



Revista de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Administração: Ensino e Pesquisa

ISSN: 2177-6083

ISSN: 2358-0917

raep.journal@gmail.com

Associação Nacional dos Cursos de Graduação em
Administração
Brasil

Beni, Priscila Ferreira; Breno, Felipe Rafael; Villela, Lucas Moreira;
Esteves, Robson; Jones, Graciela Dias Coelho; Forte, Denis
Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e
alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas
Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 18, núm. 2, 2017, -, pp. 345-374
Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533560863005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A INTERAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

TEACHING-LEARNING PROCESS AND THE INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN A UNDERGRADUATE BUSINESS ADMINISTRATION COURSE

Recebido em: 30/01/2017 • Aprovado em: 12/04/2017

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Editora Científica: Claudia Stadlober

10.13058/raep.2017.v18n2.565

PRISCILA FERREIRA BENI prifbeni@gmail.com

FELIPE RAFAEL BRENO

LUCAS MOREIRA VILLELA

ROBSON ESTEVES

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

GRACIELA DIAS COELHO JONES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DENIS FORTE

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

RESUMO

Com o intuito de entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em cursos de graduação em Administração de Empresas, este estudo buscou, por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, feita em uma universidade particular da cidade de São Paulo, identificar os vários aspectos da interação de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem: o papel da discussão na construção da aprendizagem, o planejamento da disciplina e a interação do aprendizado dentro e fora da sala de aula, a participação dos professores e alunos no ambiente virtual de aprendizado, por meio do Moodle, e a avaliação do desempenho dos alunos. Os resultados demonstraram que, mesmo seguindo o conteúdo programático e atendendo às exigências da instituição e do Projeto Político-Pedagógico, os professores, em geral, possuem um bom relacionamento com as turmas e mostraram-se flexíveis com as demandas dos alunos. Em todas as observações, pôde-se verificar que os docentes tentaram promover um ambiente dinâmico e incentivador ao aluno.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Metodologias de Ensino; Moodle; Graduação em Administração.

ABSTRACT

The main objective of this article is to understand the teaching-learning process and the interaction between professors and students in a Business Administration course of a large private higher education institution. The research followed a qualitative and descriptive approach. The present research identified several aspects of the teacher-student interaction in the teaching-learning process: the role of discussion in the construction of learning, the planning of the discipline and the interaction of learning inside and outside the classroom, the participation of professors and students in the virtual learning environment using the Moodle tool, and the assessment of student performance. The results show that even following the programmatic content, and in response to the requirements of the institution and the Political Pedagogical Project, professors generally have a good relationship with the classes and were flexible with the demands of the students. In all the observations, it was verified that the professors tried to promote a dynamic and stimulating environment for the students.

Keywords: Teaching-learning; Teaching Methodologies; Moodle; Bachelor's Degree in Administration.

INTRODUÇÃO

A globalização da economia diminuiu a proporção de pessoas empregadas em tarefas operacionais, e trouxe a oportunidade de atuação em cargos mais gerenciais ou que estejam relacionados com o processo de tomada de decisão (DIAS, 1998). Perante este fato, as pessoas interessadas em aproveitar essa oportunidade devem estar preparadas para assumir tais posições, e o curso de graduação em Administração de Empresas pode ser um nível educacional básico requerido para preparar os profissionais para a gestão.

Para transformar estudantes em profissionais capazes de trabalhar em posições gerenciais, os cursos de Administração de Empresas passaram a preparar para o mercado de trabalho profissionais criativos, flexíveis, que possuam capacidade de interagir e comunicar-se, de trabalhar em grupo, ter fácil aceitação perante mudanças e habilidade e vontade de aprendizado contínuo.

Esses cursos precisam estar constantemente atualizados com o mercado de trabalho para conseguir definir as características ideais do perfil do profissional que está sendo formado e a composição curricular adequada para possibilitar essa formação. A formulação dos objetivos do curso, concretizados em sua grade curricular, e demais atividades extracurriculares de seu Projeto Político-Pedagógico das universidades são fatores presentes nesse processo; e a interação das lideranças acadêmicas institucionais, representantes dos estudantes, professores e associações de classe devem fazer parte do processo de formação dos cursos.

Tão importante quanto os aspectos formais e burocráticos do funcionamento dos cursos de graduação em Administração de Empresas, emerge uma questão sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem: Como será que acontece o processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas?

Em razão da escassez de estudos que tenham abordado este processo, aparentou-se pertinente identificar os aspectos da interação aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem, os comportamentos, as

motivações para o “ensinar” e o “aprender”, a dinâmica da sala de aula, os materiais utilizados, a utilização da técnica de discussão em classe, a integração do aprendizado com atividades internas e externas e a avaliação do desempenho do aluno em um curso de graduação em Administração de Empresas.

Em consonância com o cenário e a lacuna apresentados, o objetivo geral deste artigo foi justamente entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas, de uma grande instituição privada de ensino superior, situada na cidade de São Paulo/SP. Para atender a este objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a. Verificar no que consiste o ensino exemplar e como é a dinâmica da sala de aula.
- b. Verificar que recursos são utilizados em sala de aula e qual o papel da discussão na construção da aprendizagem.
- c. Entender como é o planejamento da disciplina e a interação do aprendizado dentro e fora da sala de aula.
- d. Entender como se dá a participação dos professores e alunos no ambiente virtual de aprendizado da universidade, por meio da ferramenta tecnológica Moodle.
- e. Entender como é feita a avaliação do estudante.

O levantamento de dados do presente estudo foi realizado por meio do Estágio Docente, vivenciado por cinco alunos do curso de Mestrado em Administração de Empresas de uma instituição particular da cidade de São Paulo, no período de fevereiro a maio de 2016. Para o desenvolvimento deste artigo, foi elaborado um roteiro de categorias de observação, usado individualmente para registros, que estabelecesse conexões entre a prática pedagógica e a teoria utilizada.

A importância em se estudar a temática proposta pelo presente estudo pode ser destacada pelo fato de as instituições de ensino superior terem o compromisso de prezar pelo processo de ensino-aprendizagem. O presente estudo realizou o levantamento desse processo de interação de

professores e alunos em uma instituição particular de ensino superior de grande porte. Adicionalmente, ressalta-se que o estudo pode trazer contribuições tanto para a instituição estudada como para outras instituições e demais pesquisadores que investigam sobre o tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) não é apenas um conjunto de objetivos, metas e procedimentos arquivados para cumprir as tarefas burocráticas. Veiga (1995) define-o como uma direção a ser seguida, a contínua expressão da ideia sobre a educação e sua função social, que exige uma reflexão da concepção e finalidade da educação com a sociedade, assim, trazendo a construção da identidade da escola. O autor ainda afirma que se trata de algo muito mais amplo do que a dimensão de uma proposta pedagógica; trata-se de uma ação intencional e com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Vasconcellos (2004) define o PPP como um plano global da instituição que pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e objetiva-se na caminhada, bem como que define claramente o tipo de ação educativa que se almeja realizar: é o caminho para a construção da identidade da instituição ou um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

A construção de um projeto pedagógico deve estar direcionada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Assim, é possível romper as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, passando a ter uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia.

O ENSINO EXEMPLAR E A DINÂMICA NA SALA DE AULA

Segundo Lowman (2004), o ensino exemplar é caracterizado pela estimulação de emoções associadas à atividade intelectual: o estímulo para refletir sobre ideias, entender conceitos abstratos e enxergar sua relevância na própria vida e participar do processo de descoberta. Como Masetto (2010) complementa, é criar uma interação individual do aprendiz com a realidade.

de social e estar aberto para captar fatos e acontecimentos do aprendiz e da realidade.

Para que o ensino seja exemplar é necessário entender o comportamento de professores e alunos, além de suas fontes de satisfação e insatisfação. Segundo Lowman (2004), as principais fontes de satisfação de um professor estão no reconhecimento, por parte dos alunos, de seu conhecimento acumulado, ensinar tudo o que sabe aos alunos, ter a oportunidade de estar em uma posição de controle e ter a possibilidade de identificar e orientar alunos com grande potencial, assim como estabelecer laços pessoais com eles. As fontes de insatisfação podem ser a incapacidade dos alunos em assimilar o conteúdo do curso ou simplesmente rejeitá-lo e o fracasso em controlar a sala em decorrência do comportamento dos alunos. Analisando o comportamento dos alunos, o mesmo autor cita que para estes as fontes de satisfação são: busca da aprendizagem por prazer, a competitividade com os colegas, o estabelecimento de um bom relacionamento com o professor, a busca de aprovação do grupo de alunos e do professor e o reconhecimento do esforço empreendido para o entendimento da matéria. Souza, Alves e Buss (2008) complementam que a satisfação dos alunos se correlaciona com amizades dentro do grupo, identificação com o curso e percepção de aplicabilidade do conteúdo do curso.

A partir da compreensão das fontes citadas, é possível identificar se existe o relacionamento interpessoal e a capacidade de interação de professor e aluno, capacidade do professor em reter a atenção do aluno e conseguir mostrar a importância do conteúdo da disciplina. O somatório desses fatores é que eleva a motivação em sala de aula.

RECURSOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA E A DISCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Prender a atenção de alunos não é um fator fácil de conduzir, todavia, Lowman (2004) confia que professores universitários precisam estimular as emoções para envolver totalmente a atenção dos alunos no conteúdo ou exercício de aprendizagem. Esse autor afirma que o tipo de preleção é

muito importante nesse processo e divide-as em quatro tipos: preleção-expositiva, preleção-discussão, preleção-demonstração e preleção-pontuada.

Entre os tipos de preleção, destaca-se como mais popular, no ensino universitário, a preleção-expositiva, que Nérici (1989) afirma ser o tipo mais antigo no campo do ensino, usado desde a Idade Média. Nesse modelo de aula, professores, com base no conhecimento prévio de um determinado assunto, realizam preleção com a finalidade de expor o conteúdo. O professor é quem mais fala, sendo interrompido apenas por perguntas que surgem ocasionalmente. Nesse tipo de método, as aulas são planejadas de forma menos elaborada, mas depende exclusivamente de o professor gerar satisfação nos alunos.

Outro tipo de preleção muito importante, e que tem ganhado espaço nas salas de aulas universitárias, é a preleção-discussão, em que o professor busca encorajar os alunos a expressarem-se e opinarem sobre suas respectivas preocupações, em vez de apenas levantar questionamentos. Esse tipo de método, geralmente, inicia com uma preleção-expositiva de curta duração do professor, e, posteriormente, as opiniões dos alunos sobre o tema estudado são colocadas na aula a fim de se refletir, tudo mediado, sempre, pelo professor.

No tocante à preleção-demonstração, o professor utiliza apoios para ilustrar a matéria que está trabalhando em sala. Em cursos de Administração, isso é muito comum nas matérias que são consideradas essenciais para o curso, tais como *marketing*, finanças, matemática financeira, entre outras. Já na preleção-pontuada, os alunos não apenas discutem o tema proposto, como, também, participam em pontos que foram relevantes na aula, registrando-os e submetendo-os ao professor.

Fugir da aula tradicional é uma boa alternativa (LOPES, 2010) para promover, de forma motivadora, o processo de aprendizagem. E o professor universitário necessita ser criativo e inovador, porém, para tanto, há a necessidade de conhecer e aplicar diferentes métodos e técnicas de ensino para alcançar a dinamização das atividades que são realizadas em sala de aula. Uma das possibilidades para dinamizar o trabalho com seus alunos seria a diversificação das técnicas de ensino, ou até a introdução

de inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas (LOPES, 1991).

A discussão é uma das formas de reforçar a aprendizagem em sala de aula, pois, conforme citado por McKeachie et al. (1986), conquanto a discussão não seja eficaz na apresentação de novos conceitos, ela é capaz de potencializar a assimilação de conteúdo, ampliando a capacidade de pensar de forma independente do estudante, assim como pode contribuir para a melhoria do envolvimento e da motivação geral da classe, como exposto na pesquisa empírica de Campelo (2011), com professores universitários de cursos de graduação em Administração de Empresas, em que os alunos do curso demonstraram mais interesse em participar da aula quando eram apresentados, pelo professor, exemplos práticos de empresas, visto que, neste tipo de preleção, é comum que o professor promova a discussão por meio de exemplos de casos empresariais reais, pois a teoria e a prática estão intimamente relacionadas em um processo de interação contínua (LEITE, 2010). Os benefícios da discussão estão relacionados com a habilidade de o professor conseguir contextualizar um conceito de maneira que uma discussão possa ser desenrolada em torno dele (LOWMAN, 2004).

Segundo Kenski (2008), os recursos tecnológicos no contexto atual da educação são de grande importância, tendo em vista que não estamos mais sob o paradigma tradicional, mas sob um paradigma educacional emergente, em que o sujeito do processo é o aluno e, assim, o professor não deve se prender ao conteúdo, mas tem de criar e provocar desequilíbrios em seus alunos, por meio de situações-problemas desafiadoras e superáveis a fim de provocar a construção do conhecimento e a aprendizagem.

O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA, INTERAÇÃO DO APRENDIZADO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA E NOS AMBIENTES VIRTUAIS E A AVALIAÇÃO

O planejamento de um curso envolve ações sistemáticas de conteúdos explorados, métodos de transmissão e objetivos a serem alcançados (LOWMAN, 2004). Pereira, Monteiro e Avila (2008) salientam que o planejamento pode ser entendido como um esquema com entrada, saída

e processamento, apresentando determinação de prazos para o cumprimento do que foi planejado. Na visão de Lowman (2004), os professores exemplares planejam suas aulas seriamente, buscando adequar o conteúdo exposto com a melhor opção de formato da aula. Cabe ao professor a iniciativa de compartilhar, claramente, com os alunos, a parte mais interessada, os objetivos a serem alcançados em todas as etapas planejadas. Pereira, Monteiro e Avila (2008) enfatizam que o professor deve atentar para que os objetivos e prazos extrapolem apenas a necessidade de cumprimento do que foi estabelecido, bem como transformar a teoria estudada em prática cotidiana.

Apesar do curto espaço de tempo disponível nas aulas, os professores, além de ensinarem conceitos difíceis, devem apresentar exemplos (casos reais aplicáveis) e aplicar a resolução de exercícios individuais ou em grupo, dessa maneira, fazendo com que os diversos conceitos estudados tenham ligações e possam dar ritmo ao andamento geral da disciplina (MASETTO, 2010). Nesse contexto, os trabalhos em grupo, feitos em sala de aula, desempenham um papel importante porque sua função didática é facilitar a construção do conhecimento, promover a troca de ideias e opiniões por meio da discussão e possibilitar a prática de cooperação para atingir um objetivo comum (HAIDT, 1995).

Além de ministrar a matéria no formato mais adequado, seguindo o planejamento e com aulas dinâmicas, cabe ao professor a responsabilidade de integrar o conteúdo visto em aula com atividades desenvolvidas fora da classe e o tipo de liderança, estruturada ou não. Essa liderança, exercida pelo professor, definirá a quantidade de atividades fora da sala de aula solicitadas, assim como o grau de controle e cobrança por parte do professor acerca da conclusão dessas tarefas (LOWMAN, 2004).

O avanço tecnológico permite que, nos dias atuais, as atividades fora da aula sejam muito mais fáceis e amigáveis. Os estudantes, atualmente, podem compartilhar arquivos e propor fóruns de discussão das matérias, assim como o professor pode buscar estabelecer com os alunos comunidades virtuais voltadas à aprendizagem, conforme indicado por Mantovani, Viana e Gouvêa (2010). Dessa forma, hoje, o professor encontra possibili-

dades maiores para fazer a ponte entre o estudo realizado dentro e fora da sala de aula.

O ambiente virtual de aprendizado (AVA) foi desenvolvido para oferecer conteúdos e recursos mediante atividades focalizadas em *students learning* (STILES, 2000), configurando-se como ferramenta disponibilizada por meio da *web* e que proporciona a veiculação de novos recursos, linguagens e conteúdo nas práticas do ensino, em especial, no superior, assim, permitindo interação dos envolvidos no processo (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007). Dessa maneira, as atividades educacionais podem ser gerenciadas pelas ferramentas provindas do AVA e podem produzir uma aprendizagem colaborativa na educação, pois oferecem espaços virtuais ideais para que alunos e professores se reúnam, compartilhem, colaborarem e aprendam juntos (PAIVA, 2010), sendo o Moodle, segundo Cruz Junior (2013), uma delas.

O Moodle, ferramenta oficial do AVA da universidade desta pesquisa, de acordo com Torres e Silva (2008), oferece um conjunto de ferramentas ou recursos a ser selecionado pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos. Entre essas ferramentas estão: fóruns, diários, *chats*, questionários, textos *wiki*, objetos de aprendizagem. Ainda, segundo a autora, esse conjunto de ferramentas pode ser oferecido ao aluno de forma flexibilizada, podendo o professor definir a sua disposição na interface, utilizando tais recursos a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, o *chat*, que pode ser adotado como um espaço para discussão de conceitos relacionados a um tema, podendo ser denominado “Ponto de Encontro” quando utilizado para estimular o estabelecimento de vínculos entre os participantes do curso ou da comunidade. O fórum pode tornar-se um portfólio, um repositório de atividades, um relatório de atividades de campo, além de um espaço para discussão de conceitos.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado. Para Vasconcellos (1998), a Avaliação Formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendiza-

gens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.

Entre os diversos objetivos da avaliação, Lowman (2004) aponta a possibilidade de permitir ao aluno dimensionar o seu grau de entendimento do conteúdo, e ao professor poder verificar quais pontos foram melhores absorvidos e quais ainda carecem de maior atenção, podendo, então, alterar ritmo, forma e conteúdo das aulas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

MÉTODO DE PESQUISA, COLETA DE DADOS E TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa, procurou-se identificar vários aspectos da interação aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem, os comportamentos, as motivações para o “ensinar” e o “aprender”, a dinâmica da sala de aula, os materiais utilizados, o uso da técnica de discussão em classe, a integração do aprendizado com atividades internas e externas e a avaliação do desempenho do aluno. E, com tais intentos, o método de pesquisa adotado foi o qualitativo de caráter descritivo, porque se caracteriza pela descrição e interpretação dos participantes em relação às perspectivas observadas do campo empírico, baseadas nas ações e reações de professores e alunos e no balanceamento entre a teoria e a prática do ensino superior. O método qualitativo mostrou-se adequado porque envolve, segundo Godoy (1995), também, a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, com isso, procurando compreender os fenômenos conforme a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para a coleta dos dados, foi utilizada a técnica de observações não participante (observadores completos), por meio da qual foram realizados os registros das aulas ministradas na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, com enfoque sobre o comportamento e as atividades realizadas, no processo de ensino-aprendizagem, pelos alunos e professores do Curso de Administração de Empresas, em uma grande universidade privada da cidade de São Paulo/SP, no período de fevereiro a maio de 2016. Conforme Creswel (2007), nesta técnica, o pesquisador faz suas anotações de campo a respeito do comportamento e das atividades das pessoas no local de pesquisa, registrando de forma semiestruturada ou não estruturada e sem participação ativa no processo.

O levantamento de dados foi realizado por meio do Estágio Docente, vivenciado por cinco alunos do Curso de Mestrado em Administração de Empresas da instituição, com duração de 16 (dezesesseis) horas/aula cada

um, totalizando 80 horas/aula observadas. A pesquisa realizada contou com cinco professores-doutores e diversos alunos de nível universitário com faixa etária a partir de 17 anos, matriculados nas disciplinas presentes na grade curricular do curso de Administração de Empresas, em que os alunos do Mestrado realizaram o Estágio Docente.

As disciplinas foram: Marketing II (quarto semestre), Logística Empresarial (sexto semestre), Econometria II (sexto semestre), Planejamento e Gestão de Vendas (oitavo semestre) e Avaliação de Ativos de Renda Variável (quinto semestre). O semestre de cada turma é diferente. Ressalta-se que o motivo da realização da pesquisa com essas disciplinas e professores considerou o fato de os alunos do Mestrado em Administração terem realizado o Estágio Docente nas referidas disciplinas. O Quadro 1 apresenta, de forma sumariada, as principais características dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 Características dos sujeitos da pesquisa

PROFESSOR	NOME DA DISCIPLINA	SEMESTRE DOS ALUNOS	PERÍODO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS
I	Marketing II	4º	Matutino	40
II	Planejamento e Gestão de Vendas	8º	Noturno	60
III	Logística empresarial	6º	Noturno	65
IV	Econometria II	6º	Matutino	9
V	Avaliação de Ativos de Renda Variável	5º	Matutino	60

Os professores participantes da pesquisa foram especificados por números a fim de guardar o sigilo e não expor seus nomes. As disciplinas escolhidas (Quadro 1) são ministradas no curso de graduação em Administração de Empresas, em uma grande universidade particular e fazem parte de diversas áreas do curso.

A técnica de análise dos dados utilizada neste trabalho foi análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2006), trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Assim, procurou-se, por meio de categorias elaboradas previamente pelos autores (Quadro 2), com base no arcabouço teórico, sistematizar os conteúdos registrados durante as observações em sala de aula, de forma a permitir a análise dos dados e realização das inferências pertinentes aos objetivos deste trabalho.

Quadro 2 Categorias de Observação

ENSINO EXEMPLAR E A DINÂMICA NA SALA DE AULA	RECURSOS EM SALA DE AULA E A DISCUSSÃO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA E INTERAÇÃO DO APRENDIZADO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZADO E FERRAMENTA TECNOLÓGICA MOODLE	AValiação
1. Estímulo de emoções e promoção de ideias; 2. Interação e motivação; 3. Comportamento; 4. Fontes de satisfação e insatisfação.	1. Tipos de preleção; 2. Promoção da discussão; 3. Utilização de recursos virtuais e eletrônicos.	1. Plano de ensino, seus objetivos e compartilhamento; 2. Apresentação do conteúdo; 3. Atividades dentro e fora da sala de aula.	1. Incentivo ao uso de ferramentas virtuais; 2. Acesso a ferramentas virtuais; 3. Compartilhamento de materiais e tarefas em ferramentas virtuais; 4. Motivação dos professores e alunos a interagirem em ambientes virtuais de aprendizado.	1. Avaliação do aprendizado; 2. Revisão; 3. <i>Feedback</i> .

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No período do Estágio Docente observaram-se diversos ambientes sociais. O mais importante foi observar a interação de professores e alunos nas preleções e discussões sobre os temas correntes e a motivação destes atores. Segundo Souza, Alves e Buzz (2008), os fatores que influenciam os estudantes a sentirem-se motivados são o corpo docente e as aulas; professores preocupados com a aprendizagem, abertos ao diálogo, flexíveis e bem-humorados.

Durante as observações, verificou-se comportamento diferenciado entre alunos e professores. Reforçando a afirmação de Leite (2010), de que a teoria e a prática estão intimamente relacionadas em um processo de interação contínua, os professores I e II procuravam estimular os alunos o tempo todo com casos e exemplos reais atuais, pois, como se tratam de disciplinas humanas, os alunos, a princípio, julgavam-nas como fáceis de obter aprovação e consideravam-nas como mais um crédito a ser realizado facilmente, portanto, coube mais ao interesse e esforço destes professores ajudarem a promover o aprendizado de forma crítica. Os professores III, IV e V, frequentemente, iniciavam suas aulas estimulando os alunos com a revisão dos conceitos ensinados na aula anterior, uma vez que se tratavam de disciplinas mais teóricas. Além disso, para tentar estimular os alunos, todos os professores, sempre, mostraram-se acessíveis, seja no início ou no final da aula, procuravam atender a todos os alunos, mostrando, dessa forma, a habilidade de criar estímulo individual e eliminando uma das principais fontes de insatisfação dos alunos, que, segundo Souza, Alves e Buzz (2008), seria a não disponibilidade do professor para sanar dúvidas.

O reconhecimento por parte dos alunos sobre o conhecimento acumulado que o professor possui é, segundo Lowman (2004), uma das fontes de satisfação dos professores, que pode ser verificado nos professores II, III, IV e V, que eram frequentemente procurados para sanar dúvidas, já o professor I mostrava-se satisfeito com outros aspectos, também citados por esse autor, como a criação do elo interpessoal professor e alunos, que fica aparente em ocasiões em que os alunos estavam presentes em aulas em

véspera de feriados, observavam as regras de horário ou uso de aparelho celular em sala ou até mesmo na alta taxa de adesão e qualidade dos trabalhos feitos dentro e fora da sala de aula.

A principal fonte de insatisfação comum identificada entre todos os professores observados foi o uso do aparelho celular em sala de aula, porém, outras fontes foram evidenciadas, como, por exemplo, a falta de interesse de alguns (embora poucos) alunos em realizar as tarefas propostas, no caso da turma do professor V.

Todos os professores observados demonstravam expressividade durante a explicação dos conteúdos e todos conseguiam prender a atenção dos alunos criando o elo interpessoal, que é apontado, por Lowman (2004) e Masetto (2010), como sendo essencial para o ensino voltado à aprendizagem. Segundo Lowman (2004), outra técnica bastante comum entre os professores interessados no elo citado é chamar os alunos pelo nome. Com relação a isso, pode-se observar que os cinco professores se esforçavam em chamar os estudantes pelo nome e, com isso, reforçarem esse relacionamento.

O principal tipo de preleção usada pelos professores observados foi a preleção-expositiva, porém com algumas diferenças notáveis. A aula expositiva possui como foco a exposição feita por pessoas que tenham um conhecimento satisfatório sobre o assunto – o professor mediador conduz as atividades das aulas no sentido de propiciar que os próprios alunos, por meio de sua bagagem, construam conceitos e proposições (LEAL; CORNACHIONE, 2006).

Nas disciplinas em que os alunos já tinham algum conhecimento prévio, Marketing II, Planejamento e Gestão de Vendas e Logística Empresarial, os professores I, II e III ministravam aulas expositivas, todavia provocativas, e buscavam abrir discussões entre eles e os alunos; e todos utilizavam-se de recursos audiovisuais em suas aulas, com exposição de *slides*, equipamento multimídia com vídeos, possibilitando maior integração entre o conteúdo teórico e prático, dessa forma, estes professores buscavam trazer casos reais de empresas para discutir com os alunos e promover a aprendizagem e o pensamento crítico.

Já na disciplina de Econometria II e Avaliação de Ativos de Renda Variável, pôde-se observar que as preleções eram principalmente expositivas, isso porque são disciplinas em que, geralmente, os alunos não têm conhecimento prévio do conteúdo teórico. Os professores IV e V procuravam promover e reforçar a aprendizagem, mormente, transformando parte de algumas das aulas em demonstrativas, com a resolução de exercícios práticos em *softwares* como material de apoio, embora o professor V tenha, em algumas aulas, aplicado tarefas de casos reais logo após a explicação da teoria, com a intenção de provocar discussão entre os alunos para assimilação dos conceitos ensinados.

Os cinco professores observados conseguiam deixar explícitos os objetivos que gostariam de alcançar, independentemente do tipo de preleção, visto que os debates e as discussões promovidos sempre geravam um ambiente de aprendizagem satisfatório e produtivo.

Em relação à aprendizagem pela discussão, foi possível verificar que conseguir o envolvimento do aluno, para os professores I e II, era a principal missão, visto que os alunos, no geral, achavam as disciplinas fáceis. Apesar desse fato, os alunos desses professores mostravam interesse nas discussões e na realização das tarefas feitas em classe. Além disso, estes professores conseguiam perceber os alunos que participavam menos e, a partir daí, passavam a trazê-los para a discussão, chamando-os pelos nomes e pedindo para darem exemplos de casos, ou perguntavam se eles gostariam de acrescentar algo, pois, uma vez que diferentes opiniões são expostas, é relativamente fácil para o professor universitário trazê-los novamente para a discussão (LOWMAN, 2004). É importante mencionar que as discussões provocadas pelos professores I e II estavam sempre relacionadas à teoria ensinada com algum caso real recente de empresa, dessa forma, incentivando o pensamento crítico acerca do que fora proposto. Já as discussões nas aulas dos professores III, IV e V aconteciam durante a resolução de exercícios ou tarefas em sala de aula.

Assim como na pesquisa empírica de Campelo (2011), em que todos os professores fizeram uso de recursos tecnológicos em sala de aula, o uso de recursos tecnológicos virtuais e eletrônicos básicos, por parte

dos professores I e II, era corriqueiro, eles utilizavam em todas as aulas o equipamento de *data show* para apresentação do conteúdo teórico em *slides*. Os professores I e II, frequentemente, colocavam vídeos com casos reais de empresas para manter os alunos motivados com a disciplina, como já mencionado. Já os professores IV e V usavam, mormente, o quadro para expor o conteúdo teórico e utilizavam recursos eletrônicos para realização de exercícios por meio de *softwares*. O professor III mesclava entre o uso do equipamento de *data show* e do quadro, de forma quase igualitária.

O planejamento do conteúdo do curso auxilia o professor na elaboração de metas para o ano letivo. Para Lowman (2004), uma seleção criteriosa de objetivos, conteúdo e métodos contribui significativamente para o curso; nesse sentido, percebeu-se que, no planejamento das cinco disciplinas, foi considerada uma ampla gama de metas: conteúdo das aulas, o assunto, a profundidade e a quantidade provaram-se apropriados. O compartilhamento do plano de ensino, das formas de avaliação e do conteúdo teórico da disciplina (materiais e bibliografias complementares e obrigatórias) foi feito pessoalmente no primeiro dia de aula, por cada um dos cinco professores, que também disponibilizaram essas informações na ferramenta virtual da universidade.

No período de observações, os professores I e II passaram por situações em que o planejamento do curso ficou comprometido. No caso do primeiro, o plano de ensino programado estava seguindo seu curso previsível até que, em uma quinta-feira, dia em que os alunos tinham três horas aulas desta disciplina, a Universidade pediu que os alunos fossem dispensados para assistir a uma palestra. Por conta desse fato, o conteúdo ficou atrasado e o professor precisou refazer o plano de ensino. Percebeu-se que houve muito cuidado em fazê-lo, pois alguns vídeos e atividades promovidas em sala não foram cortados porque o professor julgou ser necessário para absorção do conteúdo e por saber que os alunos sentiriam falta. A seguir, é apresentada a citação que expressa a consciência deste professor em refazer o plano de ensino levando em consideração os sentimentos e afinidades dos alunos com as tarefas, casos e vídeos.

[...] se eu chegar aqui só colocando teoria na aula, porque estamos atrasados no plano de ensino, os alunos vão ficar saturados e acabarão se desmotivando na minha aula. (Professor I)

Na situação com o professor II, houve falta de energia na hora da aula e ele agiu com rapidez e destreza, então, “improvisando” uma atividade: dividiu os alunos em grupos para uma dinâmica sobre o tema abordado na aula anterior. O tema da aula teve de ser remanejado para a próxima, consequentemente, o plano de ensino teve de ser refeito.

O *link* entre as atividades e o aprendizado é um tópico muito importante, pois entre o aprendizado dentro ou fora da classe não existe um mais importante do que o outro, mas, quando combinados, podem satisfazer um conjunto de finalidades (LOWMAN, 2004). Masetto (2010) defende igual ponto de vista ao afirmar que é importante valorizar a criação de uma interação do mundo individual do aprendiz e a realidade social.

Três dos cinco professores observados aplicavam tarefas dentro e fora da sala de aula de aula, com frequência, e a todas elas eram atribuídas notas. Foi possível identificar sinais de liderança estruturada e avaliação consultiva por todos eles, pois, por exemplo, em situações em que os professores I e II, na hora da realização das tarefas, passavam em todos os grupos formados pelos alunos para tirar dúvidas e ajudar no desenvolvimento das tarefas, dessa forma, conseguiam estimular a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico dos alunos. Ainda sobre as tarefas e os professores I e II, pôde-se notar a presença do *feedback* por parte deles, que corrigiram as tarefas fora do período de aula para atribuir nota e verificar o grau de aprendizado dos alunos e, na aula seguinte, já aplicavam o *feedback* pedagógico proposto pelo PPP da universidade.

Em acordo com a afirmação de Lopes (2010), de que fugir da aula tradicional é sempre uma boa alternativa, o professor III reservava uma parte de todas as aulas para aplicação de exercícios de casos práticos, sempre, relacionados com a parte anterior teórica da sala, levando os estudantes a associarem e relacionarem os conceitos analisados, o que possibilitou um aprendizado mais profundo dos tópicos percorridos. Alguns dos exercícios

tinham certo grau de dificuldade para sua resolução, mas este professor soube conduzir apropriadamente as explicações e repeti-las quando necessário, pois a satisfação dele estava perceber que todos tinham compreendido os conceitos envolvidos, e não somente os métodos de cálculo.

O professor V, embora não com tanta frequência, aplicava tarefas por meio do método de estudo de caso, em que os alunos deveriam ler os artigos propostos antes da aula e, posteriormente, resolver um exercício sobre o material lido em sala de aula. Antes da resolução, este professor provocava discussões em que seu papel era de mediador e os alunos deveriam expor suas opiniões, críticas e objeções sobre o caso. Já o professor IV pouco aplicou exercícios práticos e, quando os aplicava, o principal objetivo era enxergar se os alunos estavam conseguindo entender o conteúdo da disciplina.

Com relação ao uso do Moodle, a ferramenta tecnológica do ambiente virtual de aprendizado usada pela universidade, infere-se que cada professor e turma agiam de forma diferente. O acesso à ferramenta, conforme escrito no PPP, é obrigatório por parte dos professores, que devem, no mínimo, colocar o plano de ensino, as métricas e a avaliação. O uso para as demais atividades torna-se opcional.

Os professores I, III, IV e V encaravam a ferramenta apenas como repositório de materiais (*slides*) e conteúdos teóricos (bibliografia obrigatória e complementar) e o incentivo ao uso da ferramenta ocorria somente no sentido de lembrar os alunos a visualizarem as bibliografias, o plano de ensino e as métricas de avaliação, portanto, não havia motivação quanto ao uso da ferramenta por parte dos alunos, uma vez que o *input* deve se dar, primeiro, da parte do professor.

O professor II utilizava o Moodle de forma mais completa, colocando, além dos *slides* com conteúdo teórico e bibliografias, matérias providas de jornais e revistas do mundo dos negócios, ademais, incentivava o uso da ferramenta por meio de *chats* e *fóruns* em que os alunos tinham de participar comentando sobre determinada matéria. Segundo este professor, os alunos sentem-se motivados a usar a ferramenta, principalmente, porque à sua participação será atribuída nota.

[...] Infelizmente, os alunos da graduação são motivados a interagir pela ferramenta porque eu dou nota de participação para quem faz comentários sobre as matérias que eu postei lá, mas eu percebo também que eles gostam de participar e que até rola uma competição entre eles nesse sentido de quem participa e não participa isso ajuda no aprendizado, e eu fico muito satisfeita. (Professor II).

Além disso, todas as tarefas (com nota) feitas em casa ou em sala de sala deviam ser postadas no Moodle, pois o professor em questão não aceitava de outra forma.

Sobre o processo de avaliação, Masetto (2010) comenta que deve refletir os objetivos definidos na disciplina ministrada, entretanto, dependendo dos critérios que se quer analisar, é possível usar técnicas diferentes. O elemento avaliação na disciplina analisada, com certeza, relevante para indicar a qualidade da transmissão e da mediação do conhecimento por parte do professor e o nível de aprendizagem dos alunos, é relativamente simples neste caso.

Nas observações feitas, em geral, os professores utilizaram diversos métodos de avaliação, tais como questões de múltiplas escolhas para entendimento dos conceitos mais simples, questões abertas sobre situações-problemas ou estudos de caso a fim de os alunos discorrerem sobre as teorias que se façam presentes nessa situação, como, também, perguntas mais pontuais sobre determinados temas trabalhados em sala de aula.

No intuito de atingir maior grau de entendimento sobre o conteúdo teórico, os professores III, IV e V fizeram uma aula de revisão antes dos exames, possibilitando, também, a eliminação de dúvidas. Essas aulas estavam programadas no plano de ensino de cada professor. A importância da aula anterior e da seguinte à realização do exame é reforçada por Lowman (2004), pois a revisão e a explicação dos critérios de avaliação terão impacto direto na confiança do aluno na realização da prova, assim como os comentários feitos pelo professor, no momento da entrega da prova, irão evidenciar, para os alunos, os pontos em que a matéria foi bem-assimilada e os pontos em que uma maior dedicação será necessária.

Os professores I e II elaboraram os exames aproximadamente duas semanas antes de aplicá-los e, durante as aulas, passaram a dar dicas e alertas sobre o conteúdo do exame e a teoria ensinada. A criatividade pedagógica para estimular o aprendizado foi notada nestes professores, que aplicaram exames em grupo, em forma de competição entre os alunos.

O *feedback* dos exames e das tarefas é umas das partes mais importantes do processo de avaliação, uma vez que o professor consegue mostrar para os alunos como está seu aprendizado e que pontos devem ser revistos ou reforçados (MASETTO, 2010). No PPP da universidade estudada, existe a obrigatoriedade do *feedback* pedagógico que deve ser dado pelo professor em até quinze dias após o exame aplicado.

Os cinco professores cumpriam a regra da universidade prevista no PPP, alguns até mesmo antes do prazo, pois pareciam considerar o *feedback* extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste artigo foi entender como acontece o processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas de uma grande instituição privada de ensino superior, situada na cidade de São Paulo/SP.

Na presente pesquisa, procurou-se identificar vários aspectos da interação aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem, os comportamentos, as motivações para o “ensinar” e o “aprender”, a dinâmica da sala de aula, os materiais utilizados, a utilização da técnica de discussão em classe, a integração do aprendizado com atividades internas e externas e a avaliação do desempenho do aluno no curso de Administração de Empresas.

Por meio das observações, pôde-se verificar, empiricamente, que a aula é um tempo e um espaço do professor. Ele usa o tempo como melhor lhe apraz para “passar a matéria” e “cumprir o programa” estabelecido pela disciplina/instituição. Além disso, a aula é um tempo e local em que é possível identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, sendo um espaço e ambiente para, em conjunto (professor e aluno), realizar um acompanhamento do processo de aprendizagem. Na complexidade de fatores que envolvem uma aula, ficou nítido que quanto mais cada uma das partes envolvidas nesta interação, professor e alunos, fizer a sua parte, melhor será o aproveitamento desse tempo.

Em todas as observações, verificou-se que os professores tentaram promover um ambiente dinâmico e incentivador ao aluno. Ademais, ficou claro que, na grande maioria das vezes, isso depende da organização e do preparo da aula e da energia dos professores, mas, também, depende dos próprios alunos, que devem fazer todas as atividades solicitadas, priorizar uma participação ativa nas discussões e atividades promovidas em classe e, apesar das ansiedades e inseguranças que fazem parte desta faixa etária, devem buscar aproveitar ao máximo esse tempo, perguntando, participando e trocando, com seus colegas, não apenas suas experiências sociais, mas, também, ideias com relação às disciplinas.

Conclui-se que os professores devem ser seres dotados de paciência, tolerância e motivação inabaláveis para que possam planejar as atividades de maneira proveitosa, buscando, sempre, informações recentes e atualizadas para levar em classe, fazer um paralelo com a realidade, interagir com os alunos e visar incessantemente à aprendizagem do aluno.

Sob o ponto de vista dos mestrandos, a solução para a relação entre professor e aluno é cada vez mais o professor, adulto maduro, conduzir o processo de aprendizagem, o conteúdo e o momento de aula com foco nas turmas, para que esse tempo possa ser precioso.

Também é importante relatar que os cinco professores se apresentaram organizados e buscaram continuamente o compromisso com os alunos, tentando estreitar o relacionamento interpessoal, fazendo com que estes pudessem participar e dar opinião sobre o conteúdo de ensino. Quando essa atitude foi detectada pelos alunos, observou-se que eles se aliaram aos professores, e puderam realizar o que o Masetto (2010) denomina de “atividade coletiva de aprendizagem”.

Identificou-se, ainda, que é preciso estar em constante processo de integração com os alunos, pois ambos estão em processo de aprendizagem, os professores, aprendendo como atingir o objetivo de ensino com aquelas turmas especificamente, e os alunos que estão aprendendo não apenas o conteúdo, mas, também, os valores éticos, morais, sociais que essa interação lhes proporciona. Um aspecto significativo nesta direção foi a constatação de que a maioria dos professores procurou criar um ambiente afetivo com os alunos, demonstrando dedicação ao ensino superior e recorrendo constantemente a exemplos da vida real.

Mesmo seguindo o conteúdo programático e atendendo às exigências da instituição e do PPP, os professores da amostra, em geral, apresentaram um bom relacionamento com as classes e mostraram-se flexíveis com as demandas dos alunos.

Torna-se importante ressaltar que os professores, comumente, seguem a rigor o que a instituição propõe no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), além disso, procuram adaptá-lo, mas sem fugir de suas características essenciais, aos diferentes grupos. Em grupos grandes, os professores

trabalham de uma forma específica, adotando a exposição de trabalhos, as discussões dos conteúdos em subgrupos, e, em grupos pequenos, utilizam outras abordagens, tais como aulas mais expositivas e preleções pontuais. Mesmo assim, conseguem excelentes desempenhos e apresentam uma conduta muito satisfatória com o que a instituição prega em seus valores e sua missão.

Dedicar atenção aos alunos dentro e fora da classe; ser criativo e inovador na preparação e apresentação das aulas e dos trabalhos e, principalmente, valorizar o aluno para que ele sinta sua importância na sociedade, podem ser os passos que os professores tenham de seguir para ajudar no desenvolvimento educacional dos estudantes do curso de graduação em Administração de Empresas, desse modo, possibilitando a oportunidade a esses alunos de serem profissionais competitivos no mercado de trabalho.

Como limitação da presente pesquisa, pode-se destacar o fato de a amostra ter sido restrita a uma única instituição particular de ensino superior, focalizando apenas no curso de graduação em Administração de Empresas. Com base nisso, os resultados não podem ser generalizados.

Sugere-se, por conseguinte, para futuras pesquisas, a realização de estudos em outras instituições de ensino, tanto particulares como públicas, para que seja possível comparar os resultados com os da presente pesquisa. Outra sugestão seria o desenvolvimento da mesma pesquisa em outros cursos de graduação para verificar semelhanças e divergências quanto aos resultados.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- CAMPELO, A. M. *Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE*. 2011. 293 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Pernambuco, Recife, 2011.
- CRESWEL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ JUNIOR, J. A. F. *Novas Tecnologias na Educação: Uma Análise do Moodle do Nuteia*. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2013.
- DIAS, T. M. C. Baianas de Acarajé, Negócios Locais Negócio Globais. *Pré-textos para discussão*. Salvador: UNIFACS, v. 3, n. 4, 1998.
- GODOY, A. S. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório a partir das Opiniões dos Alunos do Primeiro e do Último Ano de Três Cursos de Graduação. *Administração On Line*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2000.
- HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1995.
- KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, v. 7, p.9-22, 2008.
- LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. *O uso da aula expositiva no ensino da Contabilidade: estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (provão)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, [s.d.].
- LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Unesp Cultura Acadêmica, 2011.
- LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.
- LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. *Educar*, n 36 p. 163-179, 2010.
- LOWMAN, J. *Dominando as Técnicas de Ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- MANTOVANI, D. M. N.; VIANA, A. B. N.; GOUVÊA, M. A. Comunicação assíncrona como ferramenta no ensino-aprendizagem de estatística aplicada à administração. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 54, n. 3, p.1-15, 2010.
- MASETTO, M. T. *O Professor na Hora da Verdade: A prática Docente no Ensino Superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.
- McKEACHIE, W. J. et al. Teaching and Learning in the College Classroom. A Review of the Research Literature (1986) and November 1987 Supplement. *Educational Resoucers Information Center*, 1987.

NÉRICI, I. G. *Metodologia do ensino: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1989.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. C. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

PEREIRA, R. C. M.; MONTEIRO, A. J. J.; AVILA, F. A. F. *Planejamento e gestão de cursos de graduação e o posicionamento docente: o caso do curso de administração numa universidade pública no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2008.

SOUZA, S. A.; ALVES, F. M. S.; BUSS, R. N. Satisfação dos Estudantes dos Cursos de Graduação em Administração da Universidade Federal de Matogrosso do Sul. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008. *Anais...* Rio de Janeiro, 2008.

STILES, M. J. Effective learning and the virtual learning environment. In: *Proceedings: EUNIS 2000. Towards Virtual Universities*, Instytut Informatyki Politechniki Poznańskiej, 2000.

TORRES, A.; SILVA, M. O Ambiente Moodle como apoio a Educação a Distância. In: II SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. MULTIMODALIDADE E ENSINO. *Anais...* Recife, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por umas práxis transformadoras*. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

DADOS DOS AUTORES

PRISCILA FERREIRA BENI* *prifbeni@gmail.com*

Mestre em Administração de Empresas pela UPM

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Administração de Empresas.

* Av Doutor Carlos de Campos 274 Parque Renato Maia Guarulhos/SP 07114-230

FELIPE RAFAEL BRENO *felipe.rbreno@gmail.com*

Mestre em Desenvolvimento Empresarial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino em Administração, inovação, capacidade de absorção e domínio de aprendizagem.

LUCAS MOREIRA VILLELA *lmvillela@gmail.com*

Mestre em Administração Financeira pela UPM

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Econometria, Volatilidade, GARCH.

ROBSON ESTEVES *robsteves@hotmail.com*

Mestre (em andamento) em Administração de Empresas pela UPM

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Administração da Cadeia de Suprimentos e Logística.

GRACIELA DIAS COELHO JONES *graciela.dcjones@gmail.com*

Doutora (em andamento) em Administração pela UPM

Instituição de vinculação: Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia/MG – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Controladoria e Finanças.

DENIS FORTE *denisfortebr@yahoo.com.br*

Doutor em Administração pela UPM

Instituição de vinculação: Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Finanças e Ensino em Administração.