

# **Tecnologias Alternativas de Ensino e Aprendizagem em Administração: percepções de docentes e discentes em uma universidade do Nordeste do Brasil**

**Leticia Dias Fantinel**

Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

**Tânia Moura Benevides**

Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal da Bahia – Brasil

**Rômulo Carvalho Cristaldo**

Universidade Federal da Bahia – Brasil

**José Antonio Gomes de Pinho**

Universidade Federal da Bahia – Brasil

## **Resumo**

Este artigo propõe-se a discutir o processo de ensino-aprendizagem em uma turma da disciplina Introdução à Administração, ministrada para alunos que não pertencem a cursos de Administração em uma Universidade Federal da região Nordeste. O grupo discente foi considerado heterogêneo por conta da diversidade de cursos dos quais os alunos eram provenientes, e também em virtude dos diferentes estágios do curso nos quais os estudantes estavam matriculados. O texto busca fazer uma reflexão sobre os desafios de lidar com a diversidade através de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, focalizando a contribuição do professor e do estagiário de docência no processo. Para isso, são trazidos autores com diferentes perspectivas e abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Como metodologia de pesquisa, desenvolveu-se um estudo de caso, em que se utilizarem observações dos estagiários e professor no processo de condução da disciplina e, por fim, optou-se por uma pesquisa de campo. Como principal conclusão pode-se afirmar que esta experiência traz uma compreensão significativa dos elementos estruturantes no processo de aprendizagem, principalmente quando em aplicações realizadas em turmas com características distintas de escala e heterogeneidade.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Processo. Percepção.

# **Alternative Technologies for Teaching and Learning in Management: teachers' and students' perceptions at a Brazilian's Northeast university**

**Letícia Dias Fantinel**

Universidade Federal do Espírito Santo – Brazil

**Tânia Moura Benevides**

Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal da Bahia – Brazil

**Rômulo Carvalho Cristaldo**

Universidade Federal da Bahia – Brazil

**José Antonio Gomes de Pinho**

Universidade Federal da Bahia – Brazil

## **Abstract**

This paper aims to discuss the process of teaching and learning in an Introduction to the Management class, consisting of students who do not belong to the Management course at a University of the Brazilian Northeast. The student group was considered heterogeneous in two ways: because of the diversity of courses from which students came from, and also because of the different stages of the course in which the students were enrolled. This paper brings a reflection about the challenges of dealing with diversity and also work with innovative methodologies of teaching and learning, focusing on the possible contribution of teachers and interns. With this objective, we bring authors that assume different perspectives and approaches to teaching and learning process. As a research methodology, we developed a case study, with observations of the interns and teacher in the process of conducting the classes and, finally, we chose a field research. Results show that, despite the limitations mentioned throughout the paper, this article could bring a significant understanding of the structural elements in the learning process, especially when performed with applications in classes with distinct characteristics of scale and heterogeneity.

**Keywords:** Teaching. Learning. Process. Perception.

## Introdução

Os processos de ensino e aprendizagem, notoriamente complexos, são singulares no campo dos Estudos Organizacionais, em particular, por conta de sua existência prático-concreta enquanto *fazer* relacionado à gestão empresarial e governamental (Santos, 2009). Ao mesmo tempo, o conhecimento produzido para tanto transita desde a proposição de técnicas performáticas até a crítica radical (França Filho, 2009). Assim, a construção coletiva de conhecimento no campo deve passar tanto pela articulação entre visões distintas (Maffra et al, 2012), como considerar o fato que muitas vezes isto se dá em um ambiente diversificado cujos indivíduos envolvidos — professores, alunos, etc. — apresentam interesses diversos (Winkler et al, 2012).

Tomando-se por premissa o fato de que o processo de ensino e aprendizagem em Administração encontra tanto na tensão ontológico-epistemológica quanto na diversidade seus principais desafios, levanta-se a questão de quão efetivas seriam, nesse campo, as tecnologias tradicionais de ensino (Romão, 1999). Assim sendo, percebe-se a necessidade de uma maior discussão acerca de aspectos práticos relacionados com a utilização de técnicas alternativas para suporte do processo de ensino-aprendizagem, aqui neste artigo realizado a partir de uma turma da disciplina de Introdução à Administração ofertada em uma Universidade Federal da região Nordeste do Brasil. O objetivo perseguido no presente trabalho foi o de melhor compreender a percepção de discentes e docentes quanto ao uso de tecnologias alternativas de ensino-aprendizagem com o conteúdo de Administração, quando este é exposto para estudantes de outras áreas do conhecimento.

No contexto em questão, é pertinente destacar que existe grande demanda de vagas por parte de outras unidades da Universidade para a disciplina Introdução à Administração, uma vez que compõe o currículo mínimo de muitos de seus programas de graduação. Normalmente, as turmas são ofertadas com até 120 vagas e ministradas no auditório da Escola de Administração. Sabe-se que a necessidade de professores lecionarem em turmas com elevado número de alunos é enfrentada por diversas universidades públicas no País, o que torna a apresentação da experiência e a discussão proposta aqui ainda mais relevante.

Levando-se em consideração as peculiaridades inerentes a esta disciplina, aos alunos foi oferecido um ambiente de aprendizagem estruturado em dois momentos. No primeiro, as aulas eram conduzidas no auditório da faculdade, com aula ministrada pelo professor

titular responsável pela disciplina, assessorado pelos estagiários. Nesse encontro, de um total de 119 alunos matriculados, observou-se a presença era de 100 alunos, em média. O segundo momento se constituiu a partir de divisões do grupo maior, formadas por meio do critério de ordem alfabética e, por conta disto, também congregava estudantes oriundos das diferentes carreiras que compunham a disciplina. Isto serviu ainda com fins de promover um encontro com a diversidade e a interdisciplinaridade. Tais aulas eram conduzidas pelos três estagiários — estudantes do programa de pós-graduação em Administração em nível de mestrado e doutorado da mesma instituição. O professor e os estagiários em questão são, inclusive, os autores desse artigo.

Diante do desafio de conduzir uma disciplina que, a princípio, não faz parte do grupo principal de interesses dos estudantes, em uma turma que excedia em muito a quantidade de pessoas normalmente considerada produtiva, optou-se pela utilização de tecnologias alternativas de ensino e aprendizagem na condução das aulas. Foram levadas em consideração a faixa etária dos estudantes (75,6 % dos alunos tinham entre 17 e 22 anos) e a necessidade de manter o nível de atenção, interesse e comprometimento destes. Assim, além de terem sido ministradas aulas expositivas, utilizaram-se recursos como exposição e análise de conteúdo audiovisual, estudos de caso e palestras ministradas por profissionais da área de Administração.

Como já foi exposto, este artigo busca fazer uma reflexão acerca dos desafios de lidar com a diversidade a partir do uso de tecnologias alternativas de ensino e aprendizagem a partir do campo da Administração. Dada a contextualização apresentada, este trabalho parte da seguinte questão de investigação: *qual a percepção dos alunos e docentes quanto às contribuições das tecnologias alternativas de ensino e aprendizagem escolhidas pelo corpo docente?*

Tendo em vista tal indagação, o trabalho tem por objetivo geral o de identificar, na percepção dos alunos e docentes, as contribuições das técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem para os alunos de uma turma de Introdução à Administração da já citada Universidade Federal da região Nordeste.

Acredita-se que os resultados aqui apresentados podem contribuir para professores e pesquisadores que buscam informações sobre a condução do ensino em turmas com número elevado de alunos, com configuração multidisciplinar e a partir da adoção de metodologias alternativas de ensino, sobretudo no campo da Administração. Assim, considerando-se que é possível extrair de relatos e análises, contribuições e implicações

tanto para a discussão teórica do processo ensino-aprendizagem quanto para a prática docente (Winkler et al, 2012), espera-se que a experiência presentemente narrada possa contribuir de fato para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de Administração, bem como para a reflexão em torno dele. Nesse sentido, é importante reconhecer que o ensino-aprendizagem é um ato relacional (Pitkaniem, 2009), o que implica entender o que as partes envolvidas consideram ao longo do processo.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, é apresentado um referencial teórico que versa sobre processos de ensino-aprendizagem; na etapa seguinte, apresenta-se a metodologia adotada para construção do trabalho; logo após, tem-se o relato da experiência, detalhadamente descrita (procedimentos, conteúdos, etc.); e, por fim, apresentam-se os resultados obtidos em campo, seguidos das considerações finais.

## **1 Referencial teórico**

O ensino e a aprendizagem consistem num evento social que se apresenta como um todo complexo, o qual envolve indivíduos, técnicas e instrumentos, cujo objetivo é a construção de conhecimento. O ensino e a aprendizagem se articulam num processo — portanto, cíclico e dialógico — que transcende a lógica de que a atividade de conhecimento seja fundamentada na aceção linear que se inicia no *estímulo*, o qual geraria uma *resposta* e precisaria de *reforços* (Freire, 2008). Educar, assim, não seria simplesmente transmitir um conhecimento previamente existente de maneira linear, mas construí-lo crítica e dinamicamente dentro do universo relacional composto por docente e discente, sempre inseridos em um contexto histórico particular. No intuito de melhor caracterizar tais elementos, destacam-se duas abordagens de aprendizagem cujas premissas nortearam a atuação dos docentes na experiência aqui relatada: a aprendizagem significativa e a aprendizagem em sistemas sociais.

A aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação interage com um conjunto de conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (Moreira, 1999). Uma aprendizagem significativa, portanto, avança para além de uma prática estática e centrada no professor. Seria uma ação social dialógica, situada, contextualizada e processual.

A capacidade de se passar por um processo de aprendizagem situada em grupos é, em verdade, uma competência social — embora também uma experiência pessoal (Wenger, 2003). Esta se daria a partir de três formas distintas de ação individual: engajamento, imaginação e alinhamento. Estas formas de aprendizagem seriam, pois, maneiras de compreender a forma de pertencimento de um indivíduo em um grupo. Conhecer é uma questão de demonstrar competências definidas em comunidades sociais das quais se quer fazer parte (Wenger, 2003). Sendo assim, busca-se alinhar experiência pessoal com a competência necessária dentro do contexto coletivo em questão, o que torna essa competência histórica e socialmente referendada.

A experiência pessoal, especialmente aquela que não se ajusta às práticas mais aceitas, tem uma importância especial. Estas possibilita o surgimento de alternativas de interpretação da realidade envolta. Se os indivíduos encontrarem espaço para comunicar tais experiências com seus pares, a tendência é de que estes também encontrem oportunidades para expandir seus horizontes perceptuais (Wenger, 2003). A aprendizagem é, então, o resultado desta tensão entre os dois elementos tratados: a competência socialmente aceita, que as comunidades estabelecem ao longo do tempo; e a experiência pessoal que é capaz de criticar o conhecimento socialmente pré-estabelecido. Logo, a aprendizagem relaciona a mudança individual com a própria transformação das estruturas sociais (Wenger, 2003).

Por outro lado, há autores que apontam como o coletivo — em particular o grupo escolar — é determinante para a própria definição do “eu”, e em como então os sentidos de *realização*, *pertencimento* e *engajamento* (Finnan, 2013) são formados no processo de interação social, e terminam por ser elementos da própria composição do que se pode chamar de *percepção de si mesmo*. De forma semelhante, outros defendem que a aprendizagem não acontece somente nas mentes dos indivíduos, mas a partir da participação destes em atividades coletivas, inseridos em grupos sociais concretos (Gherardi & Nicolini, 2001). Ou dizendo, ainda, que no processo de aprendizagem, a prática está relacionada com experiências vividas e imaginárias; cognição e emoção, razão e sensibilidade (Fischer, 2006).

Nesse âmbito, ainda, é desejável haver uma conexão entre o que acontece em sala de aula e as pesquisas sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem (Klette, 2007). Assim, o elo entre didática e pesquisas acadêmicas pode vir a permitir o desenvolvimento de novas técnicas de ensino, bem como um maior compartilhamento de experiências,

acompanhadas de suas limitações e possibilidades. Com base nesta percepção, buscou-se, através da experiência observada e registrada neste artigo, partilhar aspectos positivos e dificuldades da iniciativa implementada, além da percepção dos sujeitos envolvidos.

No processo de ensino-aprendizagem, há diversos elementos sobre os quais a reflexão se faz fundamental. A argumentação aqui exposta se norteou pela concepção de que a experiência crítica — que, de acordo com o que foi exposto anteriormente, reflete sobre as práticas já estabelecidas e suas possibilidades potenciais de transformação ou superação — é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. E, mais, parte-se então da compreensão de que no âmbito escolar tal experiência precisa de uma atitude diferenciada do professor, bem como no uso de alternativas tecnológicas também distintas. Assim, houve maior preocupação com: (a) o papel do professor enquanto mediador; e (b) a aplicação de tecnologias alternativas de ensino no processo de aprendizagem. Isto, dentro do contexto do ensino de Administração para estudantes de graduações diversas.

### **1.1 O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem**

O ensino é uma das mais antigas profissões, apresentado durante muito tempo como uma vocação, quase um sacerdócio leigo (Comenius, 2001). Seu exercício baseava-se, portanto, em qualidades morais que o mestre deveria possuir e exibir aos que controlavam seu trabalho junto aos jovens (Lessard & Tardif, 2008). Com o passar do tempo, no entanto, essa profissão passou por transformações seguindo uma lógica de profissionalização, o que possibilitou o entendimento da docência como o desenvolvimento de um repertório de competências e saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo de jovens e adultos (Lessard & Tardif, 2008).

Aliadas a essas diferentes competências e saberes, desenvolvem-se papéis típicos a serem desempenhados pelos profissionais do ensino. No âmbito de atuação dos professores universitários, há múltiplas funções a serem desempenhadas, entre eles as de educador, facilitador de aprendizagem, avaliador e planejador de disciplina, por exemplo (Gil, 2008). Há que se destacar também o papel de gestor do professor, na medida em que ele precisa lidar com diferentes recursos e tomar decisões frente a cenários e conjunturas encontradas, que por sua vez são dinâmicas e complexas (Marshall et al, 2011).

Ainda é preciso citar a função estrutural do professor como mediador entre um saber — dinâmico, histórico e em processo de desenvolvimento, portanto contraditório e parcial



(Vigotsky, 2004) — e os estudantes enquanto indivíduos em processo de aprendizado, mas que se constituem como seres humanos complexos, dotados de história, cultura e inseridos num contexto social particular, mas também contraditório (Freire, 2008). O professor-mediador tem a função mais geral de construir um ambiente de conhecimento no qual os estudantes possam, autônoma e criticamente, desenvolver as habilidades e competências esperadas, enquanto convivem com as contradições inerentes à sua própria vivência e aquelas advindas do corpo de conhecimento com o qual travam contato (Tunes et al, 2005).

Portanto, os papéis que o professor (e, no caso desta experiência, também os estagiários) desempenha são importantes para o sucesso do aluno. O domínio do conhecimento singulariza o docente, mas, a partir do discutido, percebe-se que outros aspectos também são relevantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja produtivo como, por exemplo, o engajamento do discente, o aparato físico-estrutural à disposição do grupo, assim como os métodos, modos e meios de organização do ensino (Fischer, 2005). Do ponto de vista do professor, isto implica na escolha de estratégias e da sua articulação ao conteúdo, as quais devem ser adaptadas às particularidades e desafios do ensino do modo geral, bem como com aquelas especificidades e pontos nevrálgicos do campo particular que se apresenta aos estudantes (Tunes et al, 2005).

## **1.2 O processo de ensino e aprendizagem no campo da Administração**

Uma reflexão sobre a Administração pode envolver desde questionamentos ontológicos, sobre o que seria a natureza da Administração, como indagações epistemológicas, que implicam ponderações sobre o campo da Administração enquanto atividade de saber. Neste sentido, são muitas as questões em aberto e zonas cinzentas cujas interpretações concorrentes tornam uma compreensão precisa difícil, embora, por outro lado, isto evidencie sua riqueza e fecundidade. Segundo França Filho (2009), a Administração se confunde com os Estudos Organizacionais e, portanto, se configura como uma ciência cujo objeto são as organizações. Por outro lado, outros autores sugerem que é preciso distinguir o fenômeno que é objeto da Administração enquanto ciência — a gestão — do espaço social onde este é mais comumente observado, a organização (Cristaldo, 2009. Gomes, 2012. Santos, 2009).



A Administração se mostra tensionada no espaço intersubjetivo existente entre aqueles que a enxergam como uma ciência, aqueles que a veem como uma arte e os indivíduos que a combatem como se esta fosse apenas ideologia (França Filho, 2009). Esta tensão evidencia o caráter transversal da Administração, que envolve reflexão crítica, construção de conhecimento e a proposição de técnicas performáticas para gestão de organizações e empresa. Também podem ser apresentados os Estudos Organizacionais como um campo tensionado, cujas raízes interpretativas diversas e orientações teórico-práticas distintas remontam a um espaço de conhecimento em disputa (Reed, 1999). Por outro lado, evidencia-se a racionalidade envolvida no campo da Administração, sobretudo a que envolve a gestão empresarial, orientada ideologicamente para uma visão da realidade que se impõe como discurso dominante (Aktouf, 2004).

Sem dúvida, esta característica multidimensional do campo aparece no processo de ensino e aprendizagem em Administração, pois o docente envolvido com a atividade de formação no campo normalmente convive com a tensão entre a construção do conhecimento, a crítica e a prática, tanto em sala de aula como na atividade de pesquisa. Considerando-se como premissa a existência desta tensão inerente à Administração, que evidencia a complexidade do papel do administrador na sociedade, a tarefa de ensinar termina por ser mesmo a de representar esta tensão de modo a situar o estudante neste espaço: ou seja, muito mais do que passar um corpo de técnicas ou elencar um conjunto de teorias, o docente do campo de Administração é desafiado a iniciar estudantes em um processo contraditório ainda não solucionado (Cristaldo, 2009).

Na abordagem do processo de ensino e aprendizagem de um grupo heterogêneo a partir do campo da Administração se faz necessária a variação de recursos pedagógicos, uma vez que se trata de conhecimentos oriundos dos mais diversos campos, destinados a interesses também diversificados (Winkler et al, 2012). Abordagens distintas podem dialogar mesmo em uma disciplina única, desde que articuladas de maneira crítica e reflexiva e através de um procedimento que leve os sujeitos envolvidos a interagir (Maffra et al, 2012).

### **1.3 O uso de tecnologias alternativas no processo de ensino e aprendizagem**

Antes de optar por estratégias de ensino, o professor deve reconhecer que o aluno universitário apresenta características que vão influenciar na escolha das estratégias. São

elas: as diferenças na capacidade intelectual entre os estudantes, o que impacta na velocidade da aprendizagem; o esforço do aluno, que pode ser incrementado mediante estímulo ou reforço; as informações, que serão recordadas se associadas cognitivamente a vivência prático-concreta do estudante; o uso de imagens, que se firmam como alternativa sensorial à aula tipicamente expositiva; as atitudes negativas ou positivas do indivíduo, que interferem no processo de aprendizagem criando barreiras ou conexões em relação ao novo; e os desafios, que podem se constituir como estímulos mobilizadores ou forças constrangedoras do processo (Lowman, 2004).

Ainda, o ensino universitário compartilha as características comuns, bem como os desafios ao professor, do ensino de modo geral (Tunes et al, 2005), entretanto, apresenta algumas exigências especiais (Lowman, 2004). O tamanho das classes é aspecto a ser considerado para definição dos recursos a serem utilizados. Para planejar aulas para classes grandes, recomenda-se: preleção com abordagem mais dinâmica e envolvente; técnicas de aprendizagem ativas, tais como trabalho em dupla, discussões breves e avaliações em grupo; e contatos pessoais (Lowman, 2004).

Em relação aos contatos pessoais, recomenda-se um método tradicional para dirimir as dificuldades em ministrar aulas para classes grandes: a disponibilização de um ou mais assistentes de ensino (Lowman, 2004). Os assistentes podem ajudar na maior parte do trabalho de rotina, promover o relacionamento interpessoal, quando envolvidos nas aulas e supervisionados. “[...] os assistentes devem ajudar a planejar o curso, frequentar todas as aulas para saber o que foi apresentado e fazer [...] apresentação própria [...] para estabelecer relacionamentos com os estudantes” (Lowman, 2004, p.203).

Outras estratégias gerais são apresentadas, tais como: uso do quadro, reconhecido como importante recurso, pois concentra a atenção do aluno na aula; uso de dispositivos eletrônicos, tais como retroprojetor e projetor de imagens, que enriquecem o conteúdo quando agregam imagem; e uso de filmes e materiais audiovisuais, que ilustram o conteúdo vividamente (Lowman, 2004).

O professor vale-se da palavra, da arte da retórica, independentemente dos meios que a veiculem. No estilo de ensinar, há que se considerar o ofício, o conhecimento do professor sobre si mesmo e o conhecimento sobre o aluno e sua diversidade (Fischer, 2005). Deve-se, ainda, reconhecer que “as aulas em classe são acontecimentos sociais, extremamente estruturados na vida dos estudantes [...] a escolha dos métodos usados para motivar os estudantes e resultar em aprendizagem é crítica [...]” (Lowman, 2004, p.217). A

escolha de técnicas e estratégias de ensino deve, portanto levar em consideração a matéria, as formas de ilustrar o conteúdo, a necessidade de despertar o interesse do aluno, a interação professor-aluno e a interligação entre os diversos conteúdos e aulas.

#### **1.4A importância da avaliação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem**

A avaliação, assim como o papel do professor e as estratégias de ensino, se constitui como aspecto relevante a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, pois tem alto impacto nos objetivos dos professores e dos alunos. A avaliação tem um efeito significativo sobre as atitudes dos estudantes em relação à disciplina, sobre o modo como estudam e sobre o que aprendem (Lowman, 2004).

Para construir um conceito mais exato de avaliação, é preciso tocar em uma discussão presente no campo: a necessidade de medir associada ao processo avaliativo. A diferença entre medida e avaliação está relacionada à discussão sobre a relação entre objetividade e subjetividade (Romão, 1999). O processo de avaliação, se inteiramente objetivo ou subjetivo, pode não conseguir captar a complexidade da transformação inerente ao processo de ensino e aprendizagem. O processo educacional meramente limitado pela objetividade não capta os desenvolvimentos subjetivos do educando, assim como uma construção totalmente subjetiva carece de significado concreto, pois impossibilita a comparação. Isso pode ser observado no processo de composição de uma avaliação em formato de prova: questões objetivas contêm elementos subjetivos desde sua elaboração até a interpretação, assim como questões subjetivas precisam de elementos objetivos, como a própria linguagem (Romão, 1999).

Pode-se definir avaliação então como a contextualização da medida com padrões previamente estabelecidos: enquanto a medida emite juízos de fato, a avaliação emite juízos de valor; ainda que a avaliação também possa ser realizada sobre elementos não quantificáveis (Romão, 1999). Esta avaliação é subjetiva, pois faz referência a um conjunto de expectativas de aproveitamento que são, em última instância, idealizadas, construídas dentro de uma perspectiva de dever ser (Vasconcelos, 2000). Destaca-se o fato de que a avaliação depende da proposição de uma escala de valores, e essencialmente, dos padrões esperados (Romão, 1999). Ou seja, a composição avaliativa não é apenas um juízo de valor

acerca da apreensão de um determinado estoque de conhecimento, sequer uma série de habilidades e competências: é também uma medida de adequação.

O sucesso do processo avaliativo depende de quão claros estão os objetivos do curso, do conhecimento a ser avaliado (Romão, 1999). Se a variante técnica, de conhecimento, tem um maior peso, dá a entender que o caráter objetivo ganha maior importância na composição da avaliação – uma prova de matemática é absolutamente objetiva. Porém, quando o curso apresenta um caráter mais reflexivo, isto deve se refletir no processo avaliativo; deve ser possível captar melhor a variante subjetiva.

No processo de avaliação, podem ser utilizadas avaliações pontuais com provas e testes e avaliações integradoras, tais como trabalhos, análises, participação, entre outras. A própria avaliação pode ser um instrumento de incentivo ao aluno no processo de aprendizagem (Lowman, 2004). Assim, destaca-se que o professor deve usar os exames para motivar os alunos; a habilidade em usar exames desafiadores para promover a motivação e aprendizagem reflete a qualidade do professor, ainda que seja impreciso associar as práticas de avaliação à qualidade do ensino.

## **2 Método e apresentação da experiência de ensino-aprendizagem**

A presente pesquisa pode ser classificada como descritiva, que tem por objetivo principal descrever aspectos de determinada população ou fenômeno (Gil, 1999). A característica mais significativa deste tipo de pesquisa é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados com o principal objetivo de estudar características de algum grupo.

Nesse sentido, cabe aqui apresentar algumas particularidades da experiência apresentada no presente texto. Para o desenvolvimento satisfatório da disciplina, tendo em vista as limitações já explicitadas neste texto, aos alunos foi oferecido um ambiente de aprendizagem estruturado de maneira diversa à tradicionalmente operada para as demais disciplinas na universidade em questão. Assim, na impossibilidade de dispor de tantos docentes para atender a tão alta demanda (a turma que participou da experiência aqui descrita, por exemplo, era composta por mais de 100 alunos), desenhou-se a alternativa de ensino aqui apresentada. O docente responsável ministra uma aula expositiva, semelhante a uma palestra, às segundas-feiras. Ele é acompanhado por três estagiários de docência, que, além de assistir às aulas das segundas-feiras e fazer contribuições sob a forma de

comentários e intervenções em tais encontros, também ministram aula às quartas-feiras, momento em que a turma é dividida em três subgrupos. Destaca-se que os alunos foram submetidos ao mesmo método de ensino, independentemente da turma e de sua origem acadêmica. Além disto, procurou-se desenvolver um programa de disciplina suficientemente abrangente para atender eventuais diferenças de interesses entre os alunos.

Esse desenho vem ocorrendo há cerca de cinco anos, e, segundo relato dos responsáveis, mostrando resultados significativos. Cabe, especialmente, ressaltar a peculiaridade de se ministrarem aulas na área de Ciências Sociais Aplicadas, na medida em que se demanda do aluno certo grau de reflexividade e participação, o que implica recorrer a metodologias de ensino que vão além da aula expositiva, processo dificultado em uma turma com grande número de alunos.

O trabalho se realizou durante o período de um semestre, compondo uma disciplina com carga horária de 60 horas, ou seja, quatro horas semanais. A disciplina em questão foi ofertada para estudantes de diversos cursos de graduação de uma Universidade Federal da Região Nordeste do Brasil. A turma era composta por discentes dos cursos de graduação em Engenharias (Mecânica, Ambiental, Minas e Sanitária), Direito, Nutrição, Economia e Ciências Contábeis. O grupo de alunos foi classificado como heterogêneo por duas razões: uma, em função da diversidade de cursos; outra, em função da diversidade de períodos do curso em que se encontravam. Em relação aos cursos de Ciências Contábeis, Economia e Nutrição, os alunos estavam nos primeiros semestres (de primeiro a terceiro); na formação das Engenharias, os alunos encontravam-se a partir do quinto semestre de curso.

Para desenvolver esta pesquisa, partiu-se da pesquisa bibliográfica na fase exploratória. Nas etapas subsequentes, foram utilizados dados de duas naturezas: (a) dados documentais registrados ao longo da disciplina pelo professor responsável e estagiários, sob a forma de diários e relatos; e (b) dados primários obtidos através da aplicação do questionário de avaliação da disciplina. O questionário contemplava questões fechadas, com escolha única de alternativa, direcionadas para definir o perfil dos respondentes, questões fechadas formatadas utilizando uma escala do tipo Likert, para buscar informações sobre o professor, estagiário e demais aspectos relacionados à disciplina, além de questões abertas para obtenção de dados adicionais sobre a percepção dos alunos.

No que tange aos respondentes, o instrumento de coleta de dados foi direcionado a todos os alunos que compareceram a última avaliação, totalizando 98 respondentes, o que corresponde a 82,4% da população, amostra com representatividade em relação ao universo investigado.

A tabulação dos dados foi realizada no software Sphynx; contudo, em função do alto índice de respostas na posição neutra, optou-se pela reestruturação dos gráficos no aplicativo Excel, agregando os dados em três classes. A primeira denominada “discordância” (incluindo discordo totalmente e discordo parcialmente), a segunda denominada “concordância” (incluindo concordo totalmente e concordo parcialmente) e, por fim, a terceira, denominada “neutro” (incluindo neutros e respostas em branco).

Vale ressaltar que os dados aqui apresentados não têm pretensão de generalização, configurando-se como um estudo de caso único, que investiga um fenômeno contemporâneo em um contexto de vida real (Yin, 2005). O método de estudo de caso deve, assim, ser utilizado quando é necessário lidar com condições contextuais pertinentes ao fenômeno em estudo e que se configuram em uma situação tecnicamente única. No entanto, apesar dessa não pretensão de generalização dos resultados, é importante ressaltar que o compartilhamento de experiências de ensino tem papel fundamental na continuidade da formação do professor, na medida em que representa um espaço precioso de contribuição e de desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino (Cristovão et al, 2009). Desta forma, este estudo configura-se como um estudo de caso único, descritivo, de uma turma da disciplina de Introdução à Administração de uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro, que busca estudar as características e percepções de um grupo de alunos de cursos diversos com fins de compartilhamento com a comunidade acadêmica.

### **3 Discussão de resultados**

O presente item busca apresentar os resultados de campo sob três perspectivas. No primeiro momento, relata-se a operacionalização da disciplina; a seguir, mostram-se os resultados obtidos a partir da aplicação do instrumento de coleta de dados primários junto aos discentes e, por fim, são trazidas considerações sobre as percepções dos docentes.

### **3.1 Operacionalização da disciplina**

A configuração da disciplina faz parte do projeto experimental de uma Universidade Federal localizada na região Nordeste do Brasil, que vem sendo ofertada para alunos em formações diversas, que não Administração, há dez semestres. Inicialmente, foi tratado como projeto experimental, e teve duas motivações básicas, uma de caráter operacional e outra de caráter substantivo: (1) há uma demanda elevada por parte de outros cursos da Universidade e, assim, torna-se dificultoso atendê-la com o quadro docente existente. Assim, pensar em uma estrutura com maior número de alunos em sala viabiliza o atendimento à demanda com os professores efetivos da Universidade; (2) dada esta situação, parte-se, então, para a mobilização de alternativas de ensino que viabilizem o número de alunos em sala. O primeiro passo foi a inserção de estagiários, alunos de mestrado e doutorado que, assim, fariam seu estágio de docência obrigatório. Concomitantemente, pensou-se em alternativas didáticas mobilizando recursos como filmes, trabalhos em grupo e palestras de modo a conferir maior dinamicidade às aulas dos estagiários e aproximá-los dos alunos. Com isso, houve a preocupação com a disponibilização de um ou mais assistentes de ensino, nesse caso os estagiários de docência, responsáveis pela maior parte do trabalho de rotina, além da promoção do relacionamento interpessoal (Lowman, 2004).

Nesse âmbito, é importante destacar as características específicas da turma da qual trata este artigo. A turma, composta por 119 alunos, foi dividida por ordem alfabética em três grupos menores, cada um acompanhado por um estagiário. Tal critério de divisão dos grupos foi escolhido a fim de possibilitar a integração dos alunos, para que predominasse o fator diversidade em sala.

O processo de planejamento e elaboração das aulas, avaliações e demais atividades se deu em conjunto. O professor responsável definia a orientação geral, em termos de conteúdo, e os estagiários preparavam o material das aulas que ministrariam. Em conjunto com o professor, foram escolhidas as temáticas para as palestras, que dependiam da viabilização de palestrantes e adequação às suas áreas de atuação. Também foram definidos filmes, estudos de caso e abordagens, a depender das temáticas abordadas, bem como autores adequados para a realidade discente. Assim, pelo fato de entender que o processo ensino-aprendizagem deve ser permeado pela participação ativa do aluno, sendo continuamente estimulado pelo professor (Freire, 2008), buscou-se a realização de



diversas atividades que privilegiavam a proximidade do aluno com os conteúdos abordados e, por conseguinte, sua participação e interesse. Visou-se, portanto, à aproximação do processo ensino-aprendizagem do estilo de aprendizagem significativa, em que novas informações interagem com os conhecimentos já apropriados pelo aluno (Moreira, 1999).

Para evitar maiores distorções entre a avaliação de um estagiário em relação aos demais, os estagiários e professor titular da disciplina se reuniam para fazer a elaboração das avaliações, a fim de contemplar questões que englobassem assuntos explorados homogeneamente junto aos três grupos. Também eram realizadas reuniões para unificar critérios de avaliação dos alunos, a fim de não criar discrepâncias entre os grupos. Assim, reitera-se a necessidade de participação dos assistentes de ensino, ou estagiários de docência, no planejamento das atividades (Lowman, 2004).

O material de leitura era digitalizado e disponibilizado na plataforma Moodle, sobre a qual foram feitas algumas observações ao longo da percepção docente. As aulas, quanto às técnicas e métodos distintos de aulas, foram organizadas como apresentado a seguir.

#### (a) Preleção / aulas expositivas

As aulas expositivas foram ministradas em dois momentos: o primeiro, que se constituía como momento introdutório das teorias, era ministrado pelo professor responsável no auditório e contava com a presença dos alunos e dos estagiários de docência. Tal participação dos estagiários é fundamental na medida em que precisam conhecer o que foi previamente apresentado, para um maior aproveitamento do conteúdo nas atividades (Lowman, 2004). Neste encontro, as aulas eram apresentadas com utilização de slides em PowerPoint. Esta opção levava em consideração a quantidade de alunos e para dinamizar o encontro contava-se, principalmente, com a habilidade de interação do professor responsável, que já possuía experiência de ensino.

O segundo momento tinha o papel de uma aula complementar, ministrada por cada estagiário junto a seu grupo. Esses encontros objetivavam ilustrar e fixar as abordagens introduzidas pelo professor responsável. Em função do número de alunos em cada grupo, era possível a realização de atividades diversas: aulas dialogadas, estudos de caso, apresentação de filmes, estudos dirigidos em grupos ou duplas, entre outros.

#### (b) Conteúdo em Vídeo

Utilizou-se a veiculação de filmes para ampliação das discussões sobre temáticas específicas. Ao abordar a teoria da Administração Científica, utilizaram-se dois filmes: um

episódio do seriado *I love Lucy*, intitulado “A fábrica de chocolates”, além do filme “A Administração Científica de Taylor”, da produtora SIAMAR. Para ilustrar a teoria da burocracia, foi utilizada parte do filme “O diabo veste Prada”, a fim de que fossem discutidas relações de poder em organizações. Por fim, com objetivo de discutir abordagens mais atuais em termos de gestão, foi veiculado o documentário “A história das coisas”, buscando, neste momento, tratar das implicações das posições gerenciais em relação a pessoas, organizações e sociedade.

#### (c) Palestras

Foram realizadas, ao todo, quatro palestras. O primeiro palestrante foi um empresário do segmento têxtil, que abordou o tema do empreendedorismo. Por ser uma empresa de fabricação de abadá, produto característico na indústria do carnaval baiano, o assunto despertou interesse por parte dos alunos, principalmente em relação à especificidade do produto – em geral direcionado a um público jovem –, à logística e à produção.

A segunda palestra foi realizada por um professor da faculdade de Psicologia, e teve por objetivo tratar das novas configurações de carreira e de características do perfil profissional dos indivíduos. A temática, atrelada à formação de carreiras, despertou um interesse substantivo por parte do alunado, dado que envolvia aspectos importantes para a sua formação profissional.

A terceira palestra foi ministrada pela gerente comercial de uma empresa de tecnologia e teve por objetivo principal destacar a relevância das certificações de qualidade para este e outros segmento. A palestrante tratou das particularidades do segmento de tecnologia e das certificações múltiplas requeridas por este segmento.

A última palestra, ministrada já após a segunda e última avaliação, teve, apesar do período, uma adesão significativa dos alunos e tratou das mudanças e oportunidades na área de logística. O palestrante reunia experiência profissional e acadêmica na área de logística, o que possibilitou maior interesse e interação dos alunos.

Assim, de modo geral, as quatro palestras despertaram interesse dos alunos, por razões diversas, o que proporcionou uma participação ativa destes.

#### (d) Avaliação

O processo avaliativo foi concebido para atender à necessidade objetiva de medição, sem, no entanto, deixar de lado os aspectos subjetivos intrínsecos à própria Administração enquanto campo (Romão, 1999. Vasconcelos, 2000). Para acompanhar o processo, optou-

se por três fontes de avaliação: (1) trabalhos realizados em grupo de até seis estudantes na sala de aula; (2) composição de relatórios individuais acerca das palestras ministradas pelos convidados; e (3) aplicação de duas provas, ambas elaboradas em grupo.

A primeira fonte de avaliação – trabalhos em grupo realizados em sala – permitiu observar como os estudantes interagiam diante do desafio de formar um discurso coletivo acerca de uma temática que, para eles, era nova. Notou-se que os grupos formados desde o princípio da disciplina se mantiveram praticamente inalterados até o final. A segunda fonte de avaliação, os relatórios de palestras, não foi significativa no sentido de auxiliar no processo de aprendizagem, uma vez que os alunos retornavam, via de regra, textos esquemáticos e muito semelhantes entre si.

As provas elaboradas em grupo proporcionaram, na percepção dos autores, o maior grau de subjetividade – ainda que não se tenha conseguido captar esta subjetividade no texto. Em sala, os estudantes de cada grupo debatiam entre si, defendiam posições, e muitas vezes deixaram transparecer reflexões críticas refinadas sobre as temáticas. Não raro articulavam o conhecimento da disciplina com vivências práticas, e mesmo com conhecimentos de suas áreas de formação.

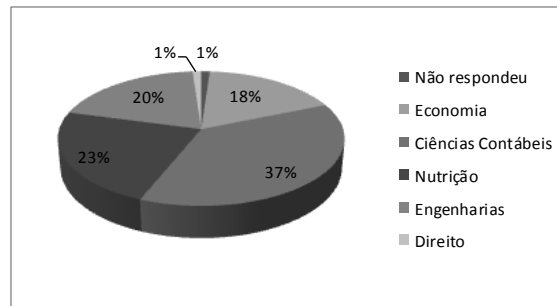
### **3.2 Descrição da turma e percepção discente quanto ao aproveitamento da disciplina**

Antes da apresentação dos dados, cabe pontuar um padrão de posicionamento recorrente na maioria das questões elaboradas com formulação escala Likert. Nestas questões, em média 30% dos alunos posicionavam-se como neutro ou indiferente, o que levou os autores a uma readequação dos gráficos para análise, conforme já mencionado. O instrumento continha também duas questões abertas que buscavam estimular o aluno a um posicionamento propositivo: “Síntetize em uma frase o que você mudaria no curso” e “Comentários/sugestões”. Contudo, de um total de 98 instrumentos respondidos, 58 alunos responderam a primeira proposição e apenas 29 responderam a segunda. Esta dificuldade de posicionamento tanto nas questões de múltipla escolha quanto nos itens dissertativos pareceu refletir um comportamento de alunos jovens que ainda não possuem opinião formada sobre o tema.

Quanto aos cursos de origem, verifica-se uma distribuição heterogênea, ainda que haja uma concentração no curso de Ciências Contábeis (37%). Em relação à distribuição

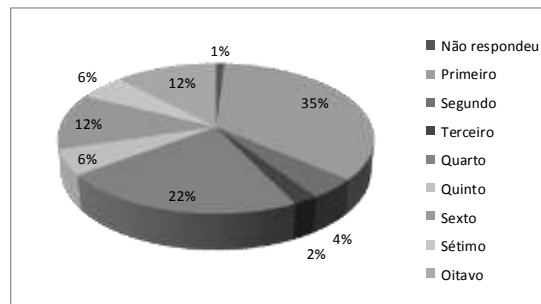
por semestre, havia uma concentração de 35% dos respondentes no primeiro semestre, seguido de 22% no quarto semestre. Em relação aos cursos de Ciências Contábeis, Economia e Nutrição, os alunos cursavam de primeiro a terceiro semestres e, em relação às Engenharias, os alunos situavam-se acima do quinto semestre. Entretanto, não foi observada heterogeneidade em relação à idade: 75,6% estavam na faixa etária de 17 a 22 anos. Com relação a gênero, 54,9% eram mulheres.

Gráfico 1 – Distribuição por curso



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 2 – Distribuição por semestre

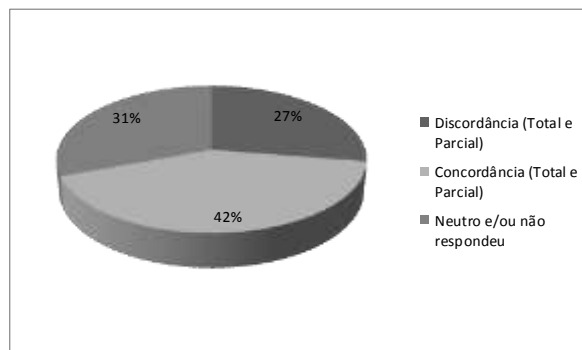


Fonte: dados da pesquisa

Buscando avaliar o quanto os alunos consideravam adequado o conteúdo da disciplina, verificou-se uma concordância de 42%. Em relação a este quesito, há uma real dificuldade em adequar os conteúdos programáticos da disciplina Introdução à Administração para alunos em formações tão distintas. Para tal, professor e estagiários buscavam aproximar os temas tratados da realidade, dando exemplos de organizações privadas, públicas e não-governamentais, além de situações concretas, de modo que os alunos compreendessem melhor os aspectos teóricos em suas realidades. Foram também usados casos a partir da experiência dos próprios alunos, principalmente daqueles que já trabalhavam ou estagiavam. Também em função disso, acredita-se, foi observado que 44% dos alunos avaliam como equilibrada a distribuição entre teoria e prática. Observa-se

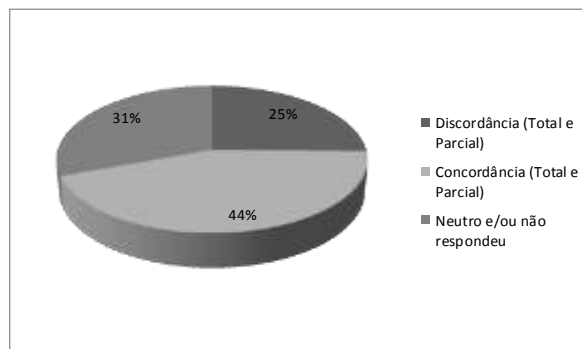
também uma divisão na turma quanto a este fator, pois a expectativa do estudante quanto aos conhecimentos tratados num curso de Administração remontam a uma aplicação concreta – como relata a fala de um dos estagiários do curso. Isto remete, notadamente, à tensão observada no campo (França Filho, 2009. Reed, 1999), que aparece aqui como uma divisão acerca da percepção do equilíbrio entre teoria e prática por parte dos estudantes, embora nenhuma atividade prática em si tenha sido desenvolvida ao longo do semestre, apenas citada.

Gráfico 3 – Adequação do conteúdo da disciplina



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 4 – Equilíbrio entre teoria e prática

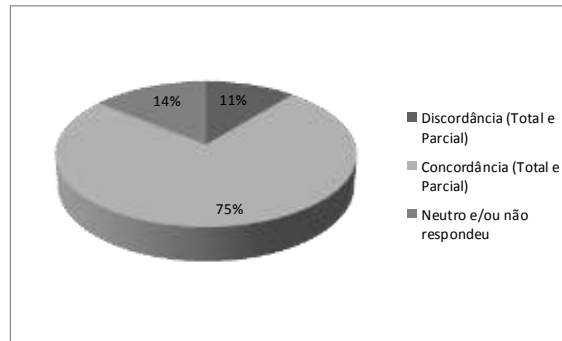


Fonte: dados da pesquisa

Em relação aos métodos e técnicas de ensino, palestras e filmes tiveram o maior nível de concordância em relação aos métodos utilizados, perfazendo um total de 75% de concordância para as palestras e 73% de concordância para os filmes. Estes resultados mostram a importância de uso de recursos alternativos que quebrem a monotonia da aula como forma de motivação para um público fundamentalmente jovem acostumado ao uso de recursos audiovisuais (Lowman, 2004). Verificou-se como resultado prático a importância da utilização de múltiplos métodos de aprendizagem, que contribui para o

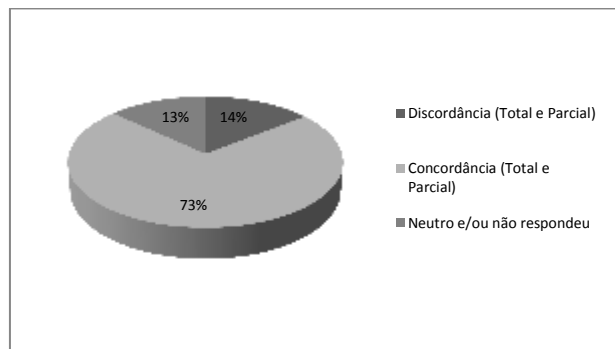
desenvolvimento de competências como princípio fundamental para a formação dos alunos.

Gráfico 5 – Contribuição das palestras



Fonte: dados da pesquisa

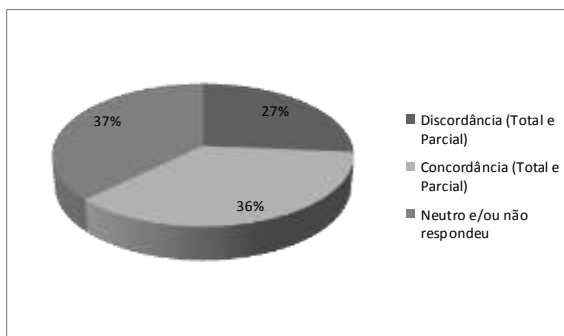
Gráfico 6 – Contribuição dos filmes



Fonte: dados da pesquisa

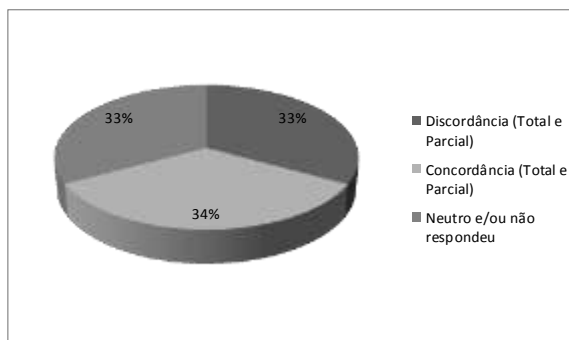
Quanto à dinâmica das aulas, foi questionado se a mesma favorecia o debate e a integração. Os resultados são similares e apontam 36% e 34% de concordância, respectivamente. Esses resultados podem ser atribuídos à dificuldade de estabelecer uma integração entre alunos, e entre alunos e docentes, em turmas grandes. Era possível identificar grupos bem definidos na aula no auditório: os alunos de Engenharia sentavam-se juntos, bem como os de Nutrição, e assim por diante. Assim, percebeu-se a dificuldade de integração em uma turma formada por alunos de cursos distintos. Observou-se, nesse sentido, que dois aspectos desfavoreciam a integração: a percepção dos alunos, que resistiam à integração com elementos de outras formações e a disposição das aulas em auditório, com 110 alunos, em média.

Gráfico 7 – Dinâmica das aulas – debates



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 8 – Dinâmica das aulas – integração

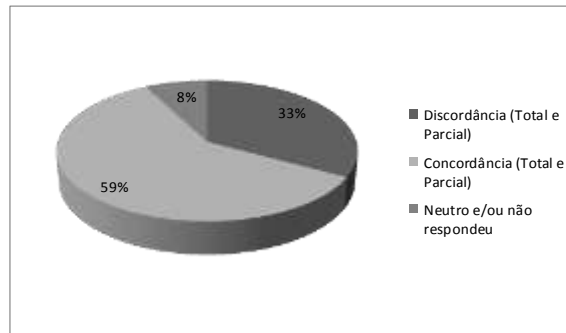


Fonte: dados da pesquisa

Os alunos afirmaram que as atividades avaliativas foram geradoras de aprendizado; nesta questão, 59% dos discentes concordaram com os métodos utilizados. Contudo, este foi o item com maior menção nas questões abertas. Houve um posicionamento recorrente no sentido de solicitação de alteração do modelo avaliativo, e a maioria das percepções estava relacionada ao número, considerado excessivo, de avaliações (trabalhos em aula, relatórios de palestras, relatórios de filmes e provas). Este é um aspecto que, para muitos professores e estudantes, coloca-se como desagradável – mas inevitável – e que envolve certa carga emocional.



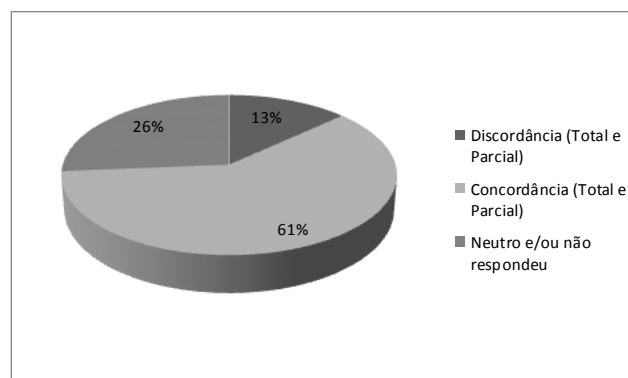
Gráfico 9 – Contribuição das avaliações para o aprendizado



Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao manuseio e intensidade na utilização dos recursos audiovisuais, novamente houve um alto índice de satisfação, tendo 61% dos alunos concordado com a afirmação proposta. É interessante notar que, para um público com perfil jovem, estes recursos são reconhecidos como diferencial, pois se trata de uma linguagem à qual eles estão acostumados. Um aspecto interessante a relatar é que dois respondentes apontaram, na questão que propõe comentários, considerações e críticas, a necessidade de utilização do quadro-negro. Talvez essas percepções ilustrem que quadros-negros são reconhecidos como importantes recursos, pois concentram a atenção do aluno na aula, apesar da predominância contemporânea de recursos digitais e de imagem. Cabe ressaltar que a diversificação de estratégias é considerada relevante tanto na percepção de estudantes como do professor e dos estagiários, levando assim a uma reafirmação da teoria anteriormente discutida (Lowman, 2004).

Gráfico 10 – Utilização adequada dos recursos audiovisuais

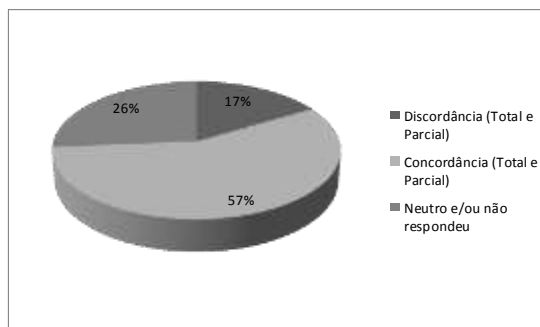


Fonte: dados da pesquisa

Quanto à contribuição do professor no processo de ensino-aprendizagem, observou-se uma percepção similar na avaliação tanto do professor quanto do estagiário, com 57% e

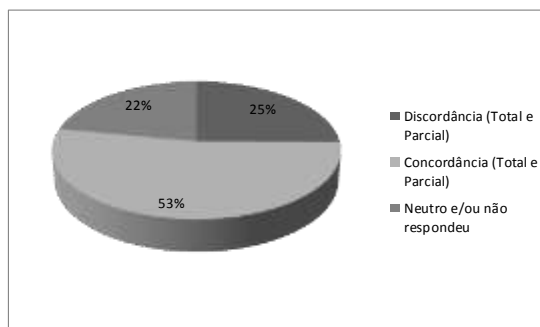
53% de concordância, respectivamente. Deve-se levar em consideração que a aprendizagem significativa busca avançar para além das bases construídas, que pensavam este processo como algo estático e centrado na figura do professor; o objetivo é um processo interativo, situado, contextualizado e processual (Moreira, 1999). Assim reconhece-se que o papel do professor transcende seu posicionamento em sala de aula.

Gráfico 11 – Contribuição do professor



Fonte: dados da pesquisa

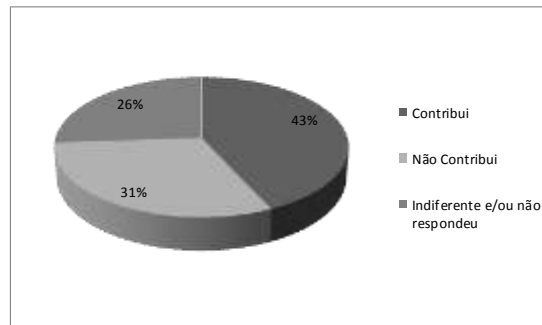
Gráfico 12 – Contribuição do estagiário



Fonte: dados da pesquisa

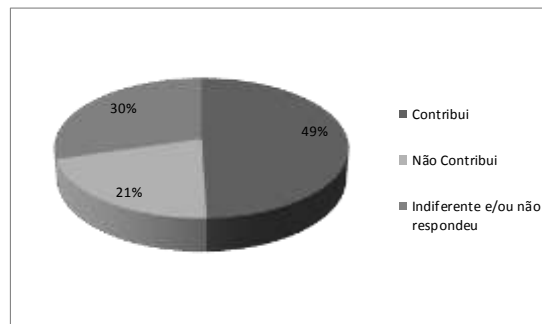
Em relação à contribuição da experiência de participar de uma turma heterogênea para a formação profissional e pessoal, observou-se que 43% dos alunos reconhecem essa experiência como valiosa para sua vida profissional e 49% reconhecem como uma valiosa experiência para sua vida pessoal. Este reconhecimento, provavelmente, deve estar relacionado ao direcionamento prático adotado por professor e estagiários, ponto comum para todas as formações. Nesse sentido há, nas questões abertas, referências de que os alunos gostariam que a disciplina se aproximasse mais da sua área de atuação, o que, no caso analisado, particularmente, não foi possível atingir.

Gráfico 13 – Contribuição da interação com a turma para formação profissional



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 14 – Contribuição da interação com a turma para formação pessoal



Fonte: dados da pesquisa

Outros aspectos referenciados nas questões abertas, e que se destacam, são: enfoque teórico e prático para gestão de pessoas; excesso de alunos nas turmas, o que enfraquece a relação entre aluno e professor, levando ao distanciamento e à dispersão dos estudantes; nível de cobrança nas avaliações e rigor nas correções; transição entre professor e estagiários (aulas), quebrando o ritmo de aprendizagem; falta de integração dos alunos, atribuída à falta de atividades integrativas; demanda por mais palestras, entre outros. Cabe destacar que as considerações foram avaliadas e consideradas na readequação da disciplina para os semestres seguintes.

### 3.3 Percepção docente quanto ao aproveitamento da disciplina

Na percepção do professor responsável, o encontro semanal realizado às segundas-feiras consistia de uma explanação geral sobre a temática para uma plateia de 80 a 100 alunos. Complica-se, assim, para o professor, a tarefa de memorizar o nome dos alunos, a não ser daqueles que se destacavam por uma maior participação ou por alguma característica específica. Ainda que o auditório criasse um maior distanciamento entre o

professor e os alunos, o primeiro procurava criar questões para que os alunos se manifestassem participando da aula, ações que, em geral, não eram bem sucedidas. As razões para isto podem ser atribuídas ao fato de que os alunos não queriam expor-se em um grupo numeroso, o que poderia criar constrangimentos a manifestações com diversos grupos, e não apenas o seu. Vez ou outra o professor circulava pelo auditório com o intuito de se aproximar da turma e quebrar a distância física.

O tamanho da turma em si não foi considerado um problema, apesar do elevado número de alunos teoricamente tornar o encontro mais tenso. A posição panóptica (Foucault, 1999) do professor permitia uma visão privilegiada do todo, e o símbolo do auditório remontava a certa alusão de controle. A alusão à análise foucaultiana é relevante neste caso, visto que o auditório de certa forma se impunha aos estudantes como um aparato de controle. No entanto, isso não impedia que alguns alunos, sentados nas últimas fileiras, dormissem durante os encontros gerais — o que poderia ser interpretado como uma forma de resistência, ainda que possa não ser consciente.

Os alunos também se sentavam nas cadeiras do auditório junto aos colegas do seu curso. Desta maneira, uma suposta integração entre alunos de diversos cursos não ocorreu. A conferência da presença era feita por amostragem; ao final da aula, o professor procurava abordar os alunos perguntando o curso, o semestre, se estava gostando, se já trabalhava ou estagiava. As respostas normalmente eram atenciosas e interessadas. No caso de detectar ausência, ou seja, se algum aluno havia assinado por outro colega, o professor, longe de punir o “contraventor”, fazia brincadeira (“alguém psicografou por ele?”) provocando momentos de descontração na classe. Isso também produzia alguma aproximação entre alunos e professor.

Já na percepção dos estagiários, um dos elementos observados diz respeito à interação dos estudantes oriundos de diferentes unidades de ensino da universidade em questão. Quando as aulas se davam no auditório com toda a turma, os estudantes de cada unidade sentavam-se juntos e sempre nos mesmos lugares. É interessante notar que, ao longo do semestre, estes espaços ganharam a identidade da natureza dos cursos que os ocupavam; tanto professores como estudantes não deixavam de referir-se àqueles sítios como pertencendo “às nutricionistas”, ou “aos engenheiros”. Quando a turma era dividida em salas, para que fossem então conduzidas pelos estagiários, as dificuldades de interação se mantinham. Os espaços continuavam segregados por curso. Os grupos de trabalho formados em sala foram, então, predominantemente construídos com indivíduos oriundos

dos mesmos cursos. Ou seja, tanto em grupo maior como em grupo menor, o objetivo da interação não foi alcançado.

A respeito do processo avaliativo, os estagiários notaram que o esquema de trabalhos em equipe, relatórios de palestras e provas foi muito criticado pelos estudantes. Houve resistência por se exigir um volume grande de avaliações para uma disciplina que, no entendimento dos estudantes, seria “menos importante”, se comparada com outras no currículo escolar. No entanto, também se verificou, nas manifestações e debates em sala de aula, uma percepção de que, embora o conteúdo tratado fosse menor para os cursos em si, na maioria dos casos, os estudantes concordavam que esses conteúdos seriam importantes quando estivessem inseridos no mercado de trabalho. E isso ficou evidente na percepção dos estagiários mais especificamente, pois, quando as turmas eram divididas em grupos menores, a discussão se tornava o eixo do encontro. Um dos estagiários relatou, inclusive, que era muito mais rico discutir após uma aula expositiva típica, pois os estudantes tendiam a realizar conexões com suas vivências e outras leituras. Talvez fosse interessante, então, criar um instrumento avaliativo capaz de captar esta singularidade.

Um último ponto que pode ser destacado foi a interação dos estudantes com o ambiente virtual Moodle. Este, concebido como uma ferramenta de discussão em formato de fórum na internet, foi utilizado exclusivamente como depósito de textos e slides para que fossem baixados. Mesmo que tivesse sido proposto no ambiente um número considerável de materiais, não foram observados comentários de estudantes nos fóruns ao longo de todo o semestre, mesmo com mais de 80% da turma cadastrada.

#### **4 Conclusões**

Como foi possível verificar ao longo deste artigo, os resultados apontam para uma reflexão sobre a importância na escolha das técnicas de ensino e de modelos de avaliação como elementos estruturantes no processo ensino-aprendizagem, principalmente quando aplicados em turmas com características especiais, como a heterogeneidade e o tamanho. A turma em análise tinha como elemento caracterizador um grande número de alunos com idade média entre 17 e 22 anos, aspecto típico em turmas diurnas de estudantes universitários em instituições públicas, além da heterogeneidade de cursos que a compunha. Tais peculiaridades representaram um desafio aos docentes que

acompanharam a turma, o que fez com que pensassem alternativas para um melhor rendimento das atividades realizadas em sala.

No desempenho dos papéis diversos do profissional do ensino, procurou-se mostrar de que forma as diferentes atividades desempenhadas pelos docentes se entrelaçam, ao planejar a disciplina, buscar agir como facilitadores da aprendizagem, além de realizar avaliações, entre outras atribuições. Tais papéis transcendem sua posição em sala de aula (Gil, 2008), o que, de fato, pôde ser percebido no cotidiano do professor e estagiários de docência envolvidos na experiência, na medida em que havia necessidade de administrar determinados recursos frente a peculiaridades apresentadas pela turma, além de lidar com imprevistos ao longo do semestre letivo, caracterizando o papel de gestor como inerente à atividade docente (Marshall et al, 2011).

Buscando responder à questão de investigação proposta, em relação à percepção dos alunos e docentes quanto às contribuições dos métodos de ensino e avaliação escolhidos pelo corpo docente no processo de aprendizagem, podem-se elencar alguns aspectos prioritários.

Primeiramente, salientam-se alguns pontos na pesquisa realizada junto aos discentes, como sua percepção quanto à adequação dos conteúdos, o equilíbrio entre teoria e prática e a organização das aulas. Além disso, os alunos destacaram como pontos de atenção o número excessivo de avaliações e o rigor nas correções das mesmas, ainda que reconheçam o valor destas no processo de fixação do conhecimento. Um aspecto considerado positivo foi a viabilização de palestras e filmes, demonstrando quão acertadas foram as escolhas por estas técnicas de ensino. Ressalta-se também que a maioria reconheceu que a disciplina teve contribuição para a sua formação profissional.

Assim, tendo em vista o que foi apresentado, destacou-se que foi reconhecido pelos alunos o esforço dos estagiários e professor na diversificação de atividades em sala de aula, o que corrobora a argumentação apresentada na literatura (Lowman, 2004). No entanto, na percepção da turma, a diversificação das avaliações, que implicou o aumento do número de provas e trabalhos, não foi um elemento bem sucedido. Já a percepção dos alunos sobre o equilíbrio entre teoria e prática evidencia ter havido, pois, processos que remetem ao conceito de aprendizagem a partir da experiência vivida (Moreira, 1999); no entanto, tal posicionamento por parte dos alunos também sinaliza que podem ser realizadas melhorias. Assim, cabem aos docentes novas reflexões sobre a condução da

disciplina, repensando a organização do ensino por métodos, modos e meios – estratégias de ensino e da sua articulação ao conteúdo (Fischer, 2005).

Na visão dos docentes, os aspectos mais impactantes no processo de condução da disciplina, e, por conseguinte, nos resultados da aprendizagem, são: o espaço, que cria um distanciamento entre professor e alunos, mas condição necessária, dada a quantidade de estudantes por turma; a resistência dos discentes em integrar-se com alunos de outras “origens”, o que gerou conflitos quando as turmas eram divididas em grupos menores; e a dificuldade em estabelecer um processo avaliativo, já que o esquema de trabalhos em equipe, relatórios de palestras e provas foi criticado pelos estudantes. Houve, de modo geral, muita resistência na integração aluno-aluno e na aceitação dos modelos de avaliação, bem como em relação aos resultados das correções destas. Cabe destacar que a integração aluno-professor e aluno-estagiário de docência se deram de forma harmônica, tanto na percepção dos alunos e quanto do professor e estagiários.

Assim, como implicações teóricas no âmbito de técnicas e estratégias de ensino, foi possível visualizar a importância de se levar em conta o assunto, as formas de ilustrar o conteúdo, a necessidade de despertar o interesse do aluno, a interação professor-aluno e a interligação entre os diversos conteúdos e aulas. Dessa maneira, para além do conteúdo, houve uma constante preocupação com o formato de sua exposição. Buscou-se fazer uso da própria experiência pessoal dos alunos (Wenger, 2003), o que pode ser um caminho para que se realizassem processos que remetesse à aprendizagem significativa (Moreira, 1999). Não obstante, é importante levar em conta que o processo ensino-aprendizagem é, também, um processo de infundáveis negociações, nas quais é preciso ponderar razão e sensibilidade (Fischer, 2006).

Um aspecto relevante também a destacar, ainda que não tenha sido fruto do processo ensino-aprendizagem, mas resultado do processo da avaliação final da disciplina, é a dificuldade de posicionamento do aluno; na maioria das questões, há recorrentemente um alto índice de posicionamentos neutros, ainda que, no processo de coleta de dados, tivesse sido destacada a importância da contribuição para a melhoria da disciplina. Um posicionamento mais assertivo a esse respeito permitiria um maior conhecimento a respeito do estudante universitário no Brasil (seus valores, desejos, objetivos), ou especificamente na Região Nordeste, nas condições da sociedade brasileira contemporânea, o que pode ser objeto de futuras pesquisas na área. Para futuras pesquisas, tais limitações poderiam ser dirimidas com a eliminação da possibilidade de



respostas neutras, buscando fazer com que o respondente se posicione de maneira mais clara.

A experiência apresentada aqui e os resultados da pesquisa realizada podem evocar algumas reflexões para o subsídio da prática docente. Primeiramente, a iniciativa de adaptar conteúdos à vivência dos alunos vem se mostrando positiva, com o objetivo de facilitar o aprendizado e favorecer a participação discente em sala de aula, aproximando o aluno de questões relativas à disciplina a partir de seu próprio cotidiano, de suas próprias experiências. Além disso, a diversificação de métodos de ensino, que alia o uso de aulas expositivas mais tradicionais a práticas mais dinâmicas, que possibilitam a reflexão e discussão em grupos menores a partir das abordagens teóricas trabalhadas em aula mostrou-se igualmente produtiva. Contemporaneamente, aqueles que atuam em sala de aula percebem, em geral, a demanda dos estudantes por técnicas mais interativas e participativas, bem como pela aproximação das perspectivas teóricas do cotidiano dos alunos.

Da mesma forma, salienta-se aqui a necessidade de aprofundar estudos sobre o alunado atual nas universidades brasileiras, em especial as públicas. Pouco se conhece, em geral, sobre o alunado e a distância geracional entre alunos e professores pode ser grande (problema que pode ser minimizado com a incorporação de estagiários, conforme a experiência aqui relatada).

Reitera-se, portanto, a importância do compartilhamento de experiências entre docentes nas universidades brasileiras, que representa um momento valioso de troca em um contexto de desafios para os professores universitários (Klette, 2007). Espera-se que o relato e análise aqui realizados possam incorporar os estudos que vêm sendo desenvolvidos a partir do cotidiano das atividades de ensino, contribuindo para a reflexão sobre estratégias e técnicas que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

## Referências

- Aktouf, O. *Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz*. Tradução Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2004.
- Comenius, I. *Didactica magna, 1621-1657*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- Cristaldo, R. Sobre o papel social do administrador. *Revista Brasileira de Administração Política*, 2, 2009.
- Cristovão, E.; Coelho, J.; Carvalho, R. Formação continuada de professores: curso de capacitação ou grupo colaborativo? *Práxis Educacional*, 5, 2009.
- Finnan, C. Perceptions of self and other in the elementary classroom: from George Spindler's "Roger Harker Story" to today's classrooms. *Anthropology & Education Quarterly*, 44, 2013.
- Fischer, T. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PDCA, um programa brasileiro. *Organizações & Sociedade*, 12, 2005.
- \_\_\_\_\_. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 10, 2006.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- França Filho, G. Para um olhar epistemológico da administração: problematizando o seu objeto. In: Santos, R. (Org.). *A administração política como campo de conhecimento*. Salvador: FEAUFBA; São Paulo: Hucitec-Mandacaru, 2009.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. The sociological foundations of organizational learning. In: Dierkes, M. et al (Org.). *Organizational learning and knowledge*. New York: Oxford, 2001.
- Gil, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2008.
- Gomes, F. O jovem percurso da administração política. *Revista de Administração Pública – RAP – Rio de Janeiro*, 46, 2012.
- Klette, K. Trends in research on teaching and learning in schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6, 2007.
- Lessard, C.; Tardif, M. *O ofício de professor*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Lowman, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- Maffra, F. et al. Ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica: relatos de uma experiência. *Revista de Administração Mackenzie*, 13, 2012.
- Marshall, S. et al. Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30, 2011.
- Moreira, M. *Aprendizagem significativa*. Brasília: UnB, 1999.
- Pitkaniemi, H. The essence of teaching-learning conceptual relations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 2009.
- Reed, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: Clegg, S.; Hardy, C.; Nord, W. (Org.) *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1999.
- Romão, J. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.
- Santos, R. Em busca da apreensão de um conceito para a administração política. In: Santos, R. (Org.). *A administração política como campo de conhecimento*. Salvador: FEAUFBA; São Paulo: Hucitec-Mandacaru, 2009.
- Tunes, E.; Tacca, M. ; Bartolo Jr., R. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 2005.

Vasconcelos, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

Vigotsky, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Wenger, E. Communities of practice and social learning systems. In: Nicolini, D.; Gherardi, S.; Yanow, D. (Ed.). *Knowing in organizations: a practice-based approach*. New York: M. E. Sharpe, 2003.

Winkler, I. et al. O processo ensino-aprendizagem em uma disciplina de administração: percepções de docentes e discentes. *Administração: ensino e pesquisa*, 13, 2012.

Yin, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.



### **Letícia Dias Fantinel**

Professora Adjunta na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2012), com estágio-sanduíche na Universidade Paris IX, mestre e bacharel em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009 e 2005). Editora Adjunta da Revista Gestão & Conexões. Pesquisadora na área de Administração dentro dos seguintes temas: estudos organizacionais, cultura, simbolismo. Recentemente, vem desenvolvendo estudos que envolvem sociabilidades organizacionais.

Email: [leticiafantinel@gmail.com](mailto:leticiafantinel@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8188708807795008>



### **Tânia Moura Benevides**

Graduada em Administração pela Faculdade Ruy Barbosa (1996), mestre em Administração Estratégica pela Universidade Salvador (2003) e doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2012). Professora Auxiliar da UNEB, professora Assistente da EAUFBA e professora horista da FADBA. Coordenadora do curso de graduação em Administração na UNIME. Foi coordenadora de suporte e controle operacional da área de comércio exterior do Banco Santander e analista sênior da Deten Química. Editora da Revista Formadores.

Email: [taniabenevides@terra.com.br](mailto:taniabenevides@terra.com.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2494548196605610>



### **Rômulo Carvalho Cristaldo**

Doutorando em Administração, Universidade Federal da Bahia — UFBA —, (2015, previsto); Mestre em Administração, UFBA (2011); Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, Faculdade do Mosteiro de São Bento da Bahia (2008); Bacharel em Administração, UFBA (2005). Pesquisador do Laboratório de Análise Política Mundial — Labmundo — Antena Salvador (EaUFBA/IHAC). Tem experiência em atividades de gestão empresarial, tendo atuado nas áreas de marketing, finanças e controladoria. Interesses de pesquisa: estudos sobre desenvolvimento; estratégia, geopolítica e geoestratégia da empresa e do capital; administração política; teoria e estudos críticos de gestão.

Email: [r.c.cristaldo@gmail.com](mailto:r.c.cristaldo@gmail.com)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6792659998157485>



### **José Antonio Gomes de Pinho**

Possui graduação em Engenharia pela UNESP (1973), mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela COPPE-UFRJ (1978) e doutorado em Regional Planning pela LSE- University of London (1986). Professor Associado III da Universidade Federal da Bahia. Foi editor da revista Organizações & Sociedade (O&S) de 1997 até 2013. Leciona na área de Ciência Política, com ênfase em Estado e Sociedade. Tem realizado pesquisa nas áreas de governo eletrônico, democracia digital, sociedade da informação/internet, corrupção, governo local, futebol. Coordenador do NIDES - Núcleo de Internet, Democracia, Estado e Sociedade registrado no CNPq.

Email: [jagp@ufba.br](mailto:jagp@ufba.br)

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0666910852432471>