



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA PAZ NUNES

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO:
ação cognitiva dos alunos na perspectiva do professor

Porto Alegre

2018

ADRIANA PAZ NUNES

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO:
ação cognitiva dos alunos na perspectiva do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa:

Aprendizagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Luiza Rheingantz Becker

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Paz Nunes, Adriana

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO EM
ADMINISTRAÇÃO: ação cognitiva dos alunos na
perspectiva do professor / Adriana Paz Nunes. --
2018.

110 f.

Orientadora: Maria Luiza Becker.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. ensino em administração. 2. atividade
cognitiva. 3. construtivismo. 4. aprendizagem em
administração. I. Becker, Maria Luiza, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, quero agradecer...

À minha orientadora, Maria Luiza R. Becker, pelo acolhimento, pela paciência nas orientações e acompanhar minha construção.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro viabilizando a conclusão deste trabalho.

À minha mãe Clair Cunha Paz e sobrinha Maria Juana Villegas Paz, por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu pai, Ademir da Silva Nunes (*in memoriam*).

Às colegas de Pós-graduação, Taciana Brito, Nátalie Rodrigues, Rosely Danin, Tania Cunha e Taís Barbosa pelo apoio e incentivo e por compartilharem suas aprendizagens nesta trajetória.

Aos professores participantes desta pesquisa que gentilmente disponibilizaram seu tempo e permitiram que eu realizasse meu estudo.

Aos membros da banca examinadora, por aceitar o convite e dedicar seu tempo na leitura cuidadosa deste texto e elaboração de sugestões que, certamente, contribuirão para minha formação e qualificação meu trabalho.

E, aos amigos queridos que fiz neste período que, mesmo distantes se fazem presentes auxiliando-me com palavras de apoio nos momentos difíceis.

De tudo ficam três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

Fernando Sabino

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa sobre como os professores do curso de administração compreendem a aprendizagem de seus alunos. O principal referencial teórico utilizado é a Epistemologia Genética de Jean Piaget e colaboradores. A autora afirma que a compreensão de como se constrói o conhecimento, à luz da teoria de Piaget, pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a autonomia do aluno. A investigação segue o delineamento de estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), com onze professores da disciplina Teoria Geral da Administração. São, também, consideradas as experiências relatadas pelos docentes em outras disciplinas teórico aplicadas. Os resultados analisados qualitativamente mostram que os professores utilizam diversos métodos pedagógicos, no entanto, sem reflexão e comentários sobre as relações deste emprego com o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar de vários argumentos citarem o construtivismo na caracterização das práticas, os professores participantes demonstram compreender de maneira equivocada ou fragmentada tal conceito.

Palavras-chave: atividade cognitiva, ensino e aprendizagem em administração, construtivismo.

ABSTRACT

This thesis presents a research about how student apprenticeship is understood by professors from the Administration course. The main theoretical reference used was the Genetic Epistemology from Jean Piaget and his co-workers. The author stated that the comprehension of how we build knowledge in accordance with the theory of Piaget, could contribute to develop a work focused on the autonomy of the learner. This research followed the design of multiple cases study method (Yin, 2015) interviewing eleven professors from the course of General Theory of Administration. It will be also considered the experiences reported by the scholars in other subjects theoretical implemented. The results that have been analyzed qualitatively show that the professors use a variety of pedagogical methods, nevertheless, without a consideration and comments about the ties of this usage with the learning process of the students. The professors who attended the survey demonstrated to have a poor or a fragmented understanding of this overall conception, although there are several arguments that characterize this practice mentioning constructivism.

Keywords: cognitive activity, teaching and learning in Administration, constructivism.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 01: Síntese das ideias de Piaget em Sobre a pedagogia: textos inéditos (1998).....	24
Quadro 02: Síntese dos trabalhos correlatos.	41
Quadro 03: Disciplinas citadas nos relatos.....	44
Gráfico 01: Titulação dos professores participantes da pesquisa.....	46
Quadro 04: Roteiro de questões básicas para entrevista.....	48
Quadro 05: síntese dos procedimentos didáticos	49
Quadro 06: Súmula da disciplina.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP– Aprendizagem Baseada em Problemas
APO–Administração por Objetivos
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPCD– Centro popular de cultura e desenvolvimento
DO– Desenvolvimento Organizacional
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
EA– Escola de Administração
EaD – Ensino a Distância
EG – Epistemologia Genética
EO– Estudos Organizacionais
FACED– Faculdade de Educação
GENTE– Ginásio experimental de novas tecnologias educacionais
IES– Instituição de Ensino Superior
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC –Ministério da Educação
MOODLE - *Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment*
OD – Outras Disciplinas
ONG – Organização Não Governamental
PBL- *Problem Based Learning*
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGA– Programa Pós-Graduação em Administração
PP – Professor Participante
PPGEdu– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
RAC – Revista de Administração Contemporânea
RAEP– Revista Administração: Ensino e Pesquisa
TGA– Teoria Geral da Administração
TO– Teoria Organizacional
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFACS – Universidade de Salvador Laureate International Universities.
UNIFTEC - Centro Universitário TecBrasil de Educação e Tecnologia
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRAJETÓRIA E O PROBLEMA DA PESQUISA	12
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 A TEORIA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET	16
3.1.1 Os Estágios de Desenvolvimento	17
2.1.2 A Explicação Piagetiana sobre a Construção de Conhecimento	20
2.2 A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET À PEDAGOGIA	23
2.2.1 A Evolução Social e a Nova Pedagogia	24
2.2.2 O <i>Self-Government</i>	25
2.2.3 O Trabalho em Grupo	27
2.3 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NÃO-DIRETIVA, DIRETIVA, RELACIONAL	28
2.4 A ADMINISTRAÇÃO	29
2.4.1 O Curso de Administração	30
2.4.2 O Professor de Administração	31
2.4.3 Teoria Geral da Administração – TGA	32
2.5 TRABALHOS CORRELATOS	33
2.6 AS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS	42
3. A METODOLOGIA	44
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	44
3.1.1 Os Participantes	45
3.1.2 O Estudo Piloto	46
3.1.3 Instrumento de Coleta de Dados	47
3.1.4 O Campo	48
3.1.5 Os Cuidados Éticos	50
3.1.6 As Entrevistas	50
3.1.7 O PPI e a relação com a teoria de Jean Piaget	50
4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	53
4.1 MÉTODOS PEDAGÓGICOS	53
4.2 RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO	57
5 ANÁLISE DOS DADOS	61
5.1 MÉTODOS PEDAGÓGICOS	63
5.1.1 Análise dos relatos TGA	64
5.1.2 Análise dos relatos Outras Disciplinas	70
5.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	77
5.2.1 Análise dos relatos TGA	78
5.2.2 Análise dos relatos OD	83
6 DISCUSSÃO DE RESULTADOS	88
7 CONCLUSÕES	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107
APÊNDICE B - Termo de autorização Institucional- Direção da Faculdade de Educação	108
APÊNDICE C - Relação de objetivos (do instrumento) / participantes	109
APENDICE D - Categoria relação professor-aluno	110

1 INTRODUÇÃO

No modelo educacional vigente, em parte significativa das instituições de ensino superior adota-se uma prática pedagógica tradicional. Segundo Demo (2002), nosso sistema educacional “mantém proposta pedagógica antiquada, instrucionista, centrada no repasse de conteúdos”. Entende-se por prática pedagógica tradicional, o modelo em que o professor é considerado como único detentor do conhecimento, em que o docente fala e o discente escuta e em que as trocas entre educandos ocupam um espaço mínimo. Nesse modelo, a participação do aluno é passiva no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, verifica-se que a construção do novo, seja uma nova noção ou, seja um novo conceito, é pouco explorada e, em muitos casos, os alunos apenas decoram conteúdos tornando-se excelentes repetidores. No entanto, quando há necessidade de aplicar um novo conceito em um cenário distinto daquele em que o conceito foi proposto na escola, os alunos encontram sérias dificuldades.

O tema sobre o qual versa esta pesquisa refere-se à aprendizagem e ao ensino em Administração e o recorte temático escolhido consiste em investigar a presença de componentes da teoria de Piaget entre os docentes de Administração. O problema proposto nesta pesquisa, portanto, investiga: **quais as concepções de professores de Administração acerca do processo de aprendizagem e ensino e como essas concepções influenciam suas práticas docentes?**

A pesquisa tem por objetivo geral: Investigar como os professores de Administração compreendem a aprendizagem dos alunos. E desenvolve os seguintes objetivos específicos: (a) conhecer o modelo epistemológico e pedagógico que caracteriza o trabalho dos professores; (b) identificar se há prática docente que favoreça a construção do conhecimento; (c) investigar os desafios que o administrador, na condição de professor, enfrenta na sala de aula e (d) identificar se o processo de avaliação contempla a aprendizagem ativa.

Este estudo justifica-se por entender que pesquisar, no ensino superior a relação entre Educação e Administração é relevante para ambas as áreas de conhecimento. A teoria de Jean Piaget tem muito a contribuir para a área de aprendizagem e ensino em Administração por ter investigado como o sujeito aprende. Acredita-se que essa compreensão seja o ponto de partida para refletir sobre práticas e métodos pedagógicos. Por outro lado, o alto índice de interesse

pelo curso de Administração nos últimos vinte anos suscita questões sobre o tipo de conhecimento que se desenvolve nessa formação profissional. Há críticas referentes à qualidade do ensino superior na respectiva área de conhecimento, como exemplo cita-se ASSIS, L.; PAES DE PAULA, A. P.; BARRETO, R. VIEGAS (2013), intitulado: Estudos de caso no ensino da Administração: o erro construtivo libertador como caminho para a inserção da pedagogia crítica e SA, M.; MOURA, G. (2008) intitulado: A crítica discente e a reflexão docente.

Esta dissertação está dividida em oito capítulos, sendo que no primeiro apresenta-se a introdução que contempla uma breve contextualização do trabalho. No segundo, apresenta-se a trajetória profissional da pesquisadora, abordando o caminho percorrido desde a sua primeira formação profissional até a definição do tema da dissertação e a formulação do problema da pesquisa. Sua justificativa e seus objetivos, geral e específicos.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico escolhido e a busca de outras investigações sobre o tema da dissertação, na seção intitulada: Trabalhos Correlatos. O aporte teórico que fundamenta este estudo é a teoria de Jean Piaget e, dentro dela, o foco selecionado é a epistemologia construtivista. Destaca-se o papel ativo do sujeito na construção de conhecimento. O conceito de construtivismo é considerado como uma possibilidade de aporte epistemológico que pode levar os professores a buscar uma prática que estimule a reflexão crítica, reconhecendo o papel do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. A contextualização da administração, a partir do curso, o professor de administração e a disciplina selecionada para o desenvolvimento desta investigação. Por fim, são apresentadas as proposições teóricas norteadoras do trabalho de campo.

O capítulo seguinte apresenta a metodologia desta pesquisa detalhando o delineamento e os procedimentos utilizados. Aborda-se o contexto da pesquisa, os participantes, o estudo piloto, o instrumento de coleta de dados, o campo, os cuidados éticos adotados de modo a melhor responder ao problema proposto na pesquisa, as entrevistas e, por fim, o capítulo apresenta o PPI (Projeto Pedagógico Institucional) analisado e sua relação com a teoria piagetiana.

A seguir, são apresentadas as categorias de análise formuladas para a interpretação dos dados, com o uso de exemplos extraídos do estudo piloto. O capítulo quatro contempla a análise dos dados, a discussão de resultados está contemplada no capítulo seis e foi realizada retomando as

Proposições. No capítulo sete, se apresentadas conclusões alcançadas e suas possíveis perspectivas para investigações futuras. E, por fim no capítulo oito apresenta-se as referencias bibliográficas utilizadas nesta dissertação.

2 TRAJETÓRIA E O PROBLEMA DA PESQUISA

Apresento¹, brevemente, minha trajetória pessoal e profissional e a forma como descobri a área da educação e, conseqüentemente a forma como escolhi o tema da presente pesquisa. Sou tecnóloga em gestão de micro e pequenas empresas, formada em 2011 pela UNISUL. Essa escolha se deu por entender que o curso poderia oferecer elementos importantes para auxiliar no negócio da família em que atuei desde a adolescência. Nasci no interior do estado e cresci entre os pequenos balcões de frutas e pães, ouvindo conversas sobre compra de matéria prima, fluxo de caixa e metas de vendas. Assim, vi no curso citado a possibilidade de implementar melhorias, formalizar os processos e, embora trabalhar na empresa familiar não fosse minha escolha definitiva de atuação profissional, procurei buscar como contribuir. Considerava que isso seria muito importante e gratificante.

Após dois anos de curso, percebi que os conhecimentos adquiridos não seriam suficientes para desenvolver minhas atividades. Assim sendo, matriculei-me no curso de Administração, na mesma instituição de ensino, na modalidade EaD. Nesse período, a referida instituição de ensino abriu edital para preenchimento de vaga de professor-tutor e candidatei-me. Vi, naquele edital, uma possibilidade de adquirir uma nova experiência. Fui aprovada e assumi a colocação. As atribuições do cargo eram atividades de ordem estritamente burocráticas e apesar da vaga ser para “professor-tutor” eu não exercia nenhuma atividade professoral, ainda assim a experiência foi excelente, pois aprendi atividades operacionais desenvolvidas na administração e, além disso, o cargo abriu-me outra oportunidade na área de educação.

O polo no qual eu atuava era sediado numa escola técnica, local onde fiz muitos amigos e alguns contatos profissionais. Nessa instituição, após dois meses, recebi o convite para ministrar aulas de uma disciplina do curso técnico em Administração que abordava basicamente processos de gestão em micro empresas.

¹Somente este subcapítulo é escrito em primeira pessoa, considerando que o mesmo traz a história pessoal e profissional da autora.

Considerando a formação técnica e a experiência em gestão de micro empresa que eu tinha, aceitei o novo desafio. Trabalhei inicialmente como professora tutora na modalidade EaD e professora de curso técnico em Administração. Ambas atividades despertavam vários sentimentos, mas o principal foi uma dúvida constante sobre minha prática. Perguntava-me, por exemplo: Será que estou sendo clara o suficiente? Será que os alunos estão entendendo? Será que sou justa na minha forma de avaliar? Será que existe uma forma correta de ensinar? Se existe, como seria? Será que eu realmente ensino algo a alguém?

Estas inquietações se somaram ao conhecimento de Resolução do MEC 2016 que determinava a necessidade de que todos os professores da área de Administração apresentassem uma capacitação na área da educação. Assim, a necessidade de uma especialização se impunha para continuar desenvolvendo meu trabalho que, naquele momento, já simbolizava mais que uma experiência temporária. Para buscar a nova formação, escolhi o curso de pós-graduação em Gestão e docência do ensino na instituição Centro Universitário TecBrasil de Educação e Tecnologia (UNIFTEC), em Caxias do Sul. Entendi que essa especialização atenderia minha necessidade, pois acessaria um espaço de discussão que poderia ser fundamental para dar conta dos meus questionamentos.

Formada em administração, continuei a dar aulas e cursar minha especialização em educação. Foram dois anos de muito aprendizado, tanto na condição de aluna como na condição de professora. O curso de pós-graduação me trouxe elementos novos, como, por exemplo, formas de avaliação, estratégias de ensino e meu primeiro contato com a obra de Piaget que, à primeira vista, despertou-me curiosidade sobre o conceito de construtivismo. O autor buscou, em sua vasta obra, compreender o desenvolvimento do ser humano a partir da interação entre sujeito e objeto. Para o epistemólogo:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes no objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas fazem-se acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade (PIAGET, 1980, p. 1 *apud* BECKER, 2012).

Essas contribuições foram relevantes, porque, a partir delas, pude fazer minhas escolhas teóricas, ou seja, definindo o aporte teórico que fundamentaria minha prática. No entanto, algumas inquietações persistiam, questões referentes à relação professor aluno, bem como aos métodos pedagógicos adequados. Por essa razão busquei o mestrado no programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Entendo que a busca por aprofundamento na área da educação é uma necessidade para o professor que jamais deve acreditar que o conhecimento já adquirido é suficiente. É no exercício diário da docência que se detecta que o aprendizado é um processo contínuo e ininterrupto, é na prática e na reflexão sobre a prática que nos construímos como docentes. Segundo Becker:

[...] para ensinar ele [o professor] precisa aprender seu aluno, como lembrava Paulo Freire (1995), saber das capacidades e, portanto, das necessidades cognitivas do aluno. Por esses dois motivos combinados, ele se torna um pesquisador no sentido amplo (2010, p.14).

Optei pela linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, cuja abordagem teórica é piagetiana e está inserida no eixo temático um (1), no qual aborda-se: “conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais aglutina prioritariamente as temáticas comprometidas com a constituição do sujeito, sua aprendizagem, seus modos de subjetivação e a produção de conhecimento no interior das relações complexas, de diversas ordens, que compõem o ato educativo” (PPGEdu, 2018).

As disciplinas: A Tomada de Consciência como Processo de Conceituação na Epistemologia Genética ministrada pela Professora Doutora Maria Luiza R. Becker, Abstração Reflexionante – Processos Cognitivos, Criativos e Inventivos ministrada pelo Professor Doutor Fernando Becker e Aprendizagem no ensino Superior- abordagem piagetiana ministrada pelo professor Doutor Sérgio Roberto Kieling Franco mostraram-se fundamentais para o meu conhecimento acerca da obra de Jean Piaget.

Além destas, a disciplina cursada na Escola de Administração, intitulada Ensino-Aprendizagem em Administração: das concepções teóricas às práticas ministrada pela professora Doutora Lisiane Quadrado Closs, contribuiu significativamente no desenvolvimento desta pesquisa. Com o objeto de estudo definido, acredito que encontrei, nessas disciplinas e na linha de pesquisa

Aprendizagem e Ensino, o espaço oportuno para refletir sobre meu fazer e, a partir disso, procurar investigar e contribuir para a construção de conhecimento e para o debate na área da formação superior em administração que sempre foi meu interesse de investigação apesar de demandar certo tempo até conseguir chegar ao problema de investigação.

Julgo importante acrescentar que, neste período do mestrado, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de tutora, no curso de pós-graduação em Gestão pública fomentado pela EA-UFRGS em parceria com a UAB. Essa atividade me permitiu desenvolver o trabalho no qual procurei alinhar os estudos piagetianos com a minha prática: observar o processo de aprendizagem dos alunos, refletir sobre o material disponibilizado aos discentes pelos docentes, pensar sobre a forma de avaliar estes alunos, assim como procurar compreender os processos de trocas propostos na plataforma utilizada. Essa atividade oportunizou um grande aprendizado e despertou meu interesse de investigação na modalidade de ensino a distância em estudos futuros.

Entender o processo de aprendizagem de alunos jovens e adultos sob o ponto de vista dos professores e, à luz da obra de Jean Piaget, me permite uma melhor compreensão sobre a minha própria prática pedagógica, seja no ensino presencial, seja no ensino a distância. Segundo Silva: “pode-se entender que a pesquisa construtivista é uma proposta de ação, que privilegia a autonomia de experimentar e respeita a possibilidade de errar” (2010, p. 68). A pesquisa possibilita a reflexão e problematização das relações teórico-práticas estudadas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para dar conta teoricamente do objetivo deste estudo, apresenta-se, neste momento, a contribuição piagetiana para esta pesquisa, posteriormente apresenta-se o campo da investigação, ou seja, a administração e, por fim, a revisão de estudos sobre o tema desta pesquisa e sua fundamentação teórica. Esta seção inclui as leituras selecionadas para o projeto inicial e sua ampliação e aprofundamento a partir das demandas surgidas quando da análise dos dados e finalização desta dissertação, sistematizando o que foi encontrado em trabalhos publicados.

3.1 A TEORIA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET

Esta pesquisa é fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget e tem por objetivo investigar as concepções de professores de Administração acerca do processo de aprendizagem e ensino e sobre como essas concepções influenciam suas práticas docentes. Para isso, são revisitados estudos realizados por Piaget e seus colaboradores sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. São retomadas também publicações acadêmicas sobre a contribuição piagetiana à Pedagogia.

Para refletir sobre como o aluno aprende, faz-se necessário compreender como se dá o processo de desenvolvimento do sujeito desde a infância. Para Piaget (1978), a maneira como o sujeito age sobre os objetos é o que caracteriza os diferentes estágios do desenvolvimento. Sobre o desenvolvimento, Piaget afirma que:

O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese. A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais. No caso do desenvolvimento do conhecimento nas crianças, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos ressituar no contexto geral biológico e psicológico (1972, p.01).

Assim, acredita-se que, para discutir a construção de conhecimento, independente da idade do aluno, faz-se necessário antes, compreender o desenvolvimento. Coll e Gilliéron (1987, p. 30) afirmam que a Epistemologia

Genética “tem-se interessado pela criança sempre como predecessor do adulto”; ou seja, para compreender como aprende o universitário é essencial entender seu desenvolvimento cognitivo.

3.1.1 Os Estágios de Desenvolvimento

Para esclarecer como se constrói o conhecimento, torna-se necessário trazer a definição dos *estágios*² de desenvolvimento para auxiliar a compreensão do processo de aprendizagem do universitário. Para compreender como pensa e aprende este sujeito adulto é essencial entender seu desenvolvimento desde a infância.

“O estágio é o marco de uma evolução na direção do equilíbrio das ações e operações mentais” (PIAGET, 1998. p. 174). Estágio pode ser entendido como o resultado de uma concepção evolutiva dos conhecimentos. “Os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, que se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência” (PIAGET, 1957, p. 61).

Neste sentido, aborda-se o primeiro estágio, o sensório-motor pré-verbal que dura aproximadamente³ os 18 primeiros meses de vida. Durante essa etapa, desenvolve-se o conhecimento prático, período marcado pela ação sobre a realidade, a qual ainda sem representação. Uma característica importante desse estágio é que não há conservação do objeto, ou seja, o objeto deixa de existir quando sai do campo visual da criança. Neste estágio de desenvolvimento a criança começa a elaborar esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática, as noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

No segundo estágio, com idade média de dois até seis, sete anos, denominado pré-operatório, tem-se o início da linguagem e função simbólica e conseqüentemente do pensamento ou representação. É o momento em que a noção

² Em grupos de estudos piagetianos atuais há um debate atual sobre a utilização do termo estágios ou *estádios* de desenvolvimento para a tradução do termo usado por Piaget. Nesta dissertação, optou-se por manter estágios de desenvolvimento de acordo com a tradução usada nas referências bibliográficas utilizadas.

³ Importante salientar que nesta explicação sobre os estágios de desenvolvimento a referência feita às idades é sempre aproximada considerando que, para Piaget, a idade é um indicador e não um critério de desenvolvimento.

de objeto torna-se permanente, há uma representação de tudo o que foi construído no estágio anterior; no entanto, ainda não há conservação do objeto, condição necessária para haver reversibilidade. A criança que se encontra nesse estágio é egocêntrica, centrada em si mesma e não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro; tem percepção global sem discriminar detalhes e deixa-se levar pela aparência sem relacionar fatos.

No terceiro estágio de desenvolvimento, operatório-concreto, com idade aproximada de sete até onze ou doze anos, aparecem as primeiras operações e o pensamento reversível. O sujeito opera sobre o real e é possível realizar operações mentais. Surge também a conservação das propriedades físicas do objeto como quantidade, peso e volume. É a fase em que se inicia a descentração⁴ do pensamento. A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados de realidade.

Por fim, o pensamento operatório-formal, com idade a partir dos doze até os dezesseis anos em média, representa o quarto estágio de desenvolvimento, momento em que o sujeito apresenta capacidade para raciocinar sobre hipóteses e não só com objetos, também opera sobre os possíveis, há pensamento proporcional, reflexivo e probabilístico. Nesse estágio, é possível ao sujeito fazer construção e planejamentos correspondentes às suas aptidões.

Nessa etapa, o adolescente não se limita mais à representação imediata, nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações logicamente possíveis buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. Em outras palavras, as estruturas cognitivas das crianças alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Sabe-se que as estruturas intelectuais entre o nascimento e o período de 12-15 anos são construídas lentamente, assim como o processo de descentração se desenvolve, ou seja, ocorre o afastamento gradual do egocentrismo tanto moral quanto intelectual em direção à autonomia. Piaget registra que a velocidade do desenvolvimento não é igual entre todos os sujeitos, podendo ser uma das possíveis

⁴ “[...] adaptar-se ao meio social, como ao meio físico, é constituir um conjunto de relações e situar-se a si próprio entre essas relações graças a uma atividade de coordenação implicando a descentração e a reciprocidade de pontos de vista” (PIAGET 1998 p. 137).

justificativas para a questão das diferenças de aprendizagem entre os alunos em sala de aula.

Quatro fatores essenciais explicam o desenvolvimento descrito nos estágios, quais sejam: a) a maturação (referente à maturação biológica do sistema nervoso); b) a experiência física e a lógico-matemática (que correspondem às ações dos sujeitos sobre os objetos); c) as transmissões sociais (interações entre sujeito e objeto e entre sujeitos) e d) a equilibração (processo de autorregulação ou auto-organização). Esses quatro fatores complementam-se e são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget, a maturação desempenha um papel indispensável ao desenvolvimento, no entanto, insuficiente (1972, p. 2). O pesquisador salienta que pouco se sabe sobre a maturação do sistema nervoso a partir dos dois anos de vida. Segundo Piaget: “a maturação intervém em toda a parte, ele permanece indissociável dos efeitos do exercício da aprendizagem ou da experiência” (1973, p. 30).

Sobre a experiência física, Piaget afirma que é um fator básico para o desenvolvimento das estruturas cognitivas; todavia, assim como a maturação, também não é suficiente porque a experiência física consiste no agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre eles. Sobre a experiência, Piaget afirma que:

É o começo de coordenação das ações, mas essa coordenação das ações antes do estágio das operações necessita ser apoiada em materiais concretos. Mais tarde, essa ordenação das ações leva às estruturas lógico-matemáticas. Creio que a lógica não é um derivado da linguagem. A fonte da lógica é muito mais profunda. É a coordenação geral das ações, ações de juntar coisas, ou ordená-las, etc. É isso que é experiência lógico-matemática. É uma experiência das ações do sujeito e não uma experiência de objetos em si mesmos. É uma experiência que se faz necessária antes que possa haver operações. Uma vez que as operações sejam atingidas, essa experiência não é mais necessária e a coordenação das ações pode ocorrer por si mesma, sob a forma de dedução e construção de estruturas abstratas (1972, p. 4).

As transmissões sociais, ou transmissão linguística ou educacional no sentido amplo também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento; no entanto, a criança só poderá codificar a informação se tiver as estruturas⁵

⁵ “[...] as estruturas humanas não partem do nada e, se toda estrutura é o resultado de uma gênese, é necessário, decididamente, admitir, à vista dos fatos que uma gênese constitui, sempre, a passagem

necessárias para assimilá-la. Para Piaget: “[...] para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior” (1973, p. 30).

O quarto fator necessário para o desenvolvimento chama-se *equilíbrio*, a qual: “[...] é necessária para conciliar os aportes da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social” (PIAGET, 1998, p. 151). Piaget define-a como um processo de autorregulação, que é fundamental no desenvolvimento (1972, p. 4). Assim, para que haja desenvolvimento, na perspectiva piagetiana, fazem-se necessários esses quatro fatores. Quando se trata de um fator isolado, apesar de ser necessário ao desenvolvimento, este é insuficiente.

Entende-se que a compreensão dos fatores que explicam o desenvolvimento e os estágios de desenvolvimento é necessária para atender a questão proposta nesta dissertação; no entanto, a explicação de como se constrói o conhecimento ainda não está clara. Para tanto, busca-se o último período da obra do pesquisador genebrino, no qual ele traz essa contribuição de forma mais completa a partir estudo do processo de abstrações.

2.1.2 A Explicação Piagetiana sobre a Construção de Conhecimento

A teoria piagetiana fornece importantes subsídios à busca de respostas relacionadas ao como se constrói o conhecimento. Segundo Becker (2012), o construtivismo refere-se à ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – há sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. Piaget, no último período de sua obra, explica essa construção do conhecimento a partir do processo de abstrações. Inicia diferenciando abstração empírica de abstração reflexionante. Para Piaget: “A abstração empírica tira suas informações dos objetos como tais ou das ações do sujeito em suas características materiais, portanto, de modo geral, dos observáveis [...]” (PIAGET, 1977, p. 303).

Já a abstração reflexionante é um processo que permite construir estruturas novas em virtude da reorganização de elementos retirados de estruturas anteriores,

de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa, e isto segundo uma regressão sem fim (no estado atual dos conhecimentos)” (PIAGET 1998 p. 178).

e, como tal, tanto pode funcionar de maneira inconsciente como sob a direção de intenções deliberadas: “particularmente, o sujeito de uma investigação ignora, por muito tempo de que fontes ele tem haurido os mecanismos constitutivos de sua nova construção [...]” (PIAGET, 1977, p.193).

A explicação sobre a abstração reflexionante permite concluir que o sujeito realiza-a quando há, nas suas respostas, elementos que ele formulou, ou seja, diferentemente da abstração empírica, sua resposta é oriunda da coordenação de ações. Há dois tipos de abstração reflexionante, a abstração pseudo-empírica e a abstração refletida. Na abstração pseudo-empírica, retiram-se dos observáveis não mais suas características, mas o sentido que o sujeito deu a eles. Para Piaget:

[...] a abstração pseudo-empírica apareceu bem como um caso particular de abstração reflexionante: o que o sujeito tira dos objetos (além, naturalmente, de suas qualidades físicas registradas por abstração empírica: diferença de cores e de tamanho) são as propriedades que é capaz de neles introduzir, de acordo com o nível de suas coordenações de ações (1995, p.147).

Quanto ao processo de abstração reflexionante, identificam-se dois momentos: reflexionamento e reflexão. O reflexionamento (*réfléchissement*) consiste em retirar qualidades das coordenações, de um patamar qualquer e transferi-las a um nível superior. A reflexão (*réflexion*) trata da reorganização do que foi transferido pelo reflexionamento, sugerindo algo novo. A reflexão, portanto, refere-se a “um ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo do que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 1995, p. 274-275).

O reflexionamento representa a passagem de um patamar de menor conhecimento em direção a um nível de maior conhecimento. A reflexão trata de uma reorganização em cada patamar. Piaget aponta que:

Com relação à novidade podemos inferir que a abstração reflexionante é [...] fonte contínua de novidades porque atinge novas “reflexões” sobre cada um dos planos sucessivos do “reflexionamento” [...] e estes se engendram sem que sua sequência seja jamais acabada [...] da ação à representação, desta às narrações [...], a seguir às comparações e, enfim, ao pensamento reflexivo [...] até níveis meta-reflexivos, cada vez mais elevados. Numa palavra, o duplo processo do ‘reflexionamento dos reflexionamentos inferiores e da ‘reflexão sobre as reflexões’ precedentes constitui um dinamismo ininterrupto [...] (PIAGET, 1995, p.205).

O outro tipo de abstração reflexionante é a abstração refletida, que ocorre no momento em que o sujeito compreende o que fez, ou seja, trata-se de uma

abstração com tomada de consciência. Assim surge a necessidade de explicar o que é a tomada de consciência para Piaget: “trata-se na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não ‘a’ consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados” (1978, p. 09).

A tomada de consciência ocorre por meio de ações complexas, ou seja, da transformação dos esquemas de ação em noções e, posteriormente, em operações. Consiste mais do que na observação da ação e do objeto, pois é uma compreensão progressiva que supõe a superação de um conflito cognitivo. Piaget entende que: “a tomada de consciência é uma reconstrução e, portanto, uma construção original que se superpõe às construções devidas à ação e está atrasada quanto à atividade propriamente dita” (1994, p. 138).

Essas reconstruções ocorrem por meio de sucessivos processos de tomada de consciência, nos quais um esquema de ação se transforma em um conceito (PIAGET, 1977, p.197). Piaget, ao analisar o processo de tomada de consciência, relembra que é sempre mais tardia com relação à ação. Para o autor, esse processo implica a diferenciação entre o fazer e o compreender. Segundo o autor, o principal objetivo da diferenciação consiste em “determinar as analogias e as diferenças entre ‘conseguir’, que é resultado do *savoir-faire*, e o ‘compreender’ que é próprio da conceituação, quer esta suceda à ação, ou ao contrário, a preceda e oriente” (PIAGET, 1978, p.10).

Para o epistemólogo genebrino, o fazer está relacionado à obtenção de êxito em determinada atividade e o compreender implica saber as razões do êxito. Para o autor:

[...] compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela (1974, p.179).

Ainda nesse diapasão, é possível afirmar que a passagem da forma prática do conhecimento (saber fazer) para a conceituação (compreender) mostra que esse é um processo construído que ocorre por intermédio da tomada de consciência (PIAGET, 1977). Segundo o autor:

[...] o caráter próprio da vida é ultrapassar-se continuamente e, se procuramos o segredo da organização vital, inclusive em suas superações, o método consiste então em procurar compreender o conhecimento por sua

própria construção, o que nada tem de absurdo, pois o conhecimento é essencialmente construção. (PIAGET, 1973, p. 409)

Entende-se que a explicação piagetiana acerca da construção de conhecimento contribua significativamente para os professores de administração, pois refletir sobre o processo e agir a partir dessa concepção é um dos caminhos possíveis para uma prática pedagógica eficaz. Compreender que a criação de uma novidade, a construção do conhecimento, a tomada de consciência, a diferença entre simplesmente fazer uma determinada atividade e o fazer e compreender a razão pela qual fazemos a atividade de determinada maneira são subsídios relevantes para o planejamento e avaliação continuada dos métodos pedagógicos utilizados pelo próprio docente.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET À PEDAGOGIA

Nesta seção, apresentam-se algumas ideias de Piaget referentes à Pedagogia. Como se sabe, Jean Piaget não era pedagogo e tampouco se considerava educador e seus estudos epistemológicos e psicológicos procuravam investigar como se constrói o conhecimento, no entanto é inegável sua contribuição à pedagogia. Buscaram-se explicações que podem contribuir para que o professor do ensino superior proponha uma educação que promova a autonomia intelectual. Para tal, utilizou-se o livro *Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos* (1998) – uma coletânea de artigos publicados e de palestras proferidas por Piaget em conferências internacionais, organizadas por Parrat-Dayán e Tryphon (1998).

Foram explorados, especificamente, os capítulos: *A evolução social e a pedagogia nova* (1933, p. 97-111); *Observações psicológicas sobre o self-government* (1934, p. 113-129) e *Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo* (1935, p. 137-151). A contribuição dos capítulos mencionados para esta pesquisa se dá por inferir que há convergências com os métodos pedagógicos adotados pelos professores universitários e os escritos piagetianos.

Piaget (1998) amplia a reflexão pedagógica sobre métodos de ensino e faz três observações sobre: (1) escola tradicional e as causas de insucesso do aluno, (2) visão do aluno como um sujeito em desenvolvimento e não pré-formado e (3) trabalho em grupos e cooperação. A seguir, apresenta-se um quadro síntese sobre as ideias presentes nos capítulos.

Quadro 01: Síntese das ideias de Piaget em *Sobre a pedagogia: textos inéditos* (1998)

Título do tema	Síntese da abordagem
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A evolução social e a nova pedagogia (1933, p. 97-112). ✓ Observações psicológicas sobre o <i>self government</i> (1934, p. 113-129); ✓ Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo (1935, p. 137-151). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Métodos tradicionais ✓ Pedagogia nova; ✓ Método do <i>self-government</i>; ✓ Método do trabalho em grupo.

Fonte: Turchielo 2017 (adaptado pela autora).

2.2.1 A Evolução Social e a Nova Pedagogia

No livro *Sobre a pedagogia: textos inéditos* (1998), Piaget reflete sua preocupação sobre o aspecto social na dimensão intelectual e moral. Para o autor, a questão da internacionalização das sociedades mostrava-se um fato novo em relação aos séculos anteriores. Segundo o epistemólogo; “Não existem economias isoladas, políticas internas, reações intelectuais e morais limitadas a um único grupo” (1998, p. 98).

Nessa obra, Piaget faz críticas ao fato de os sujeitos estarem adaptados à sua cidade, ao seu estilo de vida, fechando-se em suas crenças e, assim, limitando-se a observar o mundo sob outro ponto de vista. Pela perspectiva piagetiana, é fundamental propor um novo método, uma nova ferramenta que permita pensar e agir livremente, distanciando a criança do egocentrismo intelectual e moral, idiosincrasia que persiste em todas as idades, entretanto em menor grau. Libertando-se dessa perspectiva hermética, o sujeito pode predispor-se para a cooperação e a reciprocidade.

Outra constatação feita por Piaget, quando da busca pela adaptação à internacionalização, refere-se à libertação da dominação das coerções sociais, das influências das tradições no nosso modo de pensar e agir. Essa libertação, segundo o autor, reflete em nossa maneira de elaborar nossa moral em total autonomia. Piaget menciona que:

Quer pensemos nas questões da paz, do exército, das relações entre as nações ou entre as classes, em todos esses problemas políticos que nos incomodam, temos o mesmo sentimento de que tudo está relacionado com tudo; por outro lado, também sabemos muito bem que observamos velhos costumes talvez desprovidos de sentido. Mas, pela incapacidade de compreender o mecanismo do mundo, nós os conservamos, a fim de que o universo social não desmorone (1998, p. 103).

Em um terceiro momento, Piaget disserta acerca da adaptação ao mundo social, denominada de *método de reciprocidade*. Para o autor, o egocentrismo influencia o desenvolvimento da inteligência, pois um sujeito egocêntrico não consegue realizar algumas operações intelectuais porque, quando o egocentrismo é abandonado, são elaborados novos instrumentos entre os quais o mais importante é a lógica das relações.

Por fim, Piaget enfatiza a importância da educação ao processo de desvinculação do egocentrismo e tendência à cooperação. Acrescenta, ainda, que a escola tradicional privilegia a coerção em lugar da cooperação, dificultando os progressos sociais.

Posteriormente, o pesquisador genebrino aborda a contribuição que o trabalho em grupo, o *self-government* e a pesquisa aplicada trazem ao desenvolvimento por serem métodos que implicam cooperação tanto intelectual quanto moral.

2.2.2 O Self-Government

Pode-se dizer que, em tradução livre, o termo *self-government* refere-se à autogestão, autodeterminação ou, ainda, autonomia. A autonomia proposta por esse método pode ser evidenciada no escolanovismo. Segundo Vasconcelos “[...] Movimento Escola Nova representou, em sentido amplo, todo um conjunto de princípios que orientaram propostas pedagógicas em vários países. [...] surgiu a necessidade de revisão das formas tradicionais de ensino” (1996, p. 13).

Entende-se que, nesse movimento referente à Escola Nova, está contemplado o processo de aprendizagem, do qual o aluno participa ativamente e, também, verifica-se a presença de questões como a preocupação em promover a igualdade social a partir da educação. O *self-governement* surgiu nesse momento. “Durante as primeiras décadas do século XX, floresceu a crítica à escola tradicional, porém, do ponto de vista político, permanecia a ideia básica de que a escola deveria cumprir sua grande tarefa educacional de equalização social” (VASCONCELOS, 1996, p. 13). Ainda sobre o método *self-government*, acrescenta-se:

Trata-se de um procedimento de educação que confia às crianças a organização da disciplina escolar. Pelo *self-government* o estudante desenvolve em classe uma solidariedade nova, o sentimento de igualdade e

da justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade (PARRAT-DAYAN E TRYPHON 1998, p.13).

Segundo Piaget, o *self-government* “é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair do seu egocentrismo⁶ para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (1998, p. 119). A partir desse ideário, Piaget agrega o ponto de vista psicológico e destaca o egocentrismo dos indivíduos, a coerção dos mais velhos e a cooperação entre os iguais. A relação com o desenvolvimento proposta por esse método refere-se à possibilidade de cooperação: “[...] a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade” (PIAGET, 1998, p. 118-119).

[...] o método de *self-government*, enquanto fonte de autonomia, permite ao aluno internalizar as normas e desenvolver sua personalidade. Piaget não cessa de evocar a importância desse método no plano educacional. Sua utilidade é evidente para qualquer interação, seja entre adultos e crianças, [...] entre dirigentes e dirigidos (1998, p.14).

Entende-se que uma das maiores contribuições do *self-government* a partir de Piaget para a educação superior seja a possibilidade do discente sair do seu egocentrismo em direção à autonomia e à possibilidade de cooperar, pois, para Piaget: “[...] nada ensina mais a humanidade do julgamento e a verdadeira modéstia do que o contato cotidiano com iguais exercendo sua liberdade de expressão e possuindo o espírito de camaradagem” (1998, p. 127).

Essas constatações do autor permitem refletir acerca do uso desse método pelos professores, pois pode promover a autonomia ou a subordinação, seja intelectual seja moral. Assim, enfatiza-se nesta reflexão o quão importante é a forma como o professor concebe seu aluno, pois pode coibir ou instigar a busca pelo conhecimento, pela sua emancipação. É possível inferir que o *self-government* pode ser entendido como uma preparação para a vida do cidadão, não só de ordem profissional, mas também cívica. Cabe salientar que, ao falar do *self-government*, Piaget não está sugerindo a ausência do professor, ou diminuição da importância do

⁶ O egocentrismo é, com efeito, caracterizado por uma indiferenciação entre o sujeito e o mundo exterior e não por um conhecimento exato que o sujeito adquira de si mesmo: longe de conduzir a um esforço de introspecção ou reflexão sobre o eu [...] (PIAGET *apud* BATTRO, 1978, p. 82).

seu papel, mas sim propondo que o trabalho em sala de aula seja baseado na reciprocidade e na cooperação.

2.2.3 O Trabalho em Grupo

Na perspectiva piagetiana, o trabalho em grupo como utilizado pela Escola Nova colabora para a aprendizagem ativa além de estimular a cooperação entre os membros do grupo, pois essa cooperação é necessária para conduzir o indivíduo para sua objetividade. Trabalhar em grupo significa unir esforços para resolver um problema, para discutir, contrapor ideias, confrontar pensamentos, ou seja, criar a possibilidade de uma discussão dialética que é pertinente e necessária em nível de graduação. Para Piaget:

O trabalho em grupo é essencialmente «ativo», ou seja, está fundado não em coerções externas, mas em interesses intrínsecos ou que são objeto de um total assentimento interno da personalidade. Conforme o trabalho do grupo seja totalmente prescrito de fora, imposto, portanto, por uma coerção superior, simplesmente sugerido ou escolhido livremente, conforme as relações entre os grupos e o professor sejam relações de pura submissão ou, também elas, relações de cooperação, as forças em jogo podem combinar-se de todas as maneiras, ou seja, reforçar-se ou contrapor-se (1998, p.148).

O referido autor preocupou-se também em destacar as situações em que o trabalho em grupo não auxilia no desenvolvimento, ou seja, quando o objetivo é uma proposta de educação diretiva. Para Piaget:

é evidente que se o objetivo proposto consistir em memorizar o maior número de dados, em resolver o máximo possível de problemas, em preparar bem um exame da maneira clássica etc., pode acontecer que o grupo constitua um obstáculo, em comparação com a organização do trabalho individual numa classe bem comportada. Mas na medida em que o ideal seja a formação do pensamento e em que o verdadeiro trabalho, ou seja, a pesquisa pessoal ou “ativa” seja colocado acima das condutas meramente receptivas, então a vida do grupo é a condição indispensável para que a atividade individual se discipline e escape da anarquia [...] (1998, p.148-149).

A partir dessa contribuição de Jean Piaget, pode-se concluir que o trabalho em grupo traz vantagens para a formação do pensamento, há relações sociais de cooperação que são de suma importância à formação em nível superior. Essa

estratégia de ensino estimula a troca e a reciprocidade social⁷. Na interpretação do pesquisador genebrino, a cooperação surge como conceito central no desenvolvimento do trabalho em grupo. Assim, entende-se que propor atividades em grupos em nível superior, desde que bem conduzidas, podem ser estratégias frutíferas para a autonomia.

Constata-se que o trabalho em grupo proposto por Piaget nos anos 1930 contribui para o desenvolvimento moral e intelectual, pois, dentre as suas implicações pedagógicas, há a troca entre os pares. Ainda que a proposta seja cooperar no grupo, o método auxilia da construção de argumentos de cada participante, individualmente. Na dimensão moral, o método contribui significativamente, uma vez que se faz necessário respeitar às regras, ainda que sejam impostas e também se constata a possibilidade de colocar-se no lugar do outro.

2.3 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NÃO-DIRETIVA, DIRETIVA, RELACIONAL

Na abordagem de Becker (1994), são três diferentes modelos pedagógicos que se diferenciam quanto às formas de representar a prática docente na relação entre ensino e aprendizagem. Os modelos pedagógicos e epistemológicos, de acordo com suas características, são: pedagogia não-diretiva; pedagogia diretiva e pedagogia relacional (BECKER, 1994).

Na pedagogia não-diretiva, a concepção de conhecimento ocorre por meio de formas de ordenamento das descobertas, pois as estruturas já estão prontas, cabendo ao sujeito apenas ter contato com essa realidade que lhe é exterior. “O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. Ensinar? – Nem pensar!” (BECKER, 1994, p.91). O autor classifica a epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica de apriorista “[...] vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes, ou seja, a bagagem hereditária” (BECKER, 1994).

A pedagogia diretiva caracteriza-se pela transmissão do conhecimento por parte do professor, que ensina conteúdos predeterminados e pela memorização

⁷ Reciprocidade social- “A reciprocidade é a coordenação mútua das atitudes e dos pontos de vista, tanto afetivos, como cognitivos” (A.I. 71 *apud* BATTRO, 1978, p.203).

desses conteúdos por parte dos alunos. Não há preocupação com construção de conhecimento. Os processos de ensino e de aprendizagem podem ser exemplificados e resumidos da seguinte forma: “Como é esta aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende” (BECKER, 1994, p.89). Nesse modelo pedagógico, o professor acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura; o conhecimento é concebido como algo pronto e externo ao sujeito, que o adquire como produto a ser consumido.

A pedagogia relacional proposta por Becker (1994) baseou-se nos pressupostos da teoria construtivista e na epistemologia genética de Piaget, a qual considera a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e objeto, cujas capacidades de assimilar e acomodar as informações são provenientes dessa interação. Nesse modelo, há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: 1) o processo de assimilação sobre o material que o professor presume que tenha sido significativo para o aluno e 2) a resposta deste às perturbações daquele, em um processo de acomodação provocada pela assimilação desse material (BECKER, 1994).

Na seção seguinte aborda-se a área de interesse para o desenvolvimento da investigação da autora, ou seja, a administração.

2.4 A ADMINISTRAÇÃO

A Administração está inserida na área das Ciências Sociais Aplicadas e tem como objetivo o estudo e a sistematização das práticas utilizadas para administrar, seja uma empresa pública, uma empresa privada ou ainda as ONGs. É uma palavra com origem no latim *administratio*, e tem aplicação específica: administrar um bem, um negócio, uma área. Segundo Chiavenato⁸ “a Administração revela-se nos dias de hoje como uma das áreas do conhecimento humano mais impregnadas de complexidade e desafios” (1997, p. 2).

Estes desafios e complexidades refletem-se também na formação de novos administradores, ou seja, nos processos de ensino enfrentados pelos

⁸ Chiavenato está presente nas súmulas da disciplina de TGA, assim como sua seus livros são leitura obrigatória em concursos públicos para admissão de professores do curso de Administração. Assim, julgou-se pertinente citá-lo nesta pesquisa.

administradores que se dedicam à docência. Nesta seção, apresenta-se inicialmente uma contextualização quantitativa do referido curso no Brasil, posteriormente contextualiza-se o ensino em Administração e, por fim, aborda-se a disciplina que inicialmente foi o objeto de investigação.

2.4.1 O Curso de Administração

No contexto educacional em nível superior, o curso de Administração aponta números expressivos, pois, conforme Tordino (2008), já são mais de 2.000 cursos, de 500 mil estudantes e de 25 mil docentes no país. Entre 2001 e 2012 houve um crescimento de 110% no número de matriculados no ensino superior, em administração tinha-se em 2011 cerca de 1.100.000 alunos, sendo o curso com maior número de alunos (ALCADIPANI, 2011).

De acordo com dados do Censo dos Cursos Superiores, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o aumento no número de alunos matriculados nos últimos vinte anos foi de 208% (INEP, 2017). No entanto, este aumento significativo aponta algumas fragilidades.

Canopf, Festinalli e Ichikawa (2005) destacam que esse crescimento não significa existência de qualidade e competência. Tais autores salientam, ainda, que este cenário é marcado por uma baixa frequência, baixa avaliação do aprendizado e baixa qualidade de ensino, aliado a um alto índice de desistência [de alunos] e baixa remuneração de professores e especialistas. Sobre o ensino em administração, Souza-Silva e Davel (2005) apontam que, em virtude do aumento do número de vagas, a seleção dos alunos acabou se tornando menos rigorosa, o que explica a heterogeneidade estudantil e o baixo preparo intelectual.

As instituições de ensino ocupam um importante papel nesse processo, sendo uma das responsáveis pela qualidade do ensino, no entanto, algumas priorizam a mercantilização do ensino. Segundo, “a lógica de muitas instituições do setor privado de ensino superior é caracterizada pelo modelo empresarial/comercial fundamentado no lucro de curto prazo, atuando como uma empresa com fins lucrativos” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Assim, acredita-se que o elevado número de estudantes de administração e a multiplicação dos cursos são justificativas para desenvolver reflexões e pesquisas com foco no ensino superior em Administração.

2.4.2 O Professor de Administração

A partir do cenário descrito na seção anterior, surge uma inquietação referente aos desafios enfrentados pelos administradores atuantes na docência. Para Bauer (2004), o professor deve estar consciente que seu papel é fundamental na formação dos seus alunos para a cidadania e para os valores morais e éticos que o bom administrador precisa ter. Além disso, são muitas as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas e o trabalho do professor exerce um papel fundamental neste tocante. Segundo o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR Nº4, DE 13 DE JULHO DE 2005 em que o Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Dada a complexidade das habilidades e competências apresentadas no artigo, constata-se que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é árduo e, na formação *stricto sensu*, não há espaço para discussões cujo foco sejam esses processos, pois o foco é a formação para pesquisa. No entanto,

acredita-se que seria oportuno problematizar a questão do ensino nos cursos de mestrado e doutorado, considerando que os pesquisadores em grande maioria atuam também no ensino. Neste sentido, Villardi e Vergara (2013) trazem a questão da formação dos docentes em Administração: os programas de mestrado e doutorado não incluem o aprendizado pela resolução dos problemas relacionados ao “ensinar”, neles prevalecendo a pedagogia tradicional.

Vários autores convergem na constatação de que há muitas lacunas referentes a essa questão. Tordini (2008) esclarece que a formação à docência, mais do que envolver meras práticas de ensino, requer, no geral, o entendimento do papel da escola e do ensino, bem como uma compreensão especial do ensino superior.

Acrescenta-se, nesta pesquisa, por ser de suma importância, o entendimento, por parte do docente, sobre como o aluno aprende. Acredita-se que essa compreensão seja o ponto de partida para refletir sobre possíveis mudanças no contexto educacional no curso de administração. O estudo de Bolzan e Antunes (2015) empreendeu uma investigação fundamentada na teoria piagetiana, destacando a necessidade de se rever os modelos pedagógicos e metodológicos utilizados nos cursos superiores de Administração.

Esta pesquisa está direcionada à importância de compreender como o aluno aprende e, para tal, investigar a relação professor-aluno a partir do modelo pedagógico do professor, e, assim como Bolzan e Antunes, o estudo dos métodos pedagógicos empregados pelos professores. A disciplina escolhida para desenvolver tal investigação foi a Teoria Geral da Administração, apresentada na seção seguinte.

2.4.3 Teoria Geral da Administração – TGA

Para realizar este estudo escolheu-se essa disciplina por entender que, ainda que inconscientemente, estas teorias estão subjacentes ao trabalho do administrador. Chiavenato diz que “a TGA procura ensinar o futuro profissional a pensar e, sobretudo, a raciocinar com base em uma bagagem de conceitos e ideias que traz como ferramentas de trabalho” (1998, p. XV). Nesta perspectiva, compreender o processo de aprendizagem e ensino nesta disciplina denota relevância.

Segundo Nogueira (2007, p. 18), “elas [as teorias] ajudam o estudante a pensar em sua escolha e formar sua identidade profissional”. Na busca pela contextualização das teorias, é necessário compreender o conceito de paradigma. “[...] paradigma é um conjunto de crenças compartilhadas por cientistas, uma espécie de acordo sobre como os problemas de determinado campo do conhecimento devem ser compreendidos”. (NOGUEIRA, 2007, p. 105).

[...] expressões como taylorismo, fordismo, faylorismo, humanismo, modelo burocrático ou orgânico, abordagem sociotécnica, abordagem estratégica, qualidade e participação, toyotismo ou modelo japonês, reestruturação flexível, entre outras. Cada uma a seu modo, essas expressões representam componentes da formação de paradigmas na Administração, ou seja, um conjunto de esforços, métodos e técnicas, princípios e valores, teorias e práticas, doutrinas e modelos de ação que marcam uma contribuição ao campo da gestão (NOGUEIRA, 2007, p. 105).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a TGA é uma disciplina eminentemente orientadora do comportamento do profissional de administração. Cabe salientar que a intenção, nesta dissertação, não é reproduzir o que as teorias abordam, mas relacioná-las com o processo de aprendizagem e, como elas influenciam no modelo de gestão dos estudantes. No entanto, não se encontrou material abordando esse tipo de relação. No capítulo intitulado ‘A metodologia’ apresenta-se a súmula e os procedimentos didáticos utilizados com o objetivo de explicitar o que está sendo trabalhado na disciplina de TGA.

2.5 TRABALHOS CORRELATOS

Primeiramente, aborda-se a revisão de pesquisas que tiveram por norte cursos de Administração, delimitada à aprendizagem e ao ensino de Teoria Geral da Administração, discutida à luz da teoria de Jean Piaget. A consulta foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também em artigos e revistas.

Os critérios de inclusão utilizados foram: 1) proximidade com o tema proposto neste estudo; 2) data, isto é, as publicações deveriam ter sido publicadas nos últimos cinco anos, partindo de 2012; 3) presença dos seguintes descritores (utilizados separadamente): construtivismo em Piaget, aprendizagem em Administração, ensino em TGA e aprendizagem em Teoria Geral da Administração.

O sistema de seleção iniciou-se pela leitura do título e, caso fosse verificada a proximidade com o tema da pesquisa, eram lidos o resumo, as considerações finais e, posteriormente, o documento na íntegra. Já os critérios de exclusão considerados foram os trabalhos que não permitiram acesso completo ao texto e os repetidos. Assim, os parâmetros estipulados delimitaram o recorte determinado pela pesquisadora para caracterizar o debate atual sobre o tema.

A tese intitulada *Processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação nos cursos superiores de Administração sob a percepção de professores e de estudantes*, de Bolzan, L. M., apresentada no Programa de Pós-Graduação em Administração – Escola de Administração (PPGA-EA) da UFRGS, em 2017 aborda uma pertinente e necessária discussão sobre o ensino em Administração e faz uma análise dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior de Administração brasileiro e português. A comparação entre Brasil e Portugal permitiu mostrar as semelhanças e as diferenças entre os cursos superiores de Administração. Os objetivos do trabalho em questão referem-se à investigação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação tanto quanto à compreensão dos alunos como a dos professores, a percepção dos protagonistas do ensino superior de Administração brasileiro e português acerca dos processos anteriormente mencionados, a comparação entre ambos. De posse dos dados revelados pelo cotejamento das duas graduações, a pesquisadora discutiu as melhorias sugeridas pelos protagonistas.

A autora traz dados que elucidam o aumento significativo de ingressos no curso de Administração nas últimas décadas, uma expansão que resultou na má qualidade dessas graduações. Por conseguinte, a insatisfação dos alunos leva-os à evasão, por entenderem que o curso não estava contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Segundo Bolzan (2017, p. 207):

Nos discursos de todos protagonistas foram identificados também clamores pela promoção de um clima favorável ao aprendizado (VIEIRA, 2002; 2004; WALKER; GLEAVES, 2015); de envolvimento com o conteúdo (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014); de sensibilização a importância do conteúdo (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014) e da boa relação com o professor (WALKER; GLEAVES, 2015), durante o processo de aprendizado. A estrutura curricular foi considerada como guia para o desenvolvimento profissional do administrador.

Essa pesquisadora compôs uma pesquisa qualitativa exploratória, revelando que a avaliação classificatória está muito presente na memória dos estudantes participantes da investigação e o ambiente formal do ensino e as normas e regulamentos institucionais em vigor nas universidades contribuíram para isso. No entendimento dos sujeitos pesquisados, essa avaliação classificatória auxilia pouco o processo de ensino e aprendizagem (BOLZAN, 2017).

O estudo de Bolzan (2017) sugere que cursos de Administração deveriam contemplar, nos primeiros semestres, uma disciplina que explorasse as áreas da Administração e a atuação do profissional administrador nas organizações. Esta tese permite refletir sobre a possibilidade de uma prática docente baseada em desafios, no intuito de promover uma aproximação entre a atuação profissional e o meio acadêmico.

Ainda que o estudo de Bolzan (2017) não se utilize do aparato teórico piagetiano, em alguns momentos verifica-se que a teoria de Piaget poderia trazer contribuições significativas no que tange, por exemplo, à necessidade de um ensino dialógico, com mais exercício de reflexão crítica. Trata-se de uma excelente reflexão e ampliação do cenário brasileiro e português e permite inferir que há uma preocupação pertinente quanto ao ensino nessa área.

Com o descritor ensino e aprendizagem encontrou-se a dissertação intitulada *A formação do professor para o ensino superior de Administração*, de Silvia Souza Gusmão, de 2015, da UNIFACS – Universidade de Salvador Laureate International Universities. Esse estudo teve o objetivo de explorar e descrever como se formam os professores que atuam no Ensino Superior de Administração em localidades distintas das capitais brasileiras. Para tanto, a autora optou por uma abordagem metodológica de natureza quali-quantitativa com a utilização do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com base na opinião dos próprios professores de Administração. Desse modo, a pesquisa verificou, dentre outras implicações, que os métodos de aprendizagem e a formação docente em Administração ainda estão fundamentados na tradicional lógica individual-cognitivista da aprendizagem, que se baseia na transmissão e absorção explícita de conhecimentos técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino e sobre a história e evolução da Administração.

A tradicional lógica individual-cognitivista da aprendizagem tende a transferir apenas a menor porção do conhecimento, a dimensão explícita, demonstrando-se,

desse modo, limitada e reducionista, por deixar a dimensão tácita desprezada. Assim, é necessário pensar em novos métodos de formação que privilegiem a dimensão tácita do conhecimento, com base na perspectiva sócio-prática, explorando as possibilidades de aprendizagem que emergem de contextos práticos e de estruturas sociais de partilha de conhecimento, buscando contribuir para uma formação integral desse professor.

O estudo de Gusmão (2015) converge significativamente para esta pesquisa, pois aborda a importância de escolher os métodos pedagógicos adequados, além disso, traz um panorama acerca da procura pelo curso de Administração.

Na busca por trabalhos empregando o descritor “aprendizagem em Teoria Geral da Administração”, selecionou-se a dissertação intitulada *Educação e construção do conhecimento: uma experiência no curso de graduação em Administração*, de Bárbara Lorenzoni Basso, publicada em 2015. Esse trabalho traz como contribuição a identificação de uma mudança no formato das aulas no curso de Administração na Escola de Administração da UFRGS, apresentando como proposta o desenvolvimento de um trabalho mais interativo, subsidiado pelas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire.

Ao longo de sua investigação, Basso (2015) relata a dificuldade enfrentada pelo professor ao não adotar uma prática tradicional, respondendo aos questionamentos dos alunos, mas indagando-os e estimulando-os para que eles mesmos buscassem o conhecimento. Temas como construtivismo, o estudo da moral, a descrição dos estágios de desenvolvimento (abordados como *estágios* na dissertação), assimilação e acomodação, cooperação, a relação entre Piaget e a educação e *self-government* foram amplamente explorados pela autora.

A pesquisa usou como metodologia a ação participante, pois a autora colocou-se na condição de participante ao pesquisar sua própria experiência, firmando o compromisso social que esse tipo de metodologia denota. A investigação foi realizada em diversas disciplinas do curso de Administração e desenvolvida em um projeto de extensão visando à construção conjunta de conhecimento, isto é, à construção de aprendizagem por parte tanto dos docentes quanto dos discentes.

Basso (2015) também fundamenta seu trabalho apresentando vários projetos de sucesso realizados com práticas construtivistas em níveis distintos de ensino em vários países. São exemplos exitosos a Escola da Ponte, em Portugal; o projeto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), no Rio de

Janeiro; o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), em Curvelo, MG; Schumacher College, em Devon, na Inglaterra; entre outros. Como resultado, a pesquisa visa a inspirar novas ações, contribuindo para uma mudança positiva na educação universitária em todo o país. Dentre os trabalhos selecionados, essa dissertação traz contribuições de toda ordem, dada a proximidade referente à escolha teórica e à área de investigação desta dissertação.

Em uma busca inicial na revista *Schème*, selecionou-se o artigo *Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional*, de Fernando Becker (2014), que aborda o processo de aprendizagem na concepção de Piaget. Identificou-se, nesse trabalho, uma explanação clara e objetiva dos conceitos sobre as abstrações, que são centrais neste estudo e que estão desenvolvidos no subcapítulo seguinte. Becker traz a diferença entre *insight*, conceito consagrado pela teoria da Gestalt, e abstração refletida.

Becker (2014, p. 108) afirma que:

[...] todas as descobertas da humanidade, desde a pedra lascada, o fogo ou a roda, passando pelos teoremas de Euclides, até a lâmpada elétrica, a rede de água e esgoto, o cálculo diferencial e integral, o motor a explosão, a mecânica quântica, a relatividade, a computação eletrônica, a turbina de aviação, a internet, o bóson de Higgs, etc. originaram-se de abstrações refletidas.

O autor também traz o experimento do pêndulo, desenvolvido por Piaget e seus colaboradores, para ilustrar o processo de abstrações, mencionando os desafios que são propostos aos sujeitos, elucidando a impossibilidade de atender aos questionamentos suscitados pelo experimento somente por abstrações empíricas. Também consta do artigo citado o desconhecimento dos professores investigados acerca desse processo de construção para chegar à criação da novidade. Nesse sentido, o artigo de Becker é de significativa relevância e aborda os conceitos que permeiam a proposta desta investigação, ainda que estejam brevemente desenvolvidos.

Utilizando o descritor “construtivismo em Piaget” no portal da CAPES, selecionaram-se dois trabalhos, um livro e um artigo, que se julgou ter relação com este trabalho ou poder contribuir para esta dissertação.

No livro *A desconstrução do construtivismo na Educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*, publicado pela editora Unesp digital em 2014, Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur faz a defesa da teoria de Piaget, rebate as

principais críticas, levanta e discute ideias comumente encontradas em textos “ditos construtivistas”, busca identificar equívocos, distorções e incongruências. O principal objetivo da autora é mostrar como o construtivismo tem sido “desconstruído” na área educacional e recolocar a teoria de Piaget em seus espaços próprios. Essa obra é um trabalho consistente, que enfatiza a utilização correta dos conceitos elaborados por Piaget, principalmente o de construtivismo.

A autora procura analisar as concepções que considera como falsas, ou simplesmente equivocadas, sobre o construtivismo no âmbito educacional recorrendo a argumentos que se apoiam nos propósitos, questões e conceitos que formam o trabalho científico de Jean Piaget. Pode-se exemplificar essa afirmativa reportando-se à página 48 do livro onde a autora refere-se ao equívoco de interpretação da teoria de Piaget quando o educador entende o construtivismo como um método de ensino. Há, ainda, quem o defina como um conjunto de regras. Julgou-se de extrema relevância esses trabalhos que abordam as imprecisões referentes à teoria de Piaget e, ao longo deste estudo, retomam-se essas considerações por perceber que o conhecimento fragmentado da teoria pode, por vezes, restringi-la aos estágios de desenvolvimento.

O segundo trabalho encontrado ainda com o uso do mesmo descritor refere-se ao artigo intitulado *Avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com aprendizagem baseada em problemas*, de Karine de Lima Guedes, Rui Otavio Bernardes de Andrade e Alexandre Mendes Nicolini, publicado na revista RAEP em 2015. O objetivo do estudo foi verificar o impacto do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na percepção dos estudantes e dos professores em uma instituição de ensino superior. A ABP, nesse estudo, foi considerada como metodologia ativa que se baseia no uso da resolução de problemas propostos para que o estudante analise e estude o conteúdo.

PBL é uma sigla que vem do inglês, *ProblemBased Learning*, que representa a Aprendizagem Baseada em Problemas, cujo foco do ensino passa a ser o aluno, que deixa de exercer o papel de receptor passivo das informações transmitidas por seus professores. A PBL ou APB quebrou o paradigma de aula tradicional, com disciplinas curriculares distanciadas umas das outras e o controle de presença e provas. Nela, o aluno estuda individualmente sobre determinado assunto antes da aula e anota todas as suas dúvidas ou dificuldades e, na aula, acontecem discussões sobre os problemas apresentados, realizadas em grupos.

Tal metodologia é formativa por incentivar o estudante a ter uma postura ativa de buscar o conhecimento. O estudo insere-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois buscou analisar uma proposta de ABP no ensino, e teve como participantes professores e estudantes do curso presencial de graduação em Administração de uma instituição privada. Com base na pesquisa realizada, observou-se que o método ABP, além de aproximar estudantes e professores para uma convivência mais proveitosa. A Aprendizagem Baseada em Problemas possibilitou que os discentes desenvolvessem um senso crítico e melhorou o trabalho em equipe, expandindo a visão sobre o problema, oportunizando uma pesquisa mais ampla e melhorando o raciocínio e a criatividade. Neste sentido, o estudo ainda defende que a adoção de uma metodologia ativa colabore para a autonomia do educando.

A conclusão dessa produção para a área de Administração dá-se no sentido de que o uso de ABP requer uma preparação do corpo docente e que a utilização dessa metodologia lhes permita ser mais independentes e criativos. O trabalho também faz um comparativo entre a ABP e a metodologia de ensino tradicional. No referencial teórico, os autores desenvolvem os conceitos de metodologia tradicional e metodologia ativa, na qual contemplam o ensino por ABP. Nesse contexto, caracterizam a metodologia tradicional como se tratando de uma aula expositiva em que o conteúdo é pré-elaborado e o estudante limita-se exclusivamente a escutar o professor. Já as metodologias ativas fundamentam-se em estratégias de ensino baseadas nas concepções pedagógicas reflexivas e críticas, as quais permitem interpretar e intervir sobre a realidade, promover a interação entre as pessoas e valorizar a construção do conhecimento, os saberes e as situações de aprendizagem.

Os autores concluem, então, que a utilização de ABP é uma possibilidade de aprendizagem com resultados mais efetivos. Esse trabalho foi selecionado a partir do critério de que a ABP foi desenvolvida com base em Piaget, além de ser um estudo realizado na área da Administração. Considerou-se a possibilidade de identificar que o conceito de “metodologia ativa” seja empregado no mesmo sentido que Piaget concebe-o, ainda que não seja citado. Uma indagação, porém, que surge nesse sentido é: a ABP valoriza a atividade do sujeito no processo de aprendizagem?

No ensaio intitulado “*Por que ler os clássicos no ensino e na pesquisa em Administração?*”, encontrado no portal da CAPES, publicado pela Revista de Administração Contemporânea (RAC) em 2014, Francis Kanashiro Meneghetti, Edson Ronaldo Guarido Filho e Ariston Azevedo abordam um descaso com relação às narrativas clássicas e uma busca por informações rápidas em detrimento de reflexões profundas com relação às obras que fundamentam a área. Esse texto enfatiza a importância da reflexão crítica acerca da teoria da Administração em todas as suas dimensões, seja no contexto histórico, econômico seja social. Cabe ressaltar que o trabalho não tem como objetivo citar os clássicos, nem mesmo classificá-los em função de sua importância para a Administração, mas, sim, refletir sobre sua natureza.

O estudo é dividido em cinco tópicos: o primeiro refere-se ao conceito do que é um clássico; o segundo aborda a construção social do clássico; o terceiro realiza sua contextualização histórica; o quarto relaciona o clássico, o ensino e pesquisa em Administração, e o quinto traz as conclusões finais. Os autores ressaltam a importância de refletir sobre o que se lê para poder chegar às próprias conclusões. A leitura desse ensaio foi incluída nesta pesquisa por entender a importância da reflexão no ensino de graduação e por ter como objeto de análise teorias que subsidiam a Administração. A seguir, apresenta-se o Quadro síntese dos trabalhos contemplados neste levantamento.

Quadro 02: Síntese dos trabalhos correlatos.

Autor/ título/ ano	Tipo de trabalho/ local	Contribuições
BOLZAN, Larissa Medianeira. Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes 2017.	Tese UFRGS – EA	-Análise dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior de Administração brasileiro e português; – investigação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação tanto na compreensão dos alunos quanto dos professores; - mostra as semelhanças e as diferenças nos cursos superiores de Administração.
GUSMÃO SILVIA SOUZA. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO 2015.	Dissertação UNIFACS	- interesse pelo curso de Administração; - os métodos pedagógicos, - o professor de Administração.
BASSO, Bárbara Lorenzoni. Educação e Construção do Conhecimento: Uma Experiência no Curso de Graduação de Administração , 2015.	Dissertação UFRGS – EA	- desenvolvimento de um trabalho mais interativo, subsidiado pelas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire; –construtivismo, o estudo da moral, a descrição dos estágios de desenvolvimento, assimilação e acomodação, cooperação, a relação entre Piaget e a educação e <i>self-government</i> foram amplamente explorados; - pesquisa ação participante.
BECKER Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional , 2014.	Artigo Revista <i>Schéme</i>	-Processo de abstrações à luz da teoria de Jean Piaget.
CHAKUR, Cilene Ribeiro De Sá Leite. A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos , 2014.	Livro Editora Unesp digital São Paulo	- identifica equívocos, distorções e incongruências; - Tem por objetivo mostrar como o construtivismo tem sido “desconstruído” na área educacional e recolocar a teoria de Piaget em seus espaços próprios.
GUEDES, Karine De Lima; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. “Avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com aprendizagem baseada em problemas” 2015.	Revista RAEP Administração: Ensino & Pesquisa. Rio de Janeiro	- A ABP foi considerada como metodologia ativa que se baseia no uso da resolução de problemas convergente com a teoria piagetiana; - desenvolvimento de senso crítico e trabalho em equipe.
MENEGHETTI, Francis Kanashiro; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo; AZEVEDO, Ariston. “Por que ler os clássicos no ensino e na pesquisa em administração?” 2014.	Revista de Administração Contemporânea – RAC Curitiba	-Reflexão crítica acerca da teoria da Administração em todas as suas dimensões, seja no contexto histórico, econômico ou social.

Fonte: a autora (2018).

Na última seção deste capítulo apresentam-se cinco proposições teóricas formuladas a partir da fundamentação teórica desta dissertação. Estas proposições são os pressupostos teóricos que embasarão o trabalho de campo e a análise de dados.

2.6 AS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Na intenção de desenvolver a investigação de campo sobre como o professor compreende o processo de aprendizagem do seu aluno, segundo Jean Piaget, e da contextualização dessa questão no ensino superior de administração, em nossa realidade brasileira, destacam-se cinco proposições:

- **A aprendizagem depende da ação e operação do aluno;**

Para Piaget “toda a ação, ao ser aplicada aos objetos, acomoda-se a eles, isto é, recebe negativamente a impressão das coisas sobre as quais age. O essencial da ação, não é naturalmente, esta impressão: está na modificação imposta ao objeto, isto é, na assimilação deste aos esquemas do sujeito” (1978, p. 18). Nesta perspectiva, considera-se que aprendizagem do aluno ocorre quando o mesmo age sobre o objeto, assimila suas propriedades e acomoda-se transformando a estrutura que havia construído anteriormente.

Esta proposição mostra que o foco da investigação será compreender como os professores participantes compreendem o processo de aprendizagem de seu aluno.

- **A partir da compreensão de como o aluno aprende, pensa-se no planejamento de um trabalho docente diferenciado e na sua avaliação;**

Esta proposição ressalta a relação entre a aprendizagem do aluno, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos docentes e suas maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos. Acredita-se que a reflexão do professor sobre o planejamento e avaliação pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado.

- **Há ideias de Piaget presentes na legislação educacional brasileira e em modelos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino;**

Essa proposição retoma dados da pesquisa de Vasconcelos (1996) sobre a presença de elementos da teoria de Piaget na legislação educacional brasileira, das pesquisas de Becker (1993) que mostram como a posição epistemológica do professor se reflete na prática ou ainda, na interpretação da própria prática pelo docente.. Considera-se relevante, nesta pesquisa, contribuir na busca de dados sobre essa influência da obra de Piaget.

- **Pode haver presença do interacionismo piagetiano nos relatos dos docentes, nas aulas da disciplina de TGA, ainda que de maneira inconsciente, fragmentada ou, ainda, equivocada;**

Esta proposição foi desenvolvida por identificar na literatura contemporânea de autores como Mário Sérgio Vasconcelos (1996), em sua pesquisa o autor relata que Emilia Ferreiro também identifica a presença significativa de equívocos referente à teoria piagetiana. O objetivo, nesta dissertação, não é encontrar, nas falas dos participantes amplos conhecimentos, mas investigar como eles compreendem o construtivismo, entre outros conceitos que poderão ser empregados pelos entrevistados.

- **O erro consiste em uma possibilidade de aprendizagem, isto é, há erros construtivos, através dos quais se pode compreender a lógica do aluno e a sua construção de conhecimento.**

Por fim, a quinta proposição refere-se a possibilidade de construção de conhecimento a partir do erro do aluno. Essa, assim como as demais, apoia-se na teoria piagetiana a partir da possibilidade de investigar se o professor entrevistado acompanha o raciocínio do seu aluno e aproveita o momento da resposta errada para instigar novas construções.

3. A METODOLOGIA

Para responder à questão desta pesquisa, optou-se por um delineamento de natureza qualitativa, por meio do estudo de casos múltiplos (YIN, 2015). Este autor distingue estudos de casos únicos e de casos múltiplos, sendo o segundo tipo aconselhado pelo fato de possibilitar conclusões analíticas mais contundentes. Nesta dissertação, cada caso é definido por um participante.

O instrumento utilizado é a entrevista semiestruturada. Segundo Delval (2002, p. 147) a entrevista semiestruturada consiste em:

[...] perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado na pesquisa.

Este estudo tem caráter exploratório e busca compreender o que pode ser comum aos diferentes participantes investigados. Segundo Yin (2010), “um estudo de caso exploratório não possui um único e claro conjunto de resultados. Aplica-se sobre tudo a estudos com poucas referências de literatura e pesquisas anteriores”.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2017 e no início do primeiro semestre de 2018. Inicialmente, planejou-se convidar os participantes a partir da escolha de instituições com curso de Administração e acessíveis para a autora. Entretanto, esse caminho apresentou dificuldades e foi substituído por convite direto aos docentes via correio eletrônico. Como critério de escolha dos participantes optou-se por entrevistar professores do curso de Administração, especificamente docentes da disciplina de TGA.

Nesta pesquisa temos professores participantes de instituições de ensino públicas e privadas. Seis destes participantes são professores de instituições privadas e cinco de instituições públicas. Referente às instituições públicas, um professor atua em instituição situada em Porto Alegre, dois na região metropolitana, e dois professores atuam em instituição localizada do interior do estado. Os

professores que atuam nas instituições privadas, dois atuam em instituição localizada em Porto Alegre, um atua na região metropolitana de Porto Alegre, um no interior do estado do RS e um atua em instituição situada no interior do estado de Santa Catarina.

3.1.1 Os Participantes

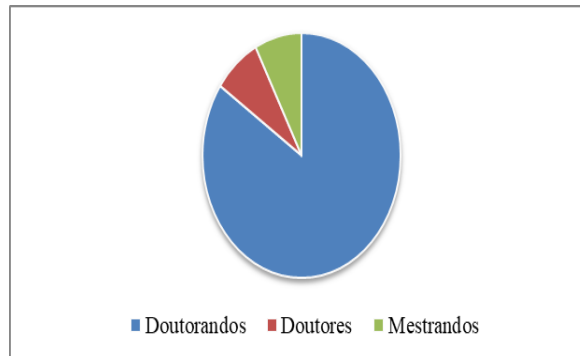
Os participantes foram escolhidos a partir do critério *de amostragem em bola de neve*, ou seja, os professores participantes indicaram colegas que teriam interesse em contribuir. Para Yin: “o efeito *bola de neve* ocorre quando você vai atrás e permite que estes novos casos resultem na identificação de ainda outros entrevistados” (2016, p. 80).

Trata-se de um grupo constituído por onze participantes. Destes, dez são pós-graduandos, com experiência docente entre três e vinte e dois anos. Deste grupo, quatro participantes se encontravam em regime de afastamento no momento em que a entrevista foi realizada. O acesso aos participantes foi inicialmente difícil, se enviou *e-mails* para cinco professores e destes um retornou, no entanto, chegou-se ao número inicialmente determinado rapidamente em virtude do uso da indicação de colegas pelos contatados.

Delval (2002), em seus estudos sobre o método clínico de Piaget, indica como referência doze participantes, para poder atingir o critério de saturação, ou seja, um número maior de participantes traria respostas muito similares, sem maiores contribuições nem novos dados para análise. Como exemplo, citam-se as pesquisas de Freiesleben (2015), Gallego (2013) e Marcon (2014).

Esta investigação tem três professores participantes no estudo piloto e onze professores participantes na pesquisa, dos quais, seis professores participantes são do sexo feminino e oito são do sexo masculino. A escolha por utilizar o termo “professor participante” no masculino justifica-se por considerar maior o número de participantes deste gênero e, a fim de evitar repetições, na análise de dados estes professores participantes serão identificados pela sigla PP seguido do número, conforme ordem de entrevista. Este número utilizado como código foi definido pela autora que considerou a ordem das entrevistas. O gráfico 01 ilustra a titulação do grupo que contribuiu com esta pesquisa.

Gráfico 01: Titulação dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: A autora (2018).

Ainda dentro deste grupo, cinco professores têm curso de formação pedagógica. Essa formação pedagógica abrange cursos de pós-graduação *lato sensu*, de licenciatura e de magistério.

A seguir apresenta-se o quadro das disciplinas que aparecem nos relatos dos professores participantes. Na segunda coluna está indicado o número de professores que direcionaram com maior ênfase seus relatos para a disciplina discriminada na coluna anterior.

Quadro 03: Disciplinas citadas nos relatos.

Disciplinas	Número de professores participantes que citou a disciplina
TGA	11
Gestão de pessoas	3
Introdução ao Marketing	1
Empreendedorismo	1
Matemática financeira	1
Sistemas para Administração pública	1
Administração de projetos	1
Organização da Produção	1

Fonte: a autora (2018).

3.1.2 O Estudo Piloto

Como explica Delval (2002, p. 99), “[...] estudo piloto consiste em um estudo preliminar sobre um número reduzido de sujeitos [...]”. Nesta pesquisa, o estudo piloto foi realizado com três participantes, e constou de entrevista e realização de uma observação. Conforme proposta feita no projeto, essa fonte de dados de observação foi descartada considerando a dificuldade de autorização para o acesso nas instituições de ensino.

O objetivo do estudo piloto foi avaliar a duração de cada entrevista, ajustar as questões do instrumento, e exercitar a técnica. Diversas dificuldades foram surgindo durante o percurso de realização das entrevistas. Inicialmente pensou-se que deixar livre para que o participante fosse expondo seu modo de perceber sua atuação e seu discente fosse mais enriquecedor, tanto na coleta de dados quanto na própria análise que será realizada posteriormente. No entanto, percebeu-se que cada relato apresenta uma singularidade que pode ser rica, mas não atender a todos os objetivos da pesquisa. O exercício de reflexão sobre a problematização, os objetivos e o que os participantes traziam foi um aprendizado enriquecedor. A “liberdade” atribuída no estudo piloto trouxe como ponto negativo um esforço maior na interpretação para a busca pelo atendimento ao que foi proposto nos objetivos. Trouxe como ponto positivo a exposição da pesquisadora diferentes perspectivas, possibilitando identificar diferentes comportamentos, valores e ideologias dos entrevistados.

Como resultado do estudo piloto, se observou que as entrevistas tiveram duração média de quarenta e cinco minutos, totalizando duas horas e vinte minutos. O roteiro foi alterado com substituição de uma das questões e a autora passou a intervir ativamente ao longo da pesquisa de campo.

3.1.3 Instrumento de Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com a disponibilidade de cada professor participante. Foram utilizados um gravador e um aplicativo de celular para registro. O roteiro apresentado a seguir serviu de guia, não sendo seguido rigidamente. No transcurso de cada entrevista foram acrescentadas perguntas que julgou-se pertinente, considerando as respostas dos professores participantes e os esclarecimentos necessários.

Quadro 04 – Roteiro de questões básicas para entrevista

QUESTÕES	OBJETIVOS
Nome:	
E-mail:	
Idade:	
Tempo de docência:	
Exerce outra atividade simultaneamente à docência	Averiguar se outras atividades exercidas pelos professores podem contribuir para o conhecimento do aluno sobre a prática da administração. Investigar se o exercício de outra atividade pode prejudicar a prática docente no desenvolvimento do planejamento das aulas.
1) Fale sobre sua ação pedagógica: como são suas aulas, o que você julga importante, imprescindível, e o que considera desnecessário:	Investigar a fundamentação teórica que subsidia sua prática.
2) Que/qual(is) ferramentas ou estratégias de ensino você utiliza?	Identificar se há propostas para uma aprendizagem ativa.
3) Tratando-se de uma matéria teórica, uma aula expositiva contempla o processo de aprendizagem dos alunos?	Investigação referente à intenção por parte do professor na ação cognitiva do discente.
4) O que você entende por interação? Você acredita que há interação nas suas aulas?	Interação professor/ aluno; Aluno/ aluno; Análise da pedagogia dialógica; Cooperação.
5) Como você se certifica de que eles [os alunos] realmente aprenderam?	Isso é importante para o professor? Como ele constata, através de prova, se houve aprendizagem?
6) Como você avalia seus alunos?	Investigação referente ao tipo de avaliação e o que o professor infere a partir dos resultados.
7) Como você dá o feedback para o seu aluno?	Como ele avalia o erro. Qual a possibilidade de construção a partir do erro.
8) Como você imagina que o aluno aplica o conhecimento?	Significado do conteúdo para o discente.
9) Você tem autonomia em seu exercício docente? E seu aluno, você acredita que ele tem autonomia?	Identificar como o professor entende essa autonomia se existente, como ele lida com a sua e a de seu aluno?
10) Qual a maior dificuldade que você enfrenta na sala de aula, considerando ser um Administrador que atua na docência?	Investigação sobre as dificuldades referentes à área de conhecimento docência / Administração. Possibilidade de conflitos por parte do profissional.

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em Becker⁹ (1993).

3.1.4 O Campo

Para contextualizar a disciplina, apresenta-se uma breve descrição sobre a disciplina de TGA desenvolvida na UFRGS. Por tratar-se de uma pesquisa voltada à compreensão de como o aluno aprende, apresenta-se um quadro síntese, no qual

⁹ As questões 3 e 4 são replicadas da pesquisa de Becker (1993).

destacam-se os procedimentos didáticos utilizados pelo docente para o desenvolvimento do trabalho nessa disciplina.

Quadro 05: síntese dos procedimentos didáticos

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
<p>Aulas expositivas e dialogadas; leitura e análise de textos; discussões que auxiliem no desenvolvimento da capacidade de argumentação; trabalhos individuais e/ou em grupo que deem oportunidade à reflexão e ao exercício criativo.</p> <p>A LEITURA PRÉVIA DOS TEXTOS INDICADOS PARA CADA AULA É OBRIGATÓRIA, POIS É FUNDAMENTAL PARA O BOM DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA E, SOBRETUDO, PARA A PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA PARTICIPAREM DOS DEBATES E DOS TRABALHOS QUE SERÃO REALIZADOS.</p>

Fonte: adaptação da autora com base em Goulart (2018).

Contrapondo-se às críticas mencionadas anteriormente na página 30, acredita-se que esta proposta pedagógica explicitada no quadro corrobora a construção de conhecimento, pois os métodos pedagógicos citados pelo docente propõem aos alunos um espaço para a reflexão. Basso afirma que: “a formação do administrador obedece à lógica proposta pelos expoentes clássicos (Taylor e Fayol)” (2015, p. 18). Para Chiavenato: “a TGA proporciona a orientação teórica imprescindível à prática administrativa, ao mesmo tempo em que é também enriquecida com resultados desta” (1998, p. 2). No quadro seguinte apresenta-se a súmula da disciplina:

Quadro 06: Súmula da disciplina.

<p>TGA I Súmula: Conceitos básicos, funções e áreas da Administração. Teoria, prática e ciência. A administração como campo específico do conhecimento: a emergência da razão instrumental e das organizações burocráticas. Abordagem clássica: taylorismo, fordismo e fayolismo. Transição para a escola das relações humanas: contribuições de Follett e Barnard. A escola das relações humanas. Teorias de motivação e liderança. Estruturalismo. Teoria de Sistemas.</p>
<p>TGA II Súmula: As organizações como sistemas abertos: teoria de sistemas, teoria da contingência estrutural, teorias ambientais; abordagens e temáticas contemporâneas; organizações e desenvolvimento.</p>

Fonte: autora, a partir da análise do Projeto Pedagógico do curso de Administração UFRGS (2018).

Acredita-se que esta contextualização permita conhecer o campo definido para investigação nesta pesquisa.

3.1.5 Os Cuidados Éticos

Foi assegurado aos professores participantes o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como retirar seu consentimento a qualquer momento. Foi assegurada também a preservação da identidade dos professores participantes sendo seus nomes substituídos por números. Após a transcrição, as entrevistas foram enviadas via correio eletrônico aos participantes para que os mesmos autorizassem a utilização ou, ainda, modificassem ou censurassem o material. A assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no ANEXO A foi coletada no momento da entrevista e esse documento permanecerá sob a guarda da autora pelo período de cinco anos. Os resultados serão utilizados para fins específicos de pesquisa.

3.1.6 As Entrevistas

As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade de cada professor participante [PP]. Houve o cuidado de, inicialmente, explicar ao professor participante o que seria feito. Em seu conjunto, as entrevistas somaram um total de oito horas e vinte e três minutos.

Procurou-se transcrever as entrevistas logo após sua realização para refletir sobre sua condução e agregar essa experiência para as próximas entrevistas. As transcrições alcançaram um total de cento e quarenta laudas, sobre as quais foi feita a seleção dos extratos mais significativos para o foco da pesquisa, a sua interpretação e a discussão de resultados. A seguir apresenta-se a seção referente à leitura do PPI da instituição de ensino com maior número de participantes.

3.1.7 O PPI e a relação com a teoria de Jean Piaget

Analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018), especificamente o capítulo 3 do referido documento, que contempla o Projeto Pedagógico Institucional, PPI. A escolha por analisar o documento desta instituição foi realizada utilizando como critério o maior número de professores participantes na mesma instituição: quatro docentes.

Nesse documento, encontraram-se afirmações convergentes com a teoria piagetiana, apesar de o autor não ser citado explicitamente. Para fazer essa explicação selecionaram-se alguns extratos do documento:

Quanto à metodologia, parte-se do pressuposto de que o educando aprende aquilo que é significativo e necessário em sua existência. Sendo assim, os conhecimentos trabalhados na instituição devem estar em relação direta ou indireta com o contexto de vida dos aprendentes (educador e educando) a fim de que, através de operações cognitivas, sociais e afetivas, possam transcender o espaço acadêmico [...]. A missão do [xxx]¹⁰ se realiza, na prática, ao formar cidadãos autônomos e empreendedores, capazes de, como egressos, agir com ousadia e criatividade nas relações com a sociedade, com outros sujeitos e com o mundo do trabalho (PDI 2014-2018, p. 48).

Neste extrato do PPI, temos explícita a ideia de que os conhecimentos dão-se a partir de operações cognitivas, sociais e afetivas e devem estabelecer relação com a vida do educando. Nesse sentido, é possível afirmar que o documento é compatível com a teoria piagetiana. Para Piaget, a afetividade refere-se aos “sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; as diversas tendências, aí compreendidas as ‘tendências superiores’ e, particularmente à vontade” (1978, p. 25). Operar cognitivamente é uma expressão diretamente relacionada a terminologia da teoria piagetiana. Para Piaget, são três as características que definem uma operação: “a primeira afirma que uma operação é uma ação interiorizada; em segundo lugar, uma operação é reversível e, em terceiro, uma operação não existe em estado de relação ou inferência isolada, mas é elemento de uma estrutura constituída pela coordenação de operações” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE 1998, p. 215).

Outro dado sobre a presença de elementos compatíveis com a teoria de Piaget no documento examinado é o seguinte:

A implantação de um currículo integrado pode ser um forte instrumento na construção de uma educação que seja espaço da descoberta, da crítica e da proposição de relações mais democráticas, bem como de superação de relações de exclusão. Esta prática abre caminho para que educadores e educandos cooperem entre si na construção dos seus destinos, com possibilidades que vão além daquelas determinadas pelo pensamento dominante na sociedade (p. 52).

¹⁰ O código [xxx] foi utilizado para conservar o anonimato da instituição de ensino, trata-se da instituição com maior número de professores participantes nesta pesquisa.

Piaget, na sua contribuição para a pedagogia (1998), argumenta a favor de uma educação voltada à autonomia intelectual e moral. Assim, pode-se afirmar que esse extrato do PPI sugere alguma relação com a teoria piagetiana na medida em que considera a cooperação e a autonomia. Acredita-se que esses textos contribuam para a compreensão dos capítulos seguintes, além de mostrar que há elementos da teoria de Piaget presentes em documentos institucionais de ensino superior. No capítulo seguinte, apresentam-se as categorias de análise.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir do referencial teórico e dos dados coletados na pesquisa, foram escolhidas duas categorias de análise. A primeira delas, intitulada *Métodos pedagógicos*- expressão utilizada por Piaget (1998) para caracterizar o trabalho em grupo e o *self-government* – refere-se às diferentes formas que o professor adota para alcançar um determinado fim; nesse caso, a aprendizagem do aluno.

A segunda, intitulada *Relação professor-aluno*, foi extraída dos estudos de Becker (1994) que demonstram a correspondência entre modelos epistemológicos e modelos pedagógicos dos professores e o modelo de relação que o docente estabelece com seus alunos. Importante salientar que, nesta pesquisa, deu-se ênfase ao modelo pedagógico para desenvolver a análise dos dados.

4.1 MÉTODOS PEDAGÓGICOS

O professor exerce um papel fundamental na construção do conhecimento; no entanto, propor constantemente desafios ao discente talvez seja uma das muitas dificuldades enfrentadas. Para minimizar as dificuldades enfrentadas em sala de aula no que tange ao ensino-aprendizagem, cabe ao educador adotar métodos pedagógicos que sejam eficientes à aprendizagem. (PARRAT; DAYAN; TRYPHON, 1998 p. 21). Para tal, faz-se necessário entender o que é tratado como *método pedagógico* neste trabalho.

A palavra *método* vem do grego *méthodos*, composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa via, caminho. Partindo dessa etimologia, é possível afirmar que o conceito de *método* está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos (VILAÇA, 2008).

Nos artigos pedagógicos de Jean Piaget, especificamente o *Observações psicológicas sobre o self-government* (1998) e *Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo* (1998), o epistemólogo aborda a atividade do sujeito na situação da aprendizagem e, para tanto, destaca o papel do professor e os métodos pedagógicos utilizados. Na perspectiva piagetiana, o trabalho em grupo, como

utilizado pelo movimento Escola Nova¹¹ colabora para a aprendizagem ativa, além de estimular a cooperação entre os membros do grupo, pois é necessária para conduzir o indivíduo para sua objetividade.

Para Piaget:

O trabalho em grupo é essencialmente «ativo», ou seja, está fundado não em coerções externas, mas em interesses intrínsecos ou que são objeto de um total assentimento interno da personalidade. Conforme o trabalho do grupo seja totalmente prescrito de fora, imposto, portanto, por uma coerção superior, simplesmente sugerido ou escolhido livremente, conforme as relações entre os grupos e o professor sejam relações de pura submissão ou, também elas, relações de cooperação, as forças em jogo podem combinar-se de todas as maneiras, ou seja, reforçar-se ou contrapor-se (1998, p.148).

Nesse sentido, Coll corrobora a busca de implicações educacionais da epistemologia genética e apresenta a teoria genética como fonte de inspiração de métodos de ensino. Afirma que a concepção construtivista de conhecimento postulada pela teoria genética possibilita a elaboração de propostas relativas à metodologia didática. Afirma que o método clínico pode ser utilizado para acompanhar o raciocínio do sujeito e questioná-lo, a fim de que chegue a novas conclusões (COLL, 1992, p. 186).

Parrat-Dayán e Tryphon usam a expressão *métodos pedagógicos*, conforme foi concebida por Piaget, para se referirem às ações dos professores e a escolha de material educativo para desenvolver sua prática visando a promover a aprendizagem (1998, p.21).

Assim, consideram-se como método pedagógico, para esta dissertação, todas as ações desenvolvidas pelos professores entrevistados extraídas de seus comentários, tais como o trabalho em grupo, os relatos de aula expositiva e dialogada e a referência, feita em menor número sobre a exibição de vídeos. Agregam-se a essas ações a elaboração dos relatórios feitos pelos alunos, os diversos trabalhos realizados diariamente, as questões para responder, um pequeno texto com relato da compreensão da aula. Da mesma forma, também são citadas, por alguns professores, as pesquisas, a sala de aula invertida¹², o *brainstorming*¹³,

¹¹O movimento da Escola Nova tenta transportar essa reforma teórica para a prática cotidiana da classe [...]. A ênfase (no movimento da Escola Nova) estava colocada na necessidade de conceber o estudante não como receptor passivo, mas como uma pessoa que constrói seus conhecimentos, guiada por seus interesses e suas necessidades (PIAGET, 1998 p. 9).

¹² A sala de aula invertida ou *flipped classroom* vem da ideia de fazer em casa o que pode ser feito em sala de aula. Sua proposta é que o aluno já venha preparado para a sala de aula.

apresentação em modelo *pich*¹⁴, entre outros métodos pedagógicos com a intenção de produzir conhecimento.

Na categoria *métodos pedagógicos* pode-se encontrar: 1) métodos baseados na transmissão oral, considerados tradicionais por Piaget. 2) Métodos considerados ativos, mas centrados em ações práticas [fazer algo]; e 3) métodos ativos cuja forma de trabalho considera, além do fazer a compreensão do estudante [processos internos].

Um dos extratos do estudo piloto, o PP 01 exemplifica essa categoria de análise:

[...] aí tu vais dar uma aula expositiva? Claro que tem que ter, mas nunca toda expositiva, não vai funcionar, dez minutos de aula expositiva e metade da turma está dormindo, os outros estão batendo cabeça, ou no celular. É uma coisa impressionante!

No extrato seguinte, o mesmo PP do estudo piloto complementa:

Então tu tens que achar meios, é isso que eu venho fazendo, alternando. Começo a aula fazendo um brainstorming de alguma coisa, já mexeu com eles. Bom, agora vamos fazer um pedaço expositiva, uns 15, 20 minutos fazendo uma exposição a respeito do texto que tu já entregaste, [ou] que tu trouxeste naquele dia para eles, daí volta para o exercício, então tu tens que estar sempre fazendo isso. A aula que eu consigo ver como mais produtiva, mais efetiva é essa aula, ela não pode ter uma única forma de andamento principalmente com os cursos noturnos porque eles chegam muito cansados [...].

Neste exemplo, há uma preocupação do participante em alternar a utilização dos métodos pedagógicos, considerando as condições que interferem na aprendizagem como, por exemplo, o cansaço do aluno trabalhador; além disso, o participante refere que essa “alternância” mostra-se mais produtiva. Cabe salientar que essa conduta ainda está no plano da ação porque o participante refere utilizar-se de uma diversidade de métodos pedagógicos, no entanto, sem fazer relações com a aprendizagem do aluno.

A seguir, o PP 02 do estudo piloto traz os seguintes argumentos:

[...] quando eu comecei a dar aula no estágio essa, essa..., vou usar renovação por falta de palavra melhor, essa forma de dar aula, essa forma renovada de dar aula que, invés de ser unicamente expositiva passou a ser além de dialogada também, como sempre foi, mas essa

¹³ O *brainstorming* é uma dinâmica de grupo usada em várias empresas como uma técnica para resolver problemas específicos, para desenvolver novas ideias ou projetos e para estimular o pensamento criativo.

¹⁴ Trata-se de uma apresentação breve, cujo objetivo é demonstrar e validar um modelo de negócio para potenciais investidores.

utilização dessas outras pedagogias, não diria pedagogias mas essas outras metodologias, esses outros métodos de dar aula, isso gerou pra mim uma resistência, eu não imaginava que..., eu pensava que seria mais fácil, mas foi meio sofrido sabe. Talvez “sofrido” seja uma palavra muito dramática [...] foi rico porque eu aprendi outros métodos que engajavam os alunos também, eu imaginava que essa coisa de cortar tetra pak¹⁵ para fazer formas reaproveitáveis para fazer produto diferente tentando agregar valor àquele trabalho, por meio do trabalho resignificando aquele tetra pak, foi bem legal essa atividade e foi algo que eu comecei no estágio, não lembro de ter feito isso antes, foi uma experiência nova que foi fruto de dar aula para Administração e eu não imaginava que isso pudesse acontecer [...].

Para este professor participante, perceber que há outras possibilidades, além da aula expositiva e dialogada, e, ainda, resignificar outros materiais mostrou-se, para ele, surpreendente. Essa constatação permite inferir que há presente, na sua fala, o interesse pela aprendizagem, pela construção de conhecimento, não só do aluno como também do próprio professor.

Piaget destacava a importância dos métodos pedagógicos para a aprendizagem ativa:

Os novos métodos, os métodos da atividade, insistem ao contrário, na relação das crianças [participantes] entre si. O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o *self-government* etc., implicam na cooperação em todos os domínios intelectuais e morais. Eis portanto, onde está a solução. Apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais que realizaram a união entre adultos permitirá desenvolver atitudes morais e internacionais sadias e permitirá à criança nos superar (1998, p. 111).

Segundo Becker e Camargo, os principais aspectos da cooperação estão relacionados ao aspecto cognitivo ou intelectual e outro relacionado ao aspecto moral, social ou afetivo que se relacionam de forma paralela (2012). Para as mesmas autoras: “A relação proposta entre a cooperação e a abstração reflexionante está baseada no conceito de reflexão” (2012, p. 545). A reflexão, por sua vez, trata de uma reorganização em cada patamar. Assim, o reflexionamento pode ser interpretado como assimilação e a reflexão como acomodação.

Essa categoria de análise permite entender, a partir da fundamentação teórica construtivista, que os métodos pedagógicos devem favorecer ao máximo a atividade do aluno, pois pensar sobre os efeitos de suas próprias ações, regular ativamente essas ações, pode permitir alcançar um novo patamar de conhecimento, ou seja, a uma novidade, um novo conhecimento.

¹⁵A Tetra Pak é uma embalagem cartonada, usada para proteção e transporte de produtos líquidos e pastosos, que necessitam de boa barreira contra efeitos do ambiente externo à embalagem.

4.2 RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO

Esta segunda categoria de análise consiste, segundo Becker (1994), em buscar compreender, a partir dos dados encontrados, como se dá a relação professor e aluno, diferenciando essas relações nas perspectivas referentes ao modelo pedagógico não diretivo, diretivo e relacional.

No modelo pedagógico não diretivo, o professor acredita que o aluno aprende por si mesmo, defendendo o apriorismo (palavra derivada da expressão latina *a priori*, que é usada para indicar “aquilo que vem antes de”). Esse método defende que o sujeito já traz consigo as condições de aprendizagem e conhecimento que se manifestarão imediatamente (inatismo) ou após um processo de maturação do indivíduo (teoria da Gestalt).

Nesse modelo, o professor é um auxiliar do aluno, interfere o mínimo possível, ou seja, ele assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem seguindo uma proposta *laissez-faire*¹⁶ porque acredita que toda aprendizagem é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela. O docente precisa auxiliar o discente a descobrir e organizar a aprendizagem que trouxe consigo. Na interpretação de Becker, esse professor renuncia à sua atuação enquanto docente, ou seja, sua intervenção no processo de aprendizagem do aluno.

Para este autor:

Nessa relação, o pólo do ensino é desautorizado, e o da aprendizagem é tornado absoluto. A relação vai perdendo sua fecundidade na exata medida em que se torna absoluto um dos pólos. Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida mesma em que se pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente, e o ensino por ser proibido de transferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os pólos (BECKER, 1994, p.92).

Não foi possível exemplificar esse modelo a partir de extratos do estudo piloto porque não foram encontrados elementos compatíveis com essa interpretação nos argumentos dos participantes. Becker elucida esse modelo, utilizando um argumento representativo: “o conhecimento é alguma coisa que a gente tenta despertar no

¹⁶*Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa, literalmente, deixar-fazer. É considerado um símbolo da economia liberal defendida pelo capitalismo (BECKER, 1994).

aluno. Ele tem aquela ânsia de conhecer, mas a gente tem que dar condições para ele chegar ao conhecimento mais específico do curso” (2013, p. 72).

No modelo pedagógico diretivo, o conhecimento baseia-se em dados da experiência empírica, ou seja, apoia-se na experiência e na observação e o professor estabelece uma relação diretiva com seu aluno, tratando o discente como uma tábula rasa na qual ele deposita o conhecimento. O termo *tábula rasa* tem o sentido de “folha em branco”, no qual todo o conhecimento se baseia em dados da experiência empírica e foi defendido pelo filósofo inglês John Locke, para quem todas as pessoas nascem sem conhecimento algum. Segundo Andery *et al.*: “Locke afirmava que tudo que conhecemos, que todas as ideias que temos, eram formadas no espírito e que não eram inatas” (1988, p. 221).

Becker afirma que a abordagem diretiva acredita no mito da transmissão do conhecimento porque o professor traz consigo a concepção epistemológica e entende que ocupa o papel central na sua relação com o aluno. Becker compartilha do mesmo entendimento sobre o tema, afirmando que: “o professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno” (1994, p. 89).

A seguir, no próximo extrato do estudo piloto, apresenta-se um exemplo que ilustra o sentido dessa categoria.

[...] as aulas eram bastante expositivas, as minhas aulas com algumas variações eu vejo que elas eram prioritariamente expositivas e no ensino superior, eu imaginava que fosse assim, eu queria que a aula fosse mais direcionada, diferentemente do que eu imaginava que fosse ser uma aula por ser no ensino superior, por ser voltada a adultos, mais expositiva, não que isso seja ruim, pelo contrário eu gosto muito de aula expositiva, vale ressaltar [...].

Esse participante do estudo preliminar faz uma reflexão baseado na sua experiência docente na qual atuou no ensino básico e, posteriormente, como estagiário no ensino superior. Pode-se inferir que, para ele, é um desafio descentrar-se, ou dito de outra forma, sair da figura central do processo de aprendizagem e ensino, não se colocando no lugar do outro, não considerando o ponto de vista do aluno.

Na escola tradicional, segundo Parrat-Dayán e Tryphon (1998, p. 12), pensava-se que bastava falar com a criança para instruí-la, assim como era

suficiente o professor se impor pela autoridade para que o aluno aprendesse as regras da vida social que regem a classe. Piaget opôs-se de maneira radical a esses métodos, partindo da premissa de que se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral deve ser abolido. Nesse extrato não se identifica a ação do aluno, e sabe-se que, para que haja construção de conhecimento, são essenciais à atividade do sujeito, o papel do professor e o material utilizado para atingir esse fim.

No terceiro modelo, epistemológico o construtivista, o professor acredita que o sujeito age sobre o objeto de conhecimento, que resiste e que ambos transformam-se, nessa relação. Compreende-se que o aluno aprenderá se agir e problematizar sua ação. A proposta é de relação dialógica.

Segundo Becker:

O professor construtivista não acredita no ensino, em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é tábula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio de desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção (1994, p.93).

O extrato do estudo preliminar do PP02 do estudo piloto explica o processo de aprendizagem e ensino pela perspectiva do docente, exemplificando o modelo construtivista ou relacional.

[...] discussão em grupo, mas não tinha o momento da dinâmica, era só discussão, a aula toda, exposição do texto, colegas conduziam a discussão junto ao professor e depois a gente continuava o debate, bem interessante [...], a disciplina foi muito rica nesse sentido, muito, toda aula teve interação entre nós, as aulas eram bem dialogadas, a gente dava o segundo momento da aula para que eles pudessem se organizar, articulando o projeto, era bem rico isso, muito interessante [...].

O participante 02 mostra a importância das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem. O extrato supracitado revela que a interação acontece quando da relação professor-aluno e entre os alunos. Essas trocas, segundo esse modelo, permitem a construção de conhecimento, pois há espaço para coordenação de diferentes pontos de vista. Considera-se, também, nessa explicação, a intenção

do participante em demonstrar que há um espaço para o conflito cognitivo, que, por sua vez, corrobora para novas elaborações, para uma noção, para um novo conceito.

Na concepção de Becker, o professor construtivista sabe que são necessárias duas condições para que um novo conhecimento seja construído, ou seja, a ação do aluno e, posteriormente, suas respostas pessoais às suas perturbações.

Para Piaget, para que haja um novo conhecimento, deve existir assimilação, acomodação, reflexionamento e reflexão, ou seja, é necessária a ação do aluno (assimilação) e que responda a si mesmo suas inquietações (acomodação). Sendo assim, pode se apropriar não mais do material, mas de suas ações sobre o material de um patamar qualquer e transferi-las a um patamar superior (reflexionamento). Por fim, reorganiza pela reflexão o que foi transferido a outro patamar de conhecimento.

Em suma, entende-se que todo professor desenvolve seu trabalho subsidiado por um modelo epistemológico, o qual pode ser consciente ou inconsciente. Ainda que o docente mencione que desconhece teorias pedagógicas, se encontram em suas práticas as revelações de como articula suas ideias sobre a natureza e o desenvolvimento do conhecimento.

Considera-se que, no processo de aprendizagem, quando se tem por objetivo formar seres humanos dotados de senso crítico, democrático e autônomo, devem ser estimuladas as trocas, os diálogos, os questionamentos e as problematizações, pois o aluno precisa desses elementos para construir, expandir seu desenvolvimento cognitivo e aumentar as possibilidades de seu aprendizado. O professor, por sua vez, tem um papel destacado nesse processo, instigando a curiosidade dos estudantes e apoiando-os nas explorações do objeto de conhecimento e nas resoluções de problemas, quando ocorrem os conflitos cognitivos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das entrevistas consistiu primeiramente em transcrever, organizar e elaborar as categorias de análise fundamentadas de acordo com o referencial teórico. Para Delval (2002), a análise inicia-se durante a coleta de dados, buscando-se verificar as recorrências e singularidades apresentadas.

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra pela autora e, posteriormente, foram enviadas aos participantes para revisão e possível alteração, como um cuidado ético. Segundo Yin (2015), as entrevistas são uma fonte essencial de evidência nos estudos de caso porque tratam de assuntos humanos e condutas das pessoas e podem proporcionar compreensões importantes sobre as situações investigadas.

Este trabalho, inicialmente, propôs-se a investigar como o aluno aprende na perspectiva do professor de administração, na disciplina de Teoria Geral da Administração TGA; e, teve por objetivo geral: Investigar como os professores de Administração compreendem a aprendizagem dos alunos. Os objetivos específicos buscam: (a) conhecer o modelo epistemológico e pedagógico que caracteriza o trabalho dos professores; (b) identificar se há prática docente que favoreça a construção do conhecimento; (c) investigar os desafios que o administrador, na condição de professor, enfrenta na sala de aula e (d) identificar se o processo de avaliação contempla a aprendizagem ativa.

No entanto, ao longo das entrevistas, muitos dos professores participantes relataram experiências provenientes de outras disciplinas. Assim, constatou-se que os professores entrevistados não ministram exclusivamente essa disciplina em nenhuma das instituições de ensino em que trabalham.

Todos os docentes entrevistados nesta pesquisa já lecionaram a disciplina de TGA, exceto o professor participante [PP] 02, do estudo piloto. Nesse caso, optou-se por manter sua colaboração, considerando sua experiência em outras disciplinas teóricas e por se tratar de uma contribuição para o estudo piloto, cujo objetivo foi realizar ajustes no roteiro da entrevista, cronometrar o tempo de cada entrevista e realizar o exercício de entrevistar.

Dada a vasta contribuição de exemplos trazidos, relacionados aos seus trabalhos em outras disciplinas, além de TGA, optou-se por considerar essas experiências e analisar os argumentos em dois grupos de relatos. No primeiro,

identificado como “relatos Teoria Geral da Administração [TGA]”, analisar-se-ão os exemplos referentes à disciplina em questão, no segundo, identificado “relatos Outras Disciplinas [OD]”, contemplar-se-ão os exemplos das demais disciplinas.

Entende-se que, abrangendo a diversidade de relatos das variadas experiências, a pesquisa abordará na íntegra o que foi encontrado, e ainda, permitirá refletir sobre o que ocorre nas diferentes disciplinas do curso de Administração, além da proposta primeiramente estabelecida no projeto desta pesquisa. Julgou-se importante manter todos os exemplos, pois a construção de conhecimento, para ocorrer, independe do tipo de disciplina, ou seja, se teórica, se teórico-aplicada, ou prática, embora essas diferenças sejam consideradas nas propostas pedagógicas dos cursos e nos planejamentos dos professores.

Contemplar-se-á, na categoria *métodos pedagógicos*, um exemplo de cada relato, ou seja, TGA e OD, ilustrando a forma como as aprendizagens dos alunos são avaliadas. A situação foi selecionada considerando a recorrência em ambos os grupos de relatos, ou seja, a maioria dos professores participantes deste estudo avalia a aprendizagem a partir do instrumento prova. Essa avaliação é de caráter sumativo nos relatos OD e, nos relatos TGA, existem mais exemplos de avaliação formativa. Na avaliação sumativa, os objetos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos (FERNANDES, 2006), tendo em vista que faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer em um dado momento.

Além da avaliação sumativa, encontram-se, em menor recorrência, relatos de avaliação formativa, cujos objetos preferenciais são os processos de aprendizagem, ou avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2006). Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos a partir de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planejar os passos seguintes.

A peculiaridade no que tange ao processo de avaliação é que, nos relatos TGA, encontraram-se, em maior quantidade, argumentos sobre a avaliação formativa e, nos relatos OD, a ocorrência de avaliação sumativa teve maior incidência. Ao longo das entrevistas, verificaram-se as dificuldades dos professores participantes para explicarem como se dá a aprendizagem do aluno; no entanto, ao descreverem suas ações pedagógicas, apresentaram uma fluência significativa. Essa constatação permite inferir que há, por parte do professor, uma preocupação com sua prática, no que diz respeito à escolha do método pedagógico, do material

utilizado na intenção de ensinar, porém explicar se sua ação é efetiva e, se e como seu aluno aprende, mostrou-se inconsistente durante a entrevista.

A análise iniciou com leituras recorrentes das entrevistas e a definição final das categorias de análise. A seguir, procedeu-se à seleção dos extratos de fala de cada professor participante – que foram considerados significativos para cada categoria de análise – e realizou-se um exame do conjunto dos extratos, buscando agrupá-los de acordo com a convergência de argumentos e com a busca de diferenciação qualitativa entre os argumentos apresentados dentro de cada categoria. Para o desenvolvimento da análise, foram escolhidos alguns dos extratos mais significativos (redigidos em itálico) que representam as diferenciações encontradas e apresenta-se sua interpretação, feita em cada categoria de análise.

A categoria intitulada *Métodos Pedagógicos* será apresentada partindo daqueles que propõem uma aprendizagem pouco ativa ou abordada como método tradicional e seguirá em direção aos procedimentos que sugerem uma aprendizagem mais ativa. Iniciar-se-á pelos relatos TGA, e, posteriormente, será feita a apreciação dos relatos OD que compreendem extratos de outras disciplinas.

A categoria *Relação professor-aluno*, de acordo com o referencial escolhido, será apresentada partindo dos exemplos que revelam uma atuação docente com pouca intervenção, são situações em cuja aula o aluno ocupa o papel central no processo de aprendizagem e ensino. Posteriormente serão apresentadas circunstâncias que identifiquem a atuação ativa do professor e passiva do aluno; por fim, apresentar-se-ão os exemplos nos quais essa participação ativa ocorre em ambos os polos, ou seja, professor e aluno.

5.1 MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Os professores participantes citam uma variação significativa de métodos pedagógicos, quais sejam: aula expositiva e dialogada, sala de aula invertida¹⁷, *brainstorming*, apresentação em modelo *pich*, utilização de vídeos relacionados ao conteúdo, exercícios, trabalho em grupos, dramatização, júri simulado, seminários, elaboração de projetos, simulações de abertura de empresas, entre outras atividades que propiciem aprendizagem. Nessa análise buscou-se verificar quais

¹⁷ A explicação dos métodos pedagógicos sala de aula invertida, *brainstorming* e apresentação em modelo *pich* consta na página 40.

métodos pedagógicos são empregados nas disciplinas, a razão pela qual são utilizados e sua efetividade à aprendizagem do aluno.

5.1.1 Análise dos relatos TGA

Inicialmente, apresentam-se os relatos referentes à disciplina de TGA, partindo de um exemplo dos extratos de abordagens em que o aluno é colocado como passivo. Posteriormente, são trazidos padrões de abordagens que favorecem a atividade do aluno.

Nesta disciplina, verificou-se que a maioria dos professores adota o método pedagógico de aula expositiva e dialogada. Justificam sua escolha por entender que se trata de uma disciplina teórica e que essa característica limita a utilização de outros métodos pedagógicos. Em menor número, encontraram-se professores que entendem que, por se tratar de uma disciplina teórica, requer um olhar atento do docente no sentido de buscar torná-la mais interessante para o aluno.

Independentemente do método pedagógico escolhido pelo docente, o relato sobre o processo de aprendizagem do aluno foi realizado a partir de poucos elementos. Essa constatação permite, assim, inferir que há muitos argumentos explicando o que e como se faz para ensinar, mas poucos esclarecendo sobre os resultados de aprendizagens obtidos a partir dessas práticas.

Partindo da perspectiva piagetiana, pode-se afirmar que a construção de conhecimento é um processo interno do sujeito e, sendo assim, os métodos pedagógicos escolhidos pelos docentes podem favorecer ou não tal construção. Uma aula expositiva e dialogada pode ser passível de construção de conhecimento assim como a utilização de dramatização, por exemplo, desde que venha ao encontro de questões levantadas pelos alunos ou provoque conflitos cognitivos.

Acredita-se que os objetivos previamente definidos pelo professor com relação à aprendizagem de seu aluno implicam na escolha do método pedagógico adequado e esta relação pouco apareceu. Métodos pedagógicos que proporcionem espaços para discussões permitem coordenar diferentes pontos de vista, ou seja, são caminhos para que o sujeito construa seu conhecimento. Considera-se que a disciplina de TGA não denota uma aplicação prática, mas faz um embasamento teórico que permite compreender a evolução das teorias administrativas e como elas ainda estão presentes nas organizações, explicando a cultura organizacional. Essa

constatação é feita por poucos professores, ou seja, para os participantes desta pesquisa, é difícil explicar o processo de aprendizagem e ensino e, também, por acreditar que a teoria é um conhecimento necessário mas sem relação de que esta, deve ser utilizada para interpretar a realidade das organizações. Para elucidar os métodos pedagógicos encontrados, o PP 12, em seu primeiro relato, mostra sua perspectiva acerca da disciplina.

[...] TGA é muito difícil prender a atenção dos alunos, porque tu..., em outras disciplinas tu fazes uma discussão histórica, uma, duas aulas, e vai para o conteúdo, e a TGA toda é uma história, a turma não se interessava, eles estavam achando muito monótono só minha aula expositiva e aí eu comecei a trazer atividades em sala pra eles fazerem, resolver questões [...].

Nesse extrato, o PP 12 constata a dificuldade dos alunos em manterem-se atentos durante sua explicação. Verifica-se, também, a preocupação do professor com a falta de interesse por parte do grupo. De acordo com a teoria de Piaget, *interesse*: “[...] é a regulação das forças necessárias para uma finalidade necessária” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 141).

Escolher o método pedagógico, considerando sua natureza e característica, é de suma importância para possibilitar a apropriação do objeto pelo sujeito, favorecendo ao máximo a atividade cognitiva do aluno. No extrato supracitado, pode-se interpretar que a falta de interesse do discente permite ao professor pensar sobre seu próprio trabalho e direcionar seus esforços na intenção de instigá-lo a fim de despertar sua motivação.

Se, para Piaget, o interesse está relacionado à afetividade, a qual implica energética para a ação, pode-se entender que a escolha do método pedagógico pode contribuir favoravelmente na medida em que o professor ofereça caminhos para que o aluno problematize e se questione.

Nesse sentido, o PP 06 faz o seguinte relato:

[...] porque, às vezes é aquela coisa, você falou tanto sobre isso, mas eles não..., parece que não entendem, não deu aquele insight e aí depois que começa, ...ou vê ou vai lá e faz, aí parece que entende [...].

No segundo extrato, o professor menciona dificuldade enfrentada à compreensão do conteúdo pelo aluno a partir da explicação teórica. De acordo com o argumento do docente, ainda se verifica a constatação de que o entendimento

acontece a partir do momento em que o aluno visualiza ou faz, permitindo inferir que o interesse do aluno é maior quando se trata de uma prática, ou de algo que seja visível, tangível. Nos dois extratos anteriores, constata-se a adoção do mesmo método pedagógico e, ambos, sem alcance de resultados significativos.

Ainda nos relatos TGA, porém, o exemplo do PP 03 revela o emprego de método pedagógico um pouco mais ativo:

PP03: [...] digamos, hoje eu vou falar de Fayol, eu coloco as ideias principais da teoria, os principais pontos, e enquanto eu estou colocando normalmente eu estou conversando com eles, e eles copiam aquele conteúdo no caderno e aí, nos próximos minutos eu vou me dedicar a falar sobre aquilo ali, dar exemplos práticos de como essa teoria começou e sua aplicação até hoje, peço para que eles deem exemplos do trabalho deles.

Entrevistadora: Eles trazem exemplos?

PP03: Alguns exemplos, então eu simulo perguntas de [modo] como seria questionado em uma avaliação.

Nesse extrato, pode-se considerar que a aula utiliza o método tradicional de ensino, ou seja, centra-se na figura do professor, sendo os alunos sujeitos passivos que apenas recebem as informações repassadas e seu aprendizado fica limitado ao que o docente informa. Importante salientar a intenção do professor em estabelecer relação com a realidade do aluno, solicitando exemplos de suas vivências profissionais. A recepção passiva de conhecimento, segundo a fundamentação teórica desta dissertação, pouco possibilita a aprendizagem.

Porém, quando se compara esse extrato aos anteriores, pode-se constatar uma busca de interação entre professor, aluno e teoria. A intenção de propor discussões e aproximar a teoria com a realidade do aluno busca atribuir significado ao proposto a partir do conteúdo, do ponto de vista do professor.

Ainda nesse sentido, o PP 07 relata:

[...] dou o conteúdo e dou o trabalho em sala de aula e não gosto de dar trabalho para eles pesquisarem em casa, eu gosto de dar trabalho para eles montarem na aula, que daí eu estou ali, posso ver o que estão fazendo [...].

Esse extrato revela uma abordagem tradicional; no entanto, esboça a preocupação do professor acompanhar a execução da atividade em aula, para assim intervir caso necessário. Piaget explica que tudo que ensinamos ao sujeito impossibilitam-no de descobrir por si próprio; logo, é importante que o professor tenha em mente como os métodos pedagógicos podem oportunizar a aprendizagem.

Consideraram-se como mais ativas as abordagens em que o professor relaciona os objetivos de acordo com o método pedagógico empregado e que, por intermédio desse, o aluno chegue a novas aprendizagens. Com essa perspectiva, são expostos os próximos extratos.

O PP 12 relata sua experiência na disciplina, porém no semestre subsequente ao referido anteriormente.

[...] o seminário foi bem legal, eles gostaram porque eu não pedi para eles darem conta de toda a escola [teórica], eu não queria arriscar de eles pegarem Chiavenato e colocarem num slide e apresentarem tudo que está lá no capítulo do Chiavenato. Não é isso! Foi no sentido de escolher temas que eles consideravam fundamentais naquela escola e fazer uma apresentação disso e aí, pesquisarem por autores, por sites, artigos, e falarem sobre o que julgavam importante naquela escola, isso despertou mais a atenção deles e teve uma adesão muito boa, até de quem assistia às apresentações. Eu coloquei que eles iriam definir o que é mais importante em cada escola e que todos precisam saber na sala de aula sobre isso. Normalmente eles escolhiam poucos temas e aí eu sempre tinha o meu material para passar para eles, eu complementava no final, fazia perguntas, eu trazia outras coisas que não foram tratadas. Mas eles gostaram, não ficava monótona e no primeiro semestre que eu não fiz isso, eles chegavam atrasados e saíam cedo, ficavam conversando [...].

Esse extrato mostra que o professor alterou o método pedagógico utilizado no semestre anterior e essa mudança permitiu-lhe refletir sobre sua própria prática com eventuais tomadas de consciência¹⁸, referentes ao seu fazer docente. Nesta pesquisa, identificaram-se alguns momentos de reflexão dos PPs sobre sua própria prática. Para Castro Oliveira: “o professor pesquisador busca as razões daquilo que sabe fazer, ou, se não sabe, se esforça em fazer melhor” (2010, p. 26). Ainda é possível inferir que houve uma descentração do professor no seu processo de ensino e aprendizagem.

Esse PP propõe uma abordagem que dá protagonismo ao aluno, considera o ponto de vista do discente. Essa proposta é favorável ao desenvolvimento da autonomia, visto que ele se refere à possibilidade de o aluno ser responsável pelo que será discutido e apresentado em sala. Pode-se relacioná-la às contribuições do método *self-government*, pois se trata de um procedimento educacional que auxilia o indivíduo a sair do egocentrismo, colaborando com seus pares e submetendo-se às regras comuns.

¹⁸ Para Piaget, a passagem do inconsciente para o consciente exige reconstruções e não se reduz a uma iluminação súbita (PIAGET, 1977, p.197). Essas reconstruções ocorrem através de sucessivos processos de tomada de consciência, nos quais um esquema de ação se transforma num conceito (PIAGET, 1977, p.197).

Exercitar a capacidade de argumentação, refletir sobre o que é pertinente para a apresentação no grande grupo gera discussões entre as equipes o que, por sua vez, auxilia a construção de novos conhecimentos. Tratando-se de um extrato que elucida a trajetória de um PP salienta-se sua transição entre uma perspectiva egocêntrica em direção a uma descentração a partir da sua vivência docente e reflexão sobre a própria prática.

O PP relata sua prática em um semestre e os ajustes possíveis no semestre seguinte, considerando o ponto de vista dos alunos e os resultados desejados. Baseando-se nessa perspectiva, apresenta-se o extrato da entrevista do PP 05:

[...] eu dei TGA um ano e eu tentei fazer atividades práticas, sobre a teoria de Taylor, os pontos positivos e negativos, eles fizeram a dramatização, foi bem bacana a dramatização deles e eles gostaram bastante, eu faço jogos sempre que eu posso, porque eu vejo que funciona. Na revisão da prova de TGA eu fiz jogos, para não fazer aquela revisão dos alunos fazendo perguntas e eu respondendo, eu criei perguntas, dividi a turma em equipes e a gente fez um jogo e tinha premiação no final, eles se esforçam mais se tem premiação [...].

No extrato anterior, encontra-se a referência ao trabalho em grupo (dramatização e jogos identificados por equipes). Esse tipo de atividade permite unir esforços para resolver um problema, para discutir, contrapor ideias, confrontar pensamentos, ou seja, criar a possibilidade de uma discussão dialógica que é pertinente e necessária em nível de graduação.

Buscou-se mostrar os exemplos encontrados nas entrevistas acerca da disciplina de TGA, partindo de um método pedagógico menos ativo em direção a métodos mais ativos. A teoria de Piaget emprega o termo *ativo* considerando tratar-se de atividade intelectual, ou seja, que implica assimilar e acomodar o novo em uma estrutura reorganizada em outro patamar majorante. Para os professores participantes deste estudo, o emprego de método pedagógico mais ativo é referido no sentido de propor variadas dinâmicas, que podem ou não favorecer a aprendizagem do sujeito.

Para finalizar os relatos de TGA, apresenta-se como se dá o processo de avaliação de aprendizagem.

O extrato da fala do PP 09 ilustra essa situação:

[...] todas as minhas questões são dissertativas e eu sei se ele está aprendendo, ou se ele decorou porque decorar não mostra se ele sabe ou não, decorar qualquer um decora, mas amanhã pode esquecer então eu provoco isso, eu não quero que eles falem com as

mesmas palavras que estão no material, o importante é que eu consiga entender através das palavras deles, o quanto eles entenderam daquilo ali [...] todo o aluno que faz a correção da prova ele ganha um percentual de nota, ele tem que fazer a mão todas as questões que estão erradas ou as que não estão completamente certas, mesmo a turma sendo grande, eu faço dissertativa, só é pesado para corrigir e depois eu peço que eles entreguem a prova de novo corrigida, e corrijo de novo e assim eu sei se eles estão aprendendo [...].

Nesse depoimento, o professor propõe prova dissertativa e pede que a explicação dada pelo aluno seja feita a partir de sua compreensão da teoria e não de uma transcrição literal das fontes bibliográficas. Pode-se inferir que o objetivo da prova como instrumento para avaliar a compreensão do aluno além dos acertos e erros pode contribuir significativamente para a aprendizagem. Considerando que são alunos adultos, mas que os conteúdos são inéditos para eles, questiona-se sobre suas possibilidades de operar formalmente sobre esse novo. Piaget afirma que no pensamento formal há:

[...] capacidade para raciocinar em termos de hipóteses expressas verbalmente [...]. Esse é um ponto crítico decisivo, porque pensar hipoteticamente e deduzir as consequências que as hipóteses necessariamente implicam (independente da verdade intrínseca ou falsidade das premissas) são processos de pensamento formal (PIAGET, 1998, p.121).

Verifica-se, também, a consideração do erro como outro espaço oportunizado para o processo de aprendizagem, pois pode ser construtivo e levar a tomadas de consciência acerca da construção anterior desenvolvida pelo próprio aluno. A partir da retomada da elaboração intelectual anterior, feita de maneira equivocada ou incompleta, e de uma reflexão sobre suas deduções, o estudante pode chegar a uma compreensão reelaborada, atingindo outro patamar de conhecimento mais abrangente.

Pode-se destacar ainda que, para Piaget o erro é um excelente instrumento de aprendizagem. “Um erro revelador de uma verdadeira pesquisa é frequentemente mais útil que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permitirá 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).

O relato do PP 13 revela outro exemplo referente à avaliação dos alunos:

[...] eu não trabalho com prova, eu vou muito por mim, eu estudava para prova e depois da prova metade do conteúdo eu tinha esquecido, eu gosto de trabalhar com eles com exercícios, com debate, com textos, às vezes, para mim é terrível, porque se eu tenho quatro disciplinas no semestre e dou resenha para quatro turmas, são quase 200 trabalhos para corrigir, mas é uma opção de didática que eu acho que funciona melhor, o trabalho final tende a ser uma apresentação de um texto crítico ou um artigo e aí pelo desenvolvimento do trabalho em si eu consigo identificar se eles realmente puxaram isso para eles, ou se eles estão fazendo somente para “cumprir tabela”, normalmente quando eles escolhem temas mais superficiais eu vejo que, eles fazem o necessário para passar com a média e tem alunos que se envolvem com o tema que vão pesquisar que pedem mais leitura, mais material e esse é o aluno que eu noto que aprende mais, o que leva esse conhecimento adiante [...].

Esse professor opta por utilizar outros métodos pedagógicos e reflete a partir da reflexão sobre sua experiência enquanto estudante, pois julga ser pouco eficaz empregar o instrumento prova para avaliar a aprendizagem. Acredita-se que ambos os extratos referentes à avaliação convergem com o conceito de avaliação formativa, ou seja, a que avalia o processo de aprendizagem. Pode-se inferir que o conceito de avaliação formativa aproxima-se de uma explicação que abrange mais elementos referentes à aprendizagem ativa valorizada por Jean Piaget. A avaliação formativa ultrapassa o limite de decorar e propõe ao aluno um exercício de “pensar sobre”, seja a forma de avaliar empregada uma prova seja qualquer outro método pedagógico.

Em síntese, na categoria de análise referente aos relatos TGA, cinco dos onze professores participantes demonstra buscar desenvolver um trabalho avaliativo coerente com os objetivos de aprendizagem, ou seja, ultrapassa o limite do apenas decorar datas e escolas administrativas e seus representantes. Verifica-se, também, que sete dos onze docentes utiliza o método pedagógico *aula expositiva e dialogada*, em que há poucos elementos sobre a aprendizagem do discente.

5.1.2 Análise dos relatos Outras Disciplinas

Os extratos apresentados nos relatos Outras Disciplinas [OD] referem-se a relatos de disciplinas além de teóricas, de caráter teórico prático; algumas delas trabalham conteúdos como introdução ao marketing, gestão de pessoas, organização da produção, metodologia de pesquisa, matemática financeira, empreendedorismo, entre outros temas relativos à Administração.

No extrato a seguir, procurou-se identificar o método pedagógico utilizado pelo participante no tocante ao interesse dos alunos com relação ao conteúdo.

Fala do PP 03:

[...] por exemplo, eu vou trabalhar o tema de empreendedorismo, vou levar temas mais abertos, vou levar um artigo, uma leitura bem atual sobre empreendedorismo, as dificuldades de empreender no Brasil, o perfil de empreendedor, e vamos trabalhar nisso, isso vai gerar um debate, vou levar um tema meio polêmico ..., mas a experiência prática mostrou que não, não gerou o debate, é sempre o discurso: “vamos professor, vamos logo, matéria, prova, vamos terminar, vamos concluir”. Não gera, não estimula muito esse debate que eu pensei que geraria, gera muito pouco [...].

O docente refere que propor um método pedagógico que estimule a discussão não desperta interesse nos alunos. Na sua perspectiva, os alunos optam por receber o conteúdo, ser avaliado e concluir as atividades. Alguns professores acolhem essas demandas dos discentes, justificando-as a partir das dificuldades que enfrentam na trajetória acadêmica. Alguns explicam que as deficiências provêm de uma educação escolar lacunar; outros justificam-nas a partir do contexto de vida pessoal dos alunos, ou seja, trata-se de trabalhadores que dispõem de pouco tempo para se dedicarem aos estudos. A reflexão que se levanta a partir do relato dessa prática, refere-se à forma como o professor concebe seu trabalho, como pensa estar contribuindo à formação dos discentes e até que ponto isso seria importante para ele.

No extrato, emerge o argumento referente à disciplina de Empreendedorismo. Dolabela, em seu livro sobre educação empreendedora, intitulado *O segredo de Luisa*, diz que: “o sistema educacional tende a ‘formar’ pessoas com o mesmo padrão mental, esforçando-se por equalizar percepções” (2008, p. 61). Nesse sentido, é possível afirmar que o autor converge com a teoria piagetiana na constatação de que ensino tradicional em pouco contribui para a autonomia do sujeito e, segundo o participante, é o que ele emprega atendendo à demanda dos alunos.

Assim como essa reflexão do professor 03, tem-se o exemplo do PP 06; no entanto, esse relato reforça a crença de que o docente precisa fazer o aluno compreender a necessidade de aprender e faz uma reflexão sobre tal concepção na disciplina de Gestão de Pessoas.

Segue o depoimento do PP 06:

[...] porque ele não fez a leitura prévia dos textos [...] é difícil, a menos que você diga que vai ter uma avaliação, então sim, já tentei fazer algumas questões desse gênero para discutir, alguns artigos diferentes, vários pontos de vista, alguns leem, outros não, isso prejudica a discussão, mas, ela vai, só que você tem que puxar, funciona, mas eu diria que toda a aula não dá pra fazer isso, porque fica um monólogo, você falando sobre os artigos e eles não leram, porque..., eu não sei se eu estou certo ou errado mas, hoje o professor está mais centrado, de certa forma, em puxar o aluno. O professor coloca na cabeça do aluno: “você tem que aprender!” Às vezes ele não tem essa consciência, entendeu? Eu acho que..., não sei se só o professor consegue despertar no aluno essa vontade, tem coisas que ele traz, da vida, e eu posso tentar fazer um monte de coisa e ele não responder, entende?

A reflexão feita pelo participante aborda a escolha do método pedagógico, considerando a adesão dos alunos. Cinco dos onze entrevistados relataram que é relativamente baixo o número dos alunos que leem previamente o material indicado. Essa omissão permite refletir acerca do método pedagógico utilizado pelo professor, ou, ainda, sobre como mostrar ao aluno a importância da leitura para sua formação, atribuindo significado ao método proposto. A reflexão vai além do uso da leitura e da fala sobre o desinteresse do educando. Sabe-se, a partir de Piaget, que a vontade é uma força reguladora da dedicação às ações e às operações dirigidas para um fim valorizado. Para o epistemólogo, vontade é: “o jogo de operações afetivas, portanto energéticas, que incidem sobre os valores e os tornam susceptíveis de reversibilidade e de conservação [...]” (1978, p. 243).

Outro argumento importante a ser considerado nesse extrato refere-se à observação do professor com relação ao fato de que há uma mudança de comportamento dos alunos sob a ameaça de avaliação. Nesse sentido, pode-se inferir que a heteronomia sobrepõe-se à autonomia, ou seja, há uma ação do aluno quando cobrado, o qual não age de forma espontânea, possivelmente, por não compreender o significado da atividade proposta para sua formação.

A autonomia na linguagem comum remete à autossuficiência, à independência, ao antônimo da heteronomia. Para Piaget, entretanto, “entre ‘a anomia própria ao egocentrismo e a heteronomia própria à coerção’, está a autonomia: “atividade disciplinada ou autodisciplina, igualmente distante da inércia [anomia] ou da atividade forçada [heteronomia]” (PIAGET, 1950, *apud* Battro, 1978 p. 42). Portanto a autonomia supõe descentração e pode ser desenvolvida com auxílio de métodos pedagógicos adequados.

Acerca do *self-governmet*, Piaget explica que esse método é fonte de autonomia interior e solidariedade, pois se trata de um procedimento de educação

social que ensina os indivíduos a saírem do seu egocentrismo e colaborarem entre si (1998, p.126). Entende-se que, quanto mais o indivíduo afasta-se do egocentrismo, maior a possibilidade de autonomia.

Os dois extratos anteriores reforçam a ideia de que o aluno não colabora interferindo na escolha do método pedagógico. No primeiro relato, o professor não explora o uso do debate devido a pouca receptividade do aluno; no segundo, propõe a leitura, no entanto os alunos não a fazem. No extrato seguinte, buscou-se trazer um exemplo que se refere à utilização de um método pedagógico que proponha mais atividade se comparado aos extratos anteriores.

Assim, o PP 04 refere que:

[...] eu não saberia nem te colocar em percentuais, mas é um número interessante de alunos sim, dentro de uma sala de aula, que tem essa visão tradicional, e aí é como eu te disse, ele teve uma trajetória fora daqui que é complicada também e a gente tem que entender, ele até sabe metodologias diferenciadas, mas é mais confortável para ele esperar que o professor dê o material, talvez seja um pouco isso, então exige de mim um esforço maior, eu preciso ter argumentos para que esse aluno veja a aula como uma necessidade, então eu tenho tentado buscar formas de interação com esses alunos para que a gente consiga ter esse entendimento da importância dessa aula, principalmente sabendo que é uma disciplina técnica, de meio de curso, então ela tem uma importância, um resultado na formação do aluno depois, assim como todas as disciplinas.

A partir desse depoimento, pode-se inferir que os alunos sentem-se mais seguros quando o professor adota o método pedagógico no qual se responsabiliza por explicar o conteúdo, e ele [o aluno] apenas ouve as explicações, permanecendo na zona de conforto. Sabe-se que essa prática pouco contribui para a aprendizagem. Há presente nesse argumento a preocupação do professor em atribuir significado à disciplina e que seja compreendida pelo aluno. Esse entendimento, quando alcançado, implicaria em mais interesse colaborando no processo de aprendizagem. Piaget (2014, p.109) afirma que “[...] o interesse é a relação afetiva entre o sujeito experimentando necessidades e os objetos que permitem satisfazê-las”.

Entende-se que, conhecendo o que interessa aos alunos seja possível contribuir para repensar os métodos pedagógicos empregados. Na mesma perspectiva, relato do PP 13:

[...] quando ele chega numa cadeira muito teórica a gente tem que usar determinadas técnicas para fazer sentido na vida dele, eu poderia trabalhar assim, mas não se eu não

tenho uma comunicação muito direta, se eu não falo sobre as coisas que acontecem no dia a dia das empresas eles abandonam a disciplina ou abandonam a aula sem abandonar a disciplina, eles ficam alheios, ficam no celular, então assim, para não ser um sofrimento nem para mim nem para eles, essas questões mais teóricas eu dou o que tem que dar de teoria, eles leem em casa e na sala de aula eu trabalho com exemplos práticos, porque se não eu perco os alunos nas disciplinas mais teóricas, eu posso fazer dinâmicas, mil dinâmicas, mas se isso não mexer com o dia a dia deles, se não fizer sentido do ponto de vista exterior a teoria eu acabo perdendo os alunos, há uma desistência branca que é ficar fazendo suas coisas, todo mundo tem um e-mail para responder e eu perco esse aluno [...].

Essa reflexão vai ao encontro da reflexão anterior no sentido de que há que se atribuir significado ao conteúdo estudado porque, de alguma forma, esse conhecimento precisa fazer sentido para o aluno. No segundo extrato, o PP 11 sinaliza que o aluno já fez essa compreensão diferentemente do que indica o PP 04 que refere que seus alunos ainda não têm essa consciência. Também há referência, mais evidente, da necessidade de utilização de métodos pedagógicos mais ativos, relacionando o contexto do aluno em relação à fala anterior.

E, por fim, são trazidos extratos dos relatos OD que reportam ao emprego de métodos pedagógicos mais ativos. O PP 05 menciona alguns dos métodos pedagógicos que utiliza, favorecendo a atividade do aluno.

Relato do PP 05:

[...] então eu trabalho bastante com dramatização, eu gosto muito de trabalho em grupo. Eu trabalho com a perspectiva do gestor e sempre buscando preparar eles para quando saírem, saírem formados para serem gestores de pequenas e médias empresas principalmente, que é a nossa realidade lá. Então quando eu vou trabalhar entrevista, por exemplo, eu peço para que eles façam entrevistas e eles fazem as entrevistas na minha frente e eu digo o que eles estão fazendo de correto, o que eles estão fazendo de errado, sempre nessa perspectiva de gestor. Eu tento levar casos de ensino, o mais real possível, como eu não encontro muito caso de ensino eu tenho que criar, eu crio casos de ensino baseado em situações que os próprios alunos trazem. Então, às vezes, eles trazem uma situação muito ..., muito completa e eu pego aquela situação e transformo em um caso de ensino e no outro ano utilizo esse caso, eu tento fazer com que eles tragam os exemplos e a gente resolva situações, as possibilidades de situações [...]

Nesse extrato, há um método pedagógico com dramatização, que implica trabalho em grupo. No trabalho em grupo, para Piaget (1998), é considerado o ponto de vista do outro, favorecendo a coordenação de perspectivas nas trocas, a reciprocidade, as discussões e, portanto, o progresso intelectual. Tal método pedagógico contribui para a própria formação do pensamento e fortalece as relações sociais de cooperação. As relações de cooperação, para Piaget (1998), implicam

respeito mútuo e reciprocidade e são a base da autonomia intelectual e moral; logo, de suma importância para a formação em nível superior.

Importante salientar que, diferentemente dos extratos citados, nesse último, ficam evidentes os objetivos do professor para a escolha de tal método, ou seja, enfatiza por que emprega o método pedagógico e qual sua pretensão quanto ao processo de aprendizagem com tal uso. Nesse caso, uma preocupação com a formação para a gestão. A aproximação com a realidade do aluno permite-lhe atribuir significado ao que o ensino formal oportuniza.

No relato seguinte, do PP 07, outro exemplo de método pedagógico em uma disciplina teórico-aplicada.

[...] quando eu dei aula de produção a gente montou uma fábrica de chocolate na aula, foi bem legal, o pessoal trouxe materiais, trouxe as experiências de desperdício, a gente montou junto indicadores de produção de controle, analisou tempo da produção, então eles conseguem fazer análises, alguma coisa eles fizeram em casa, mas, a maioria foi na aula e foi muito legal, foi bem interessante, teve um bom resultado [...].

Essa prática, assim como demonstrado no extrato anterior, pressupõe que os alunos ajam trabalhando em grupo e que cooperem entre si para obter sucesso na fábrica de chocolates. Analisando esse método pedagógico, encontra-se o que Piaget afirma quanto ao benefício intelectual, implicando um sentido de responsabilidade conjunta e liberdade (*ibidem*).

Nos relatos OD, o instrumento empregado para avaliar os alunos é a prova; no entanto, diferentemente do encontrado nos relatos TGA, nas demais, em maior recorrência, a avaliação é sumativa. Para ilustrar essa afirmação, é apresentada a fala do PP 03 no que tange à aprendizagem:

[...] no primeiro semestre eu fazia provas, eu pensava em fazer algo diferente, mais construtivo, provas dissertativas pra eles escreverem, se expressarem, argumentarem, e a experiência foi muito ruim, muito negativa, a maior parte dos alunos tem uma capacidade de escrita muito precária, no sentido de formar um pensamento, eu fiquei bem impressionado e eu precisava de uma maneira mais objetiva de avaliar eles, mudei a sistemática para uma avaliação mais objetiva e, com a seguinte dinâmica, cai toda a matéria que foi dada até aquela avaliação eles podem fazer um resumo de uma folha de caderno, uma folha frente e verso, e eles fazem aquelas mágicas, uma letrinha bem pequenininha. Qual a minha intenção com isso? Eles precisam sintetizar o conteúdo, então eu permito o uso de uma colinha consentida [...].

Nesse argumento, verifica-se a intenção do professor de adequar seu instrumento de avaliação de acordo com as possibilidades intelectuais e a competência linguística de seus alunos. Considera precária a capacidade de escrita, pois se trata de uma ação docente voltada a repassar os conteúdos e garantir o êxito na avaliação, sem preocupar-se com a aprendizagem como um processo. 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.

O instrumento utilizado para avaliar os alunos é a prova objetiva com a utilização de cola consentida, que é um resumo do conteúdo que pode ser utilizado como consulta durante a prova. Infere-se que a elaboração da cola consentida pode ser um possível momento de aprendizagem do aluno; no entanto, não há garantia de aprendizagem, pois pode tratar-se de um momento de memorização de conteúdos, permitindo êxito na atividade proposta, mas sem qualquer reflexão e estabelecimento de relações acerca do conteúdo. Para Piaget (2002) o exame escolar torna-se um fim em si mesmo, pois o objetivo do professor torna-se o êxito do aluno ao invés de refletir suas reais atividades.

No mesmo sentido, segue o relato do PP 08:

[...] porque a avaliação ela é..., sumativa, sumarizando o curso, e aí, eu tinha que estar ponderando, trabalhando, para não dar preferência por simpatia para alguns alunos e antipatia de outros, mas eu acabava nesse ponto eu acabava recorrendo ao tradicional, quadradinho, uma prova, um trabalho, a participação em aula, de vez em quando tinha um trabalho mais elaborado..., mas é..., para mim sempre foi uma dificuldade muito grande trabalhar avaliação.

Esse argumento permite levantar um questionamento: é possível avaliar as possibilidades intelectuais dos alunos na assimilação de determinados conteúdos a partir da utilização desse tipo de avaliação?

Considerando que a avaliação sumativa mostra-se pouco consistente referindo-se ao processo de aprendizagem, entende-se que o emprego desse método pedagógico – prova do tipo sumativa – talvez não contemple a verificação de aprendizagem em sua totalidade, além de ter um caráter classificatório. Nessa interpretação, entende-se que a avaliação formativa aproxima-se mais da teoria piagetiana se comparada à sumativa.

Em suma, pode-se afirmar que os exemplos referentes aos relatos OD utilizam uma diversidade maior de métodos pedagógicos em suas práticas, se

comparados aos relatos TGA, talvez por se tratar, em sua maioria, de disciplinas de caráter teórico-aplicada. Percebe-se, no entanto, assim como nos relatos de TGA, que o emprego de métodos pedagógicos dá-se, a partir de uma compreensão intuitiva em relação a sua prática, ou seja, lança-se mão de determinado método pedagógico para que o aluno mantenha-se atento, para movimentar a sala de aula. Poucos casos, todavia, trazem elementos significativos referentes ao emprego de tal método pedagógico relacionado a um objetivo bem definido com relação à aprendizagem.

Outra característica evidenciada foi a relação estabelecida entre algumas ferramentas de gestão empregadas como métodos pedagógicos com a finalidade de aproximar os alunos da realidade das empresas. Em ambos, a tentativa de exemplificar os conteúdos a partir da vivência dos alunos é significativa, bem como a preocupação com o contexto social e econômico dos discentes.

5.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A partir dos depoimentos dos docentes que contribuíram para este estudo, buscou-se evidenciar a relação do professor com seu aluno. Conforme o pressuposto teórico que embasa esta pesquisa, todo professor é subsidiado por um modelo epistemológico e pedagógico (Becker, 1994), ainda que inconscientemente, ou seja, nem sempre consegue identificar que sua prática é ancorada por determinada teoria pedagógica. Alguns desenvolvem seu trabalho baseado em exemplos de seus antigos mestres, outras vezes, refletindo sobre como concebiam o ensinar enquanto eram alunos. Há, ainda, aqueles que organizam sua prática considerando a demanda, ou seja, analisando o perfil da turma e, de acordo com o diagnóstico encontrado, adotam determinada postura. Outros agem a partir de sua formação pedagógica – quando tiveram espaço para discutir e refletir sobre sua prática; enfim, ainda que não seja clara para o professor, ele age fundamentado em alguma teoria.

A análise desta categoria é apresentada em dois grupos de relatos, referente à disciplina de TGA e OD. Inicialmente, apresentar-se-á a relação professor-aluno a partir da identificação de uma prática pedagógica não diretiva. Na sequência, a relação na qual temos argumentos referentes à prática pedagógica diretiva e, por fim, são apresentados os extratos que permitem interpretar uma prática pedagógica

relacional. A peculiaridade dos extratos nesta categoria de análise dá-se considerando a significativa quantidade de relatos referentes ao desinteresse dos alunos e as dificuldades que eles enfrentam, dado seu contexto social e econômico. Os professores direcionam seu trabalho considerando essas questões, por vezes, acima da preocupação com a aprendizagem do aluno.

5.2.1 Análise dos relatos TGA

Na relação professor-aluno na qual temos a prática pedagógica não diretiva, o professor acredita que o aluno aprende sozinho, pois nasce com o conhecimento na sua bagagem hereditária, cabendo ao mestre interferir o mínimo possível no processo de aprendizagem e ensino.

Segundo Becker, para esse professor, “o aluno já traz um saber que ele [o professor] precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou ainda, recheiar de conteúdo” (1994, p. 90).

A perspectiva de análise não diretiva, de relação professor-aluno, não foi identificada nos relatos dos docentes entrevistados de modo absoluto e explícito, ou seja, o professor não se considera um facilitador de aprendizagem e que seu aluno aprenderá por si mesmo, conforme a teoria de Piaget, nesta pesquisa, fundamentado a partir do estudo de Becker, (1994). Considera-se que o termo *facilitador* é entendido como um professor que propõe materiais diversificados, por exemplo, com a finalidade de que o aluno chegue às suas próprias conclusões. O que foi possível identificar nos relatos foi um professor facilitador do processo de aprendizagem sob outras justificativas, dentre elas, de considerar o contexto social como, por exemplo, o aluno trabalhador dispõe de menos tempo para se dedicar aos estudos ou, ainda, apresenta dificuldades de aprendizagem e para cumprir horários e prazos de entrega de atividades.

Assim, os professores acolhem esses entraves adotando uma conduta permissiva, minimizando o grau de exigência com relação à compreensão do conteúdo e à realização das tarefas, permitindo, também, a utilização de consultas nas avaliações, ou seja, o termo *facilitador* traz outras características distintas da proposta na teoria. Também há relatos de preocupação das instituições privadas em reter alunos, atribuindo ao professor uma responsabilidade (pressão) sobre a

aprovação do aluno ainda que o docente acredite que o aluno não esteja apto a ser promovido.

O relato do PP 11 mostra essa relação permissiva:

[...] tem alunos que trabalham à noite e desmaiam, aí eu baixo um pouco o nível, não é que ele esteja com preguiça, não é isso, ele está cansado mesmo, é o meio em que ele está inserido.

Nesse extrato, verifica-se uma preocupação com o aluno, por se tratar de um trabalhador, na interpretação do professor participante, condição importante a ser considerada, justificando a minimização do grau de complexidade do conteúdo.

Depoimento do PP 03:

[...] eles reclamam muito dos professores que trabalham com slide, que colocam muita coisa, muito material no moodle, que disponibiliza apostila, eles gostam dessa,..., boa parte dos alunos dá um retorno positivo do “colocar a matéria no quadro” assim eles têm no caderno o conteúdo e eles sabem que é aquilo que eles vão trabalhar durante o semestre [...].

Essa fala evidencia a adoção de uma postura permissiva, acolhendo o perfil da turma em detrimento do processo de aprendizagem. De acordo com essa constatação, destaca-se a importância de o professor refletir sobre a conduta do aluno e fazer da sala de aula um ambiente oportuno para novas reflexões sobre as ações e reorganizações.

A partir da teoria de Piaget, pode-se afirmar que é possível que os alunos de graduação operem de maneira formal e hipotético-dedutiva, ou seja, que já possuam estruturas prévias para pensar a partir de hipóteses (1973, p.24). Quando se trata de algo absolutamente novo e desconhecido, porém, é provável que o sujeito aja, inicialmente, no plano das ações práticas. Ainda com base no extrato supracitado, verifica-se que não há intenção do professor em propor situações as quais o aluno possa explorar, ou até mesmo descobrir seus interesses, pois age a partir da demanda do aluno.

O relato do PP 07 vai ao encontro dessa mesma perspectiva:

[...] tu tens um trabalho para exercer, tu tens um desempenho para entregar e muitas vezes, o desempenho do aluno está abaixo, e quem vai ser cobrado? És tu, como professor, tu não pode permitir que o aluno tenha um desempenho baixo, vou te dar um exemplo, eu tive uma

aluna que teve 5 faltas, por conta de seu trabalho, estaria reprovada. Eu comuniquei à coordenadora e ela disse: “Não!, entra em contato com ela [aluna] e vê o que aconteceu”, eu entrei em contato, ela me explicou e eu disse: “bom, então vamos fazer o seguinte, eu te mando um trabalho por e-mail, tu fazes e me devolve. A gente fez um “bem bolado” e ela passou, então, tu tens que aprovar o aluno [...].

Esse depoimento revela que a promoção do discente ao próximo semestre ocorre considerando as imposições que a instituição faz ao professor, ou seja, o aluno deve ser aprovado. O processo de aprendizagem, nesse caso, não é tratado como prioridade, minimizando-se a autonomia do professor em sala de aula.

Nos três extratos anteriores, foi mostrada a relação professor-aluno a partir de uma abordagem condicionada a fatores externos ao modelo pedagógico adotado pelo professor. Para tanto, há uma variação referente às justificativas: no primeiro, o cansaço; no segundo, o desinteresse do aluno quando se propõe maior quantidade e utilização da tecnologia (a utilização do *moodle*) e, no terceiro, a interferência da instituição que compromete o processo de aprendizagem do aluno. Esses argumentos não demonstram que a relação do professor com seu aluno é não diretiva, mas sim que há outro tipo de relação que foi encontrada com recorrência neste estudo, ou seja, uma prática mediada a partir de fatores distintos da aprendizagem em si.

Ainda nesta abordagem julgou-se pertinente apresentar o relato do PP 11:

“Entrevistadora: tu acreditas que esse aluno que não tem um perfil tão autônomo que trouxeste na fala, tu entendes que ele aprende o conteúdo?”

PP11: [...] ele é um aluno que sai da aula menos questionado consigo, é um aluno mais tranquilo, ele tem menos trabalho, ele pensa menos e a gente fecha o pacto de mediocridade. Eu finjo que te ensino Administração e te dou as ferramentas operacionais e tu finges que aprende dominando as ferramentas que eu estou dando, porque as ferramentas são uma ou duas, perto de um milhão de outras, que, se tu tivesses um pensamento crítico tu saberias escolher, o que tu queres e o que tu não queres, então a gente fecha o pacto de mediocridade”.

Esta reflexão se torna importante pela referência feita à adoção de uma postura omissa, desconsiderando o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, o aluno menos independente, menos questionador, menos crítico, menos ativo, menos autônomo, na sua perspectiva, não valoriza as trocas que são propícias para a aprendizagem. Esse professor, por sua vez, neste momento, se exime da responsabilidade em propor oportunidades para aprender. É importante enfatizar que este relato é feito de maneira consciente e, apesar disso, o professor acredita não ser a escolha adequada para desenvolvimento de seu trabalho docente.

A segunda abordagem que essa categoria trata refere-se à relação professor-aluno, cujo modelo pedagógico é o diretivo. De acordo com esse modelo, o professor acredita transmitir o conhecimento ao aluno, que é considerado uma página em branco na qual o professor deve depositar o conteúdo. No extrato a seguir, o relato do PP 03, o qual está convencido de que uma conduta diretiva, na qual o professor é o centro do processo de aprendizagem e ensino é mais efetiva:

[...] eu estou me modificando um pouco como professor, esse meu recomeço na docência, eu cheguei com aquela ideia de fazer um ensino construtivista, uma coisa que todo mundo participe, vou propor temas de forma aberta sem conteudismo, sem despejar coisas, e vamos lá..., o aluno vai participar e isso tudo vai ser muito legal. Na prática, o que acontece? E aí eu não sei te dizer bem a origem disso, mas ali é um público de baixa renda, então tem um perfil diferente de muitas instituições, o que está faltando para esse público querer consumir a Administração? Então eu me modifiquei como professor, no sentido de....., bom parece que ser um pouquinho mais conteudista funciona melhor com essas turmas [...].

Esse extrato demonstra que a expressão “ensino construtivista” é empregada de maneira equivocada, pois construtivismo não se trata de um método pedagógico que pode ser utilizado pelo professor. A teoria piagetiana fornece importantes subsídios à busca de respostas relacionadas a como se constrói o conhecimento. Para Piaget, construtivismo refere-se:

[...] à obrigação formal de transcender sem cessar os sistemas já construídos para assegurar sua não contradição converge com a tendência genética de ultrapassar sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas [...] (PIAGET apud BATTRO, p. 64).

Assim, a compreensão de o que é construtivismo ainda não está elaborada por esse professor e cabe salientar que esses equívocos apareceram outras vezes, ao longo das entrevistas com participantes diferentes. Além disso, ser “conteudista” para corresponder ao perfil dos alunos, considerando que provêm de contexto econômico de baixa renda, é um argumento que não se sustenta, pois a atividade cognitiva é um processo interno do sujeito por intermédio da qual o aluno age para assimilar a novidade independentemente de seu contexto econômico.

No depoimento do PP 09 encontra-se um argumento que permite a interpretação de relação diretiva:

[...] como ela [a disciplina] é teórica eu tenho a preocupação de tentar transpor para o aluno a importância dessa evolução, aí, muitas vezes, quando eu entro no assunto, eu busco trabalhar com autores clássicos [...].

O docente refere que, por se tratar de uma disciplina teórica, precisa transpor o conteúdo ao aluno, como se fosse possível fazer essa transferência. Piaget explica que se trata de uma construção interna e individual do sujeito.

Ainda nos relatos TGA, existe a relação professor-aluno, interpretada a partir do modelo pedagógico relacional, por intermédio do qual o docente acredita que as construções já feitas pelo aluno servem de patamar para construir novas estruturas. Para os professores que se enquadram nesse perfil, há referência, com maior ênfase, às trocas ocorridas no processo de aprendizagem e ensino, bem como a presença de aprendizagem e construção de conhecimento em ambos os polos da relação, ou seja, alunos e professores aprendem.

Em sua entrevista, o PP 08 apresenta como compreende que deva ser a relação com seu aluno:

[...] as minhas aulas deixaram de ser divertidas e passaram a ser provocativas, incômodas, as pessoas saíam da sala de aula incômodas, e aí a aula era muito mais dialogada, não tinha mais matéria dada, não tinha game, mas tinha muito mais discussão [...].

Esse docente revela uma preocupação em provocar, inquietar seu aluno. Nesse sentido, é possível interpretar que esse professor desenvolve um trabalho convergente com os pressupostos teóricos piagetianos, porque afirma que abriu espaço para o conflito cognitivo. Agir e problematizar as próprias ações antecede às novas elaborações, quer uma noção, quer um novo conceito e, entende-se que, a partir da discussão, seja possível chegar a novas elaborações.

Piaget (1998) afirma que compreender que seu ponto de vista não é o único possível implica reciprocidade, a qual, por sua vez, refere-se “[...] à coordenação mútua das atitudes e dos pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos” (1978, p. 203). Pode-se inferir que a discussão contempla a oportunidade para diferenciações, conhecimento e reflexão sobre outros olhares, favorecendo sua coordenação pelo sujeito, a reciprocidade e a construção de novos conhecimentos.

Corroborando a explicação feita, seguem os argumentos do PP 12:

Entrevistadora: Tu acreditas que, quando se gera esse tipo de discussão, se tem uma reflexão maior?

PP12: Sim, com certeza, até tem um exemplo, foi uma questão de prova, na devolutiva os alunos não concordavam com a resposta e eu tentava explicar e eles não concordavam, daí pesquisaram na internet e tiveram que superar e estudar o porquê a resposta é realmente aquilo e tentar entender esse ponto de vista do autor que não é o mesmo deles, há verdades que são inquestionáveis, tem definições que não adianta argumentar, está posto, mas eu acho que engrandece a sala de aula, acho que é importante.

Nesse depoimento, aparecem evidências de que refletir considerando outros pontos de vista contribui para a aprendizagem e à construção de conhecimento. Pode-se supor ainda que a cooperação também está implicada nessa relação, pois, “a cooperação está relacionada às operações lógicas” (2012, p. 539).

Nos relatos TGA, verificou-se que a relação professor-aluno está pautada em aspectos diversos como o contexto do aluno, a interferência das instituições, em maior recorrência e, em menor frequência, aparecem exemplos de relações em que a aprendizagem é o objetivo fim, nessa relação.

5.2.2 Análise dos relatos OD

Apresenta-se a análise da relação professor-aluno a partir do modelo pedagógico não diretivo. Trata-se da mesma explicação já feita na página 56, no entanto, os extratos abordam relatos de disciplinas distintas de TGA.

Assim como nos relatos de TGA, há os depoimentos de práticas permissivas, que são justificadas a partir do contexto socioeconômico do aluno. Nesta categoria, não se constataram diferenças de respostas relacionadas à especificidade das disciplinas [teóricas ou teórico práticas], isto é, os relatos TGA e OD são semelhantes quanto a esse quesito.

O relato do PP 04 ilustra o modelo dito permissivo:

[...] o nosso aluno é trabalhador, ele trabalha durante o dia, então a gente também tem que entender que ele vai chegar aqui às 19h30min, às vezes ele está cansado, às vezes ele não jantou, às vezes ele está estressado com o trânsito. Tu tens que saber entender essa realidade do aluno e a sala de aula é um espaço limitado, porque a gente tem uma grade curricular, a gente tem um plano que temos que seguir, então a sala de aula tem que facilitar o acesso desse aluno, cada vez está mais claro que a relação da sala de aula é facilitar esse acesso do aluno, a aprendizagem que ele possa vir a ter, tu pensares como professor tu tens que facilitar o processo e não necessariamente tu teres esse critério de que tu és o dono do saber [...].

Nesse extrato fica evidente a preocupação do professor com o contexto do aluno; logo, uma das possibilidades é facilitar a trajetória do discente. Se, para haver aprendizagem, é necessário que o aluno problematize sua própria ação, pode inferir que, quanto ao aspecto cognitivo, a adoção de uma postura que facilite o processo de aprendizagem ao invés de propor desafios pode ser pouco efetiva.

O PP 11 demonstra a mesma intenção do docente anterior, ou seja, facilitar a trajetória do aluno:

[...] então tem que respeitar o lugar desse aluno, que se for para rodar todo mundo porque não aprende o que eu quero que ele aprenda aí a gente está desrespeitando a individualidade de cada um, aí o professor assume, tem aqueles professores raladores, eu não quero ser o professor ralador [...].

Essas relações de ordem social, feitas pelo professor, refletem na aprendizagem do aluno, minimizando suas possibilidades dentro da sala de aula, local que seria o espaço oportuno para propor atividades instigantes para a aprendizagem e à construção de conhecimentos. Parrat-Dayan e Tryphon afirmam que “o aluno só tirará proveito do ensino se o que se procura fazer com que aprenda lhe permitir responder a uma questão que ele mesmo se formulou” (1998 p.10).

Ainda nos relatos Outras disciplinas encontra-se a relação professor-aluno, interpretada a partir do modelo pedagógico diretivo.

O PP 07 relata como compreende que deva ser a relação com seu aluno:

Eu vejo que o aluno tem que acompanhar o teu raciocínio, e o que acontece? Hoje em dia os alunos estão sempre no celular. Tu colocas um slide, é um segundo para ele desprender a atenção de ti, então eu dou aula no quadro, dificilmente uso slide porque se ele não acompanhar meu raciocínio, ele não vai conseguir fazer algo, ele não vai conseguir ir adiante [...].

Esse profissional está convicto de que o aluno aprende somente seguindo o raciocínio do professor; todavia, se for considerado que cada sujeito psicológico desenvolve seu próprio percurso de aprendizagem, não é possível afirmar que o [aluno] não conseguirá aprender se não acompanhar o raciocínio de seu professor. Ainda é possível afirmar que, mesmo que o aluno acompanhe o raciocínio do mestre, não significa que haja aprendizagem e construção de conhecimento.

Piaget explica que, para haver desenvolvimento, são necessários quatro fatores, quais sejam: a maturação, a experiência (tanto a física como a experiência lógico matemática), a transmissão social e a equilibração (1973, p.30).

Para explicar o argumento do extrato anterior, pode-se pensar a respeito da transmissão social, pois, para Piaget, a transmissão é necessária; porém, por si só, é insuficiente. Relembra-se a importância de questionar o aluno, propor espaço de trocas e não simplesmente impor-lhe verdades e transmitir conteúdos.

O PP 10 afirma que:

[...] fico muito preso nesse modelo de slide e numa aula expositiva e dialogada, tem aula que eu falo muito, muito disso se deve à rapidez com que o conteúdo tem que ser dado [...].

Esse professor alega a falta de tempo e a quantidade de conteúdos para explicar seu papel central no processo de aprendizagem e ensino. Nos extratos dos PPs 10 e 07, verifica-se que a participação do aluno é passiva e como ouvinte. Nesse sentido, Piaget contrapõe-se dizendo que: “o professor de escola que não luta contra essa tendência espontânea (tendência que emana tanto dos alunos como de seu próprio comportamento) corre o risco de ser símbolo do saber e da verdade pronta, da autoridade intelectual [...]” (1998, p.154).

Pode-se questionar o quanto a afirmação citada, na qual Piaget faz uma crítica ao contexto escolar, pode ser válida para o ensino superior: Que contribuição adviria para um graduando ao cursar uma formação baseada no autoritarismo? A partir desse questionamento, infere-se que uma formação autoritária restringe novas criações, argumentos e apropriação do espaço que o aluno ocupa no processo de aprendizagem e ensino. Para Piaget:

Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhe são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! [...] sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (1998, p. 166).

A última interpretação da relação professor aluno é feita a partir do modelo pedagógico relacional.

O PP 12 mostra essa relação:

[...] é difícil ter uma certeza, é muito no dia a dia da aula que eu consigo perceber quem está prestando a atenção, nas colocações que eles fazem, os exemplos que eles tentam trazer, tem muitos alunos que tentam fazer associações entre a vivência deles com o que está sendo colocado, eles trazem o exemplo da empresa na qual trabalham, para ver se faz sentido, e aí tu começa a perceber algumas coisas, quando eles trazem dúvidas, mas assim, eles aprendem na sala de aula, nos trabalhos até nas provas e eu tento ser democrático, para tentar conhecer o aluno, eu acho isso muito importante porque não vou chegar na sala e palestrar para eles, eles não vão aprender assim, pelo pouco que a gente já estudou, a gente sabe que só ouvindo tu não retém a informação, tu esquece muito rápido, tu tens que fazer mais coisas, tem que escrever, pensar sobre.... tem dado certo, eu tenho sido bem avaliado pelos alunos [...].

O argumento deste PP responde ao questionamento feito durante a entrevista sobre como ele certifica-se de que seu aluno está aprendendo. Fazer relações, aliar a teoria à prática tomando, por exemplo, seu próprio contexto de trabalho contribui para a construção de novas aprendizagens, permite ao aluno pensar sob outros contextos as discussões propostas em sala de aula. Nesse sentido, Piaget afirma que “[...] podemos lembrar a ideia de que as operações formais estão livres de seu conteúdo concreto, porém, precisamos acrescentar que isso somente é verdadeiro na condição em que para os sujeitos as situações envolvam aptidões iguais ou interesses vitais comparáveis”.

A fala do PP 05, a seguir, traz outro argumento que permite essa interpretação.

[...] com certeza, a interação ela é constante, eu trabalho..., eu também tento fugir muito da..., que alguns professores que defendem a prática trazem, que teoria e prática são diferentes, eu odeio essa expressão. Sempre falo para os meus alunos que se eles não conseguem visualizar a teoria na prática, é porque a própria prática precisa ser modificada. A teoria ela nos traz essas possibilidades de mudança da prática, assim como a prática traz as possibilidades de mudança da teoria. Elas se alimentam o tempo inteiro teoria e prática então eu tento trabalhar isso com os meus alunos e que eles consigam fazer uma análise de ambiente, eles só vão conseguir fazer uma análise de ambiente se eles tiverem a teoria, diferentes teorias permitem que eles façam essa análise então essa conversa o tempo todo e essa interação aluno professor, ela é fundamental para que o processo funcione. Por isso, nas minhas primeiras aulas eu tento criar o máximo de aproximação com os meus alunos, chega na metade do semestre as minhas aulas terminam e os meus alunos ficam na sala, eles querem contar sobre suas realidades de trabalho [...].

Esse depoimento revela que se pode identificar a relação que o docente faz entre teoria e prática, possibilitando que o aluno aproprie-se de novos conceitos, considerando as estruturas anteriores. O professor refere também a importância da

interação social entre ele e seu aluno. A interação social, como identificada no extrato, é necessária para a aprendizagem; contudo, não é suficiente.

Em síntese, destaca-se, a partir dessa categoria de análise, que a relação professor-aluno contempla um cuidado referente ao contexto econômico e social do aluno, norteando assim o trabalho docente. Com menor incidência, há relatos de relação representada pela unilateralidade, ou seja, o professor representa a autoridade e ao aluno cabe o papel passivo no processo de aprendizagem e ensino. Por fim, encontraram-se relações de trocas recíprocas entre educador e educando, situação que se repete em nove de onze relatos, sendo que há também intenção dos professores (a maioria dos participantes) em estabelecer um bom relacionamento com seus alunos. Ficou evidente, também, a preocupação em alinhar a realidade do seu trabalho com a teoria, partindo dos exemplos que os alunos trazem.

Na categoria Relação professor-aluno não se verificaram, contudo, diferenças entre os relatos de TGA e relatos OD no que tange à questão da aprendizagem, assim como na categoria anterior, pois poucos participantes conseguiram explicá-la clara e objetivamente. Esse achado permite inferir que a reflexão feita pelo professor é realizada com maior recorrência acerca de sua prática e, em menor incidência e pouca profundidade, em relação à aprendizagem do aluno. Ainda é possível afirmar que a forma como se dão as relações entre educador e educando não se diferenciam em virtude da natureza da disciplina, seja ela teórica ou teórico aplicada.

6 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a discussão dos dados realizada a partir das evidências coletadas nas entrevistas. Para iniciar, retoma-se o tema da pesquisa posteriormente, recordam-se as proposições teóricas anteriores ao trabalho de campo, e, a partir destas, discutem-se os limites e as possibilidades da pesquisa em corroborar ou problematizar essas proposições. O tema desta pesquisa refere-se à aprendizagem e ensino em Administração e seu recorte temático contempla investigar presença da teoria de Piaget entre os docentes de Administração.

A partir da fundamentação teórica, definiram-se cinco proposições norteadoras da articulação teórico-metodológica adotada. São elas: a) a aprendizagem depende da ação e operações do aluno; b) a partir da compreensão de como o aluno aprende, pensa-se no planejamento de um trabalho docente diferenciado e na sua avaliação; c) há ideias de Piaget presentes na legislação educacional brasileira e em modelos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino; d) pode haver presença do interacionismo piagetiano na prática dos docentes, nas aulas da disciplina de TGA, ainda que de maneira inconsciente, fragmentada ou, ainda, equivocada e e) O erro consiste em uma possibilidade de aprendizagem, isto é, há erros construtivos, a partir dos quais se podem compreender a lógica do aluno e a sua construção de conhecimento.

Assim, inicia-se a discussão relacionando os achados com as proposições com a finalidade de alcançar as possibilidades de generalização analítica da pesquisa. Segundo Yin, a generalização analítica refere-se: “à lógica por meio da qual as descobertas do estudo de caso podem ser estendidas a situações fora do estudo de caso original, baseando-se na relevância de conceitos ou princípios teóricos relevantes” (2015, p.245).

No tocante à primeira proposição, ou seja, **A aprendizagem depende da ação e operação do aluno**, nas entrevistas realizadas, apenas quatro dos professores participantes deram uma resposta consistente sobre sua compreensão acerca da aprendizagem dos alunos, considerando os grupos TGA e OD. A maior parte dos professores trouxe poucos elementos quando interrogados sobre o processo de aprendizagem dos alunos e, quando questionados, procuravam responder a partir de suas próprias ações em sala de aula, ou seja, como agem para

que o aluno aprenda. De acordo com a explicação piagetiana, a aprendizagem depende da ação do sujeito sobre o objeto.

Podem-se distinguir dois tipos de aprendizagem na teorização de Piaget, conforme Franco (1995, p. 53). Há uma aprendizagem do fazer, ligada ao êxito e mais superficial e há aquela que implica na compreensão do que se faz. “Esta última depende da abstração reflexionante e consiste numa reconstrução geradora de desenvolvimento” (FRANCO, 1995, p. 53). Nesta pesquisa há escassos relatos consistentes referentes à observação atenta sobre o que o aluno faz, como faz e o porquê faz. Neste sentido, é possível inferir que a maior parte dos professores participantes pouco acompanham e pouco compreendem do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Na categoria *métodos pedagógicos* verificou-se, a partir dos relatos, que os professores participantes preocupam-se em propor uma diversidade de métodos pedagógicos, fazendo-o com maior recorrência nos relatos de OD. Cabe destacar que a relação estabelecida entre o emprego de um método pedagógico e a aprendizagem é superficial. Nos relatos analisados, os objetivos de aprendizagem não são bem definidos para parte significativa dos professores e os processos de aprendizagem dos alunos são referidos esporadicamente. Entende-se, como consta no referencial deste trabalho que, o professor pode provocar a aprendizagem a partir de situações que permitam ao aluno questionar-se, e que instiguem sua curiosidade orientando-o a problematizar o que é proposto no ambiente acadêmico.

É importante ressaltar que, embora os objetivos de aprendizagem não sejam bem definidos e citados pelos professores, isso não ocorre no documento institucional examinado. De acordo com os relatos, todas as instituições citadas solicitam aos professores um plano de ensino e plano de aula nos quais os objetivos devem ser explicitados, logo infere-se que estes participantes registram nos documentos institucionais seus objetivos, formas de avaliação, no entanto, quando questionados, essa relação não é explicitada com clareza.

Na categoria *Relação professor-aluno* evidenciou-se a intenção dos professores participantes em considerar o contexto do aluno e buscar relações entre a prática e a teoria para favorecer a aprendizagem dos alunos. Mas, assim como na categoria anterior, essa explicação é evasiva. Há relatos sobre a intenção do professor em explicar o conteúdo a partir dos exemplos trazidos pelos alunos, entretanto

sem

exemplos do modo como eles se apropriam do conhecimento e de como modificam suas respostas e suas compreensões, a partir das relações demonstradas pelo professor.

A aprendizagem, no último estágio de desenvolvimento, evidencia-se a partir das relações que o sujeito é capaz de fazer, ou seja, o pensamento operatório formal aborda a forma e não somente o conteúdo do conhecimento. Nesse sentido, entende-se que o ensino em nível superior pode, e deve propor um espaço de reflexão crítica, para que os sujeitos tenham a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir seus próprios instrumentos de análise da realidade e, assim operar buscando contribuir para a sociedade.

Pode-se supor que, ao buscar explicar a teoria a partir da experiência relatada pelo educando, o professor tenha a intenção de cooperar com o aluno e ainda de propor uma reflexão ao grupo, a partir do exemplo de um dos colegas. Desafiar o grupo a pensar sob outro ponto de vista remete à descentração e à coordenação de perspectivas. Sobre essa cooperação, Becker e Camargo explicam que:

A relação proposta entre a cooperação e a abstração reflexionante está baseada no conceito de reflexão. Para melhor compreensão, é necessário lembrar que o processo de abstração reflexionante parte da coordenação das ações (que desde já pode ser comparada com a coordenação de perspectivas trazidas pelos autores Montangero e Maurice Naville). Dessa forma, entenderíamos coordenação de perspectivas nas relações sociais como coordenações de pontos de vista. A coordenação consiste em extrair (abstrair) conteúdos através do reflexionamento e relacioná-los através da reflexão. A reflexão só é possível porque os conteúdos abstraídos são integrados e conservados. Essa reflexão, quando compreendida em um pensamento formal, relaciona os conteúdos, tendo como necessidade a manutenção de uma coerência e não contradição entre eles. Aí está outra condição da cooperação. O reflexionamento e a reflexão transformam o primeiro conteúdo em uma nova forma, produto da reflexão, e esta, por sua vez, será tratada como conteúdo de novas abstrações (2012, p. 545).

Nesta perspectiva, a relação professor aluno, no que tange esta proposição, dá-se por entender que os professores propõem espaço para a cooperação quando buscam contextualizar a partir das vivências dos alunos e também propõem este espaço de trocas entre os próprios alunos, a lacuna encontrada na pesquisa refere-se somente à explicação sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Em suma, referente a esta primeira proposição, constata-se que parte significativa dos professores participantes não consegue explicar o processo de aprendizagem, seja por esta, ou seja, por qualquer outra abordagem; no entanto,

descrevem suas ações e intenções ao ensinar. Desta, forma, para a autora fica evidente a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem, pois sobre o ensino, há inúmeros relatos consistentes.

Quanto à segunda proposição, **A partir da compreensão de como o aluno aprende, pensa-se no planejamento de um trabalho docente diferenciado e na sua avaliação**, para discutir essa afirmação retoma-se a formação pedagógica dos docentes. Encontrou-se quatro dos professores participantes com formação docente específica. Essa formação inclui: outra graduação em licenciatura, curso de magistério ou especialização *lato sensu* na área da educação. Verificou-se que os participantes de ambos os tipos de relatos, TGA e OD, com a referida formação apresentam uma melhor organização, sistematização e planejamento de seu trabalho.

Essas qualificações refletem no desempenho dos alunos, pois esses professores têm seus objetivos definidos, ou seja, explicitam que empregam determinado método pedagógico visando desenvolver tal habilidade. Quanto às instituições de ensino em que trabalham esses docentes, todas apresentam uma organização interna clara e seus docentes ministram disciplinas de áreas definidas a partir de sua especialização ou da familiaridade com tal área de conhecimento.

Os demais professores, ou seja, sete dos entrevistados relatam que o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, que realizam, não contribui para o aprendizado da prática docente porque pouco propõe reflexões sobre como ensinar. Não referem suas experiências como alunos e suas práticas de pesquisa como experiências que podem contribuir para a formação docente e para compreender o processo de aprendizagem. Os professores que participaram deste estudo, em grande parte, ainda agem sem estabelecer com clareza seus objetivos, ou seja, os fins que pretendem alcançar a partir de tal prática ou de tal reflexão proposta em sala de aula.

Acredita-se que essa constatação seja uma importante contribuição, pois suscita questões sobre os objetivos dos cursos de pós-graduação. Ainda que sejam cursos voltados para a pesquisa, sabe-se que a docência na graduação é desenvolvida por mestres e doutores. Acredita-se a partir dos fundamentos desta dissertação que os conhecimentos relativos à pedagogia podem contribuir significativamente para a formação do professor universitário.

Nesta dissertação explora-se a importância de compreender como o aluno aprende para, a partir desse conhecimento, (re)pensar as práticas docentes. O planejamento do trabalho docente diferenciado, para estes participantes, retoma a ideia de propor ao grupo uma diversidade de métodos pedagógicos, estes sempre relacionados à atividade prática.

Sobre o processo de avaliação, todos os professores participantes utilizam-se do instrumento prova e, destes, nove adotam a avaliação sumativa, ou seja, a avaliação orientada para o resultado da aprendizagem do aluno. A avaliação formativa é empregada por dois dos professores participantes. Neste tipo de avaliação a aprendizagem é considerada como processo e tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos a partir de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspectivar e planejar os passos seguintes (FERNANDES, 2006). Nos relatos referentes à avaliação formativa os professores explicam suas ações após a prova e referem acreditar que há aprendizagem nos momentos de *feedback*, ou ainda de correção das atividades realizadas pelos próprios alunos.

Essa explicação sobre as avaliações adotadas pelos PPs foi desenvolvida nesta segunda proposição, por considerar os vários argumentos de vários no tocante ao modo de como avaliar está subordinado ao tempo que estes PPs têm para cumprir o cronograma proposto pela instituição. Neste sentido, esta pesquisa mostra, a partir dos relatos, a importância da representatividade da instituição de ensino, pois muitos professores argumentam ser conscientes de que a prova não mede aprendizagem, no entanto há uma imposição de vencer conteúdos e fazer registros de notas que estes participantes precisam atender.

Em suma, o planejamento das atividades influencia positivamente no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, corrobora a segunda proposição desta pesquisa. É possível fazer essa afirmação considerando os relatos dos professores participantes, quando comparados os argumentos dos que têm conhecimento na área de educação e os que não o têm.

Além disso, a partir dos relatos, algumas das instituições de ensino em que alguns professores participantes atuam, por vezes, não tratam como prioridade o processo de aprendizagem dos sujeitos, restringindo a prática professoral ao cumprimento de cronograma. Assim, acredita-se que este trabalho possa sugerir outras reflexões além da proposta inicialmente que versa sobre o processo de

aprendizagem dos alunos. Refletir sobre o papel das instituições de ensino neste processo de aprendizagem e ensino.

Na proposição, **há ideias de Piaget presentes na legislação educacional brasileira e em modelos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino**, através do instrumento de investigação utilizado e dos relatos coletados está subentendido a intenção de buscar por fragmentos da teoria de Piaget. Vasconcelos pesquisa a difusão desta obra em 1998. Pode-se afirmar que termos da obra de Jean Piaget estão presentes no documento institucional analisado. Segundo Vasconcelos, a presença das ideias de Jean Piaget no Brasil tem início na década de vinte. O escolanovismo ocorreu principalmente na escola pública, as quais incorporaram os princípios ativos. No entanto, em sua pesquisa sobre a difusão da obra de Jean Piaget, o autor afirma que os métodos ativos ficaram mais “no papel”, ou ainda a recorrência dos equívocos referente à interpretação da teoria piagetiana. Segundo o autor: “alguns chegam a afirmar que quase todas as leituras de Piaget, no Brasil são parciais e distorcidas” (1996, p. 260).

Neste sentido, é possível afirmar que os achados de Vasconcelos e esta investigação são muito semelhantes. Há referências a desenvolvimento de trabalho em grupo, há referências de desenvolvimento de trabalho construtivista, no entanto, os professores participantes desconsideram os mecanismos dinâmicos para a formação da personalidade e sociabilidade envolvidos no trabalho em grupo e mencionam o construtivismo como sendo uma prática pedagógica a ser empregada no desenvolvimento do trabalho docente. Em momento algum a atividade do sujeito é mencionada, a referência a “atividade” é feita na intenção de explicar a partir dos métodos pedagógicos propostos.

A presença de Piaget no documento institucional analisado ainda se faz presente, conforme explicitado no capítulo de metodologia, na seção: o PPI e a relação com a teoria de Jean Piaget. Este é um exemplo da presença de termos da teoria, ainda que sem referência explícita, há alguns conceitos importantes para a área de educação. No extrato seguinte encontram-se outras afirmações que permitem exemplificar a presença de termos da teoria de Piaget no documento.

A reflexão sobre o processo pedagógico é necessária, para a compreensão e adoção de preceitos e ações educacionais e didáticas que resultem na construção do conhecimento e em formas variadas de aprendizagem. Sabe-se que a atividade de ensino é uma ação realizada a partir de intenções e

que há elementos constituintes básicos como o currículo, os conteúdos de ensino, os objetivos, as formas de mediação, entre outros (p. 49).

Nesse extrato, a relação feita entre o documento e teoria refere-se à expressão *construção de conhecimento* que, na Epistemologia Genética, é explicada a partir do processo de abstrações contemplado no último período da obra de Jean Piaget. O uso da expressão não garante a compreensão do conceito teórico, mas é um indício de contato com a teoria ou de sua difusão fragmentada.

Nas entrevistas, foi significativo o número de relatos referentes ao uso de métodos pedagógicos, especialmente na categoria criada com esse título. Verificou-se também a utilização de ferramentas de gestão como o *brainstorming*, que pode ser considerado como propício para construção de conhecimento [abstrações reflexionantes]; no entanto, poucos professores participantes, quando questionados, estabelecem essa relação com propriedade.

Em suma, acredita-se que o documento apresenta relação com a teoria piagetiana. No entanto, nos relatos dos professores participantes desta pesquisa encontraram-se alguns argumentos referentes à leitura destes documentos e sua contribuição a educação. Importante salientar que, nos relatos sobre os documentos institucionais, nenhum dos entrevistados menciona Jean Piaget. O pesquisador genebrino é mencionado em outros contextos e não diretamente ligado aos documentos.

A proposição seguinte **Pode haver presença do interacionismo piagetiano na prática dos docentes, nas aulas, ainda que de maneira inconsciente, fragmentada ou, ainda equivocada**, encontraram-se com recorrência alguns equívocos com relação à teoria de Piaget. O pesquisador foi citado espontaneamente por dois dos professores participantes e quatro dos entrevistados fizeram referência ao construtivismo. Orlando Lourenço (1998), em seu artigo intitulado *Além de Piaget? Sim, mas primeiro além de sua interpretação padrão!*, apresenta erros frequentes na interpretação da teoria de Jean Piaget, quais sejam: 1) são os comportamentos, não as pessoas que estão em estádios; 2) a idade é um indicador, não um critério de desenvolvimento; 3) é a necessidade lógica, não a verdade, que é a questão central da psicogênese; 4) as estruturas de conjunto são descrições formais, não entidades funcionais; 5) a construção do conhecimento não é uma tarefa solitária, mas social; 6) não há um, mas múltiplos percursos desenvolvimentistas; 7) quando raciocinam, os sujeitos não seguem regras, mas

agem e operam e 8) significado e conteúdo, não apenas forma e estrutura, desempenham um papel central no desenvolvimento e na compreensão operatória.

Encontraram-se equívocos, na categoria *métodos pedagógicos* no sentido de relacionar construção de conhecimento com emprego de métodos pedagógicos ativos, ou seja, os professores participantes entendem que quanto mais uma proposta de trabalho se distancie da aula expositiva e dialogada, mais construtivista será. É importante lembrar que a aprendizagem ativa, na teoria de Piaget, refere-se a uma atividade de adaptação cognitiva e interna do sujeito.

Portanto, propor sala de aula invertida, trabalhos em grupo, dramatização, entre tantos outros métodos pedagógicos citados, pode auxiliar, mas não garante que haja aprendizagem. Essa interpretação foi recorrente em parte significativa dos relatos de professores participantes, ou seja, oito deles estabelecem essa relação.

Na categoria *Relação professor-aluno*, essa relação fica evidente quando eles estabelecem a diferença entre construtivismo e conteúdo [matéria]. A partir da análise das falas, pode-se encontrar a seguinte premissa: o professor que dá muito conteúdo não pode ser construtivista. Na concepção relacional “professor e aluno determinam-se mutuamente” (BECKER, 1994). É importante enfatizar que dois dos professores participantes, em suas argumentações são convergentes com a teoria de Piaget, mas, de maneira inconsciente, ou seja, sem referir o nome de Jean Piaget ou afirmar ter qualquer conhecimento acerca da teoria, ou dito de outra forma, o relato sobre suas práticas permite interpretar que são subsidiados pelo modelo pedagógico relacional.

Em síntese, a presença do interacionismo, no sentido piagetiano do termo, foi raramente identificada nos relatos. Os equívocos foram mais recorrentes e sempre no entendimento de que quanto mais métodos pedagógicos o professor propuser mais ativa seja a aprendizagem.

Por fim, a última proposição **O erro consiste em uma possibilidade de aprendizagem, isto é, há erros construtivos, através dos quais se podem compreender a lógica do aluno e sua construção de conhecimento**, é desenvolvida a partir da maneira como os alunos são avaliados nas disciplinas. Novamente, não se encontraram diferenças significativas entre os grupos TGA e OD. Quando questionados sobre como os professores participantes lidam com o erro nas avaliações, três relatam propor discussões a partir do erro nas avaliações com seus alunos, estas estão presentes na categoria Métodos pedagógicos.

Nessa perspectiva, o método clínico desenvolvido por Piaget pode contribuir para a compreensão da lógica do aluno. O método clínico permite, por meio da colaboração experimental, investigar o pensamento das crianças e observar a construção do conhecimento por parte do sujeito. Esse método caracteriza-se como um estudo com um núcleo inicial de problemas que vão se abrindo e ampliando para seguir o curso das condutas ou explicações do sujeito. Pode-se ainda citar como uma das vantagens do método clínico a possibilidade de proporcionar uma grande quantidade de informações relevantes sobre o percurso do pensamento do sujeito, que permite aprofundar aspectos desconhecidos do pensamento pelo próprio sujeito. Segundo Delval:

[...] a essência do método clínico consiste na intervenção constante do experimentador [professor] em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária [...] (2002, p.53).

Parrat-Dayan (2003) sugere que o método clínico pode contribuir para o trabalho do professor:

[...] quando o professor constata que tal aluno não aprende determinados conteúdos escolares, quando este apresenta sistematicamente o mesmo tipo de erros, ele pode utilizar o marco teórico piagetiano para se fazer perguntas e construir hipóteses sobre as razões dessas dificuldades, dúvidas e erros. Ou seja, a partir de um conjunto de respostas e condutas de uma criança determinada, o professor poderia compreender alguma coisa do funcionamento cognitivo do aluno (2003, p. 37).

Importante salientar que a sugestão do uso, pelo professor, de contribuições extraídas do método clínico é pertinente tanto para o autoconhecimento do professor quanto pela possibilidade de questionar o aluno sucessivamente, auxiliando-o a refletir sobre um conteúdo (objeto de conhecimento) e sobre as ações e operações que executadas para conhecê-lo. Essa sugestão não propõe ao professor que replique os experimentos realizados por Piaget e seus colaboradores.

Entende-se que se faz necessário ao professor compreender como o aluno aprende e constrói seu conhecimento. Ainda nesse tocante, acredita-se que essa compreensão seja o ponto de partida para refletir sobre novas práticas nas diferentes áreas de conhecimento e, portanto, na Administração, porque sem essa atribuição, o fazer docente torna-se precário de significado.

Por fim, o erro pode ser uma fonte rica de construção e (re)construção de aprendizagem; todavia, poucos professores utilizam esse momento para propor discussão e reflexão com o objetivo de possibilitar novas aprendizagens, ou ainda, modificar o aprendido. Propõe-se assim, como fizeram autores como Coll (1992), Parrat-Dayan (1998) e Freislebber e Becker (2017) a possibilidade de utilizar o método clínico piagetiano para o estudo e acompanhamento de evidências no processo de construção de conhecimento.

Em suma, neste capítulo, buscou-se relacionar os dados anteriormente analisados com as proposições teóricas que nortearam a pesquisa e constatou-se que poucos professores participantes compreendem o processo de ação e operação implicados na aprendizagem. Pelo exposto, pode-se afirmar que os resultados desta pesquisa corroboram as cinco proposições escolhidas e confirmam sua consistência para nortear novas investigações sobre o tema, pois a partir da lente teórica escolhida para analisar estes dados a aprendizagem depende da ação e operação do aluno, mas, infelizmente, poucos PPs compreendem essa afirmação.

Nesta pesquisa também ficou evidente a diferença nos resultados referente à aprendizagem quando estabelecido comparativos entre os PPs com algum tipo de formação pedagógica e sem formação pedagógica. Assim como na pesquisa de Vasconcelos, há presente algumas ideias de Piaget no documento institucional analisado. A presença de equívocos referentes à teoria é mais recorrente que a presença de elementos da mesma ainda que inconscientemente. E, por fim, o erro como apresentado na proposição pode ser fonte de construção de conhecimento, no entanto, por diversas razões poucos PPs utilizam-se deste elemento na intenção de propor possibilidades de novas aprendizagens.

7 CONCLUSÕES

Neste capítulo, retoma-se o problema proposto nesta investigação sendo, **Quais as concepções dos professores de administração acerca do processo de ensino e aprendizagem e como essas concepções influenciam suas práticas docentes?** E, posteriormente, busca-se respondê-lo.

Foi possível concluir que os professores de administração que participaram desta pesquisa demonstram preocupação referente ao seu fazer docente. Esta constatação fica evidente considerando a significativa recorrência de relatos de todos os PPs no qual buscam explicar os diversos métodos pedagógicos empregados nas aulas. Neste sentido a autora acredita que a preocupação com o ensino sobrepõe-se a preocupação com a aprendizagem do aluno, pois nos relatos, as explicações sobre o ensino foram mais recorrentes e mais ricas em argumentos quando comparado às explicações sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Os estudos realizados e as evidências apresentadas nesta pesquisa mostram a necessidade de investigar métodos pedagógicos para subsidiar as práticas docentes. A importância de compreender a aprendizagem do aluno como parte integrante e relevante do fazer docente e da pesquisa sobre o seu fazer, pelo docente. Segundo Marques: “[o professor] precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva” BECKER E MARQUES (2010, p. 59).

Julga-se importante salientar nesta pesquisa que concepção do processo de ensino e aprendizagem dos professores está voltada para a sua própria prática. A reflexão sobre seu fazer está presente nos relatos, no entanto, pouco se reflete sobre o ponto de vista do aluno. A partir do referencial teórico definido para apoiar este estudo, o professor ocupa papel central no desenvolvimento do aluno mas este, não pode ser concebido como um sujeito que aprende a partir do emprego de métodos pedagógicos diversificados sem um planejamento e sem objetivos definidos. Destaca-se que a aprendizagem é processo ativo e interno do sujeito.

Foi possível, para a autora, tratar nesta pesquisa uma inquietação presente antes do mestrado, pois nesta atividade foi possível compreender que a pesquisa e a docência são complementares. Espera-se que esta investigação possa contribuir para a reflexão crítica dos docentes do curso de Administração sobre as relações

entre o processo de aprendizagem dos alunos e suas próprias práticas. Este trabalho não teve a intenção de propor soluções para dar conta de todas as competências e habilidades necessárias ao gestor, mas acredita-se que os casos analisados podem contribuir para o debate contemporâneo sobre a formação de professores de Administração no ensino superior.

Pode-se afirmar que esta pesquisa mostra os equívocos de concepção do docente ao denominar-se construtivista e restringir a concepção de construtivismo às atividades práticas em sala de aula. A identificação de método pedagógico com atividade cognitiva do aluno é recorrente e equivocada, como já explicitado nos capítulos análise de dados e, posteriormente, discussão de resultados.

Encontraram-se, nos relatos, uma predominância dos modelos pedagógicos relacional e diretivo, trata-se de uma predominância por verificar que os relatos de um mesmo participante não seguem uma coerência na sua totalidade, esta classificação foi feita baseada no que predominou em cada participante.

Esta pesquisa permite afirmar também que a diversidade de métodos pedagógicos empregadas nos relatos OD em pouco se diferenciou dos relatos TGA, no que tange à compreensão de como o aluno aprende e reforçou a ideia dos professores participantes de que a aprendizagem é favorecida pelo uso de métodos pedagógicos variados. Esta hipótese não pode ser negada mas não é possível afirmar que haja aprendizado.

Uma peculiaridade desta pesquisa refere-se à Aprendizagem baseada em problemas (ABP) que foi contemplada na seção Trabalhos Correlatos e, no entanto, não foi citada por nenhum participante. Neste método pedagógico, é possível inferir convergências com a teoria de Jean Piaget: envolve o trabalho em grupo, as discussões e estimula o raciocínio lógico na busca pela resolução do problema proposto.

O estudo mostra também a intenção do professor em considerar o contexto do aluno. Neste sentido, há uma diversidade de dados que não foram explorados na pesquisa por não se relacionarem com o objetivo do estudo. No entanto, permite inferir o compromisso docente com o futuro profissional de administração propondo reflexões referentes ao contexto social vivido, ao meio ambiente e às questões sobre preconceitos e inclusão. Acredita-se que estas contribuições são importantes e espera-se divulgar estes dados em futuros trabalhos e contribuir com estes

exemplos de reflexões docentes que ultrapassam os conteúdos e estão presentes nas discussões em sala de aula.

Cabe lembrar que esta dissertação faz um recorte histórico e temporal sobre uma realidade e a analisa a partir de referencial teórico piagetiano, sob a interpretação da autora. A realidade pode ser mais complexa caso considerem-se outras variáveis, como, por exemplo, o ponto de vista do aluno ou observações em sala de aula.

Para realizar esta pesquisa foram dispensados muitos esforços e dedicação da autora e a sua temática, além da importância educacional já citada, foi também de interesse pessoal, ou seja, esta pesquisa possibilitou a identificação da autora com os relatos dos participantes, inúmeras vezes. Os desafios que uma iniciante em pesquisa enfrenta são árduos e acredita-se que servem de superação e aprendizado para futuros trabalhos.

Ao chegar ao final desta pesquisa acredita-se que há muito a ser pesquisado visando a contribuir para uma prática docente mais efetiva em Administração. Pretende-se, acima de tudo, chamar a atenção para o protagonismo do aluno visando melhoria do ensino no referido curso.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho julga-se pertinente dispensar algumas linhas para refletir sobre o futuro desta pesquisa. Acredita-se que a relevância do tema merece continuidade na investigação e a possibilidade de refletir sobre o desenvolvimento de novas pesquisas.

Considerando o desenvolvimento do trabalho acredita-se que, pesquisar a compreensão do aluno sobre seu processo de aprendizagem e sobre o ensino seja uma contribuição importante que permite uma análise mais abrangente, pois traria o ponto de vista do aluno, além do professor. Outro ponto a ser considerado é uma maior análise das instituições de ensino, haja vista que há variações significativas entre as instituições nas quais os PPs atuam, este maior detalhamento poderia contribuir para a compreensão de muitas das ações dos professores em suas práticas.

Além destes pontos brevemente anunciados, se acrescentaria o questionamento de como, a partir da participação nesta pesquisa, foi possível ao

professor refletir sobre seu fazer. Para a autora este momento mostrou-se oportuno e, muitos dos participantes, fizeram este exercício. Ao pensar sobre suas ações, e relatá-las criam-se oportunidades para tomadas de consciência sobre a complexidade ensino e aprendizagem.

Outras questões surgiram ao longo do desenvolvimento do trabalho, como o uso de tecnologias nas aulas de administração nas distintas disciplinas, a questão da ética do Administrador e a importância desta discussão para a formação profissional. Estas questões não foram aqui exploradas para preservar o foco da pesquisa, no entanto, sabe-se da relevância dos temas e pretende-se explorar estes dados em futuros trabalhos.

Por fim, neste trabalho há muitos outros caminhos de pesquisa além das possibilidades de desenvolvimento acima expostas, tanto para a autora quanto para os leitores. Espera-se que a partir desta contribuição seja possível refletir sobre o que foi exposto, sobre o que é possível desenvolver a partir desta dissertação. Com estas considerações, este estudo encerra-se com a expectativa de contribuir para as áreas da administração e da educação e influenciar os leitores a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **O&S**, Salvador, v. 18, n.57, 2011.

ANDERY, Maria Amália /et al./ **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC. 1998.

ASSIS, L.; PAES DE PAULA, A. P.; BARRETO, R.; VIEGAS, G. Estudos de caso no ensino da Administração: o erro construtivo libertador como caminho para a inserção da pedagogia crítica. **RAM**, v.14, v.5, 2013, p. 44-73.

BASSO, Cíntia M. Algumas Reflexões Sobre O Ensino Mediado Por Computadores. **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, n. 4, 2000. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BASSO, Bárbara Lorenzoni. **Educação e Construção do Conhecimento: Uma Experiência no Curso de Graduação de Administração**, 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Administração), -- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Escola de Administração (EA), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127184/000971783.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Tradução Lino de Macedo; com prefácio de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978.

BAUER, Márcio André Leal Bauer. Os paradoxos da administração: ambiguidades e desafios no ensino e aprendizagem de administração. **Revista ANGRAD**. Rio de Janeiro, v. 5, p. 4158, 2004.

BECKER, Fernando. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: Significado epistemológico e educacional. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v. 6. n. especial, p. 104-128, nov. 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4276/3105>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem - Jean Piaget e Paulo Freire**. 1984. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, v.19, n.1, 1994.

_____; MARQUES, Tania (orgs). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BECKER, M. L. R. e CAMARGO L. S. **O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

BOLZAN, Larissa Medianeira. **Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes**. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Administração) -- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Escola de Administração (EA), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158321/01021692.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CANOPF, Liliane; FESTINALLI, Rosane Calgaro; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. A expansão do ensino superior em Administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. Revista de Administração Contemporânea. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 79-97, jul./set. 2005.

CHAKUR, Cilene Ribeiro De Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Unesp Digital, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração: abordagens prescritivas e normativas da administração**, volume 1 / Idalberto Chiavenato. 5. Ed. – São Paulo: Makron Books, 1997.

_____. **Teoria Geral da Administração: abordagens descritivas e explicativas**, volume 2 / Idalberto Chiavenato. 5. Ed. – São Paulo: Makron Books, 1998.

_____. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*)Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.)

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 8, n1, Mar. 2010.

COLL, C.; GILLIÉRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Picture, 1999.

FERNANDES, D. Para uma Teoria de Avaliação Formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREIESLEBEN, Fernando Bittencourt. **Construção de conhecimento na área tecnológica**: um estudo de casos múltiplos sobre a temática circuitos elétricos. 2015. 210 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR- RS, 2015. Orient.: Becker, Maria Luiza Rheingantz. Co- orient.: Lorder, Liane Ludwig.

GALLEGO, Andréa Bonetti. **Docência e moralidade**: implicações na relação com o aluno adolescente. 2013. 165 f. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre. Orient.: Becker, Maria Luiza Rheingantz.

GUEDES, Karine De Lima; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. Avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com aprendizagem baseada em problemas. **RAEP Administração: Ensino & Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p.71-100, jan./fev./mar. 2015. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/201/176>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GUSMÃO, Sílvia. **A Formação do Professor para o Ensino Superior de Administração**. (Dissertação de mestrado) Universidade de Salvador, UNIFACS, Bahia 2015.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília, p. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, 2017. Acesso em: 07 de março de 2017.

LOURENÇO, Orlando. Além de Piaget? Sim, mas primeiro além da sua interpretação padrão! **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 16, p. 521-552, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v16n4/v16n4a01.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MARCON, A. M. **Das relações de aula às possibilidades de desenvolvimento moral na educação física.** 2015. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de educação (FACED), Porto Alegre, 2015.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo; AZEVEDO, Ariston. Por que ler os clássicos no ensino e na pesquisa em administração? **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 18, n. 5, p. 695-709, set./out. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n5/1982-7849-rac-18-5-0695.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE- NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Tradução de Fernando Becker e Tania Beatriz Iwaszco Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei. **Teoria Geral da Administração para o século XXI**, São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, JEAN. **Abstração reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A tomada de consciência;** com colaboração de A. Blanchet [e outros] trad. Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Development and learning.** In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Trad.: Paulo F, Slomp, prof. FACED/ UFRGS. Revisão Fernando Becker, PPGEdu- UFRGS)

_____. **Fazer e Compreender.** Tradução de Cristina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos: Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **O juízo moral na criança/** Jean Piaget; trad. Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus. 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 16ª ed., 2002.

_____. **Problemas de Psicologia Genética.** Tradução de Celia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SA, M.; MOURA, G. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE**, v.6, n. 4, 2008.

SILVA, Reinaldo O. da. **Teorias da Administração.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SOUZA-SILVA, Jader C; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do Ensino Superior de Administração do Brasil. **Organizações e Sociedade**. Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**. v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

TORDINO, Cláudio Antônio. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de Ciências da Administração**. Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 95-115, jan./abr. 2008.

TURCHIELO, L. B. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: um estudo de caso**. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de educação (FACED), Porto Alegre (2017).

VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. / Mario Sérgio Vasconcelos; coordenador Lino de Macedo. _ São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista eletrônica do Instituto de Humanidades Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008.

VILLARDI, Beatriz Queiroz; VERGARA, Sylvia Constant. **Aprendizagem Docente na prática do ensinar em cursos de graduação de Administração: Explorando o cotidiano em Instituições de ensino Superior**. In: XXXVII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais...** Rio de Janeiro 2013.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** / Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. _ Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo trata de uma pesquisa acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, vinculada ao mestrado em Educação, com foco na investigação de como o professor de TGA compreende a atividade cognitiva do aluno. Os professores de Administração que ministram esta disciplina podem colaborar com a pesquisa, se assim consentirem. Pretende-se realizar uma observação da aula e uma entrevista com cada docente.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e a mestranda Adriana Paz Nunes, aluna do PPGEDU/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, eu _____, professor/a de _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação através das atividades desenvolvidas e depoimentos apresentados para esta pesquisa, para que sejam utilizados integralmente, ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Sendo que, o controle das informações fica a cargo das pesquisadoras citadas.

Porto Alegre - RS, de 2018.

Ass.do Participante da pesquisa

Ass. da Pesquisadora

**APÊNDICE B - Termo de autorização Institucional- Direção da Faculdade de
Educação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Autorização Institucional À-----

Eu, Adriana Paz Nunes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e minha orientadora Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker solicitamos autorização para realizar a pesquisa que tem como objetivo investigar como o professor compreende o processo de aprendizagem de seus alunos. A pesquisa que será desenvolvida pela mestranda implica organização e análise de dados relacionados o(à)s professores(as) do curso de graduação em Administração na disciplina de TGA. Serão utilizados dois instrumentos para a análise: Entrevistas com o(a)s docentes.

A pesquisa tem por objetivo geral: Investigar como os professores de Administração compreendem a aprendizagem dos alunos. E desenvolve os seguintes objetivos específicos: (a) conhecer o modelo epistemológico e pedagógico que caracteriza o trabalho dos professores; (b) identificar se há prática docente que favoreça a construção do conhecimento; (c) investigar os desafios que o administrador, na condição de professor, enfrenta na sala de aula e (d) identificar se o processo de avaliação contempla a aprendizagem ativa.

Será assegurada a preservação da identidade dos (as) professores e os seus nomes serão substituídos por códigos. Será submetido a esses, também, um termo de consentimento no qual os participantes serão esclarecidos sobre a pesquisa. Esses resultados serão utilizados para fins específicos de pesquisa para a produção da dissertação de mestrado, artigos científicos e outras produções acadêmicas. Em caso de dúvida, entrar em contato com a mestranda e/ou orientadora. Agradeço a atenção,

Orientadora Orientanda

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker Adriana Paz Nunes

Porto Alegre, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____, Diretor(a) da Faculdade de Educação, declaro que a Direção da Faculdade de Educação foi devidamente esclarecida acerca da pesquisa que será desenvolvida pela mestranda Adriana Paz Nunes, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (PPGEDU – Faced/UFRGS).

Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo: _____

APÊNDICE C - Relação de objetivos (do instrumento) / participantes

Quadro: relação de objetivos (do instrumento) / participantes

	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6	Objetivo 7	Objetivo 8	Objetivo 9	Objetivo 10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										

Fonte: (a autora 2018).

APENDICE D - Categoria relação professor-aluno

QUADRO: Categoria relação professor-aluno

PARTICIPANTES	Não diretiva	Diretiva	Relacional
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			

Fonte: (a autora, 2018).