesma “se criássemos um ambiente onde sempre há discussão, onde o erro é bom, é importante e ajuda no aprendizado, será que os alunos discutiriam seus próprios trabalhos e seriam críticos sobre si mesmos e sobre seu próprio aprendizado?”. Acredito que sim, mas não logramos chegar a esse ponto em nossas aulas.

A preocupação com o erro está muito ligada à preocupação com as “notas baixas”, os alunos têm receio de ser mal avaliados. Observei que na turma onde não tínhamos avaliação por parte do professor ou prova, os alunos ousavam errar mais, dar mais opiniões. Acredito que a avaliação é um fator que prejudica o aprendizado justamente por não criar um ambiente onde o erro é bom e permitido. No Incuba EA, por não ter avaliação, prova ou notas, observei que os alunos se sentiam mais à vontade para trazer opiniões, propor discussões e buscar soluções - e acredito que com isso aprendem mais.

7.1.5. Outros aspectos

Os autores construtivistas também trazem a necessidade de conhecer os alunos, sua forma de aprender, suas especificidades. Ao longo da experiência adotei uma postura de querer conhecer cada um dos alunos, conversando e perguntando não apenas sobre tópicos de aula, mas entender suas realidades – de onde vêm, o que fazem, o que valorizam e acreditam. Acredito que isso é realmente importante para criar um ambiente de respeito e cooperação em sala de aula – e os alunos valorizam isso: em minha avaliação

de estagiária docente, um dos alunos se declarou impressionado que “ela conhece a todos pelo nome”.

Outra reflexão que fiz ao longo da experiência é de que o aprendizado não precisa ser duro, pesado, mas deve acontecer com alegria e leveza: aprender é bom e estimulante. Acredito ter trazido um pouco dessa leveza à sala de aula e um dos alunos, me avaliando como estagiária docente, confirma dizendo: “procurou fazer com que fosse mais ‘divertido’ e natural o aprendizado”.

Obviamente não todos os alunos se adaptam a essa proposta de ensino e aprendizado e há aqueles que pedem para ter “aulas tradicionais”: “Não me adaptei a forma pedagógica proposta, prefiro a forma tradicional e orientada pela professora”, disse um aluno na avaliação do estágio docente. Outro concorda dizendo que “talvez faça falta não ter um feijão com arroz, uma base mais substancial a se apegar”. Entendo que resistências como essas são naturais, ainda mais se considerarmos que os alunos estão acostumados há anos com um modelo de ensino e que mudanças de paradigmas são sempre lentas, ainda que necessárias.

7.2. O ALCANCE DOS OBJETIVOS DE PESQUISA

Considero ter alcançado os objetivos que me propus para a pesquisa, já que logrei realizar a experiência envolvendo alunos e professores, refleti sobre o aprendizado de forma conjunta com os sujeitos de minha pesquisa e acredito que:

1. Melhorei minha prática como docente – ao longo desse 1 ano de experiências em sala de aula com alunos de graduação, passei por um grande processo de autoconhecimento como educadora, refleti sobre as minhas práticas e sobre as práticas dos professores com os quais atuei, conheci a realidade dos alunos de graduação e a dinâmica da sala de aula de uma Escola de Administração. Considero que minha pesquisa teve um importante papel no meu desenvolvimento como docente de ensino superior, que passo a ser com meu título de mestre.

2. Proporcionamos aos alunos participantes da pesquisa um ambiente diferenciado de sala de aula, onde eles sentiam-se valorizados e ouvidos, onde foram protagonistas de seu aprendizado e onde puderam construir conhecimento em conjunto entre eles e comigo e com os outros professores.
3. Ampliei a discussão sobre educação e ensino de administração – trouxe para nosso grupo de pesquisa essa temática e as diversas reflexões que fiz ao longo do caminho, compartilhei com os colegas mestrandos, doutorandos e professores a necessidade de pensarmos nossas práticas educacionais e sei que essas conversas inspiraram meus colegas, já que outros colegas estão propondo pesquisas nesse sentido em suas teses, meu orientador assumiu uma linha temática sobre educação para a sustentabilidade dentro do ENANPAD, principal congresso na área de administração e propusemos diferentes atividades (painéis, minicursos e *open spaces*) sobre inovação na educação em congressos científicos de administração.
4. Por fim, considero que minha pesquisa trouxe contribuições relevantes tanto para as aulas dos professores – que passaram a adotar alguns dos aspectos que criamos em conjunto para a pesquisa nos semestres seguintes em outras turmas de suas disciplinas – como para a Escola de Administração da UFRGS, que abraçou o Incuba EA como um projeto de extensão da escola e que pretende ser replicado novamente em 2015.

7.3. O FUTURO DA PESQUISA

Para futuras pesquisas, sugerimos que outras iniciativas como essa ocorram e sejam relatadas, para que ampliemos nossas possibilidades de atuação em turmas de graduação e no ensino de Administração.

É importante ressaltar que essa é uma experiência única, que não pode ser generalizada. Outros professores, outros contextos, outras disciplinas e outros cursos podem encontrar resultados diferentes. E a motivação dessa pesquisa é justamente a tentativa, a experiência, a vontade de fazer algo diferente pela educação.

Além disso, a pesquisa ação participante prevê um envolvimento total dos pesquisadores e seus sujeitos de estudo e, por isso, não sou neutra. Narro minha experiência nessa pesquisa com as percepções, intuições e sugestões minhas e dos demais sujeitos da pesquisa: professores, colegas e alunos. Não quero propor uma “nova forma de ensinar” ou dizer o que é “certo ou errado”. Quero, sim, uma sala de aula mais interessante, mais participativa, onde o aluno seja protagonista e exista de fato uma construção de conhecimento.

Tem uma coisa bem interessante: quando vocês disseram que ia ser autoavaliação, que não ia ter presença... eu to sempre enrolado por causa do trabalho... daí eu pensei ‘ah, eu não vou em nenhuma aula, não vou ser avaliado, não vou nem pra essa aula’. E a primeira aula já foi bem interessante e eu disse ‘ah, não, vou na segunda, de repente a aula é boa mesmo’. E aí eu, mesmo não sendo cobrado presença, eu acabei vindo (...) Bem legal essa experiência. (Aluno participante do grupo focal, turma gestão socioambiental)

Por fim, como meu método de pesquisa é pesquisa e é ação, melhorei tanto minha ação como meu aprendizado. Meu método também propõe uma “*living theory*”, onde o aprendizado de um pesquisador pode influenciar o desenvolvimento do seu próprio aprendizado e do dos outros. Pesquisadores podem influenciar o aprendizado dos outros mesmo quando eles estão ausentes no espaço e no tempo (WHITEHEAD e McNIFF, 2006).

Assim, entendo que através da leitura do meu trabalho outras pessoas podem ser influenciadas em seu aprendizado. Espero que você que está lendo tenha refletido, repensado, comparado com suas experiências, aprendido algo com a minha pesquisa. E mesmo que eu nunca saiba disso, talvez eu esteja contribuindo para melhorar a sua prática e, assim, para criar uma educação melhor. Obrigada pela leitura!

8. REFERÊNCIAS

ou **Apoiada sobre os ombros de gigantes**

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. **A McDonaldização do Ensino**. Carta Capital, 10 de Maio. São Paulo: Ed. 133, 1999.

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. Rio de Janeiro: **Cadernos EBAPE.BR**, v.9, n.4, Dez., 2011.

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 11ª ed., 2007a.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 4ª ed., 2002.
- ALVES, Rubem. **Cenas da Vida**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 12ª ed., 2007b.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 4ª ed., 2000.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 12ª ed., 2009.
- ALVES, Rubem. **Itajubá em Foco - Entrevista com Rubem Alves**. Itajubá, MG, 2007c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A9Fm3EA4m9c>.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 7ª ed., 2008.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 15ª ed., 2012.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BECKER, Fernando. Escola: mais laboratório e menos auditório. **TEDx Unisinos 2013**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tKjf0xy6S6E>. Porto Alegre, RS: UNISINOS, 2013.
- BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BRASIL, Dildo Pereira. **Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves**. São Paulo: USP, 2013 (tese de doutorado)
- CASTORINA, José Antonio. La psicología genética de los conocimientos sociales en el contexto didáctico: una mirada crítica. In: MONTOYA A. O. D.;

MORAIS-SHIMIZU, A.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2011.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v.8, n.1, Rio de Janeiro, Mar. 2010.

CONCEIÇÃO NETO, Vera Lúcia. O Efeito das Abordagens Andragógicas Criativas para a Aprendizagem de Ensino Superior: o caso dos alunos de pós-graduação da disciplina de didática. **Anais do XXXVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, S. A.; PFEUTI, M. L. M.; NOVA, S. P. C. C. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e o envolvimento dos alunos: uma proposta didática. **Anais do XXXVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, 2013.

DEMO, Pedro. **Aprender**. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/>>. 2011. Acessado em 24 de novembro, 2013.

DEMO, Pedro. **Ensino Superior no Século XXI**: Direito de Aprender. In: REFLEXÕES 2004 PUCRS, 2004, Bento Gonçalves. Conferência. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2005-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acessado em 24 de novembro, 2013.

DEMO, Pedro. **Outra Universidade**. São Carlos, SP: UFRSCAR, 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/PedroDemo_OutraUniversidade.pdf>. Acessado em 16 de novembro, 2013.

DEMO, Pedro. Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1997

EDUCACIÓN prohibida, La. Direção: Germán Doin e Juan Vautista. Pesquisa elaborada por Germán Doin e Verónica Guzzu. Argentina, Asociación Civil Redes de Pares Reevo e Maria Farinha Produções, 2012. 145min, disponível em: <<http://www.educacionprohibida.com/>>.

EICHLER, Marcelo L. Acerca da recepção diacrônica da obra de Jean Piaget entre educadores em ciências. **Revista Eletrônica Schème**, vol. 2, n. 4 ago/dez 2009.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FOLEY, Douglas; VALENZUELA, Angela. Critical Ethnography: The Politics of Collaboration. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 3ª ed., 2005.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2011.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 33, fevereiro 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.htm. Acesso em: 5 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

GODOI, C. K.; SONAGLIO, A. L. B. Estilos de Aprendizagem Experiencial e Aquisição de Habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. **Anais do XXXVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, 2012.

GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; MAYUMI, Carla; SHIMAHARA, Eduardo. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Coletivo Educação, 2013.

GUERRA, Junia Fatima do Carmo; TEODOSIO, Armindo dos Santos de Sousa. Métodos Reflexivos de Produção de Conhecimento: contribuições das abordagens sociopráticas para a formação crítica em Administração. **Anais do XXXVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, 2013.

IKEDA, A. A.; VELUDO-de-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v.42, n.2, abr/maio/jun, 2006.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/>

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v.12, n.3, ed. esp., São Paulo, maio/jun 2011.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory Action Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. 3a ed. London: Sage Publications, Inc., 2007.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The Adult Learner**: The definite classic in adult education and human resource development. 6a ed. San Diego, CA, USA: Elsevier, 2005.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KURUCZ, Elizabeth C; COLBERT, Barry A; MARCUS, Joel. Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice. **Management Learning**, published online 28 June 2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as Escolas?** Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

LINIERS, Srini. **Macanudo**. Buenos Aires: La Nación, 2012. Tirinhas publicadas diariamente. Disponíveis em: <http://www.macanudo.com.ar>

MACEDO, Lino de. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 6ª ed., 2010.

MARQUES, Tânia B. I. **Do Egocentrismo à Descentração**. A docência no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (tese de doutorado).

MARTINS, Evandro Silva. A Etimologia de alguns vocábulos referentes à Educação. **Olhares & Trilhas**, ano VI, n. 6, p.31-36. Uberlândia, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 3ª ed., 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO, Cortez Editora, 5ª ed., 2000.

OLIVEIRA, Aline Cristina Antoneli. A contribuição do design thinking na educação. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, n. Especial Educação, 2014.

PACHECO, José. **Dicionario de valores em educação**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PACHECO, José. **Quando eu for grande quero ir à primavera** e outras histórias. Porto: Profedições, 2001.

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In: CANARIO, R.; MATOS, F.; Trindade, R. (Org.) **A Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 4ª ed., 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 16ª ed., 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 4ª ed., 1976.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia.** Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Anielle Guedes, Antônio Salgado e Raul Perez. Brasil: Despertar Filmes, 2014. 78 minutos, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico.** Porto Alegre, RS: Globo, 1951.

RIBEIRO, Luis R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em Engenharia.** Revista de Ensino de Engenharia, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

ROESCH, Sílvia Maria Azevedo. Casos de Ensino em Administração: Notas sobre a Construção de Casos para Ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v.11, n.2, abr./jun., 2007.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. O Papel da Experiência na Aprendizagem de Alunos do Curso de Administração. **Anais do XXXVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.** Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, D. M.; LEAL, E. A.; PEREIRA, J. M.; NETO, J. D. O. Estilos de Aprendizagem na Educação a Distância: Uma Investigação em Cursos de Especialização. **Anais do XXXVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.** Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, G. H. S.; LIMA, N. C.; COSTA, A. C. S.; SANTOS, P. C. F.; JUNIOR, J. F. V. P.; PENEDO, A. S. T. Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. **Anais do XXXVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.** Rio de Janeiro, 2013.

STAKE, Robert E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research.** London: SAGE Publications, 3ª ed., 2005.

STERLING, S. Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. **Learning and Teaching in Higher Education**, Issue 5, 2010-11.

TAVARES, Viviane Brunelly Araújo. **Massive Open Online Courses (MOOCs): nova tendência educacional.** 2014. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Internacionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TECNOLOGIAS para a Transformação da Educação: experiências de sucesso e expectativas. Relatório do Seminário organizado pela Fundação Santillana e El Pais. São Paulo, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

THOMAS, J. W.; MERGENDOLLER, J. R.; MICHAELSON, A. **Project-based learning:** A handbook for middle and high school teachers. Novato, CA: The Buck Institute for Education. 1999.

VIANNA, Maurício; VIANNA, Ysmar; ADLER, Isabel; LUCENA, Brenda; RUSSO, Beatriz. **Design Thinking:** Inovação em Negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.** Como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013; e-book.

VILLARDI, Beatriz Quiroz; VERGARA, Sylvia Constant. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. **Anais do XXXVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.** Rio de Janeiro, 2013.

WHITEHEAD, Jack; McNIFF, Jean. **Action Research Living Theory.** Londres: SAGE Publications, 2006.

9. ANEXOS

9.1. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UFRGS

9.2. PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA GESTÃO SOCIOAMBIENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS



**PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA
GESTÃO SOCIOAMBIENTAL NAS EMPRESAS**

1. Dados das Disciplinas

Disciplina: GESTÃO SOCIOAMBIENTAL NAS EMPRESAS	
Turma: ADM 01012	Créditos: 4
Professor: Prof. Luis Felipe Nascimento	
Estágio Docente: Bárbara Basso	
Semestre: 2014/01	Prédio:
13701	
Turma: B	Dias: Terças e Quintas feiras Horário: 20:30 h
Sala: 208	

2. Súmula da Disciplina

Busca compreender as relações socioambientais nas empresas, em seu ambiente interno (parque fabril, funcionários, processos, produtos e serviços) e externo (comunidades do entorno, consumidores e desenvolvimento sustentável); entender as relações que empresas pró-ativas estão adotando com seus stakeholders, adquirindo vantagens econômicas através da eficiência nos processos produtivos, utilizando ferramentas dos sistemas de qualidade e implantando sistemas de produção mais sustentáveis; desenvolvendo produtos e serviços, utilizando os princípios do ecodesign e, desta forma, integrando estratégia com suas ações gerenciais.

3. Objetivo da Disciplina

Esta disciplina tem por objetivos abordar os conteúdos relacionados à gestão socioambiental nas empresas, destacando que as variáveis sócio-econômica-ambiental devem estar em equilíbrio para que uma organização seja sustentável.

Ao final da disciplina os alunos estarão capacitados para utilizar os conceitos e as ferramentas para tornar mais sustentável uma organização.

4. Método utilizado na condução da turma

Para desenvolver o programa da disciplina serão utilizados:

- a Plataforma Moodle como suporte. Os materiais e as informações serão disponibilizados nesta Plataforma, por meio da qual os alunos deverão postar seus comentários e trabalhos (quando solicitados) e interagir.
- a disciplina terá aulas presenciais e aulas a distância, onde serão utilizados recursos como fórum e vídeos. Alguns temas terão aulas práticas, após a aula conceitual para que a aplicação dos conceitos possa se realizar (os grupos de

trabalho terão um espaço para apresentar aos colegas como este tema se insere no cotidiano das organizações/instituições, da cidade e da vida de cada um).

- os alunos serão divididos em grupos. Cada grupo deverá desenvolver as tarefas atribuídas e apresentar os resultados.

5. Critérios de Avaliação

A definir com os alunos.

Conforme definido com os alunos, será feita uma avaliação a cada tema, onde os alunos avaliarão seu aprendizado, sua contribuição e o quanto cumpriram com o planejamento feito para o trabalho com aquele tema.

6. Cronograma e temas discutidos na disciplina

Os temas foram definidos em conjunto com os alunos, dentre 20 possíveis temas. Os temas escolhidos foram:

1º: Consumo Colaborativo

2º: Mobilidade Urbana

3º: Ecodesign

4º: Consumo e Marketing Verde

5º: Negócios Sociais

6º: Responsabilidade Social Corporativa

7º: ISO 26000, legislação e normas

Cronograma:

Aula	Data Provável	Tópicos/Atividades
1	25/02	Introdução a disciplina e apresentação do Plano de Ensino Definição dos temas
2	27/02	Tema 1: Consumo Colaborativo (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)
-	04/03	Carnaval
3	06/03	Tema 1: Discussões/Prática
4	11/03	Tema 1: Prática
5	13/03	Tema 1: O que aprendemos? Qual foi a nossa contribuição? Apresentação do Tema 2: Mobilidade (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)
6	18/03	Tema 2: Discussões/Prática
7	20/03	Tema 2: Discussões/Prática
8	25/03	Tema 2: Prática
9	27/03	Tema 2: O que aprendemos? Qual foi a nossa contribuição? Apresentação do Tema 3: Ecodesign (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)
10	01/04	Tema 3: Discussões/Prática
11	03/04	Tema 3: Discussões/Prática
12	08/04	Tema 3: Prática
13	10/04	Tema 3: Conclusões e Avaliações Apresentação do Tema 4: Consumo e Marketing Verde (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)

14	15/04	Tema 4: Discussões/Prática
15	17/04	Tema 4: Discussões
16	22/04	Tema 4: Prática
17	24/04	Tema 4: Conclusões e Avaliações Apresentação do Tema 5: Negócios Sociais (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)
18	29/04	Tema 5: Discussões/Prática
	01/05	Feriado
19	06/05	Tema 5: Discussões
20	08/05	Tema 5: Prática
21	13/05	Tema 5: Conclusões e Avaliações Apresentação do Tema 6: Responsabilidade Social Corporativa (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)
22	15/05	Tema 6: Discussões/Prática
23	20/05	Tema 6: Discussões/Prática
24	22/05	Tema 6: Prática
25	27/05	Tema 6: Conclusões e Avaliações Apresentação do Tema 7: ISO 26000, legislação e normas (Definir Objetivos/Planejamento das atividades)
26	29/05	Tema 7: Discussões/Prática
27	03/06	Tema 7: Discussões/Prática
28	05/06	Tema 7: Prática
29	10/06	Tema 7: Conclusões e Avaliações
30	12/06	Encerramento e confraternização

Temas Propostos:

1. Lixo – de onde vem e para onde vai?
2. Água e Saneamento
3. Energia – impactos da geração e consumo
4. Produção e consumo de produtos orgânicos
5. Permacultura e Construção Sustentável
6. Mobilidade Urbana
7. Produção + Limpa e Capitalismo Natural
8. Gestão Sustentável da Cadeia de Suprimento
9. Ecodesign e Análise do Ciclo de Vida de produtos
10. Consumo e Marketing Verde
11. Consumo Colaborativo
12. Educação para Sustentabilidade
13. Negócios Sociais
14. Projetos Sociais
15. Impactos socioambientais da Copa em Porto Alegre
16. TI Verde e o uso sustentável das tecnologias de informação
17. ISO 26000, legislações e normas
18. Responsabilidade Social Corporativa

19. Turismo Sustentável e Turismo de base comunitária
20. Mudanças climáticas

7. Literatura recomendada para a turma

Serão recomendadas leituras e filmes para cada tema. Alguns textos serão disponibilizados na plataforma Moodle.

Os alunos também participarão com recomendação de leituras, vídeos, artigos e notícias de interesse para cada tema.

9.3. PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA GESTÃO DE PESSOAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS**

PLANO DE ENSINO

IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: ADM 1144 - GESTÃO DE PESSOAS – 1º. SEM/2014

Créditos: 04 créditos

Pré-requisito: ADM 01104 e ADM 01110

Turma: B

Horário: 18h30-20h10min

Dias: 2ª e 4ª feiras

Prédio: 13701

Professora: Elaine Di Diego Antunes

E-mail: elaine.antunes@ufrgs.br

SÚMULA

Gestão de Pessoas no contexto nacional e internacional: origem, trajetória, papel estratégico, tendências e perspectivas. Modelos de Gestão de Pessoas. Gestão Estratégica de Recursos Humanos sua vinculação a Estratégia da Organização. Principais pressupostos teóricos que fundamentam a definição de políticas e práticas de Gestão de Pessoas nas organizações em diferentes realidades. Atividades e procedimentos dos processos de trabalho em Gestão de Pessoas e os impactos de sua operacionalização em diferentes instâncias organizacionais: Movimentação (planejamento, captação, transferência, expatriação e recolocação); Desenvolvimento (Gestão de Desempenho e Carreira, Treinamento e Desenvolvimento dos indivíduos e equipes) e Valorização das Pessoas (remuneração e serviços).

OBJETIVOS

Geral:

- Articular as múltiplas interfaces dos processos de trabalho que constituem a Gestão de Pessoas, considerando conceitos tradicionais e contemporâneos, bem como seus diferentes estágios em termos de suas práticas, pesquisa e reflexão no campo acadêmico e organizacional.

Específicos:

- Apresentar uma visão integrada da gestão de pessoas nas organizações.
- Oportunizar aos alunos condições para constatar e discutir os principais pressupostos teóricos que fundamentam a definição de políticas e práticas de Gestão de Pessoas nas organizações, identificando seus elementos de implementação e avaliação.
- Estimular e oferecer suporte necessário aos alunos para compreensão, análise e decisão sobre a Gestão de Pessoas nas organizações, estimulando-o desenvolver uma postura crítica em relação às políticas e práticas adotadas.
- Conhecer as principais atividades e procedimentos dos vários processos de trabalho da Gestão de Pessoas e os impactos de sua operacionalização em diferentes instâncias organizacionais.
- Proporcionar aos alunos condições para sua formação como profissionais de Gestão de Pessoas, independente de sua área de concentração na formação em Administração.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Contexto Histórico, origem e evolução.
- Aspectos conceituais, abordagens e modelos de Gestão de Pessoas.
- Gestão Estratégica de Recursos Humanos sua vinculação a Estratégia da Organização
- Processos Básicos do Modelo de Gestão de Pessoas:
 1. **Movimentação:** planejamento, captação, transferência, expatriação e recolocação.
 2. **Desenvolvimento:** Gestão de Desempenho e Carreira, Treinamento e Desenvolvimento dos indivíduos e equipes.
 3. **Valorização das Pessoas:** remuneração e serviços.
- Gestão de Pessoas em diferentes realidades organizacionais.
- Tendências e Perspectivas para Gestão de Pessoas □

MÉTODO

- Aulas expositivo-dialogadas
- Seminários
- Estudos de Caso
- Leitura e análise de textos / Debates
- Dinâmicas de grupo
- Pesquisa em campo (diagnóstico)

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação do desempenho na disciplina será obtida através de um processo contínuo e sistemático, envolvendo os resultados de 2 (duas) avaliações parciais, a apresentação (oral e escrita) de um trabalho em grupo, além da frequência, participação em aula e realização de outras atividades (individuais e em grupo) no transcorrer da disciplina. A nota de uma das avaliações poderá ser recuperada se o aluno julgar seu resultado insatisfatório numa das duas avaliações, por meio de uma prova de recuperação de todo o conteúdo abordado no programa. Neste caso valerá a nota da prova de recuperação, mesmo que seja inferior a nota que pretendia recuperar. Desta forma:

Atividades	Percentual
Avaliação 1	20%
Avaliação 2	20%
Seminário em Grupo: auto-avaliação, avaliação dos colegas e avaliação das professoras	30%
Atividades em Aula – Exercícios – Estudo de Caso: auto-avaliação e avaliação das professoras	20%
Participação em aula e Assiduidade: auto-avaliação e avaliação das professoras	10%

CONCEITO	Média Final entre:
A	9,0 – 10
B	7,6 - 8,9
C	6,0 - 7,5

TEMAS PARA SEMINÁRIOS EM GRUPO

O grupo deverá ser constituído no mínimo de três e no máximo de seis participantes. O trabalho deverá ter no mínimo 10 páginas e o grupo deverá apresentar em sala de

aula um resumo. Neste trabalho deverá constar revisão teórica, utilizando-se de literatura recomendada pela professora e pesquisada pelo próprio grupo e ilustração prática (case, entrevistas com profissionais de RH, artigos). A nota será composta pela apresentação escrita (50%) e oral (50%). Assim todos os participantes do grupo deverão estar presentes no dia da apresentação. O trabalho escrito deverá ser entregue impresso para professora pelo menos uma aula antes do dia agendado para apresentação.

Os temas sugeridos:

1. Gestão da Diversidade
2. Gestão da Responsabilidade socioambiental
3. Internacionalização e Gestão de Pessoas
4. Liderança Feminina
5. O Papel de Gestão de Pessoas nas fusões e aquisições
6. Demissão
7. Coaching, Mentoring
8. Gestão de Carreira
9. Outros temas de interesse do aluno, por exemplo: Gestão de Pessoas num cenário de crise econômica, Universidade Corporativa.

7. Cronograma e temas discutidos na disciplina

Tema 1: Origem, evolução e tendências de RH

Tema 2: Gestão Estratégica de Pessoas + Modelos de Gestão de Pessoas

Tema 3: Movimentação de Pessoas: atração e seleção

Tema 4: Gestão de carreira

Tema 5: Gestão do desenvolvimento de pessoas: treinamento, desenvolvimento, universidade corporativa, desenvolvimento de grupos e equipes

Tema 6: Gestão por competências

Tema 7: Gestão do desempenho

Tema 8: Gestão da Valorização: recompensas extrínsecas e intrínsecas

Tema 9: Responsabilidade Social e Sustentabilidade

Tema 10: Gestão Internacional de Pessoas

Aula	Data Provável	Tópicos/Atividades
1	24/02	Introdução a disciplina e apresentação do Plano de Ensino Apresentação do Tema 1
2	26/02	Tema 1: Tendências de RH
-	03/03 e 05/03	Carnaval
3	10/03	Tema 1: Tendências de RH Contrato de Convivência e definição dos temas e avaliação
4	12/03	Tema 1: Histórico de RH (Brasil e Mundo) – painel (discussão prática) Avaliação do tema 1: O que aprendemos? Qual foi a nossa contribuição?
5	17/03	Tema 2: Gestão Estratégica de Pessoas
6	19/03	Tema 2: Discussões/Prática (Caso)
7	24/03	Tema 2: Prática (análise de prática empresarial)
8	26/03	Tema 2: Prática (análise de prática empresarial) Avaliação do tema 2: O que aprendemos? Qual foi a nossa contribuição?
9	31/03	Tema 3: Movimentação de Pessoas: atração e seleção (pelo grupo)
10	02/04	Tema 3: Prática (dinâmica de recrutamento, seleção, integração e

		ambientação)
11	07/04	Tema 3: Prática (dinâmica de recrutamento, seleção, integração e ambientação) Avaliação do tema 3
12	09/04	Apresentação do Tema 4: Gestão de Carreira (pelo grupo) / Gerenciamento de Impressão
13	14/04	Tema 4: Gestão de Carreira – palestra
14	16/04	Tema 4: Fechamento e avaliação
-	21/04	TIRADENTES – FERIADO
15	23/04	Prova 1
16	28/04	Tema 5: Gestão do Desenvolvimento de Pessoas (pelo grupo)
17	30/04	Tema 5: Discussões/Prática – desenvolvimento de equipes
18	05/05	Tema 5: Discussões/Prática – desenvolvimento de liderança Avaliação do tema 5
19	07/05	Apresentação do Tema 6: Gestão por Competências (pelo grupo)
20	12/05	Tema 6: Discussões/Prática Avaliação do tema 6
21	14/05	Tema 7: Gestão do Desempenho (pelo grupo)
22	19/05	Tema 7: Discussões/Prática Avaliação do tema 7
23	21/05	Tema 8: Gestão da Valorização (pelo grupo)
24	26/05	Tema 8: Discussões/Prática Avaliação do tema 8
25	28/05	Tema 9: Responsabilidade Social e Sustentabilidade
26	02/06	Tema 10: Gestão Internacional de Pessoas
27	04/06	Outros temas: Diversidade, liderança feminina, coaching/mentoring
28	09/06	Outros temas
29	11/06	Prova 2
30	16/06	Fechamento do semestre
	18/06	Dia não letivo
31	23/06	Prova de recuperação

BIBLIOGRAFIA

- BITENCOURT, Claudia. (org) **Gestão Contemporânea de Pessoas**. Porto Alegre : Editora Boockman 2003.
- BOOG, Gustavo (org.). **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**. São Paulo : Editora Gente, 2002. v.1 e v. 2
- BOHLANDER, George; SNELL, Scott; SHERMAN, Arthur. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo : Pioneira Tomson Learning. 2003.
- DAVEL, Eduardo; VERGARA, Silvia Vergara. (org). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001
- DUTRA, J. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HANASCHIRO, D.; TEIXEIRA, M.L.; ZACARRELI, L. **Gestão do Fator Humano**. São Paulo : Saraiva, 2006.
- IVANCEVICH, John M. **Gestão de Recursos Humanos**. São Paulo : McGraw-Hill. 2008.

- LACOMBE, B.M e TONELLI, M. J. **O Paradoxo da administração de Recursos Humanos: o discurso versus a prática de gestão de pessoas nas empresas.** IN VASCONCELOS f. E VASCONCELOS I. (org.) Paradoxos Organizacionais: uma visão transformacional. Thomson : São Paulo, 2004 p.53-74
- LIMONGI-FRANÇA, et al. **As pessoas na organização.** São Paulo: Editora Gente, 2002.
- LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Práticas de Recursos Humanos: Conceitos, Ferramentas e Procedimentos.** São Paulo : Atlas, 2007.
- MARCARENHAS, André Ofenhejm. **Gestão Estratégica de Pessoas.** São Paulo : Cengage Learning. 2008.
- MANSSOUR, Ana Beatriz; et al. **Tendências em Recursos Humanos.** Porto Alegre : Multimpressos, 2001
- WOOD JR. T. (org). **Gestão Empresarial: oito propostas para o terceiro milênio.** São Paulo : Atlas, 2001.
- WOOD JR. T. (org). **Gestão Empresarial: Fator Humano.** São Paulo: Atlas, 2002.
- ARTIGOS DO ENANPAD e outros.