



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Batista de Lima, Thales; Barbosa da Silva, Anielson
Difusão das perspectivas teóricas da aprendizagem na formação de administradores
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 3,
2013, pp. 5-30
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Difusão das perspectivas teóricas da aprendizagem na formação de administradores

Dissemination of the theoretical perspectives of learning in the formation of managers

Thales Batista de Lima*
Anielson Barbosa da Silva**

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Este artigo objetiva caracterizar as perspectivas de aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas de formação profissional no curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/Brasil. A educação de adultos, a aprendizagem autodirecionada e transformadora foram as perspectivas teóricas utilizadas para compreender o fenômeno, pois podem oportunizar reflexões sobre a introdução de estratégias de ensino mais criativas e inovadoras para o ensino em Administração. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa e foi realizado com docentes do Curso de Graduação por meio da realização de entrevistas em profundidade. Os resultados do estudo revelam questões acerca do papel do docente na aprendizagem do discente, do incentivo pela prática reflexiva e crítica, da maturidade do aluno e do aprendizado emancipatório do aluno. Portanto, percebe-se a necessidade de discutir as perspectivas teóricas que vão orientar a aprendizagem dos alunos e subsidiar o planejamento das ações acadêmicas do curso.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Teorias, Formação de Administradores, Educação Superior.

This article aims to characterize the learning approach used by teachers in the teaching of professional formation subjects in the Management course from the Universidade Federal da Paraíba/Brazil. Adult education, self-directed learning and transformative theoretical perspectives were used to understand the phenomenon, whereas can create opportunities for reflection on the introduction of more effective teaching strategies more creative and innovative teaching in Management. The study uses a qualitative approach and was conducted with teachers in graduate course researched, through an in-depth interview. The results reveal issues about the role of teachers in student learning, the encouragement of critical and reflective practice, the maturity of the student and the student's emancipatory learning. Therefore, it is clear that there is a need to discuss the theoretical perspectives that will guide the students' learning and help the course of academic activities planning.

Keywords: Learning, Theories, Administrators Formation, Higher Education.

*Contacto: thalesbatista@gmail.com

**Contacto: anielson@uol.com.br

Introdução

O processo de aprendizagem se tornou mais complexo, o que tem ampliado a discussão sobre o papel do docente como um facilitador em sala de aula, incentivando os estudantes ao senso crítico, criativo e reflexivo. Uma análise das discussões sobre a atuação da educação no desenvolvimento de profissionais com capacidade para criticar, articular, refletir, contextualizar e aplicar os conhecimentos absorvidos revela que os processos educacionais percorrem lentamente para uma perspectiva construtivista, que possibilita uma visão mais global a respeito dos contextos atuais, acompanhando o ritmo das mudanças contemporâneas.

Educar profissionais para administrar organizações, capacitando-os para o enfrentamento das responsabilidades e desafios presentes, requer possivelmente a busca de novos modelos e processos de ensino que suscitem uma transformação do pensamento e possibilitem o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais. Uma educação com este enfoque envolveria, simultaneamente, além do desenvolvimento técnico-profissional, o desenvolvimento político-social e a reflexão crítica desses profissionais, por meio de processos formais ou informais, já que ambos estão interligados (Moraes, 2000).

O ensino em Administração se torna um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática, uma vez que grandes pontes das teorias administrativas apresentam características da concepção tradicional da ciência, desconsiderando a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. As teorias da organização, por vezes, se encontram em um campo de conflitos históricos em que diferentes línguas, abordagens e filosofias lutam por reconhecimento e aceitação (Reed, 2007). Schon (1983) salienta que é preciso romper com a ideia ortodoxa de uma única ciência e restabelecer as conexões entre teoria e prática para entender de forma efetiva o que os gestores realmente fazem, para torná-los não apenas usuários, mas os *designers* da ciência da Administração.

O conhecimento da realidade do ensino em Administração é fundamental, pois suas estratégias de ensino carecem de metodologias andragógicas, já que ainda prevalece o ensino expositivo e com a passividade do aluno na interação em sala de aula (Pimenta e Anastaisou, 2002). Nesse sentido, este artigo objetiva caracterizar as perspectivas de aprendizagem utilizadas pelos docentes no ensino de disciplinas de formação profissional no curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba/Brasil.

O referencial teórico apresentado a seguir discute as perspectivas de aprendizagem de adultos que estimulam a criatividade, a criticidade e a reflexividade no processo de formação profissional. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa para, posteriormente, apresentar os resultados do estudo. As considerações finais suscitam algumas reflexões sobre a difusão das teorias da aprendizagem no ensino de Administração.

1. Referencial teórico

As raízes da teoria da educação de adultos focalizam nas experiências da aprendizagem individual, a consciência crítica e libertadora da aprendizagem emancipatória e da teoria crítica de Habermas, bem como o desenvolvimento dos indivíduos por meio da melhoria

da qualidade educativa do seu ambiente (Freire, 1981; Knowles, 1980; Lindeman, 1926). Estas questões-chave desempenham um papel relevante no desenvolvimento da educação de adultos ou, especificamente, da andragogia.

A andragogia é um termo que pertence a educação de adultos e que surgiu no século XIX na Europa, e foi reconhecido em 1927 nos Estados Unidos. Porém, seu aprofundamento ocorreu na década de 60 por meio dos estudos de Malcolm Knowles. Para alguns teóricos, ela é vista como uma teoria, mas para outros é um conjunto de pressupostos e métodos relacionados a um processo de apoio na aprendizagem dos adultos. Essencialmente, a andragogia é uma linha de pensamento sobre como trabalhar com alunos adultos (Knowles, 1980; Lindeman, 1926; Merriam e Brochett, 2007).

Kelly (2006) ressalta que a pedagogia é a ciência de educar crianças e frequentemente usada como sinônimo de ensino. O termo pedagogia engloba a formação centrada de professores. Na definição da autora, a andragogia evoluiu e agora se refere à educação centrada no aluno, sendo considerada a primeira teoria de aprendizagem especificamente para adultos, pois parte do pressuposto que os adultos aprendem de maneira diferente das crianças porque eles tiveram mais experiências de vida e são autodirigidos.

Além disso, Reynolds (1999) reforça a ideia da andragogia inserida em um processo de aprendizagem, na qual os aspectos do ambiente de aprendizagem não só afetam o modo como as pessoas aprendem, mas é uma fonte de aprendizagem. Com isso, os valores, as crenças e os discursos que são aceitáveis dentro da instituição ou organização são transmitidos pelo contexto, geralmente reforçando os sistemas de valores relevantes para a sociedade.

Knowles (1980) identificou várias hipóteses relevantes para a educação de adultos, tais como: o aluno adulto e maduro é autodirecionado e aprende melhor por meio de métodos experimentais; adultos entram para a atividade educacional centrados na vida, em tarefas ou no problema de orientação para a aprendizagem e os motivadores mais potentes para adultos são internos, como a auto-estima, reconhecimento, melhor qualidade de vida, autoconfiança e auto-realização; por fim, os adultos têm uma necessidade de aplicar os conhecimentos recém-adquiridos ou habilidades para suas circunstâncias imediatas e a aprendizagem deve ser vista como uma parceria entre professores e alunos, cujas experiências devem ser usadas como um recurso.

As hipóteses citadas por Knowles já são advindas de um aprofundamento dos pressupostos surgidos na década de 20 por Eduard Lindeman. Seus estudos serviram de suporte para as futuras pesquisas acerca do tema da educação de adultos. Lindeman (1926) já afirmava que os adultos são motivados a aprender na medida em que experimenta a satisfação de suas necessidades e interesses, a orientação de educação de adultos está centrada na vida e, por isso, as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem envolvem situações de vida e não disciplinas. Ele também já mostrava que a experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender.

O contexto histórico e sócio-cultural da educação é reconhecido como um elemento chave na compreensão da natureza da educação de adultos. Para facilitar o entendimento da educação de adultos, Merriam (2008) e Miller (2002) sugerem inserí-la em um fenômeno multidimensional para permitir uma maior amplitude nas fontes de conhecimento, de tal forma que aumente a interação entre aluno e professor e promova uma maior sensibilização para a aprendizagem.

Percebe-se que os educadores de adultos devem se esforçar para não serem vistos como o "professor", mas sim trabalhar para servir como um "facilitador". A noção de educadores como facilitadores da aprendizagem é derivada de trabalhos de psicoterapeutas humanísticos e conselheiros como Carl Rogers (Beavers, 2009; Brookfield, 1986; Cranton, 2006; Knowles, 1975, 1980).

Para Dewey (2001), a educação e a aprendizagem são os elementos-chave do processo ao longo da vida. Dessa forma, Chien (2004) explicita a filosofia da educação de adultos como um favorecimento ao autodirecionamento implícito nos estilos de aprendizagem de maneira independente. Observa-se que ao longo da vida o indivíduo aprende por meio do seu autodirecionamento e da troca de experiências. Os princípios da andragogia indicam que os adultos gostam de aprender e, portanto, são fundamentalmente construtivistas na natureza. Os adultos preferem explorar, conceituar, experienciar e praticar em sua própria maneira e em um contexto relevante (Byrne, 2002).

Para Illeris (2003), os adultos aprendem o que é significativo para sua aprendizagem, aproveitam os recursos existentes na sua aprendizagem e tomam a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Os adultos também não estão muito dispostos a aprender algo que não estão interessados ou não enxergam o significado ou importância. De qualquer forma, normalmente eles só aprendem parcialmente e de forma distorcida ou com uma falta de motivação, cujo aprendizado se torna extremamente vulnerável ao esquecimento ou à aplicação em situações que não são subjetivamente relacionadas ao contexto de aprendizagem.

Merriam e Caffarella (1991) apontam que fatores contextuais podem permitir ou inibir a educação de adultos e há a necessidade de entender melhor as variáveis que acontecem nesse processo, bem como determinar as discrepâncias entre as expectativas dos alunos adultos e o impacto do ambiente atual nos seus resultados de aprendizagem, até porque cada um deles desenvolve seu próprio trajeto ou potencial idiossincrático.

O futuro do campo da educação de adultos deve envolver as questões éticas e a prática reflexiva. Para tanto, é necessário a disposição dos adultos para direcionar as ações de seu aprendizado (Merriam e Brockett, 2007). Os argumentos de Freire (1979, 1981) também são fundamentais para o desenvolvimento da andragogia, pois ele questiona se a educação é para todos, o que suscita a necessidade de uma reavaliação do sistema financeiro dado ao ensino e aos recursos humanos e sociais responsáveis pela elitização da educação, limitando o alcance de sua equidade. Na próxima seção, discute-se o papel da aprendizagem autodirecionada como determinante na educação de adultos.

1.1. Aprendizagem Autodirecionada

O desenvolvimento das capacidades da aprendizagem autodirecionada talvez seja o principal objetivo da educação de adultos. Brookfield (1986) analisa que este autodirecionamento é geralmente definido em termos de comportamentos ou de atividades de aprendizagem explícita ao invés de procedimentos internos e disposições mentais. Então, esta forma de aprendizagem pode ocorrer nas instituições educativas formais fora de seus limites e não acontece necessariamente de maneira isolada, pois os alunos podem recorrer a ajudantes e recursos que auxiliem em suas atividades de aprendizagem.

Para Merriam e Caffarella (1991), o conceito de aprendizagem autodirecionada é caracterizado como multifacetado, pois os modelos descritos desse tipo de aprendizagem envolvem um processo de ensino e aprendizagem, assim como um atributo pessoal dos

alunos. Na verdade, os estudos da aprendizagem autodirecionada ainda não apresentam uma definição universal, pois carecem de um maior aprofundamento e convergência de entendimentos entre autores. Entretanto, Cranton (2006) e Ellinger (2004) mostram que esse tipo de aprendizagem tem influenciado o conceito da aprendizagem de adultos no campo teórico e prático da educação por mais de três décadas.

Assim, a aprendizagem autodirecionada, desenvolvida por Knowles, focaliza na forma como os adultos podem aprender de maneira independente. A pessoa passa a ser o condutor do seu processo de aprendizagem. Para tanto, Knowles (1975) conceitua a aprendizagem autodirecionada como um processo em que

Os indivíduos tomam iniciativa, com ou sem ajuda de outros, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos de aprendizagem, identificando os recursos e materiais necessários, escolhendo e implementando as estratégias adequadas, assim como avaliando os resultados da aprendizagem (p. 18).

Brookfield (1986) ressalta que a aprendizagem autodirecionada enfatiza a autonomia e a independência, mas nem todo adulto demonstra total controle sobre sua aprendizagem, na qual um autoconhecimento de suas características individuais se torna um dos objetivos primordiais pela busca da realização da aprendizagem autodirecionada. Deve-se ter o cuidado com a autoconfiança exagerada, pois pode excluir estímulos e recursos externos, assim como o estado de introspecção pode inibir o indivíduo a uma autossuficiência intelectual. Por isso, os adultos devem buscar a maturidade por meio de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades em contato com fatores contextuais externos. Diante do exposto, Brookfield (1986:48) afirma que “os alunos percebem e codificam os estímulos de forma individual, idiossincrática, e, nessa medida, todas as atividades de aprendizagem são caracterizadas por um grau de independência”.

Merriam e Caffarella (1991) ressaltam que este tipo de aprendizagem depende de uma série de variáveis como, por exemplo, o ambiente da aprendizagem, o estímulo da pessoa em aprender, a capacidade de lidar com suas competências, a experiência com o conteúdo que será aprendido, entre outros fatores.

A aprendizagem autodirecionada é percebida como uma das formas mais comuns para viabilizar a aprendizagem ao longo da sua vida. As pessoas complementam essa aprendizagem com o aprendizado recebido em contextos formais. Por outro lado, um dos princípios da aprendizagem ao longo da vida é o de dotar as pessoas com as habilidades e competências necessárias para conduzir a sua própria "auto-educação", além da conclusão da escolaridade formal. Então, a aprendizagem autodirecionada pode ser considerada simultaneamente como um meio e um fim na educação ao longo da vida (Candy, 1991).

Por fim, Cranton (2006) comenta que a aprendizagem autodirecionada se torna um elemento-chave para o desenvolvimento dos elementos da teoria da aprendizagem transformadora, que não é apenas uma teoria em andamento em termos de como as pessoas estão pensando e elaborando sobre ela.

1.2. Aprendizagem Transformadora

A perspectiva de transformação tem sido o foco principal da educação de adultos por mais de três décadas (Fullerton, 2010). Um teórico com o nome de Jack Mezirow desenvolveu uma teoria que engloba o desenvolvimento de adultos, a teoria crítica, a ação e reflexão social, denominada de aprendizagem transformadora. Para Parkes (2001), essa teoria incorpora a crença de que a perspectiva de significado pessoal de um adulto evolui e expande, tornando-o mais adaptável e capaz de obter benefícios com a

experiência. Ao situar a sua perspectiva teórica no paradigma construtivista, Mezirow (2000) definiu uma estrutura de referência como um conjunto de suposições e expectativas por meio do qual filtra as impressões dos sentidos e que oferece o contexto para a geração de significados.

O conceito de aprendizagem transformadora é aquele que na definição de Mezirow (2000) explica a experiência do estudante com o aprendizado que muda ou altera o ponto de vista fundamental ou o quadro de referência, além de enfatizar a perspectiva do professor e do aluno. Dessa forma, Mezirow et al., (1990, 2009) desenvolveram a teoria da aprendizagem transformadora ao longo das últimas décadas para compreender como a aprendizagem emancipatória pode promover mudanças na construção da realidade pelas pessoas.

A teoria da aprendizagem transformadora objetiva transformações conscientes nos quadros de referência dos indivíduos, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Pessoas com diferentes estilos de aprendizagem, estilos cognitivos e traços de personalidade podem assimilar e reconstruir as estruturas de referências de maneira distintas. Esta teoria envolve a aprendizagem em contextos formais e informais, dirigindo-se à interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, já que os indivíduos constituem-se em uma sociedade (Cranton, 2006).

Mezirow (2000) sugere que existem algumas fases que os adultos passam quando ocorre a aprendizagem transformadora. Estas fases são: um dilema desorientador; um exame de consciência envolvendo sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha; uma avaliação crítica das hipóteses; reconhecimento de que a própria insatisfação e o processo de transformação são compartilhados; a exploração de opções para novos papéis, relações e ações; o planejamento de um curso de ação; a aquisição de conhecimentos e habilidades para implementar os planos de ação; tentativa provisória de novos papéis; desenvolvimento de competências e auto-confiança em novos papéis e relações; e a reintegração na sociedade a partir de um novo esquema ou perspectiva de significado. Cranton (2006) ressalva que essas fases nem sempre ocorrem sequencialmente e algumas podem ser omitidas ou levarem mais tempo do que outras para aparecerem.

A partir dessa descrição das fases, pode-se perceber que a aprendizagem transformadora focaliza em como os adultos aprendem por meio de novos significados em suas estruturas de referências que orientarão as suas futuras ações. Portanto, há três elementos principais da teoria da aprendizagem transformadora propostos por Mezirow, que são: perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão.

Com relação às **perspectivas de significado**, ou seja, a estrutura de referência que é a maneira como vemos as coisas, as nossas realidades construídas, ele identifica três diferenças. A primeira é chamada de epistêmica e se refere aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece. Isso inclui os estilos de aprendizagem e preferências que não mudam facilmente. A segunda, sócio-linguística, diz respeito às normas sociais e culturais. Estas são hábitos profundamente enraizados, que não são simples de colocar em primeiro plano para a consideração de uma forma que poderia levar à transformação. A terceira é a perspectiva de significado psicológica, que quer dizer como a pessoa se vê como indivíduo. Estes podem ser resgatados em experiências da infância e não podem ser facilmente acessível ao seu eu consciente (Cranton, 2006; Mezirow, 1990, 2000, 2009).

Mezirow (1990, 1991) alega que as perspectivas de significado determinam as condições essenciais para interpretar um significado para a experiência. Assim, uma perspectiva de significado seletivamente ordena o que se pretende aprender, assim como a forma de aprender. Cada perspectiva de significado contém uma série de esquemas de significado. Um esquema de significado é o conhecimento específico, crenças, juízos de valor e sentimentos que se articulam em uma interpretação. Logo, Chan (2008) atenta que os esquemas de significado são as expectativas e manifestações concretas da orientação habitual do indivíduo para compreender as expectativas gerais até as específicas que norteiam suas ações. Com isso, o resultado final da aprendizagem transformadora é que as velhas estruturas de significado são examinadas para decidir se continuam as mesmas ou se abrem espaço à formação de uma nova perspectiva de significado.

Em relação aos **domínios de aprendizagem**, Mezirow (1991) delimita três domínios: o domínio da aprendizagem instrumental é relacionado ao conhecimento empírico do paradigma positivista, cuja ação é comandada por regras técnicas. A aprendizagem instrumental envolve uma previsão sobre as coisas e eventos observáveis. O segundo domínio é o da aprendizagem comunicativa relacionado com o interesse cognitivo da prática, de modo a identificar como as pessoas aprendem enquanto adultos. Este domínio envolve valores, crenças e sentimentos e estabelecem as normas sociais a serem seguidas por meio de códigos simbólicos de comunicação. O terceiro domínio, da aprendizagem emancipatória, implica a auto-reflexão crítica, possivelmente levando a transformações dos esquemas de significado ou de suas perspectivas. Este último domínio envolve a forma como o indivíduo constrói a sua própria história, seus papéis e expectativas sociais. Os domínios de aprendizagem instrumental e comunicativa podem trabalhar juntos e interagir entre eles. Já o domínio emancipatório pode trabalhar em conjunto com qualquer um desses domínios, bem como pode trabalhar de forma independente (Mezirow, 1990; Cranton, 2006).

O terceiro elemento da teoria da aprendizagem transformadora envolve a **reflexão** que, para Mezirow (1990), é classificada em três tipos: conteúdo, processo e premissas. A reflexão do conteúdo se preocupa com “o que saber”; a reflexão do processo com o “como saber” e a reflexão das premissas com o “por que se precisa saber”. Destaca-se que tanto a reflexão de conteúdo, de processo e das premissas estão presentes nas três perspectivas de significado como também em todos os três domínios de aprendizagem (Cranton, 2006; Mezirow, 1990, 1991).

Portanto, o processo de aprendizagem pode ser realizado por meio da reflexão e do discurso racional, atendendo aos fundamentos de suas crenças. O discurso racional deve ser visto como uma forma especial de diálogo para promover a aprendizagem reflexiva. Aliás, Lindeman (1926) e Brookfield (1986) alertam que a reflexão crítica é um caminho para integrar e reintegrar significado, experiência, perspectiva e informação, e facilita o desenvolvimento cognitivo e moral.

Cranton (2006) acredita que o educador pode criar condições para a ocorrência da transformação, mas a experiência de transformação de cada pessoa é única e singular. Ainda afirma que um programa só pode ser bem sucedido se todos os alunos se beneficiarem com a implantação do programa e souberem aproveitá-lo. No processo de formação é necessário compreender os processos de aprendizagem para melhorar os métodos de ensino embasados na andragogia, envolvendo as diferentes perspectivas teóricas da aprendizagem. Para tanto, é fundamental a compreensão do estilo de aprendizagem dos alunos, uma vez que oferecem subsídios para aprimorar as práticas do ensino superior, tornando o aprendizado significativo para o professor e o aluno.

Portanto, essa perspectiva transformacional recebe influência da aprendizagem autodirecionada, pois envolve uma transição de alunos passivos para alunos ativos, capazes de definir significados e obter novas perspectivas sobre si mesmo (Fullerton, 2010). No campo da educação em administração, o conhecimento e a difusão dos pressupostos dessas perspectivas teóricas pode tornar a aprendizagem mais significativa e transformadora.

2. Método

A partir da delimitação da visão subjetiva da realidade preconizada pelo paradigma interpretativo, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, que não é um conjunto específico de técnicas, mas uma abordagem para compreender fenômenos sociais (Morgan e Smircich, 1980). O contexto desta pesquisa é a Universidade Federal da Paraíba, em especial, o Curso de Graduação em Administração, localizado no Campus I dessa Instituição de ensino superior, em João Pessoa – Paraíba/Brasil. Este curso tem 48 anos de existência e é responsável pela formação de alunos para atuar nas diversas áreas afins da Administração.

Os sujeitos da pesquisa são professores de disciplinas de formação profissional em Recursos Humanos, Logística, Estratégia, Marketing, Produção, Sistema de Informação e Finanças. Além dessas disciplinas, foi incluída a disciplina Teoria das organizações, pois aborda aspectos essenciais para a formação do aluno em Administração. Optou-se por essas disciplinas porque são as que abordam diretamente os conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de um administrador.

Participaram da pesquisa 6 docentes homens e 4 mulheres; um deles tem pós-doutorado, 7 são doutores e 2 são mestres. O tempo de atuação como docente é bem diversificado, variando entre menos de 5 anos e acima de 30 anos. Verifica-se que enquanto alguns estão no início da carreira docência, outros já estão na fase final. Com relação ao tempo de atuação na UFPB, pode ser considerado um corpo docente bem recente, uma vez que existem professores que estão na instituição há menos de 1 ano. Dentre os professores entrevistados, o que trabalha há mais tempo na UFPB não passa de 15 anos.

Salienta-se que os nomes dos professores não serão identificados. Nos resultados da pesquisa, eles são identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. A coleta dos dados ocorreu por meio da realização de uma entrevista em profundidade, que tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse (Godoi, 2006). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

O método de análise dos dados utilizado neste estudo foi a análise compreensiva e interpretativa seguindo os seguintes passos (Silva, 2005): transcrição na íntegra das entrevistas; criação de protocolos de codificação a partir da leitura das entrevistas. É nesse momento que as falas começam a ser codificadas. Como esta pesquisa foi realizada com professores, utilizou-se o seguinte código: “PN.n”, onde P = Professor; N = Número do professor entrevistado e n = número do discurso.

Após essa etapa, teve início a definição das categorias temáticas, terceira etapa do processo de análise compreensiva interpretativa. Essas categorias foram estabelecidas conforme a relação percebida entre os discursos e determinado aspecto conceitual.

Merriam (2009) afirma que as categorias são elementos conceituais que abrangem vários relatos que convergem para tal categoria.

A análise desses discursos resulta em significados, última etapa do processo de análise. Esse processo de identificação dos significados ocorreu por meio da consideração de palavras que expressam algum sentimento como, frustração, desestímulo e decepção, bem como palavras e frases relatadas pelos docentes pesquisados que se relacionam com os aspectos teóricos estudados.

3. Resultados da pesquisa

3.1. Papel do Docente na Aprendizagem do Discente

O papel do docente é fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que a forma como ele conduz a turma afeta as perspectivas de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, os resultados da pesquisa revelam que o papel do docente é multidimensional, contribuindo para a formação de um cidadão e age como um facilitador ou orientador. Os professores entrevistados caracterizam a prática, o exemplo e a cidadania como bases elementares para o exercício da docência.

*Eu acho que o papel é **multidimensional** (...) eu acho que na graduação a gente deve formar o aluno em primordialmente, em um **aspecto técnico**, vinculado a uma função técnica que ele desempenhará na sociedade [PI.1]*

*No meu entendimento não é só acadêmico. Eu acho que o professor trabalha com uma **formação de cidadania**, sabe? (...) é o ser humano que a gente tem que trabalhar. A gente tem que trabalhar com **princípios** e também com **exemplos** que possam servir de norte para os alunos [PII.1]*

*A primeira parte que eu acho que considero mais importante é a questão de **exemplo e ética**, antes da própria questão de **formação do conteúdo**. (...) Isso é o papel do professor, tem que passar o conteúdo técnico para que o aluno saia dela profissionalizante e passar também o aspecto ético [PV.1]*

*Eu acho que o docente ele é mais um **orientador**, principalmente em se tratando de **aluno adulto**. Um aluno jovem ou criança o professor é um **ensinador** (...) mas o aluno adulto eu acho que não, o professor deveria ser somente um orientador, um encaminhador, aquela pessoa que **conduz** [PVIII.1]*

*Na minha concepção eu entendo que o docente hoje é um **facilitador de conhecimento**. É a pessoa que vai tentar fazer uma ligação entre **experiência, mercado e conhecimento** e promover alguns **debates e diálogos**. (...) Tentar debater algumas situações à luz da **teoria**. Pra isso, eu acho que o docente tem que ter certa **capacitação de mercado** para poder fazer essa **interação** [PIX.1]*

*Eu entendo que o papel do docente não é apenas na formação profissional do aluno, mas eu sempre bato na tecla que a gente está falando de **cidadão**, então, a gente tem que partir para a educação geral do aluno, pois eles vêm de **culturas, formações e bases familiares diferentes** [PX.1]*

Percebe-se, pelos discursos, que há algumas divergências nas prioridades referentes ao papel do docente, bem como há complementaridade sobre o significado. Porém, as conceituações sobre o papel do docente, por vezes, desconsideram os fatores contextuais inerentes a esse papel, pois os resultados revelam alguns fatores contextuais que impactam na forma como eles ensinam os seus alunos, o que leva ao não exercício desse papel na ação profissional.

Um dos professores afirma que o papel é multidimensional, mas enfatiza apenas o aspecto técnico a ser passado para o aluno. Enquanto outros argumentam que o papel é mais que a técnica, mas formar o aluno considerando-o um cidadão que deve ter

princípios e valores éticos na sua profissão futura como administrador. Observa-se que alguns professores dão ênfase ao aspecto humano para formar os estudantes. Para tanto, o docente tem que ser exemplar para os alunos, de tal maneira que contribua para a formação ética e cidadã. Moraes (2000) argumenta que educar administradores requer modelos de ensino que provoquem a transformação de pensamento, de forma que possibilite o tratamento de dimensões sociais e éticas para desenvolver os estudantes em uma formação que não seja puramente técnica, mas que valorize o desenvolvimento político-social e a reflexão crítica dos estudantes.

Um dos professores reforça essa ideia ao afirmar que é importante o professor ter uma visão de mercado até para que ele possa articular melhor a teoria com a prática. E que esta prática seja advinda de suas próprias experiências no mercado, uma vez que ajuda o aluno a assimilar melhor o conhecimento repassado. Para Rodrigues e Figueiredo (1996), o papel do docente deve sofrer um processo de atualização para se adequar aos novos métodos de ensino pautados por uma perspectiva construtivista no ensino superior.

É interessante observar que alguns professores têm uma visão ampla de seu papel, considerando as diferentes variáveis envolvidas no contexto do aluno que interferem na condução do seu próprio papel de docente. Moreira (1997) reforça a importância de metodologias andragógicas, em que o papel do professor não é apenas ensinar, mas buscar inserir o aluno em um processo de aprendizagem. Dessa forma, Lindeman (1926) conclui que um dos papéis do professor é se engajar no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir seu conhecimento e depois avaliá-los. E isso resulta numa vivência mais rica do aprendizado a partir do momento que o professor orienta os alunos a refletirem sobre os assuntos ministrados. Esse significado pode ser percebido no trecho a seguir:

*Na minha visão é uma discussão provocada, **provocar o aluno a refletir** porque eu vejo muito é aquela explanação de cima pra baixo, então, você fica lá com os alunos usando um quadro ou retroprojektor e falando 24 horas sem fazer eles refletirem. Eu sempre brinco com meus alunos que eu não sou professor, eu sou um **provocador**. Se eu deixar o aluno com uma ideia na cabeça, um questionamento eu acho que o professor está fazendo o papel dele, que é provocar o aluno a refletir. A minha ideia como docente é fazer o aluno **refletir e pensar** [PVII.1]*

Envolver os alunos em uma prática reflexiva é essencial para a busca de uma aprendizagem efetivamente transformadora. A característica comum da maioria das teorias da aprendizagem de adultos, por meio da experiência, é a relevância dada à integração da nova experiência e da experiência passada com o processo de reflexão (Rigano e Edwards, 1998). Retomam-se os discursos anteriores que explicitam a relevância de unir as experiências relatadas em sala para após uma reflexão resultar na construção de um novo conhecimento obtido pelas experiências compartilhadas.

Destaca-se que o papel do professor na formação do aluno, mas ele não pode ser considerado o único responsável por essa formação até porque o aluno de ensino superior deve ser percebido como adulto. Cheetham e Chivers (2001) analisam que o campo da educação de adultos apresenta uma abordagem diferenciada por perceber o aluno adulto como um participante ativo no processo de aprendizagem.

*Bom, dentro de um processo eu acho que ele é um **facilitador** e um dos elementos importantes, mas não é o único e talvez o mais importante. (...) ele [o professor] tem que cada vez mais ser um facilitador no sentido de proporcionar que o aluno desenvolva **habilidade** e o mais difícil que está sendo é fazer com que o aluno se **motive** e que o aluno*

*tenha **vontade de fazer**. (...) o grande **desafio** hoje, talvez sempre foi, não é só passar conhecimento, mas é ajudar nessa discussão, **construir esse conhecimento junto com o aluno**, discutir esse conhecimento [PIII.1]*

Nessa fala, o professor reafirma o papel do docente como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver as habilidades dos alunos por meio de novos conhecimentos para que tenham uma boa formação profissional ao término do curso. Knowles (1980) identifica que o aluno adulto e maduro é autodirecionado e aprende melhor por meio de métodos experimentais. Porém, como o professor pesquisado afirma em seu relato, é difícil motivar o aluno, pois eles demonstram, em muitos casos, imaturidade, ausência dessa capacidade de autodirecionamento e desinteresse pela aprendizagem, dificultando o engajamento em um processo mútuo de investigação com o aluno.

Alguns professores passam a analisar algumas de suas experiências em sala de aula e refletem quais são suas responsabilidades diante de tantas limitações existentes no ambiente educacional.

*A gente ainda tem muito (...) de **passar apenas conhecimento**. Não sei de quem é a **culpa**, se é da instituição, dos professores ou dos alunos porque que **o problema existe**, ele existe. (...) Eu continuo dizendo que tem muito aluno **passivo** e talvez por conta do próprio professor que levou pra esse **estilo**, de a gente ter sido mais um **repassador do conhecimento** do que discutir esses conhecimento e disseminar mais numa maneira de **crítica** no que pode contribuir, ne? O que a gente tem feito é mais **jogar conhecimento** [PIII.20]*

*O professor passa por altos e baixos, ne? Às vezes eu me questiono, pois é **cansativo esse ritmo**. As **disciplinas** que a gente chama de mais **profissionais** estão o tempo todo **mudando** e você tem que buscar novos livros, aprender novas coisas e, às vezes, estamos cansados. Você prepara aquela aula em que está tudo afiadinho e aquela turma está **desinteressada**, dispersa e aí eu questiono se é isso eu quero pra vida toda. O trabalho do professor em casa é muito maior. Ainda mais ensinando na pública que você não tem tanta **estrutura**. (...) Até porque é uma tendência natural, a gente cansa e algumas coisas a gente já não vê a mesma **motivação** e também é muito fácil falar pra deixar isso, mas é a sua profissão, ne? Eu brinco com os alunos que eu espero manter sempre a **coerência** e eu acho que enquanto der pra eu gostar e me divertir em sala de aula eu vou estar sempre obrigada a dar uma **atualizada** nos meus materiais. (...) eu não posso jogar a **responsabilidade** pros outros. Eu tenho que ter o **compromisso**, pois o pouquinho que eu sei eu quero que meus alunos também saiam da disciplina sabendo. Então, é uma **profissão muito árdua** [PIV.23]*

Conforme os relatos acima, o professor não deixa de ser um repassador do conhecimento e indaga de quem é a culpa para tal procedimento. Verifica-se que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de certa forma, são culpados, uma vez que o aluno permanece no papel passivo e demonstra desinteresse, o professor apodera-se desse perfil acomodador e conformista da forma como se dá a educação e a instituição não oferece estrutura e apoio necessários para a mudança desse sistema educacional para se enquadrar nas perspectivas da aprendizagem de adultos, adotando estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação.

Essa passividade do aluno pressupõe a falta de uma aprendizagem autodirecionada, já que esta se relaciona com a responsabilidade primária dos alunos para planejar, executar e avaliar suas próprias experiências de aprendizagem, influenciando no desenvolvimento da educação de adultos (Cranton, 2006; Ellinger, 2004). E os alunos não têm realizado as reflexões de suas vivências quando estão na universidade, interligando os aspectos teóricos com os seus exemplos práticos.

Um dos professores ressalta que é necessário o compromisso do docente em se atualizar para não ficar apenas na replicação dos assuntos para os discentes. Byrne (2002) alega que os professores predominam o uso das metodologias tradicionais, tornando o ensino objetivista, como existisse somente um único caminho correto para solucionar determinado problema.

Observa-se que a aprendizagem ainda é tida da maneira tradicional, de um saber tomado como inquestionável, como abordam Pimenta e Anastasiou (2002), por meio de aulas apenas expositivas. Entretanto, a responsabilidade para transformar a forma como ocorre o processo de aprendizagem não é exclusiva do professor. A responsabilidade é de todos os agentes envolvidos, pois argumentos como estes abaixo dificultam a mudança na ação docente.

*Por mais que você instigue esse pessoal que fica calado no fundo da sala a **participar é difícil**, mas eu faço pergunta direta ao aluno quando eu vejo que ele está meio **distante** pra tentar trazer ele pra aula. Eu tento puxar a língua dos alunos que é pra ver se **eles se envolvem um pouco mais na aula** [PII.20]*

*A gente ainda **estuda pra passar** e por isso que eu não sou muito chegado a prova. Eu prefiro um bom **debate**, um bom **diálogo**, um bom **seminário** que faça o aluno **refletir**. É que prova você estuda pra prova, passou a prova você deleta, literalmente você esquece. **A nossa educação é punitiva**. Os nossos alunos, não todos, mas uns 80% não conseguem ter a ideia de **dinamicidade** até porque a educação no Brasil ela ainda é muito **retilínea**, muito pontual, é prova e o professor tem que estar o tempo todo falando em sala de aula, sem deixar o aluno falar, mandando o aluno calar a boca. (...) Esta é uma coisa que deve ser mudada porque **o nosso aluno ainda reflete pra estudar pra prova**. Tem é que estudar pra conhecimento [PVII.18]*

Uma das falas ilustra o quanto é difícil a participação dos alunos na sala de aula, o que leva o professor a adotar medidas obrigatórias para incentivar tal participação. Muitas vezes essa participação ocorre em troca de alguma pontuação, o que se relaciona com o discurso do outro professor ao afirmar que o aluno reflete, se é que ele realmente reflete, para estudar para prova. O aluno fica preso à nota para passar por média na disciplina, e não se concentra propriamente no desenvolvimento de habilidades por meio da aquisição de conhecimento.

Contudo, palavras como debate, diálogo e seminário representam as novas formas de condução da aula em que o professor deve buscar estratégias de ensino que correspondam com essas novas formas de interação com o aluno. Na verdade, essas práticas conseguem contribuir significativamente para um aprendizado transformador. Smith (2003) destaca que o docente deve promover discussões, seminários e debates em sala de maneira que favoreça o desenvolvimento de habilidades analíticas dos estudantes. Já Soares e Araújo (2008) acrescentam que os debates, como também os seminários que acontecem por meio do diálogo, desenvolvem a capacidade de comunicação e direcionam as discussões para a ação. O diálogo, quando trabalhado em conjunto com a reflexão crítica, permite aos alunos transformarem sua própria realidade (Freire, 1982).

A adoção de estratégias de ensino pode articular melhor a teoria e a prática por meio da troca de experiências. Por isso, é válido considerar as vivências até porque servem de subsídio para os docentes analisarem o momento de atualizarem suas práticas de ensino. O discurso a seguir ilustra a importância de o educador contextualizar suas estratégias de ensino para a sua realidade, ou seja, para as necessidades da turma de acordo com os recursos disponíveis. Com isso, pretende-se adaptar as estratégias de ensino conforme os estilos diferenciados dos estudantes, levando em consideração o perfil da turma.

*Você tem que estar ligado o tempo todo pra você saber a hora exata de você **mudar a sua estratégia**. Pra algumas turmas um tipo de estratégia é **adequado** e pra outras não é, tá? Você tem que **adaptar** suas estratégias de ensino de forma que passe a ser o mais **atraente** possível. E não existe nada pior do que você está dando uma aula e ver que está todo mundo olhando pra o teto. Eu quero que as pessoas estejam ali ligadas, antenadas e **envolvidas**, é o que eu pretendo e faço um esforço danado pra envolver os alunos nessa **discussão** o máximo possível [PII.25]*

O professor avalia as contingências de reforço no ambiente de aprendizagem, de modo que o comportamento desejado ocorra a partir da percepção e atribuição de significado sobre as experiências, considerando o contexto social para resultar em uma aprendizagem que mude a si mesmo e o ambiente por meio do contexto ligado e baseado em problemas que estimulam o autodirecionamento e a refletividade (Merriam e Caffarella, 1991). Assim, é necessário que o professor incentive os seus alunos ao senso crítico, criativo e reflexivo para aperfeiçoar os seus conhecimentos e contribuir em sua formação profissional, especificamente em Administração. Todavia, como os próprios professores não passaram por essa formação mais crítica e sistêmica, o processo também se torna difícil para eles, o que demanda a necessidade de aperfeiçoamento docente sobre os seus métodos de ensino, como indicado por um dos professores pesquisados. Desse modo, eles argumentam como incentivam os seus alunos a participarem de um processo de aprendizagem por meio da prática reflexiva e crítica.

3.2. Incentivo pela prática reflexiva e crítica

É perceptível o desestímulo do professor frente ao desinteresse do aluno. Contudo, um dos professores revela como tem contornado esses desafios, pois os alunos estão acostumados a receberem os assuntos prontos, ‘tudo mastigado’ para que ele apenas reproduza aquilo na prova e o ensino se torna superficial em que o professor ‘brinca que ensina’ e o aluno ‘brinca que aprende’.

Colocando os alunos para pesquisar aquilo que eu estou apresentando. Eu estou buscando nessa nova forma fazê-los participantes. Eu não trago pronto, eu trago o tema e eu digo que agora eles caíam em campo para confirmar ou infirmar isso que estou dizendo e depois a gente passa pra um diálogo em termos de o que ele conseguiu apreender, quais são as dúvidas. Então, eu vou fazendo com que eles sejam participantes nessa descoberta. Eu desisti de trazer algo pronto porque eu me via totalmente desestimulada diante do desprezo do aluno pelo professor lá em sala de aula [PVIII.3]

A palavra desprezo caracteriza um sentimento forte e desmotivador do professor entrevistado, representando o seu desestímulo diante dos desafios intervenientes na sua ação como docente. Todavia, ele encontra uma maneira de tentar estimular mais os seus alunos e ver se esse panorama de comodismo para o conhecimento é mudado. Ele procura tornar os estudantes participantes mais ativos, estimulando o diálogo em sala e levá-los a descobrir o conhecimento que é ensinado em sala de aula por meio da realização de pesquisas e troca de experiências.

Entretanto, conseguir essa participação dos alunos não tem sido fácil, como revela um dos professores ao destacar que a leitura é necessária para que o aluno participe efetivamente na sala de aula e tenha consistência de seus posicionamentos. Porém, até para fazer com que os estudantes leiam é complicado e o professor é obrigado a tomar algumas medidas que torna essa participação meio forçada, o que contraria a interação envolvente defendida pelas novas perspectivas de aprendizagem.

*A participação é complicada porque eu entendo que jogar conhecimento é a coisa mais fácil do mundo, mas essa interação é que é complicado e pra haver essa interação pra melhorar o processo de ensino-aprendizagem **o aluno precisa ler**. Precisa, inclusive, um **conhecimento prévio** daquele assunto porque as dúvidas começam a aparecer e ele*

*começa a questionar. A gente disponibiliza, mas até pra **motivar** o aluno pra ler eu tenho feito o seguinte: o aluno sabe que poderá ser questionado sobre aquele assunto mesmo antes de eu ter dado. (...) Então, isso você acaba motivando ele a ter que ler. **Infelizmente é uma maneira** porque só dizer pra ele ler acaba não funcionando [PIII.26]*

A participação dos alunos é imprescindível para o desenvolvimento de novas perspectivas de significado, como enfatiza Mezirow (1991), pois os educadores de adultos têm que ajudar os alunos a torná-los mais questionadores e racionais por meio da participação efetiva no discurso crítico. Todavia, os alunos deveriam se comportar como adultos para facilitar essa participação, mas eles não leem previamente para discutir em sala de aula e o professor serem considerado um facilitador nesse debate de construção do conhecimento. O desenvolvimento da andragogia se fortalece com a capacidade da aprendizagem autodirecionada que foca, conforme Knowles (1975), na maneira independente dos alunos aprenderem, algo que não se tem visto a partir dos relatos citados pelos professores entrevistados. O discurso abaixo reforça a ideia da ausência de leitura dos alunos.

*O nosso aluno a gente ver que quase **não ler**. Eu mesmo detesto a história do **decoreba** em avaliação, mas a gente percebe e nos trabalhos a gente percebe muito **copiou e colou**. (...) **Alunos críticos você tem poucos, né?** Pelo menos eu percebo isso, pois você tenta promover a discussão e acaba só você falando, é meio complicado. Eu diria que **a gente tem muito mais aluno passivo** do que aluno ativo e crítico, certo? Tem exceções, é lógico, pois a gente tem alunos críticos, mas o normal não é esse não. O normal é a gente ter aluno ainda muito passivo [PIII.19]*

A percepção dos professores é de que os alunos utilizam de artifícios para burlar as atividades ou a maneira como estudam não valoriza a mudança de visão de mundo para que a aprendizagem surta efeito na vida deles. O aluno ainda é visto no seu papel passivo e com pouca criticidade. Contudo, essa passividade pode estar relacionada com os próprios mecanismos de ensino usados pelos educadores, como questiona Freire (1981), em que o aluno acata com tudo o que é imposto pelo professor, cabendo somente respeitá-lo de forma rígida. Isso impede que o aluno desenvolva o seu senso crítico. Um dos professores indica a própria forma que prevalece na ciência da Administração como um inibidor do papel ativo no processo de aprendizagem.

*O curso de administração é um **curso positivista**, funcionalista. Nós não temos, com exceção de alguns raros professores, a gente não tem uma **visão crítica**, a gente tem mais uma **visão prescritiva** e é o que os alunos têm, né? de que vem tudo bonitinho, tem que ser assim e não se questiona a serviço de quem. Eles querem pronto. (...) Então eu acho que isso é uma coisa que vem da **herança** da nossa educação e que é uma educação positivista e **acrítica**. E os alunos preferem que você transmita pra eles [PII.39]*

Libâneo (1994) atenta que os professores e alunos devem se adequar a uma mentalidade aberta quanto à visualização de metodologia tanto subjetiva como objetiva. Com isso, busca-se minimizar o uso prescritivo para repassar o conhecimento e possibilitar uma visão mais crítica do que é estudado. Outro professor ratifica esse entendimento de visão acrítica dos alunos, que possivelmente é advindo da herança da educação do país: “Eu acho que os nossos alunos em termos de **visão crítica** ainda estão muito **imaturos**, mas talvez isso seja uma herança da própria forma como eles receberam os ensinamentos até agora porque nós temos uma **educação acrítica**” [PII.38]. Ressalta-se que há métodos de ensino que trabalham melhor com estratégias andragógicas e fundamentam essa criticidade por meio de uma maior autonomia no aprendizado, relacionando o que aprende com o que vivencia.

Os professores têm encontrado empecilhos para estimular essa reflexividade e criticidade nos alunos. Discursos anteriores revelaram o comodismo dos estudantes em receber os assuntos prontos e o relato a seguir traz esse mesmo enfoque, fortalecendo o ponto da imaturidade do aluno e também leva o docente a repensar sobre a forma como lidar com esse novo estudante mais enérgico para que ele se engaje mais nas aulas.

*Eu encontro **barreiras** para eles refletirem, eu acho que é uma minoria que consegue. Eu acho que em função de tudo ser tão **rápido** porque hoje as pessoas querem tudo muito mastigado, querem a **resposta do óbvio** e, às vezes, o aluno responde em uma linha e eu tenho que frisar que é para argumentarem a questão. (...) Então, hoje os alunos têm **dificuldade** de entender o que você quer e maior ainda de te dar aquela resposta. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que tá **insistindo** porque senão a gente, professor, também começa a ficar **acomodado** se ficar pedindo só o óbvio [PIV.21]*

Nessa fala, observa-se que o professor pesquisado não foge do seu papel, afirmando que mesmo encontrando essas barreiras continua a insistir na mudança porque senão é como se ele estivesse sendo conivente com tal comportamento do aluno. Isso se chama responsabilidade e comprometimento por melhorias na educação como um todo. Porém, sabe-se que persistir isoladamente contribui para a desmotivação, como relatado por discursos anteriores, em que se precisa do apoio de todos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores optam por provas por acreditar que seja uma boa maneira de fazer os alunos refletirem.

*Hoje, o que eu faço eu não sei se o aluno **reflete ou não**, mas eu acho que hoje só com o **sistema de prova** eu faço o aluno **ler mais** do que com essas alternativas, você tá entendendo? Eu posso estar errado com uma **visão equivocada**, mas eu tenho a **impressão** que hoje só com prova eu faço o aluno ler mais do que antes. (...) A prova tem que ser bem distribuída para refletir a **distribuição da aprendizagem**. É isso que eu faço [PV.17]*

O discurso revela que o professor confunde a prova como melhor estratégia de ensino, mas ela é um instrumento de avaliação. Mesmo assim, o professor entrevistado acredita que consegue levar o aluno à reflexão por meio da aplicação de prova. Todavia, os termos referentes à possibilidade de uma visão equivocada e a palavra impressão representam uma insegurança dele mesmo com o uso da prova como uma das melhores formas de levar o aluno a refletir. As perspectivas de aprendizagem devem conduzir o aluno à prática da reflexão crítica, visto que a aprendizagem reflexiva ocorre quando se chega ao alcance da reflexão crítica, como aborda Mezirow (1990, 2000).

Portanto, é necessário estimular a reflexão dos estudantes e o professor é fundamental nesse processo, pois “a partir do momento que o aluno verifica a possibilidade de argumentar **sem** o professor falar que está **errado** ele vai falar mais. Se permitir o aluno a **refletir** ele vai perceber a sua **capacidade**, que não tinha visualizado aquela **situação** de tal lógica que outros pensaram” [PVII.4]. Percebe-se que o professor deve incentivar o aluno a potencializar suas capacidades, mas outro professor rebate, quando afirma que “agora a maioria ainda não **interpreta** as questões, existe uma **preguiça de refletir** sobre os questionamentos” [PVIII.7]. Fica difícil para o educador incentivar os alunos quando eles não demonstram força de vontade, além de reforçar que os estudantes entram na universidade sem ao menos praticar a compreensão e interpretação dos textos, o que é base da formação primária.

Alguns professores têm buscado agir diante desse contexto para reverter a situação e não deixar acentuar ainda mais esse problema da ausência da reflexão e crítica. Os discursos a seguir revelam esses esforços.

*Eu peço muito para eles questionarem a **teoria**, inclusive, eu faço **dinâmicas** onde eu coloco **situações de mercado** em que uma teoria é diferente. Tentar fazer com que eles **sintam** que aquela disciplina com aqueles temas **fazem parte da vida cotidiana deles** [PIX.7]*

*Então, eu passo **estudos** que eu pergunto o que ele **tomaria de decisão**. O importante numa correção é mostrar que tem **vários caminhos** comprovando sua **viabilidade**. Por isso, eu mostro pra eles da **importância** de estarem em sala de aula, pois é pra **ler** um livro não pra decorar, mas pra **pensar** disso que leu como você poderia **adaptar** para sua empresa pra fazer **diferença** [PIV.20]*

Destaca-se a ponte que um dos professores faz com a teoria, tornando o aprendizado dinâmico. A partir do momento que conduzem os alunos a tomar decisões, como relata um dos professores, o educador direciona o estudante para uma visão holística e focada na ação para encontrar alternativas viáveis. E ele as identifica quando relaciona a situação com a teoria e consegue refletir para tomar a decisão correta considerando as adaptações necessárias da exemplificação estudada. Isso pode conduzir a uma aprendizagem transformadora, na qual a auto-reflexão crítica conduz às mudanças das perspectivas de significado (Mezirow, 1991, 2000).

Uma das formas de conduzir os alunos a tornarem-se participantes é a reflexão sobre o que apreendem nas aulas para alinhar com situações de suas vidas e levá-los a atribuir um significado sobre o conteúdo da aprendizagem. Portanto, a análise dos relatos dos professores indica que a importância dos alunos estarem em sala de aula e a aproximação do conteúdo com a vida deles são consideradas alicerces para o incentivo à prática reflexiva, assim como para uma relação mais próxima entre professor e aluno.

*Eu acredito que no momento que a gente tem essa **troca de experiências** em sala de aula, que há essa **permissividade** de que tanto o aluno como o professor pode se **manifestar em sala**, então, já há esse **incentivo à reflexão**. E o uso de **várias estratégias de ensino** ajuda para que eles desenvolvam um **novo conhecimento** neles [PX.11]*

Esse discurso sintetiza o entendimento de que a aproximação entre professor e aluno favorece o processo de aprendizagem. Um dos caminhos para essa aproximação é o compartilhamento das experiências para promover um maior nível de conhecimento sobre si próprio e, conseqüentemente, passem a refletir sobre suas experiências e desenvolvam um novo conhecimento a partir de estratégias de ensino que permitam essa troca de experiências, que acontece por meio da discussão e debate. A próxima seção reforça o entendimento sobre a relação professor-aluno no contexto do ensino de Administração.

3.3. Maturidade do aluno

A análise dos relatos dos professores revela que a falta de seriedade dos alunos no ambiente educacional, a ausência de comprometimento com o aprendizado e a falta de autoconhecimento para direcionar a sua aprendizagem para o foco da sua vida são considerados por eles como fatores para a imaturidade dos alunos.

*E nem todo mundo é **maduro**, pois você tem aluno que **se aproveita** e quer levar na brincadeira pra dentro da sala e se você brinca uma vez parece que aquele se torna o padrão, né? E na próxima vez quando você chama a atenção eles não entendem, né? Eu acho que a gente tem muito **aluno despreparado** [PIII.18]*

*Eu não enxergo ainda essa maturidade no aluno, pois de vez em quando a gente precisa estar lembrando que **ele está estudando em benefício dele**, que ele está aprendendo em benefício dele, que tudo que ele fizer retorna pra ele em termos de conhecimentos, saberes e poderes. Mas **ainda não há essa maturidade**, pois os alunos hoje estão muito preocupados, quer dizer, continuam, aliás, mas eu acho que hoje com uma conotação ainda*

maior com a nota pra passar. Ele quer a nota para passar. Então essa maturidade do aprendizado eu não vejo. Não sei se o nosso sistema de ensino favorece isso, mas eu sei que ainda não há essa maturidade do aprender por aprender, pois a ênfase é na nota e tem um desinteresse que eu acho que é devido ao excesso da tecnologia onde eles confiam muito na tecnologia e ficam com o seu uso durante as aulas [PVIII.4]

O curso de Administração, muitas vezes, recebe o pessoal que não sabe o que quer fazer e daí não tem maturidade. (...) Então, o aluno que entra no curso é um aluno imaturo, que não quer estudar porque ele nem sabe o que quer fazer, e isso já foi decepcionante para mim [PV.9]

Os relatos ilustram que os alunos ainda estão despreparados, visto que focalizam seu aprendizado para a nota da disciplina e um dos professores pesquisados questiona se o sistema educacional favorece esse pensamento no aluno. Eles também ficam desinteressados até por depositar muita confiança nas ferramentas tecnológicas, na qual eles ficam meio inertes nas suas atividades, pois essas ferramentas é que acabam fazendo por eles e até atrapalham a sua concentração na sala de aula.

Fica evidenciado que o próprio curso é penalizado pelos professores porque ingressam alunos que nem sabem se realmente é este o curso que desejam cursar e, por vezes, eles não apresentam habilidades básicas e não conseguem acompanhar, prejudicando o ensino como um todo. A palavra decepcionante, relatada por PV, denota o sentimento do docente frente a essa imaturidade do aluno. Alguns professores comentam a respeito do perfil dos alunos que tem ingressado no curso, como apresentam os discursos abaixo.

Em geral o aluno entra na graduação aqui logo depois de sair do ensino médio. Então, esse aluno, eu tenho a expectativa de que ele apenas tenha um ambiente familiar rico que lhe permita discussão em casa (...) e que essa pessoa seja naturalmente inclinada à descoberta. Bom, e se isso não acontecer (...) aí eu sinceramente, no meu ponto de vista, eu tenho a lamentar, eu não tenho culpa disso. Vamos ter que resolver o ensino médio, vamos ter que resolver o ambiente familiar e aí é uma questão de política pública, de orientação de Governo e que eu sinceramente sou muito pessimista que os atuais governos gerais da nação estejam fazendo isso. Acho que, na verdade, estão destruindo boa parte da qualidade do ensino [PI.9]

Muitas coisas do Estado não atende as expectativas da sociedade e a nossa responsabilidade enquanto docente e discente desse país é muito grande. (...) A nossa responsabilidade é grande e eu quero que o meu aluno reflita o que se discute [PVII.8]

Os professores criam expectativas com relação ao perfil dos alunos, esperando que eles tenham uma boa estrutura social para que venham mais maduros à universidade. Porém, observa-se que eles questionam o papel do Estado em proporcionar um ensino de qualidade. Na verdade, eles demonstram até um pessimismo com as políticas públicas, o que revela mais um sentimento negativo e desestimulante do docente em relação aos fatores que circundem o processo de ensino-aprendizagem. Um dos relatos sugere que diante desses problemas externos o professor tenha o papel de levar os alunos a refletirem e com isso tentar melhorar o seu nível de maturidade durante a aquisição dos novos conhecimentos.

Entretanto, esse papel do professor novamente se torna discutível, uma vez que eles, por vezes, se ausentam do compromisso de melhorar essas situações, pois eles também são participantes desse processo e teriam que se comprometer. Contudo, vale salientar também que, nesse caso acima, eles não chegam a se ausentar completamente, mas é que também não é papel deles arcar com todos os problemas e solucioná-los sozinhos. Dessa forma, um dos professores reforça a ideia que o país apresenta um sistema educacional punitivo e que isso não ajuda no amadurecimento dos estudantes.

*Eu acho que a **maturidade** está a partir do momento que é **apreendido o pensar diferente**. Se a resposta está errada é buscar melhorar ela e não dizer que está errada. **O grande problema do Brasil é a educação ser punitiva**, toda avaliação ser punitiva e não é por aí que a gente aprende. **Não é por aí que você vai deixar o aluno com maturidade** [PVII.5]*

O desenvolvimento de uma aprendizagem emancipatória, por meio da utilização de estratégias de ensino dos docentes, não cabe apenas a responsabilidade do professor e do aluno para mudar esse pensamento da educação a partir de práticas pedagógicas expositivas e tradicionais. O problema é mais amplo e profundo e envolve mudanças estruturais nas políticas públicas comprometidas com essas melhorias, e que não são alteradas rapidamente, já que estão atreladas aos aspectos legais, culturais, assim como aos problemas sociais e econômicos do país, pois para Freire (1981) a educação deve ser para todos, não uma educação que domestica e acomoda, mas uma educação libertadora.

Enquanto isso, os professores tentam sanar esses problemas nos alunos, que já são vindos da educação básica. Todavia, os professores alertam para a necessidade dos discentes aumentarem a sua capacidade de autodirecionar a sua aprendizagem e possibilitar uma maior autonomia e independência, enfatizando o autoconhecimento de suas características individuais (Brookfield, 1986).

O discurso a seguir ressalta o desinteresse do aluno, que não tem o hábito da leitura até para melhorar o nível das discussões em sala de aula. Uma das características defendidas pelas novas perspectivas de estratégias de ensino é a discussão em sala para levar o aluno a refletir sobre os assuntos e opinar, se posicionar acerca de determinada situação, pois somente assim almeja-se construir um conhecimento capaz de mudar as estruturas de significado e resultar na transformação da aprendizagem dele.

*Eu vejo cada vez mais o aluno chegando na universidade **mais jovem** e tem **dificuldade nesse interesse**. Eles vêm **sem experiência prática** e **poucos lêem** os textos passados. A gente está em sala de aula fazendo todo um **esforço** de uma **aula tradicional, expositiva** e **é cansativa** para todas as partes porque a **imaturidade** deles deixa a desejar até porque não fazem nem **leitura prévia** para que se tenham **discussões** em sala de aula [PX.4]*

Mamede e Penaforte (2001) indagam de onde parte e qual a natureza das ideias que brotam durante a discussão em grupo e se há realmente a construção de novas ideias, visto que os alunos são percebidos como imaturos, o que é necessário para o desenvolvimento da aprendizagem de adultos. E essa imaturidade surge por seu fraco desempenho nas leituras e pela sua inexperiência prática, como revela o discurso acima.

Porém, é interessante observar no discurso que o professor utiliza-se de métodos tradicionais e expositivos e sabe-se que esses métodos não valorizam a participação efetiva dos estudantes por meio de discussões à luz da construção de uma reflexão crítica. Beavers (2009) aponta a existência de diferenças claras entre as melhores práticas pedagógicas e as estratégias andragógicas, na qual a pedagogia não deve se aplicar aos alunos adultos, uma vez que os métodos tradicionais de ensino pedagógico da academia são, conforme Byrne (2002), fundamentalmente objetivistas na natureza e não desenvolvem o senso crítico e criativo dos alunos.

Para um dos professores pesquisados, os estudantes são indisciplinados e isso o leva a repensar a utilização de tais métodos andragógicos diante dos dilemas relacionados à imaturidade dos alunos. Outro professor questiona o seu papel e revela a necessidade do docente se conscientizar de seu papel enquanto educador e do nível de responsabilidade de sua ação docente.

Eu vejo que para alguns hoje tanto faz ir para a aula, tanto faz estar na final como tanto faz perder a disciplina, coisa que alguns anos atrás mesmo aquele que era mais ou menos ainda tinha certa preocupação para se esforçar lá pelo meio da disciplina. (...) Em outros momentos da vida eu me senti meio responsável por isso, mas chega um determinado momento que você diz que não, pois você tem que dar a contrapartida de acordo com o que você tem. Então, se eu observo que esse aluno já é meio desligado, se dá pra resgatá-lo beleza, mas caso não, eu não posso tomar pra mim essa responsabilidade. Tem alguns que a gente vê a melhora [PIV.13]

O desinteresse do aluno também tem prejudicado a própria sistemática dada ao ensino em Administração, na qual se deve prevalecer uma visão holística relacionada às diferentes áreas existentes para que o aluno conclua o curso tendo um panorama geral das áreas afins e saiba em uma empresa solucionar um problema considerando os vários fatores que podem emergir dessas áreas distintas.

*Eu confesso que a grande maioria não tem interesse. Ouso dizer como é que alguns conseguem estar aqui na instituição. É uma total **falta de interesse e comprometimento**, pois **eles julgam a área de interesse deles e desconsideram totalmente as outras**. Só tem **afinidade** com aquilo que lhes **convém**. Eles **não entendem a administração como um todo**, como um processo por inteiro de importância e isso **dificulta** muito [PIX.3]*

Nesse caso, ratifica-se a ausência de interesse e comprometimento dos estudantes e ainda o professor entrevistado salienta a visão míope do aluno de Administração que não consegue perceber a ligação que há entre as diferentes áreas da Administração. Eles escolhem aquela que mais gostou e descarta as demais, aumentando ainda mais o seu desinteresse por essas disciplinas.

Wilhelmson (2006) apresenta alguns estudos que comprovam a relevância da reflexão crítica para desenvolver uma visão mais ampla do seu trabalho. É isso que falta nos alunos, o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca das áreas da Administração para que possam desenvolver suas habilidades analíticas e atuar melhor quando estiverem no mercado de trabalho. Assim, enquanto os alunos não contribuem para a construção desse pensamento, os professores se sentem obrigados a tomar medidas forçadas como forma de estimulá-los. Esse significado é visto na seguinte fala: “Então, o professor **toma medidas defensivas**, que, na verdade, não é defensiva, mas de certa forma, **obriga o aluno a estudar**” [PV.16]. Tais medidas não são prazerosas para os educadores, pois saber que seu aluno só estuda o que é passado em sala porque ele é obrigado, de certa maneira, é desestimulante: “A aula **quando o aluno participa é mais motivadora** do que quando eles não participam. Uma aula dada só por mim fica cansativa (...)” [PVI.21].

A participação dos alunos é fundamental para que eles mesmos possam se desenvolver a partir do momento em que adotam um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Existem estratégias de ensino que contribuem nessa permuta dos papéis, pois o aluno é exposto a situações práticas onde exercerá papel ativo na aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão e resolução do problema (Souza e Dandolini, 2009). Por meio de uma relação mais dialógica é possível tornar o aprendizado dos estudantes mais eficaz e promover uma aprendizagem mais significativa e transformadora. Por isso, a partir dos relatos dos professores pesquisados, se discute até que ponto a aprendizagem dos estudantes está resultando em uma transformação de suas perspectivas de significado.

3.4. *Aprendizado emancipatório do aluno*

A percepção dos professores com relação a um aprendizado emancipatório dos alunos vista como uma incógnita, uma incerteza, pois os educadores acreditam ser difícil mudar a visão de mundo dos estudantes, e que isso só é possível quando os alunos possuem um maior nível de maturidade. Essa maturidade observada nos estudantes, muitas vezes, está presente nos alunos que já trabalham e trazem consigo experiências práticas do seu dia-a-dia, tornando-se mais susceptíveis a modificações em suas perspectivas de significados, pois percebem a ligação entre o que é apreendido em sala com o que vivenciam nos seus ambientes de trabalho.

Porém, como muitos alunos não têm essa vivência e também são desinteressados, imaturos e, conseqüentemente, não desenvolvem um compromisso com sua aprendizagem para que ela seja eficaz, os professores revelam pouca confiança de que esse aprendizado dos estudantes seja emancipatório.

Não, com a disciplina é quase impossível. Existem algumas pessoas que já estão predispostas a captar essas informações e a tentar se moldar, a se trabalhar e existem outras que vão ouvir e vão achar legal, vão entender isso e até pode fazer parte do seu discurso, mas não vai fazer parte da vida não [PII.11]

Então, eu acho que o processo de formação é um processo muito demorado e ele não pode vir só de uma fonte. Dentro das minhas disciplinas o que eu puder contribuir com isso eu vou estar contribuindo, mas eu não quero ser audaciosa a ponto de achar que eu vou mudar comportamentos e percepções das pessoas. Eu acho que, de repente, você começar a introduzir novas perspectivas de análise pra eles que daí com reforço, eles ouvindo mais falar ou lendo mais a respeito, de repente, eles podem chegar a conclusão de que aquele é o modelo melhor ou qual é o modelo melhor de comportamento pra eles e aí adotar esse modelo, mas aí isso é muito subjetivo [PII.12]

Os alunos vêem o conhecimento e lamentavelmente eles vão para o mercado de trabalho e vai explorar porque não mudam essa visão de mundo [PVII.17]

Existem algumas limitações para que a aprendizagem dos alunos seja transformadora. Uma delas envolve o tempo de duração da disciplina, que é de cerca de três meses de aula e quatro horas-aula por semana. Um dos docentes afirma que o processo de formação é demorado e não pode vir somente de uma única fonte, ou seja, não é apenas a disciplina que será capaz de mudar a visão de mundo daquele estudante. É interessante observar que os professores questionam a capacidade deles para alterar estruturas de significados nos alunos, pois estes apresentam perfis distintos no modo como aprendem, o que dificulta o trabalho do docente na tentativa de tornar o processo de aprendizagem transformadora.

Então, o aluno deve se interessar e passar por esse processo de mudança para se desenvolver e amadurecer durante a fase de formação acadêmica para que não venha a explorar, como diz PVII.17, os outros nas organizações, onde ainda predomina a difusão de modelos mecanicistas, em que o aluno acaba o curso e reproduz esse modelo como se não tivesse visto nada além dele durante toda a sua formação. Para o professor, os alunos não mudam sua visão de mundo e ele expressa o que sente com a palavra lamentação, uma conotação de infelicidade pelo resultado não ser alcançado, por esforços que não atingem as expectativas almejadas e, muitas vezes, pelo fato dos próprios alunos nem levarem o ensino a sério.

Enfim, lamenta porque dessa forma o mundo permanece do mesmo jeito, sem alteração dos atuais modelos, pois a ocorrência de uma aprendizagem emancipatória coletiva dos alunos (Merriam e Kim, 2008), melhoraria a construção social do mundo, uma vez que

eles são os futuros profissionais e cidadãos. Vale salientar que alguns professores já ressaltaram em discursos anteriores que tem o papel de formar esses estudantes para serem cidadãos. E uma cidadania se desenvolve com a transformação dos participantes que nela se inserem, pois um novo conhecimento construído que emerge coletivamente não poderia ter sido desenvolvido a partir de uma única perspectiva (London e Sessa, 2006).

Alguns professores relatam que alguns alunos são mais pensativos e conseguem refletir e raciocinar sobre os assuntos abordados em sala de aula e isso revela que alguns buscam relacionar suas situações de vida com o que é ensinado na sala de aula, o que possivelmente pode acarretar numa mudança de visão de mundo. Essa mudança poderia ser mais efetiva caso os professores utilizassem estratégias de ensino para incentivar a interação da teoria com a prática, o que conduz a uma prática reflexiva e com o direcionamento do professor em sala poderia resultar em uma auto-reflexão crítica dos discentes (Mezirow, 1990; 1991).

*Eu não sei se **precisar** se isso está acontecendo porque, às vezes, **a gente não tem gerência sobre a vida lá fora do aluno**, mas o que corriqueiramente acontece é alguns alunos chegarem pra mim procurando tipo uma consultoria, pedindo sugestões de como eu procederia sobre tal situação na empresa em que eles trabalham. Agora **são poucos**, não sei se porque também se sentem encabulados (...) eu acho que, de um modo geral, eles estão **mais pensativos** com relação aquilo que foi discutido na disciplina [PIX.12]*

Entretanto, há professores que têm sido mais otimistas e acreditam que os alunos são capazes de alterar suas visões de mundo até porque o tempo deles na universidade é longo e o curso de Administração também proporciona tal perspectiva, visto que é multidisciplinar.

***Eu acho que sim**, é o que eu acredito. Eu estou ensinando há um bom tempo para alunos que estão ingressando na universidade, então, talvez seja difícil eu dizer que mudou a vida deles quando eles acabaram a graduação porque eu só tive o primeiro contato com eles e depois eles passaram por vários outros professores. Quando a gente faz um curso de Administração e como ele é extremamente abrangente, **é multidisciplinar** e a gente conhece alunos que trabalham em **diferentes áreas**, com pensamentos e comportamentos distintos e também eles **trazem o mundo deles para dentro do curso** eu acredito que **sim**, que **eles mudam**. Por mais que não tenham sido o aluno top de linha, mas eu acho que no decorrer do curso ele muda por meio de **novas experiências**. **O curso é capaz de mudar a forma de pensar e agir desse aluno**. O curso traz uma gama de conhecimentos distintos para ele e eu acho que ele vai adquirindo uma **formação profissional**. Eu acho que **modifica** de certa forma a maneira como eles vão **agir** quando saírem da universidade. Agora, claro, que **alguns podem ser mais e outros menos** porque a gente **não tem parâmetros para avaliar** quantos deles vão aproveitar **efetivamente** o curso para a **mudança na sua formação** [PX.12]*

Destaca-se que o fato de ter alunos que trabalham contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem emancipatória, já que eles apresentam experiências vividas que são compartilhadas e debatidas em sala com os aspectos teóricos e, a partir disso, constroem novas experiências que trazem significado sobre aquelas vivenciadas, aprimorando a sua formação profissional. Segundo o relato acima, o curso de Administração é capaz de mudar a forma de pensar e agir do aluno. Porém, essa capacidade somente é alcançada se alinhar os objetivos do curso com uma perspectiva construtivista, podendo-se adotar estratégias de ensino condizentes com a aprendizagem em ação, que oferece características fundamentais para o desenvolvimento crítico e sistêmico do aluno.

Por sua vez, esse desenvolvimento resulta em um aprendizado emancipatório quando há uma articulação entre os três princípios da teoria da aprendizagem transformadora, desenvolvida por Mezirow (1990; 2000; 2009), que são as perspectivas de significado, os

domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão. Os diferentes estilos de aprendizagem apontados pelo professor entrevistado impactam na forma como os alunos aprendem. A necessidade de direcionar a aprendizagem para as premissas da reflexão para aperfeiçoar a sua reflexão crítica e promover mudanças significativas nas visões de mundo, como cita Cranton (2006), é um desafio para os docentes promoverem um aprendizado transformador, o que pode ser alcançado a partir da utilização de estratégias de ensino orientadas para a ação.

O quadro 1 sintetiza os resultados do estudo, indicando as categorias e os significados envolvendo as perspectivas da aprendizagem na percepção dos docentes pesquisados.

Quadro 1. Significado das categorias do tema Perspectivas de aprendizagem

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
Papel do docente na aprendizagem do discente	A forma como os alunos aprendem é influenciada pela configuração das estratégias de ensino adotada pelos docentes. Então, o papel do docente na aprendizagem do discente é multidimensional, mas esse papel ainda é visto de maneira distinta pelos docentes. O professor deve atuar como um facilitador e utilizar estratégias de ensino condizentes com a realidade e necessidade das suas turmas que promovam uma maior articulação entre a teoria e a prática.
Incentivo pela prática reflexiva e crítica	O professor tem responsabilidades no desenvolvimento da formação educacional e profissional dos estudantes. Uma delas é promover o incentivo pela prática reflexiva e crítica no aluno para que ele possa aprimorar seu senso crítico. Porém, envolver o aluno nessa prática tem sido desestimulante para o educador devido ao desinteresse do estudante e também por conta da própria educação considerada acrítica. Essas barreiras têm levado o aluno ao comodismo na aprendizagem. Por isso, é necessária uma mudança de comportamento do aluno para que ele se engaje mais na busca pela reflexividade.
Maturidade do aluno	A falta de seriedade, comprometimento e autoconhecimento são considerados pelos docentes fatores que implicam na falta de maturidade do aluno com o seu próprio aprendizado. Os alunos estão despreparados para tornar-se ativo no processo de aprendizagem. Eles ingressam na universidade sem experiência prática, sem bases sociais e econômicas sólidas, inibindo a própria atuação do docente em sala de aula. Este alega também fatores externos que afetam essa imaturidade do aluno como a ausência de políticas públicas adequadas e preocupadas com a qualidade da educação, visto que o sistema educacional do país é considerado punitivo. Isso dificulta a implementação de novas estratégias de ensino e suscita a necessidade de o aluno buscar o autodirecionamento da sua aprendizagem.
Aprendizado emancipatório do aluno	Os docentes percebem que são incapazes de avaliar efetivamente se o ensino dos conteúdos de suas disciplinas e toda a dinâmica tida na sala de aula resulta em um aprendizado emancipatório do aluno. Eles afirmam que não são apenas eles os responsáveis pelo desenvolvimento transformador do discente e acreditam ser difícil conseguir mudar a visão de mundo dos alunos com a disciplina devido às limitações que existem dentro desse processo de aprendizagem. Porém, visualizam que alguns alunos estão mais pensativos e que o próprio curso de Administração favorece o desenvolvimento da aprendizagem transformadora pela sua interdisciplinaridade.

Fonte: Elaboração própria (2011)

Compreender o papel do docente, a relação entre docente e discente, a forma como os docentes incentivam a reflexividade nos estudantes e a imaturidade deles é fundamental para desenvolver estratégias de ensino apropriadas com essa realidade no intuito de fomentar uma educação criativa, reflexiva e crítica resultante de um aprendizado

transformador. Por isso, se torna imprescindível o conhecimento dos alunos até para alinhar mais teoria e prática e tentar minimizar o impacto de tais fatores contextuais.

4. Considerações finais

Os resultados da pesquisa revelaram que o papel do docente é determinante para a condução do processo de aprendizagem dos alunos, mas esse papel é deturpado por influências recebidas de outros elementos inseridos nesse mesmo processo. Essas influências são os fatores contextuais como o papel do docente, a postura do aluno, a relação professor-aluno, a atuação do Governo, e o contexto da própria universidade. Esses fatores estão inter-relacionados, pois uma afeta o outro e impacta no processo de ensino-aprendizagem. Compreender as perspectivas teóricas podem oportunizar reflexões sobre a introdução de estratégias mais criativas e inovadoras para o ensino em Administração.

Os docentes têm opiniões diferentes sobre o seu papel por considerarem tais fatores como impactantes para a condução da sua ação profissional. A estrutura da universidade é defasada para o uso de estratégias de ensino a partir de uma visão construtivista, pois não há uma infraestrutura adequada para trabalhar em sala de aula com métodos andragógicos. O apoio do Governo ainda é bem limitado, pois este carece de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino, disponibilizando os recursos necessários para o favorecimento da aprendizagem dos alunos. Também falta o compromisso do aluno e o seu interesse em participar desse processo. Como os alunos não são considerados maduros, a ação do docente no desenvolvimento de novas estratégias de ensino que buscam relacionar a aprendizagem com a ação é prejudicada. Salienta-se que o docente também deve se comprometer na construção do conhecimento. Esses fatores dificultam o alcance do papel do docente para proporcionar não apenas uma formação técnica, mas também cidadã. Por isso, os professores devem ser exemplos aos seus alunos até porque eles caracterizam esse papel como multidimensional.

A pesquisa revelou que prevalece nos discursos dos docentes o papel tradicional do professor alinhado as metodologias pedagógicas, de um ensino instrumental. Então, esse papel ainda foge da visão de um facilitador na aprendizagem do aluno, que incentiva a participação e a reflexão. Ressalta-se que para uma mudança de mentalidade do papel do docente é necessário também uma mudança dos outros atores sociais para direcionar o desenvolvimento da educação de adultos. Não adianta o professor aderir aos métodos andragógicos se não obtiver um retorno positivo dos demais, por exemplo, do aluno em sala de aula e da instituição, por meio de ações de capacitação e também da concepção de um projeto pedagógico que incorpore no contexto do curso as bases de uma aprendizagem autodirecionada e transformadora.

Por sua vez, é necessário oferecer condições aos alunos para que eles tenham um melhor desempenho da sua capacidade reflexiva. Rasco (2011) alega que a universidade deve criar condições para que os alunos se tornem profissionais responsáveis e cheguem a exercer sua profissão de uma maneira competente. Assim, o professor deve incentivar o aluno a refletir de maneira crítica até para que o aprendizado seja emancipatório. Entretanto, cabem ao aluno também se comprometer a levar o ensino com seriedade e atuar como um adulto nesse processo. Para tanto, ele deve buscar uma aprendizagem autodirecionada, capaz de direcionar as suas experiências vividas para um aprendizado significativo em sua vida. Dessa forma, ele se conscientiza melhor de suas ações dentro do processo de aprendizagem, deixando de agir com imaturidade.

Para o desenvolvimento dessa aprendizagem como transformadora, é necessária uma relação próxima entre o professor e o aluno de tal forma que favoreça a interação de ambos por meio do compartilhamento de experiências que se convertam em novos conhecimentos e, assim, em mudanças nas suas perspectivas de significado. Entretanto, é necessário o esforço tanto do professor como do aluno para que haja a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pois eles têm que contornar vários desafios para promover a aprendizagem emancipatória, como cita Taylor (1998), uma vez que muitos dos seus pressupostos são construídos de modo acrítico (Cranton, 2006) e atrapalham a transformação necessária na aprendizagem. A qualidade da aprendizagem universitária depende em grande medida da qualidade de nossa docência e do ensino universitário como um todo, na qual não pode continuar sendo monótono e antiquado, uma vez que não se torna enriquecedor para os alunos (Rasco, 2011).

É interessante conduzir o processo de ensino-aprendizagem para um pensamento crítico, sistêmico, significativo, reflexivo e criativo para os estudantes, o qual é fundamental no seu desenvolvimento de competências necessárias para a sua formação profissional.

Os resultados deste estudo revelam a necessidade de discutir as perspectivas teóricas que vão orientar a aprendizagem dos alunos e subsidiar o planejamento das ações acadêmicas do curso. Os docentes que atuam em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, como os de Administração, não tiveram uma formação acadêmica consistente envolvendo os pressupostos e perspectivas teóricas da aprendizagem de adultos, o que pode dificultar a introdução de uma abordagem balizada pela andragogia e pela aprendizagem autodirecionada e transformadora. Espera-se que este artigo suscite reflexões que oportunizem a criação de uma agenda de pesquisas envolvendo a formação acadêmica de administradores.

Referências

- Beavers, A. (2009). Teachers as Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. *Journal of College Teaching and Learning*, 6(7)1-24.
- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Byrne, R. (2002). *Web-based learning versus traditional management development methods*. Singapore: Management Review.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chan, G.T. (2008). *An exploration of the transformative learning experiences of college seniors at a southern California Christian University*. Tesis doctoral, California Christian University, USA.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (2001). Part I - How professionals learn - the theory! *Journal of European Industrial Training*, 25(5), 2-25.
- Chien, M. (2004). The Relationship between Self-Directed Learning Readiness and Organizational. *Journal of American Academy of Business*, 4(1-2), 250-286.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (2001). The educational situation: as concerns the elementary school. *Curriculum Studies*, 33(4), 387-403.

- Ellinger, A.D. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullerton, J.R. (2010). *Transformative Learning in College Students: a mixed methods study*. Tesis doctoral, University of Nebraska, Nebraska.
- Godoi, C.K. (2006). Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. En G.C. Kleinubing, R.B. Mello y S.A. Barbosa, *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (cap. 13). São Paulo: Saraiva.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.
- Kelly, M.H. (2006). Teach an Old Dog New Tricks: Training Techniques for the Adult Learner. *Professional Safety*, 51(8), 44-65.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning*. Nueva York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of Adult Education*. Nueva York: New Republic, INC.
- London, M. y Sessa, V.I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- Mamede, S. y Penaforte, J.C. (2001). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec.
- Merriam, S.B. y Caffarella, R.S. (1991). *Learning Adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. y Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult learning: an introduction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2008). *Third update on adult learning theory: Adult learning theory for the twenty-first century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. y Kim, Y.S. (2008). Non-western perspectives on learning and knowing. En M. Sharan (Ed.) *Third update on adult learning theory* (cap 7). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (cap. 3). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. En J. Mezirow y E.W. Taylor, *Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education* (pp.87-103). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miller, J.P. (2002). Learning from a spiritual perspective. En E. O' Sullivan, A. Morrel y M. O' Connor (Eds), *Expanding the boundaries of transformative learning: essays on theory and praxis* (pp. 45-88). Nueva York: Palgrave.
- Moraes, L. (2000). *A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Ventos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Moreira, M.A. (1997). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Morgan, G. y Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), 1-24.
- Parkes, D. (2001). About Adult Education-Transformative Learning. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 182-183.
- Pimenta, S. y Anastasiou, L. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Rasco, F. (2011). *O desejo de separação: as competências nas universidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Reed, M. (2007). Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. En S. Cegg, C. Hardy y W. Nord, *Handbook de Estudos Organizacionais* (pp. 231-267). São Paulo: Atlas.
- Reynolds, M. (1999). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 1-23.
- Rigano, D. y Edwards, J. (1998). Incorporating reflection into work practice: A case study. *Management Learning*, 2(2), 23-35.
- Rodrigues, M. y Figueiredo, J. (1996). Aprendizado centrado em problemas. *Medicina*, 29, 3-26.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Silva, A.B. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Smith, G.F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- Soares, M. y Araújo, A. (2008). *Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Souza, J. y Dandolini, G. (2009). Utilizando simulação computacional como estratégia de ensino: estudo de caso. *Novas Tecnologias na Educação*, 7(1), 17-32.
- Taylor, E.W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: a critical review*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Wilhelmson, L. (2006). Transformative learning in joint leadership. *Journal of Workplace Learning*, 18(7/8), 495-507.