



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEDUC
LINHA 2 – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

PRISCILA ALVES DOS SANTOS ABREU

**RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
CONSTRUÇÕES DE DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO.**

SALVADOR
2019

PRISCILA ALVES DOS SANTOS ABREU

**RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
CONSTRUÇÕES DE DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, para obtenção de título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profª Drª. Sandra Regina Soares

**SALVADOR
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

ABREU, PRISCILA

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: CONSTRUÇÕES DE DISCENTES DE
ADMINISTRAÇÃO / PRISCILA ABREU.-- Salvador, 2019.
150 fls.

Orientador(a): SANDRA SOARES.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.FORMAÇÃO PROFISSIONAL. 2.TEORIA E PRÁTICA. 3.ENSINO
- APRENDIZAGEM.

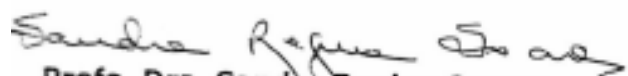
CDD: 607

FOLHA DE APROVAÇÃO

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTRUÇÕES DE DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO

PRISCILA ALVES DOS SANTOS ABREU

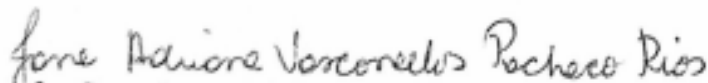
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado Em Educação.
Universit  De Sherbrooke, Usherb, Canadá



Profa. Dra. Tânia Moura Benevides
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Administra o
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educa o
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho à minha avó (in memoriam), quem tanto me ensinou, à minha família querida, ao meu esposo e eterno companheiro Alan Victor e a minha amada filha Júlia.

AGRADECIMENTOS

São tantos que não sei se cabe em uma página.

À querida professora Sandra Regina Soares, pelas orientações, provocações, apoio, desequilíbrios ocasionados e, sobretudo, pela verdadeira formação e transformação que me oportunizou ao longo dessa caminhada. Sua entrega, dedicação, compromisso e afeto tornaram minha jornada suave, feliz e prazerosa.

Às professoras Doutoras Jane Rios, Tânia Moura e Regina Celi pela disponibilidade, e significativas contribuições dadas à minha pesquisa.

Quero ainda agradecer aos sujeitos da pesquisa que participaram do grupo focal, contribuindo com as reflexões sobre a teoria e a prática na formação profissional do administrador, sem os quais os resultados alcançados não seriam possíveis.

Externo também os meus agradecimentos as amigas e professoras da UNEB, Fátima Góes e Darluce, que direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento fosse possível, com palavras de incentivo, sugestões ou apenas uma pausa para o café.

Aos companheiros do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores que partilharam saberes e inquietações. Em especial a Sílvia Correia, Cássia Brandão e Fátima Beraldo pelos momentos de partilha, de abertura, pelas significativas contribuições oferecidas a esta pesquisa, pelo carinho e amizade ao longo dessa caminhada.

Ao professor Flávio Correia e as secretárias Cristiane e Graça por todo suporte para operacionalização da pesquisa. Igualmente, externo meus agradecimentos aos professores do PPGEduc, os quais ofereceram valorosas contribuições a minha formação.

À minha família que compreendeu minha ausência em diversos momentos e me apoiou em minhas decisões, fazendo o exercício de empatia.

Por fim, agradeço ao meu esposo pelo apoio, incentivo e compreensão ao longo dessa trajetória. E a minha filha Júlia por ser o meu presente, inspirando o meu futuro e me fazendo crer que nenhuma barreira é tão grande que não possa ser vencida.

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da pedagogia universitária, no contexto da formação do profissional de administração, o qual tem despertado interesse de muitos pesquisadores e ganhado relevância na contemporaneidade, sobretudo dada a sua importância para o ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para essa atividade. O estudo assumiu como objetivo geral, identificar o potencial da reflexão, com estudantes, sobre o profissional de Administração, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais de Administração competentes e autônomos, tomando como questões de pesquisa: Que aprendizagens acerca do ser profissional, em especial de Administração foram construídas pelos participantes na experiência do grupo focal? Que descobertas os participantes fizeram sobre o processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais competentes e autônomos? A metodologia adotada envolveu uma pesquisa qualitativa construtivista, cuja coleta de dados ocorreu mediante a técnica do grupo focal, envolvendo discentes do curso de administração da Universidade do Estado da Bahia, e o tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo de Bardin (2006). Dentre os resultados, destacam-se a construção do perfil de profissional da administração autônomo e competente, em contraposição ao perfil restrito de profissional, mero executor de tarefas rotineiras, incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade; a percepção de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado na problematização, partindo de situações desafiantes do contexto da prática, e que o mesmo deve investir no desenvolvimento de atitudes e competências, se contrapondo ao modelo de centralidade empreendido atualmente na universidade; a construção de bases para a concepção de uma relação entre teoria e prática dialógica na formação do profissional de administração, a qual coloca em evidência a teoria como suporte para compreender a realidade e auxiliar na construção de novos conhecimentos. Por fim, essa pesquisa evidenciou que a experiência no grupo focal, encharcada de reflexões, provocou nos participantes diversas aprendizagens do ponto de vista ético, pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação Profissional. Teoria e Prática. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study is located in the field of university pedagogy, in the context of the training of business professionals, which has attracted the interest of many researchers and gained relevance in contemporary times, especially given its importance for teaching in undergraduate courses and the frequent unpreparedness of teachers for this activity. The aim of the study was to identify the potential for students to reflect on the administration professional to build the foundations of a theory and practice relationship conception capable of training competent and autonomous management professionals, taking as research questions: What learning about being a professional, especially Business, was built by the participants in the focus group experience? What findings did participants make about the teaching-learning process capable of training competent and self-employed professionals? The adopted methodology involved a constructivist qualitative research, whose data collection was done through the focus group technique, involving students from the administration course of the State University of Bahia, and the data treatment was performed through the content analysis of Bardin (2006). Among the results, we highlight the construction of the professional profile of the autonomous and competent administration, as opposed to the restricted profile of professional, mere executor of routine tasks, unable to respond to contemporary challenges; the perception that the teaching-learning process should be based on problematization, starting from challenging situations in the context of practice, and that it should invest in the development of attitudes and skills; in contrast to the centrality model currently undertaken at the university; the construction of bases for the conception of a relationship between theory and dialogical practice in the formation of the administration professional, which highlights the theory as a support to understand the reality and help in the construction of new knowledge. Finally, this research evidenced that the experience in the focus group, soaked in reflections, provoked in the participants several learning from the ethical, personal and professional point of view.

Keywords: Professional Training. Theory and practice. Teaching-learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Estudantes de Administração
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
DASP	Departamento de Administração do Serviço Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ERH	Escola das Relações Humanas
ESAN	Escola Superior de Administração de Negócios
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IAG	Instituto de Administração e Gerência
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEF	Modelo Emergente de Formação Profissional
MHF	Modelo Hegemônico de Formação Profissional
ORT	Organização Racional do Trabalho
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TRH	Teoria das Relações Humanas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	11
1 CAMINHOS RUMO AO OBJETO DA PESQUISA -----	12
1.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E DESDOBRAMENTOS PARA A PROFISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO -----	12
1.2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL-----	18
1.3 PESQUISA SOBRE O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO -----	23
1.4 PROBLEMA-----	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO -----	28
2.1 A PROFISSÃO E AS CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA-----	29
2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS-----	32
2.3 CONCEPÇÕES RELEÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA UNIVERSIDADE-----	37
3 O CAMINHAR METODOLÓGICO -----	40
3.1 TIPO DE PESQUISA -----	41
3.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS-----	35
3.3 O TRATAMENTO DOS DADOS-----	48
4 CONSTRUÇÕES DISCENTES ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS -----	50
4.1 APRENDIZAGENS ACERCA DO SER PROFISSIONAL NA EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL -----	50
4.2 DESCOBERTAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CAPAZ DE FORMAR PROFISSIONAIS AUTONOMOS E COMPETENTES----	56
4.2.1 Ensino que provoque a tomada de decisão diante de situações autênticas e desafiantes do contexto da prática profissional -----	56
4.2.2 Ensino que problematize e provoque a reflexão de situações de conflito na perspectiva do desenvolvimento de posturas éticas e colaborativas	64
4.2.3 Avaliação da aprendizagem que provoque o desenvolvimento de competências cognitivas e de atitudes -----	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	77

REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A	89
APÊNDICE B	91
APÊNDICE C	92

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Relação entre Teoria e Prática na Formação Profissional: Construções de Discentes de Administração*, está situada no campo da pedagogia universitária. O objetivo do estudo foi identificar o potencial da reflexão de estudantes em grupo para a (des) construção de uma concepção de relação teoria e prática capaz de contribuir para a formação de profissionais de Administração competentes e autônomos.

Está estruturada em quatro seções, além das considerações finais. Na primeira seção desenhamos o caminho percorrido até o objeto da pesquisa, construindo uma problemática que envolve o contexto geral da administração, desde a organização do trabalho na sociedade capitalista e os desdobramentos para a profissão de administração, aspectos da evolução do ensino de administração no Brasil, uma breve revisão de pesquisas nessa área. Apresentamos aqui também o problema, o objeto de pesquisa e as questões de pesquisa, apontamos a relevância do trabalho.

Em seguida, tecemos o referencial teórico contrapondo os diferentes tipos de profissionais e enfatizando a concepção de profissional autônomo, apontando as concepções de ensino e aprendizagem na formação profissional e as nuances do pensar cartesiano e o pensar complexo; e ainda abordamos as concepções de relação teoria e prática na universidade.

Na terceira seção descrevemos a metodologia que levou a sistematização dos dados em categorias e, em consequência a construção de inferências, as quais possibilitaram a discussão dos resultados.

A última seção, intitulada *Construções discentes acerca da relação teoria e prática na formação de profissionais*, apresenta a discussão dos resultados do estudo evidenciando a resignificação de uma concepção restrita de relação teoria e prática para outra dialética, problematizadora e potencializadora do desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais. Bem como coloca em relevo a contribuição da experiência do grupo focal para provocar as construções dos discentes ao longo desta pesquisa.

1. CAMINHOS RUMO AO OBJETO DA PESQUISA

O presente estudo se situa no campo de pesquisa e de prática da pedagogia universitária no contexto da formação do profissional de administração desenvolvida na universidade nos dias atuais. Na perspectiva de delimitar nosso objeto de pesquisa, se faz necessário resgatar o contexto histórico de surgimento dessa profissão e as tensões nela envolvida.

1.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E DESDOBRAMENTOS PARA A PROFISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO.

A preocupação com o controle do processo de trabalho e com seus resultados, base do que viria a ser a profissão do administrador, é tão antiga quanto a história da humanidade. Entretanto, ela se torna mais sistemática e metódica com o advento da sociedade capitalista, sociedade que se caracteriza pelo sistema econômico baseado na propriedade privada, na divisão social do trabalho e na troca de produtos ou serviços por dinheiro. O capitalismo surge no fim da Idade Média a partir da desintegração das propriedades feudais e da consequente criação de empresas privadas por alguns dos antigos mestres-artesão, mais tarde denominados de burgueses, que passaram a ser proprietários de ferramentas e matéria-prima, e assim, a assalariar pessoas por sua mão de obra.

É nessa tessitura de apropriação diferenciada dos meios de produção, que se coloca de um lado o proprietário dos meios de produção, detentor da ciência e da tecnologia (o capitalista) e, do outro, o trabalhador assalariado, cujo único meio de subsistência é a venda de sua força de trabalho ao capitalista, que se constrói a sociedade capitalista.

É, portanto, característica do modo de produção capitalista a separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual, cujo sentido último está em legitimar a desvalorização do trabalho, controlar o processo de produção; enfim retirar do trabalhador a autonomia, o controle do processo, assegurando a exploração que está na raiz do processo de acumulação, fim último do capitalismo (MARTINS, 1993 p. 83).

A separação entre aqueles que concebem e aqueles que executam a produção foi se consolidando à medida que o sistema capitalista se fortalecia economicamente, sobretudo, a partir da Revolução Industrial no final do século XIX.

A mecanização da indústria e da agricultura, ocorrida na primeira fase da Revolução Industrial, promoveu a substituição da força muscular do homem pelas máquinas, e fez com que o artesão e sua oficina cedessem lugar ao operário e às fábricas baseadas na divisão do trabalho e na simplificação das operações. Depois, na segunda fase, a revolução do aço e da eletricidade provocou o desenvolvimento da maquinaria automática e, por conseguinte, emergiu a necessidade de especialização do trabalhador. O artesão, que antes conhecia todo o processo produtivo, tornou-se um especialista em “apertar parafusos”. Essa transição do modo de produção artesanal para o fabril provocou o desaparecimento da unidade doméstica de produção, levando um enorme contingente de operários a trabalharem nas fábricas, submetidos a atividades rotineiras, divorciados de qualquer decisão ou modificação em relação ao produto no qual estão trabalhando (SENNETT, 2012).

Foi, portanto, a Revolução Industrial que provocou o aparecimento das empresas no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, possibilitando a difusão das inovações organizacionais e administrativas. Tal expansão industrial permitiu o surgimento de empresas como General Eletric (1896), General Motors (1908), Ford (1903), dentre outras que impulsionaram a economia americana e a entrada da ciência e tecnologia, com ênfase em estudos sobre a eficiência e formas de aumentar a produção (FREEMAN; SOETE, 2008).

Juntamente com o surgimento das empresas, emergiu a preocupação com o aumento da produtividade e da eficiência no campo operacional por meio da racionalização do trabalho operário (RABELO; ZANATTA; BALDINO, 2014). Tal preocupação foi traduzida nos estudos iniciais de Frederick Winslow Taylor que ficou conhecido como Organização Racional do Trabalho (ORT), cujo maior objetivo era reduzir os custos do processo de produção. A racionalização do trabalho promoveu uma dissociação do processo em duas especialidades: operários e gerência científica. Os operários deveriam executar tarefas simples e repetitivas com regras e padrões previamente definidos, tornando-se superespecializados, sem qualquer autonomia para tomar decisões. “O saber e a habilidade, até então requerida pela manipulação de ferramentas”, passariam a ser “monopolizados pelo staff administrativo” (BIHR, 1999, p.39) ou gerência científica, e o empirismo e improvisado deveriam ser substituídos por conhecimentos científicos, havendo uma única maneira certa de se fazer o trabalho.

Frederick Taylor acreditava que a maquinaria e o projeto industrial podiam ser imensamente complicados numa grande empresa, mas não havia necessidade de os trabalhadores compreenderem essa complexidade; na verdade afirmou quanto menos fossem “distraídos” pela compreensão do projeto do todo, mais eficientemente se atermiam aos seus próprios serviços. (SENNETT, 2012, p.45)

A base dessa operação industrial está na rotina, cabendo ao trabalhador concentra-se na realização de tarefas cada vez mais especializadas, o que concorria para tornar esse trabalhador “estúpido e ignorante” (SENNETT, 2012, p. 48), além de provocar “uma maior dependência [dele] em relação à organização capitalista do trabalho” (BIHR, 1999, p.40).

Por outro lado, na lógica da ORT, a gerência científica deveria responsabilizar-se pelo planejamento e supervisão, descrição dos cargos, determinação de funções e estudos de métodos de administração e normas de trabalho, aprofundando assim a cisão entre pensamento e ação. Portanto, no sistema que ficou conhecido como Taylorista, a organização foi concebida como uma máquina e o operário qualificado como uma “peça” da engrenagem. Essa concepção de gestão do trabalho originou a Administração Científica.

A Administração Científica se baseou no conceito de *homo economicus*, segundo o qual toda pessoa é influenciada por motivos exclusivamente financeiros: salário e recompensas materiais. A ideia era a de que o homem não trabalha por que gosta, mas porque precisa de recursos para sua sobrevivência, pelo medo da fome. Se contrapondo a essa ideia, Marx (2010) acreditava que o trabalho sempre foi condição natural de existência do homem, uma forma de interação com a natureza e de transformação dela, fundamento capaz de promover sua liberdade, todavia poderia ter um caráter alienante se o homem não desenvolvesse “livremente suas energias mentais e físicas”, mas ficasse “fisicamente exausto e mentalmente deprimido” (MARX, 2010, p.82). De todo modo está claro que “a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho” (HARVEY, 2008, p.123).

A ênfase na produtividade e a separação entre concepção e execução, como vimos, características da administração científica, continuam fortemente presente nas teorias que surgem sequencialmente a ela. No início do século XX, objetivando

reduzir ainda mais os custos de produção e ampliar o número de vendas para a maior quantidade de consumidores possíveis, Henry Ford sistematizou o trabalho mecanizado através da produção em massa, desenvolvendo um novo modelo de organização do trabalho que se popularizou nos Estados Unidos. Tal modelo que ficou conhecido como Fordismo, embora preconizasse uma ruptura com a hierarquia rígida (poder dos chefes) da administração científica e, supostamente, se preocupasse em estimular o operário a exercer autonomamente suas atividades, manteve sua dimensão intelectual no processo produtivo suprimida, concentrando-a na esfera da gerência científica.

O pagamento de altos salários e prêmios de produção, máxima do fordismo, servia apenas para “subordinar a força de trabalho ao ritmo extenuante da produção” (BATISTA, 2006, p. 3). Nesse modelo havia uma nova política de controle e gerência do trabalho, em que o pagamento de salário por oito horas de produção guardava o desejo de obrigar o trabalhador a obter a disciplina necessária para operar o sistema de linha de montagem de alta produtividade, “exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concedendo um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo” (HARVEY, 2008, 123).

Nessa mesma perspectiva, a Teoria Clássica da Administração, fundada por Henri Fayol, estabeleceu a disciplina, isto é, o exercício da obediência e, a subordinação dos interesses individuais aos gerais da empresa como princípios gerais da administração. Em tal Teoria, o princípio “controle”, que significa garantir que tudo ocorra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas, aparece como importante função do administrador. Mais uma vez trata-se de garantir a mecanização do indivíduo, sendo o enfoque, eminentemente normativo, tanto em relação ao trabalho operário, quanto aos princípios que o administrador deve adotar em sua atividade.

Embora a abordagem clássica (administração científica e escola clássica) tenha exercido forte influência na maneira como a relação entre concepção e execução foi se modelando, seus princípios nem sempre foram pacificamente aceitos pelos trabalhadores, pois conforme anuncia Braverman (1977, p.124), a necessidade de

[...] ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a 'organização científica do trabalho', mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista.

A percepção dos trabalhadores sobre a ideologia que separava o pensar e o agir explicitou o conflito entre empregados e empregadores, concorrendo para a diminuição da produtividade das indústrias e provocando, somada a outros fatores, a crise do sistema fordista, conforme anuncia Ferreira (1997 apud DUARTE 2000, p.52):

[...] o fordismo, como sistema de produção, tornou-se improdutivo pela falta de capacidade do sistema de gerar ganhos de produtividade, havendo razões tanto de ordem técnica quanto de ordem econômico-social para esse fenômeno. [...] No que se refere aos fatores de ordem econômico-social, o autor destacou o conflito dos trabalhadores em relação ao tipo de trabalho desqualificado e rotineiro ao qual estavam submetidos no âmbito da organização taylorista-fordista do processo de produção [...].

A crise do padrão de acumulação fordista abriu espaço para as transformações no processo produtivo. Nesse cenário, surge o Toyotismo, um sistema de produção idealizado por três engenheiros japoneses e desenvolvido, no período pós-guerra, na fábrica de automóveis Toyota para recuperar as indústrias japonesas, eliminar o desperdício e superar o modelo de produção em massa. O modelo Toyota de produção, que aparentemente, pretendia distanciar-se do taylorismo e fordismo, com promessas de atender as necessidades dos trabalhadores, buscou fundamentar-se, especialmente, na flexibilização do processo, na multifuncionalidade e no trabalho em equipe, e na gestão participativa, aspectos que serão descritos a seguir.

A flexibilização consistia em produzir somente o necessário, evitando ao máximo o desperdício, e para garantir a flexibilização era necessário um trabalhador multifuncional, capaz de executar várias tarefas em um tempo cada vez menor. Assim, a multifuncionalidade consistia na possibilidade do trabalhador desempenhar diferentes funções, com a promessa de poder opinar diretamente sobre as atividades desenvolvidas. Entretanto, o modelo além de não envolver os trabalhadores no planejamento das atividades, desvalorizando sua capacidade de pensar, também reduziu os postos de trabalho e o número de empregados com vistas a ampliar a lucratividade.

Nesse sentido, o termo “multifuncional” é uma forma disfarçada de exploração da mão de obra do trabalhador, como nos esclarece Santos (2011, p. 145): “[...] à luz da denominada polivalência ou multifuncionalidade, evidencia-se que a intensificação do trabalho vem atingindo seu ápice na medida em que a força de trabalho é empregada ainda mais intensamente do que antes.” Além disso, a ideia do trabalho em equipe da Toyota consistia em organizar os trabalhadores em pequenos grupos com a supervisão de um líder, que trabalhando junto com os operários, tinha a função de coordenar o grupo, mas também e, principalmente, substituir qualquer um que cometesse uma falha.

Já a gestão participativa ou princípio da gerência participativa na lógica toyotista, segundo Ferreira, Reis e Pereira (2002) relaciona-se à participação dos trabalhadores no processo decisório, ao trabalho em equipe, à negociação de metas, à comunicação bilateral e ao controle exercido através da liderança. Contudo, cabe salientar que, uma análise em maior profundidade nos permite identificar que a participação nas decisões que competem ao trabalhador são aquelas do campo operacional, e que o objetivo real dessa estratégia era o envolvimento e o máximo comprometimento de todos os trabalhadores com os procedimentos e resultados da empresa. Portanto, o modelo Toyota de produção, conserva a mesma lógica de execução do taylorismo e fordismo, adequando seus ideais ou princípios a uma nova ordem capitalista.

Quando parecia, mesmo de forma camuflada, que a única forma de organização do trabalho era a racionalização, por meio da divisão, especialização, regras rígidas e separação entre teoria e prática, isto é, por meio dos princípios tayloristas, surgiram outras tentativas de organizá-lo. De acordo com Chiavenato (2014), da necessidade de corrigir a tendência da desumanização do trabalho decorrente da aplicação de métodos científicos e precisos, sobretudo iniciada pelo sistema taylorista de produção, nasceu a Teoria das Relações Humanas (TRH), ou Escola das Relações Humanas (ERH).

Uma nova perspectiva da administração passou a ser desenhada com a introdução do conceito de “*homo social*” pela ERH, que acreditava na importância das relações no ambiente de trabalho, valorizava a liderança, o trabalho em equipe e a influência dos fatores psicológicos nos níveis de satisfação, e em consequência, a

eficiência e a produtividade do trabalhador. Portanto, assim como outras tentativas de organização do trabalho, a ênfase dessa escola continua a ser na produtividade, apoiando-se na subjetividade do trabalho para, sutilmente, incorporar às correntes da psicosociologia os conhecimentos da administração científica criando uma falsa sensação de associação entre concepção e execução, e fazendo valer a mesma prática dominante do capital, como anuncia Tragtenberg (2006, p. 267-268):

A Teoria da Administração, até hoje, reproduz as condições de opressão do homem pelo homem; seu discurso muda em função das determinações sociais. Apresenta seus enunciados parciais (restritos a um momento dado do processo capitalista de produção) tornando absolutas as formas hierárquicas de burocracia da empresa capitalista [...] constitui-se na mais sofisticada representação ideológica produzida pela pequena burguesia intelectual.

Ao compreender que a teoria da administração que se refere o autor é composta por todas as teorias, escolas e/ou correntes que contribuíram para a compreensão da administração ao longo da história, concordamos com Braverman (1977) que a Escola de Relações Humanas não superou o sistema taylorista, nem este cedeu lugar para outros métodos, pois é impossível superestimar o relevante papel da gerência científica na formação da empresa moderna. Contudo, cumpre dizer que foram justamente as contradições e concordâncias entre as diferentes escolas, especialmente as contribuições da escola clássica, aliada as inúmeras transformações promovidas pelos sistemas políticos e econômicos no início do século XX, como a diversificação da agricultura, o crescimento da indústria, e a expansão das empresas, que impulsionaram o ensino da administração no país.

1.2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O ensino de administração no Brasil é relativamente recente, resultado da importação do modelo “*business school*” desenvolvido nos EUA, país considerado o berço da escolarização dessa ciência (BERTERO, 2009). Nos EUA o ensino da administração surge em 1881, com a criação da Wharton School pelo empresário industrial Joseph Warton, período em que “a sociedade norte-americana começa a metabolizar os impactos da Primeira Revolução Industrial” (STORCK, 1983, p.58).

A carência norte-americana de profissionais qualificados decorreu das mudanças ocasionadas pela Revolução Industrial, com o desenvolvimento de

estradas de ferros, abertura de mercados e o transporte de mercadorias para zonas mais distantes, pois tornou mais complexo o trabalho que até então era realizado pelos proprietários das empresas, como esclarece Storck (1983, p.58):

Se a Primeira Revolução Industrial foi responsável pelo aumento do trabalho do proprietário de tal forma que ele se viu forçado a abrir mão de parte das suas funções em favor de administradores, ocasionando, assim, a primeira demanda quantitativa desses profissionais - foi a chamada Segunda Revolução Industrial, que teve lugar de 1860 a 1914, que se responsabilizou não apenas pelo aumento daquela demanda, mas, mais do que isso, por uma substancial mudança nos requisitos de qualidade dessa demanda.

Assim, ocorre na década de 1920 um crescimento substancial dos cursos de administração nos EUA, os quais foram fortemente influenciados pelo movimento da administração científica. Em 1950 já haviam cerca de 1500 cursos de administração no país e nenhum curso no resto do mundo, depois foi a vez do Canadá, México e então Brasil, como podemos ver no quadro 1.

SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	
1881	EUA
1951	Toronto (Canadá)
1952	Monterey (México)
1954	EAESP, FGV (Brasil, São Paulo)

Fonte: elaboração própria

A adoção do “*business schools*”, com predomínio da concepção utilitarista de resultados, desencadeou um formato mecânico/instrumental do indivíduo, estabelecendo a visão clássica do *homo economicus*, tal como foi descrito por Aktouf (2004). Ele ainda chama a atenção para a lógica da “*business economics*”, que influencia a formação dos gestores com conteúdos estruturados, quase que exclusivamente, em capacidades matemáticas, em detrimento de conteúdos culturais e humanistas. Tal concepção, notoriamente, tem permeado a lógica de produção do conhecimento nos cursos de graduação em Administração no Brasil. Muito embora tenha se evoluído em algumas partes na superação da ortodoxia, ainda é crítico o direcionamento que se dá ao profissional de administração neste sentido.

Logo, os primeiros achados relacionados com o ensino de administração no Brasil datam de 1902, a partir da iniciativa de duas instituições particulares: a Escola Prática do Comércio de São Paulo e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, que na época não eram regulamentadas (JÚNIOR E PINTO, 2012; SILVA, SILVA e FREITAS, 2013), mas o surgimento das primeiras escolas superiores de administração no Brasil ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas, fortemente marcado pela industrialização e em consonância com a política desenvolvimentista, que requeria como condição central “a disponibilidade de pessoal qualificado para gerir eficazmente as organizações públicas e os diversos programas de governo, bem como os empreendimentos privados, os quais deveriam adotar critérios de racionalidade econômica” (SERVA, 1990, p.1).

À medida que o processo de industrialização avançava no país, crescia também a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender as demandas oriundas da nova dinâmica imposta pelo mercado. Assim, pode-se salientar, portanto, que foi a partir da explosão do capitalismo industrial no país, especialmente com o investimento de capital estrangeiro nas indústrias brasileiras, e da reestruturação e expansão estatal que a ciência da administração passou a ter maior importância e a posicionar-se como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa.

Para atender as necessidades da Indústria e do Estado, respectivamente, surgem, em 1931 o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e, em 1938 o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), ambos introduzindo no Brasil os princípios da escola clássica da administração. O IDORT reconhecido como de utilidade pública pelo governo federal, “difundia o ideário/instrumental da administração científica para o empresariado do eixo São Paulo-Rio de Janeiro”, sendo “considerado a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina” (COELHO E NICOLINI, 2014, p. 374). Nessa mesma trilha e exercendo papel fundamental nas reformas administrativas, o DASP cuidou de oferecer uma qualificação técnica ao quadro de pessoal do Estado, o que mais tarde foi incorporado como Treinamento e Desenvolvimento (T&D) pela área de recursos humanos no ensino da administração.

A partir de então, as instituições públicas e privadas, sobretudo as indústrias, passaram a demandar administradores qualificados o suficiente para dar conta de estruturas burocratizadas e complexas (NICOLINI, 2003). Para atender a essa demanda e frente ao crescimento econômico brasileiro, em 1941 foi criada no Brasil a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), baseada no modelo de ensino da *Graduate School of Business Administration* de Harvard, representando o marco formal dos estudos de administração no país. Com recursos oriundos dos empresários paulistas, o principal objetivo da ESAN era “formar técnicos de nível superior, a quem se poderia confiar a missão de chefiar e dirigir empresas” (PINTO & MOTTER JUNIOR, 2012, p. 8).

Aprofundando o objetivo de qualificação para a atuação na administração pública e privada, e impulsionada pelo crescimento do Estado, foi instituída em 1944 a Fundação Getúlio Vargas (FGV), importante Instituição contributiva para a evolução do ensino superior de administração. Da criação da FGV surgiram a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), ambas resultado de uma cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos que viabilizou a visita de representantes da Fundação às universidades americanas com o propósito de buscar modelos para criar uma escola que formasse jovens administradores e difundisse a teoria da administração no país (PINTO & MOTTER JUNIOR, 2012; COELHO, 2006).

Escolas de administração, integradas a instituições universitárias, começaram a surgir concomitantemente e/ou após o surgimento da FGV e de seus cursos. Assim, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constituiu em 1951 a Faculdade de Ciências Econômicas, e somente tornou autônoma a Escola de Administração em 1996; a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1954 criou o Instituto de Administração e Gerência (IAG); e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) implantou a Escola de Administração (UFBA) em 1959.

A influência estrangeira no ensino de Administração, já apontada, se manifesta de forma mais vigorosa através de convênio firmado em 1959 entre o governo brasileiro e o governo americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Tal convênio, que beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul (UFBA e UFRGS, respectivamente) enfatizava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração pública e de empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos

competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003, p. 2).

Sem dúvida, tais escolas não apenas foram pioneiras, como exerceram forte influência no ensino da administração, contudo, sua regulamentação, assim como a oficialização da profissão, somente ocorreu em meados dos anos sessenta. Através da Lei Nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, o bacharel em administração passou a ser habilitado para o exercício da profissão de Técnico de Administração, que somente mais tarde foi modificada para administrador. Após esta lei, o acesso ao mercado profissional “seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário” (BRASIL, 1965, p.1).

Nesse contexto, por meio do Parecer nº 307/66 aprovado em 08 de Julho de 1966, o ensino foi regulamentado, legitimando os diplomas já emitidos, e o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o primeiro currículo mínimo para os cursos de administração com matérias como Contabilidade, Teoria Econômica, Instituições de Direito Público e Privado e Administração Financeira e Orçamento, cujo sentido foi marcado por “tendências behavioristas (positivistas) do ensino americano de administração” e pelo “predomínio de visões tecnicistas” (BENCKE & GILIOLI, 2013, p.5).

Durante 27 anos, esse ensino pareceu não reconhecer as mudanças ocorridas no mundo e sua legislação se manteve sem alterações. Somente em 1993 houve uma reformulação do currículo com o propósito de formar um administrador mais generalista e com capacidade para acompanhar as mudanças tecnológicas e os avanços científicos, o que possibilitou a inclusão das inúmeras habilitações ao curso de administração ofertado em todo o país. Entretanto,

[...] conforme o Parecer nº 776/97, a fixação dos currículos mínimos criou, por muitas vezes, obstáculos para o ingresso no mercado de trabalho altamente competitivo, devido o interesse de grupos corporativos, resultando no excesso de algumas disciplinas e a prorrogação no prazo de término do curso. Ou seja, o interesse de uma classe da não formação de administradores temendo um ambiente de mercado ainda mais competitivo interferiu nas propostas pedagógicas das Instituições (BENCKE & GILIOLI, 2013, p.6).

Nesse sentido, a fim de possibilitar às Instituições de Ensino Superior maior autonomia para criação de projetos pedagógicos, iniciou-se no final dos anos 90 no país a discussão sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9.394, de 20/12/1996 - e a constituição das Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN), que trouxe uma nova concepção para o ensino da Administração no Brasil. Entretanto, é perceptível certa ambiguidade quando se analisa a trajetória constitutiva do ensino superior de administração, pois de um lado suas origens associam-se à necessidade de crescimento econômico e do Estado, e por outro revela obstáculos para o desenvolvimento do próprio ensino superior, privilegiando apenas “uma pequena elite econômica e cultural” e mantendo-se “alheio às profundas transformações sociais pelas quais passava o Brasil” (OLIVEIRA E SAUERBRONN 2007, p. 152).

Esse conjunto de acontecimentos que influenciaram o ensino da administração contribuiu para a institucionalização da divisão entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, que ainda prevalece nos dias atuais, como demonstram as pesquisas realizadas nessa área.

1.3 PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

O ensino de Administração não tem conseguido desempenhar seu papel transformador, apresentando indicativos de fracasso dos conteúdos curriculares e das estratégias pedagógicas. Tal ensino não colabora para o desenvolvimento e qualificação do profissional numa perspectiva crítica, sendo moldado por estratégias ideológicas de alienação que derivam do capitalismo em detrimento de estratégias emancipatórias. O conhecimento dogmatizado e descontextualizado está centrado no professor, que se coloca como seu porta voz e não estimula posições críticas e reflexivas por parte dos estudantes. Inexistem nos currículos conteúdos que contemplem as temáticas regionais no âmbito da administração e, os manuais de gestão e os casos práticos são utilizados como instrumentos de memorização e repetição, desconsiderando-se a complexa realidade em que as organizações estão inseridas (SILVA e CAEIRO, 2016; PAULA e RODRIGUES, 2006).

Na pesquisa “Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador e do Tecnólogo” realizada em 2015 pelo Conselho Federal de Administração (CFA), 81% dos professores de administração revelaram que a aula expositiva é a principal metodologia utilizada no processo de ensino, e apenas 11,8% realizam exercícios de gestão simulada. De forma geral, a metodologia tradicional de ensino dos cursos superiores de Administração aproxima-se das

utilizadas em cursos técnicos, isto é, ocorre uma perspectiva instrumental de aplicação de ferramentas e tecnologias em contextos específicos. Essa tendência parece estar relacionada ao fato de o processo educacional ter incorporado muitos conceitos oriundos da escola clássica da administração, como os de eficiência e produtividade, e de separação entre concepção e execução.

Prova de tal relação é que, embora exista no Brasil vasta produção acadêmica no campo da administração, os professores não costumam utilizá-las, conservando a repetição de conteúdos dispostos em livros e que, normalmente, são escritos por autores americanos (CARRÃO; MONTEBELO, 2009). Historicamente, o ensino nos cursos de Administração supervaloriza o conhecimento estrangeiro e suprime a capacidade dos professores de promover reflexões e criar modelos, levando-os a adotarem fórmulas prontas e modismos administrativos, reproduzidos sem considerar o contexto histórico, político, social e econômico em que universidade, estudantes, organizações e profissionais estão inseridos (VALE; BERTERO; SILVEIRA, 2013; FROEHLICH et al., 2017).

Em seus estudos sobre o tema, Nicoline (2003, p.48) afirma que “as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório”, denunciando o processo de produção em massa de administradores ocorridos nos cursos superiores, e estabelecendo uma analogia do ensino à linha de montagem de Ford, em que o estudante é a matéria-prima, o currículo pleno, a linha de montagem e o administrador, o produto final. E destaca que esse processo concentra a formação teórica na maior parte do curso, restringindo a formação mais prática, somente para o período final, quando aparece o estágio supervisionado, “concebido para verificar a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos que a ele se submetem” (NICOLINE, 2003, p.48).

Aprofundando os estudos sobre o ensino da administração, Antunes e Bolzan (2015) analisaram 114 artigos, publicados entre 2010 e 2015, que abordam o tema, e os resultados indicam necessidade urgente de mudança no modelo tradicional de ensino desenvolvido nos cursos de administração. Revelam que é preciso revisar as estratégias metodológicas e os modelos pedagógicos praticados, investir em um ensino menos bancário, apostar em métodos mais participativos, e desfazer a dicotomia entre teoria e prática típica dos cursos aqui tratados.

Outras pesquisas realizadas (LOPES, 2006; CARRÃO; MONTEBELO, 2009; BOAVENTURA et al., 2018) apontam a necessidade de uma reflexão acerca dos processos atuais de formação profissional em administração e indicam que a visão de teoria e prática como campos distintos vem se fortalecendo entre os estudantes nos últimos anos. Nesta perspectiva, esse ensino separa teoria e prática, e os cursos além de terem ênfase na reprodução do conhecimento, realizam poucas atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes capazes de qualificar o profissional para sua atuação no mercado. Para Lopes (2006) o ensino de administração não está comprometido com o desenvolvimento de competências, e em consequência, não qualifica o futuro profissional para tomar decisões estratégicas, responsabilidade primária do administrador.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Carrão e Montebelo (2009) revela que para os estudantes de administração os saberes aprendidos ao longo de sua formação acadêmica são pouco usados em sua vida profissional e, que o seu sucesso na carreira está associado com a experiência na prática profissional. Os estudantes questionam a real utilidade dos conteúdos teóricos transmitidos em sala de aula, são “repetitivos, chatos e cansativos” (CARRÃO; MONTEBELO, 2009, p.44), e que as competências necessárias ao bom desempenho do administrador, as quais não foram anunciadas, dependem muito pouco de conhecimento teórico.

É possível que essa percepção dos estudantes esteja relacionada, entre outros fatores, com as práticas pedagógicas e os conteúdos disciplinares ofertados nos cursos, pois ao tomar o ensino para análise da formação de profissionais em administração no Brasil, percebe-se que o conhecimento disponibilizado ao aluno é segmentado e pouco se articula com as diferentes áreas da administração. Ademais, as disciplinas isoladas entre si têm ênfase na teoria, dissociando-se da prática e provocando uma percepção equivocada de que esse conhecimento tem pouca utilidade para a vida profissional (SOUSA SANTOS et al., 2018). Análise que se confirma na visão de Lopes (2006, p.193):

Na excessiva fragmentação disciplinar típica da formação do administrador, o estudante é envolvido em exercícios que, em sua grande maioria, envolvem processos de decisão com repercussões de curtíssimo prazo e de restrita abrangência funcional.

Estudantes de administração acreditam que poucas estratégias de ensino, a exemplo do estudo de casos, realmente relacionam teoria e prática, pois possibilita

que aprendam a partir de uma experiência mais concreta. Eles apontam a necessidade de o professor sair do lugar comum, olhar para as transformações científicas e tecnológicas, compreender o aluno moderno, realizar aulas dinâmicas e inovadoras, ajudando os alunos a colocarem o conhecimento teórico em prática, e para tal despertar neles a curiosidade e a consciência crítica. Cumpre dizer que o maior índice de crítica ao ensino e o clamor pela necessidade de mudança é predominante por parte dos estudantes mais jovens, na faixa entre 25 e 30 anos, reforçando a percepção de que o ensino desenvolvido nos cursos, de maneira geral, parece estar ultrapassado.

Nessa perspectiva, egressos do curso relatam que a dicotomia entre teoria e prática, sobretudo a ausência da prática ao longo do processo de ensino, contribui para a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, uma vez que a complexidade das organizações no atual cenário requer profissionais capacitados para compreender o contexto organizacional, tomar decisões e apresentar resultados. Essa situação se evidencia na pesquisa realizada pelo CFA, cujos resultados apontam que professores e coordenadores de curso comungam da ideia de que ‘elaborar e interpretar cenários’ é competência fundamental para o administrador, em contrapartida, mais de 40% dos bacharéis pesquisados não acreditam que o curso de graduação lhes proporcionou desenvolver tal competência e apenas 24% disseram que o curso atendeu completamente as suas expectativas. Além disso, os empregadores consultados declararam haver um distanciamento entre a realidade do mercado de trabalho e o conhecimento apresentado pelos administradores (CFA, 2015).

De acordo com Boaventura *et al* (2018, p. 20), o conhecimento teórico deve ser ofertado objetivando ajudar o estudante a “entender e explicar os fenômenos organizacionais, levando-os para além de um empirismo carente de rigor metodológico, embasado em simples observação e descrição”. Entretanto, vale também dizer que o saber e o saber fazer devem estar harmonizados, precisam ser ensinados em conjunto, numa lógica associativa, ao contrário ocorre um “seccionamento epistemológico” que não raramente compromete a formação profissional (CUNHA, 2012, p.33).

Na busca por esse movimento dialético, entidades como a Associação Nacional dos Estudantes de Administração (ANGRAD), juntamente com os conselhos profissionais e a FGV, têm oportunizado reflexões sobre o tema. Esta última, recentemente, implantou o projeto denominado Imersão Empresarial que oportuniza os estudantes vivenciarem a realidade de grandes empresas, numa aprendizagem *on the job*, entretanto, de acordo com a própria associação, um grande obstáculo é a dificuldade que os professores brasileiros têm em lidar com mudanças de paradigma, principalmente para tratar com o processo de transformação da geração passiva para a geração interativa.

Cabe acrescentar, que no exercício da docência em um curso de Administração, em pesquisa realizada junto aos estudantes da disciplina sob nossa responsabilidade, eles deixaram claro que consideram os conhecimentos teóricos importantes, desde que sejam atuais, de fácil compreensão e que façam sentido para suas vidas. Todavia, destacaram a necessidade de saber como eles podem ser mobilizados na prática profissional. Afirmaram que buscam relacionar teoria e prática durante as aulas e fora delas, mas creem que o professor poderia estimulá-los a fazerem esse exercício, incentivando o pensamento crítico, em sala. Apontaram a experiência profissional dos professores como uma possível ponte entre teoria e prática (um caminho para a aprendizagem significativa).

Além disso, os estudantes pesquisados julgaram ser fundamental a adoção de métodos que os aproximem da realidade concreta e a relevância de se ter uma aula dinâmica, interativa, em que os estudantes sejam, efetivamente, parte dela, o que implicaria abertura para a escuta ativa e para a construção de uma relação prazerosa. Porém, enfatizaram a postura de superioridade de muitos docentes e, em alguns casos, até a desvalorização do estudante, o que se configura como um empecilho à aprendizagem.

1.4 PROBLEMA

A problemática desta pesquisa colocou em evidência que a profissão da Administração historicamente se instituiu calcada na tensão entre concepção e execução, assumindo os trabalhadores como meros executores de tarefas destituídos da condição de partícipes das decisões sobre o trabalho. Entretanto, apesar dos administradores exercerem o papel de gestores na perspectiva de

garantir os interesses dos detentores do capital (proprietários das organizações), eles também ocupam, na prática, o papel de executores na cadeia hierárquica. Portanto, muito distante daquele de agente social de mudança.

Esta problemática, à luz de diversas pesquisas, nos permitiu destacar como **problema** que o ensino de Administração centrado na transmissão de conteúdos, na lógica hierarquizante e aplicacionista de relação teoria e prática, não coloca em questão a separação entre concepção e execução e concorre para formar profissionais com uma postura passiva e acrítica frente à classe patronal. Em consequência desse ensino, se consolida entre os estudantes, uma visão de desqualificação da teoria e superestimação da prática esvaziada de reflexão e problematização que, consciente ou inconscientemente, os aproxima do perfil do técnico e os distancia do perfil do profissional autônomo. A partir desse problema definimos como objetivo da presente pesquisa:

Identificar o potencial da reflexão, com estudantes, em grupo, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais de Administração competentes e autônomos.

Na perspectiva de atingir este objetivo formulamos as questões de pesquisa:

- 1) Que aprendizagens acerca do ser profissional, em especial de Administração foram construídas pelos participantes na experiência do grupo focal?
- 2) Que descobertas os participantes fizeram sobre o processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais competentes e autônomos?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção apresenta o referencial teórico que embasou o estudo proposto, destacando as categorias inerentes e imprescindíveis para a compreensão do problema apontado.

2.1 A PROFISSÃO E AS CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA

O termo profissão tem sua origem no campo da sociologia do trabalho, empregado, normalmente, para se referir as profissões que independem de vínculo patronal a exemplo de medicina, e se caracteriza por ações simples e complicadas, baseadas em um conjunto de conhecimentos, que se manifestam na prestação de serviço ao público, apresentando uma natureza intrínseca de preocupação com o outro. Diferente do emprego, a profissão está relacionada à formação do profissional, a qual ocorre em uma instituição de ensino universitário, requer um longo período de tempo, constituindo-se como de elevado padrão, e devendo contemplar a reflexão e a compreensão de situações complexas e variadas do contexto da prática profissional (TARDIF, 2002; SOARES, 2009).

Nessa perspectiva, cabe salientar que a autonomia aparece como uma importante característica da profissão, sem a qual, dificilmente, os sujeitos serão capazes de tomar decisões para solucionar os problemas da realidade concreta do trabalho. Assim,

a autonomia que a universidade precisa ajudar os alunos a alcançarem deve, por tanto, referir-se a capacidades necessárias para a formação intelectual, mas tem que incluir igualmente todas as competências próprias dos distintos postos de trabalho que no futuro os estudantes desempenharão em sua vida ativa. (MONEREO; POZO, 2009, p. 285).

O conceito de autonomia não é consensual. Conforme Contreras (2002), ganha conotações diferentes de acordo com a racionalidade epistemológica que lhe sustenta: técnica, prática e crítica.

A racionalidade técnica reduz o conhecimento prático a um acontecimento técnico e concebe a atuação profissional como aplicação de instrumentos, previamente definidos pela determinação das metas ou fins. A autonomia decorrente dessa racionalidade é percebida como “status pessoal de independência, de resistência às influências e, portanto, está associada com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento”, na qual predomina a hierarquia e a imposição (CONTRERAS, 2002, p.197-198). Percebe-se aqui uma perspectiva individualista de autonomia e, portanto, ilusória, pautada na dependência de um

conjunto de regras definidas por outros, na falta de sensibilidade para os problemas e de criatividade frente às contingências.

Esses elementos configuram uma compreensão de profissional como técnico especialista, aquele cujos conhecimentos e habilidades técnicas são suficientes para legitimar as decisões heteronomamente formuladas, e para o qual os valores que refletem a obrigação moral não têm tanta relevância. Além disso,

o profissional técnico compreende que sua ação consiste em decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, [...] seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. (CONTRERAS, 2002, p.107).

Desse modo, não faz parte da atuação desse profissional questionar, analisar e muito menos refletir sobre os objetivos das tarefas a eles atribuídas. De sua formação, essencialmente transmissiva, conteúdista e centrada na técnica, decorre sua incapacidade de resolver os aspectos inusitados e imprevisíveis da prática, e os julgamentos e decisões profissionais são tomados com base em estereótipos, em visões prefixadas, em soluções disponíveis, constituindo um entendimento profissional comum de que o domínio das técnicas é suficiente para uma atuação profissional exitosa.

A racionalidade prática é aquela assumida pelo profissional reflexivo, que compreende a importância de sua atuação moral frente a situações caracterizadas por incertezas, indefinições, ambiguidades, perplexidades. Entende autonomia como a condição pessoal de refletir, deliberar e formular soluções consistentes e argumentadas sobre uma determinada situação, a partir da própria experiência, dos saberes construídos e da troca com os pares. Portanto, nessa concepção, a ação não pode ser decidida por nenhuma instância alheia aos que a praticam.

Por sua vez a racionalidade crítica, como o próprio nome sugere, pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária. A autonomia profissional, enquanto emancipação, associada à perspectiva do intelectual crítico, supõe um processo coletivo “contínuo de descoberta e de transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais (...)” (CONTRERAS, 2002, p. 158). Portanto, essa autonomia se apresenta como desdobramento, consequência de uma consciência crítica, uma

capacidade investigativa e argumentativa que empodera o sujeito de sua própria razão.

Nesse sentido, a autonomia está intimamente ligada à ética no exercício da prática profissional e implica observar o conjunto de deveres, princípios e normas adotados por um determinado grupo profissional, responsabilizar-se sobre o uso indevido do conhecimento e por quaisquer prejuízos ocasionados aos clientes. Assim, mesmo estando estes profissionais vinculados a uma entidade ou associação de classe responsável por sua inserção profissional no mercado e, portanto, respondendo a um código de ética, deve ele responder moralmente por suas escolhas, assumindo as consequências que delas derivam.

O profissional social, ético e dotado das virtudes cívicas que constituem a cidadania pública, precisa muito mais que de um mero treinamento para o exercício funcional e operatório efemeramente exigido em um emprego. Precisa ter uma formação que supere as fragmentações do conhecimento disciplinar e do trabalho e esteja aberto às atividades que se desenvolvem cada vez mais em redes pluridisciplinares (SOARES, 2009, p. 27).

Com base nessa concepção de autonomia, o profissional crítico identifica o problema, formula hipóteses e aplica uma solução, acompanhando o desdobramento da situação. Ele compreende que pode enfrentar situações complexas e conflituosas, e que mesmo sem dispor de todos os dados para tomar uma decisão mais claramente, precisa construir constantemente a solução para os diferentes problemas que surgirão em sua prática. “Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência” (PERRENOUD, 2002, p.11).

Portanto, a profissão pressupõe conhecimentos especializados para mobilizar as competências inerentes ao exercício autônomo e responsável da profissão, cujo alcance depende da formação profissional baseada numa relação dialética, investigativa e reflexiva entre teoria e prática vivenciada em instituições universitárias e, no interior de processos de ensino e de aprendizagem. O que nos remete a refletir sobre esses fenômenos.

2.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Para compreender as concepções de ensino e de aprendizagem que orientam as práticas educativas na universidade, portanto no contexto da formação de profissionais, é fundamental situar a coexistência na atualidade de dois grandes modelos dessa formação: o Modelo Hegemônico de Formação Profissional (MHF) e o Modelo Emergente de Formação Profissional (MEF).

O Modelo Hegemônico de Formação profissional, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), contempla tendências que se entrelaçam, próprias do racionalismo técnico, do paradigma positivista e cartesiano de ciências e da concepção academicista e tradicional de ensino.

Assim, em consonância com a perspectiva da racionalidade técnica, para a qual a prática profissional “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p.90), o ensino no MHF centra-se no treinamento de habilidades, denominadas equivocadamente de competências; em conteúdos fragmentados e descontextualizados da realidade profissional (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004). Ainda, em decorrência da afiliação à racionalidade técnica, o ensino no MHF se fundamenta numa separação e hierarquização entre conhecimento científico e aplicação, entre teoria e prática. Logo,

O esquema sob o qual se concebe o currículo profissional é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico. Não só é comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes à mera experiência, dado seu caráter ambíguo e de segundo plano. (CONTRERAS, 2002, p.92)

Em sintonia com o paradigma positivista cartesiano, o conteúdo do ensino, no MHF, admitido como cientificamente válido, é o conhecimento “objetivo” obtido pela experimentação e na observação controlada própria desse paradigma. Nesse sentido, o saber dos estudantes é desqualificado, considerado conhecimento vulgar e do senso comum e o professor é o porta-voz dos conhecimentos científicos, que são apresentados de forma fragmentada e descontextualizada. Centra-se na

dedução, no sentido que avança das ideias (teorias) para as coisas (fenômenos naturais ou sociais). Privilegia a quantificação, que é entendida como forma de garantia do rigor, da neutralidade na relação professor-estudante, em lugar do processo, das construções parciais.

Nesse modelo de formação profissional, o ensino assume prioritariamente, uma feição academicista, intelectualista, que prioriza as teorias transmitidas em aulas magistrais dissociadas dos desafios da prática profissional. Tal concepção de ensino valoriza principalmente, a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações, a repetição dos conteúdos e a memorização destes pelo estudante. Conseqüentemente, o papel do sujeito/estudante é muito insignificante, visto como um sujeito obediente e pouco atuante (MORAES, 2003).

A aprendizagem nesse modelo de formação profissional consiste na retenção de informações e demonstrações transmitidas que presume-se sejam gravadas nas mentes dos estudantes visando à formação de hábitos aplicáveis às situações semelhantes. A aprendizagem é receptiva, mecânica, recorrendo-se frequentemente à coação. A retenção dos conteúdos é garantida pela repetição sistemática de exercícios e recapitulação da matéria, as teorias são apresentadas como fatos e dados sem provocar compreensão, sem oportunizar o estabelecimento de relações. Fundamenta-se na concepção de aprendizagem empirista ou associacionista, segundo a qual o ser humano nasce como uma tábula rasa que vai acumulando impressões a partir da experiência mediante o processo de associação. Os mecanismos envolvidos nesse processo de imprimir marcas na tábula, originalmente, rasa são: “a contigüidade (o que acontece junto tende a produzir uma marca comum na tabuinha), a similitude (o semelhante tende a se associar) e o contraste (o diferente também se associa)” (POZO, 2002, p. 44). Nessa perspectiva, a aprendizagem se expressa na reprodução, quem aprende não aporta nada de novo.

O Modelo Emergente de Formação Profissional, por sua vez, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 61), toma a formação profissional como eixo do processo formativo, compreendendo que o “profissional é confrontado com problemas complexos e variados, para os quais não conhece previamente a

solução, mas está capacitado para construir uma solução entre um repertório variado a partir de diversos recursos cognitivos e afetivos.”

Nesse sentido, o ensino tem como enfoque a construção de competências profissionais. O termo competência é entendido (não como habilidades e destrezas como concebe o MHF)

(...) como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 70).

O desenvolvimento das competências profissionais, na perspectiva do MEF, pressupõe uma relação dialética, não hierarquizante, entre teoria e prática. Nesse sentido, as situações-problemas gerais (atuais e perspectivas) do campo profissional para o qual os estudantes estão sendo formados é o fio condutor do ensino e do processo formativo. Possibilita o pensar complexo e interdisciplinar, entrelaçando diferentes percepções, conhecimentos, condutas e sentimentos para compreender e enfrentar os desafios inerentes a essas situações-problemas.

O Modelo Emergente de Formação Profissional concebe a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes profissionais que precisam ser desenvolvidas, ao longo da formação inicial e continuada. Cabe considerar que o termo reflexão é assumido aqui como "ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações" (ABBAGNANO, 2007, p.986). O ato de refletir favorece a reconsideração da atividade realizada, permitindo a ressignificação e construção de novas ideias, a correção das práticas e condutas. Partindo dessa premissa, a reflexão é indispensável para o trabalho profissional, portanto, precisa ser aprendida, pela vivência, no processo formativo.

Assim, a reflexão profunda, eficaz e sistemática pressupõe aprendizagem. Isso significa que “[...] as pessoas podem desenvolver a sua forma de refletir, melhorando, deste modo, a qualidade da sua aprendizagem a partir da experiência” (VIEIRA, 2009, p.57). Uma prática reflexiva implica que a experiência tenha espaço importante nos processos de formação profissional.

Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a reflexão da prática não contribui para o desenvolvimento profissional quando:

(...) não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

A reflexão sobre a experiência, sobre a prática envolve diversos níveis, o primeiro é do contexto da prática, o próprio comportamento (dos estudantes em formação, do docente mediador da formação), as próprias competências; as crenças subjacentes às suas práticas; a identidade profissional e pessoal e a missão pessoal, este último se configurando como o nível mais profundo de reflexão (KORTHAGEN, 2009, p. 53).

A crítica, numa perspectiva mais ampla, outra atitude a ser desenvolvida nos futuros profissionais no Modelo Emergente de Formação, é considerada como “uma aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual estão como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de ideias, tomando como referências os resultados das pesquisas (...)” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 31).

A pesquisa se configura como uma ferramenta da reflexão crítica da prática, contribui para a construção de novos saberes profissionais e concorre para a autonomia profissional que se constrói não de forma isolada, fazendo o que se quer, mas no coletivo do trabalho. “Dessa forma, a pesquisa se orienta também à construção de debates sobre as experiências vividas, sobre outras experiências de pesquisa, para refletir sobre o trabalho profissional do coletivo da categoria” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 28).

A aprendizagem no Modelo Emergente de Formação Profissional é concebida numa perspectiva construtivista. De acordo com Coll *et al* (2009, p. 19), “Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender”. Ou seja, é importante considerar o contexto social do aluno, sua bagagem cognitiva, seu conjunto de crenças e valores, suas experiências e interesses a fim de que busquemos uma aproximação do conteúdo que se pretende ensinar com a aprendizagem que se possa estabelecer. Esse fator é reforçado ao

pensarmos que a interpretação é realizada internamente por cada sujeito e, ainda, que existem diversos ruídos na comunicação ocasionados em função do conhecimento prévio de cada um. Fica evidente não apenas que esse conhecimento não pode ser desprezado, como também que o estudante precisa ser capaz de pensar criticamente para produzir novos conhecimentos.

Esse processo remete à aprendizagem significativa que, de acordo com Moreira (2011, p. 161), “ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes”. Ainda segundo o mesmo autor, subsunção é o facilitador, ou seja, (...) “um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”, e acrescenta que esses “subsunções podem ser abrangentes e bem desenvolvidos, ou limitados e pouco desenvolvidos, dependendo da frequência com que ocorre aprendizagem significativa”.

Para Ausubel (1980, apud Moreira 2011), mentor da concepção de aprendizagem significativa, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar e ensinar de acordo). Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem as novas ideias e conceitos.

Basicamente são consideradas duas condições para a ocorrência da aprendizagem significativa, que segundo Ausubel (1978, p.41 apud Moreira 2011, p. 163) são:

...que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe. (...) Este aspecto especificadamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo.

...que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não arbitrária o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva. Esta condição implica que, independentemente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memoriza-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos (ou automáticos).

Desta forma, mediante a teoria significativa de Ausubel, algumas questões são impostas às práticas docentes: como conhecer a estrutura cognitiva do indivíduo discente? Como interagir com essa estrutura? Quais metodologias e ou práticas

para este conhecimento e esta interação? Como criar pontes cognitivas para ajudar o indivíduo discente a construir aprendizagem significativa? Uma vez este indivíduo não manifestando disposição necessária para aprender, como provocá-lo?

2.3 CONCEPÇÕES DE RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA UNIVERSIDADE

De acordo com Lucarelli (2007), ao se considerar a relação entre a teoria e a prática no contexto da formação de profissionais na universidade é possível perceber duas posições: uma concepção dicotômica, que visualiza o papel da teoria e da prática no acesso ao conhecimento de maneira compartimentalizada; e outra concepção dialética, que considera a teoria e a prática como partes inseparáveis de uma mesma unidade. Sobre a primeira concepção, salienta a autora (LUCARELLI, 2007, p.12):

La observación atenta a la cotidianidad pedagógica permite advertir, como situación habitual, la separación, cuando no la oposición, entre la teoría y la práctica en múltiples manifestaciones, que hacen tanto a la gestión didáctica curricular de la clase e del perfeccionamiento docente, cuanto a la producción del conocimiento científico en torno a educación.

Essa separação pode ser facilmente percebida ao se analisar as matrizes curriculares dos cursos de graduação, onde a formação teórica se complementa por breves períodos de prática profissional – em alguns casos em condições de simulação, sem necessariamente estar em campo –, através de disciplinas ofertadas somente em fase conclusiva, geralmente no último ano do curso. Para a autora (LUCARELLI, 2007, p.13), “as instituições educativas tendem a tratar todas as disciplinas como teóricas e os momentos dedicados à prática servem apenas para a aplicação daquilo que se trabalhou teoricamente”. Essa perspectiva não oportuniza a prática como reflexão da teoria, mas salienta a proposição clássica de que a teoria precede a prática, característica própria do determinismo mecanicista, conforme assinala Sousa Santos (2010, p.31):

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar.

Nesse sentido, cabe notar que a perspectiva aplicacionista e reducionista concebe o conhecimento como uma receita de bolo, possível de ser acessada e

aplicada independente das particularidades das situações. Para Cunha (1997, p.86) a ideia de separação entre teoria e prática coloca de um lado “o conhecimento científico e o saber acadêmico” e do outro “o fazer dos homens”. Carr (2002) reforça esse pensamento ao declarar que, mesmo com tantas tentativas de se relacionar a teoria e a prática, os próprios professores continuam concebendo a teoria como algo incompreensível que não tem nada a ver com os problemas do cotidiano.

É possível que tal postura ganhe destaque quando as universidades promovem uma divisão de carga horária entre as disciplinas de diferentes naturezas, classificadas como de cunho teórico e outras de cunho prático e, ao mesmo tempo, dispõem de docentes responsáveis pelo ensino da teoria, aqueles com maior influência, e docentes responsáveis por aspectos mais técnicos, instrumentais, que coloquem em prática o conteúdo teoricamente aprendido (LUCARELLI, 2004).

Forster *et al.* (2006) acredita que a compreensão que os docentes têm sobre o espaço da sala de aula pode contribuir significativamente para a hierarquização e a dicotomização dessas duas dimensões. Dito de outra forma, parece que o contexto da sala de aula favorece a separação entre teoria e prática, como se os docentes estivessem em posição de destaque frente aos estudantes, e no lugar de porta voz do único conhecimento válido, tendam a supervalorizar a teoria. Além disso, “nas teorias positivistas a prática aparece como uma anomalia” (LUCARELLI, 2010, p.31).

Essa concepção relaciona-se com a compreensão de prática repetitiva, que como o próprio nome sugere, implica numa reprodução de esquemas práticos, que contribui para enrijecer de alguma maneira o pensamento, a criatividade e a inovação. Estão nessa lógica os docentes que executam atividades repetitivas, atuando como um transmissor de conhecimento. Entretanto, sendo a prática singular e eclética, ela requer uma intervenção refletida e apoiada por referenciais teóricos pertinentes, portanto torna-se crucial que ambas estejam em articulação mútua, pois

[...] toda a atividade humana envolve, em alguma medida, tanto a ação concreta sobre a realidade quanto a representação dessa realidade, implicando, portanto, em algum grau de reflexão. [...] Não obstante, é preciso considerar que a combinação entre prática, teoria e reflexão pode assumir formas muito diversas, variando de uma prática quase automatizada, com vaga consciência dos conceitos que a embasam, a uma teorização quase sem relação com a realidade concreta (SILVA e KRUG, 2008, s/p).

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (2015) que não há um consenso sobre o lugar da teoria e da prática na construção do conhecimento pedagógico, e que, se por um lado há uma crítica à proposição clássica de que a teoria tem primazia sobre a prática, por outro se defende uma racionalidade prática, pautada na ideia de que a aprendizagem se dá a partir de situações práticas. Entretanto, Carr (2002, p.101) nos alerta para a importância de, na relação entre a teoria e a prática, reconhecer a ausência de primazia de uma sobre a outra e, ao mesmo tempo, compreender que cada uma modifica e revisa continuamente a outra.

Nessa lógica de articulação reside a segunda concepção descrita por Lucarelli (2007), a dialética, que pressupõe uma relação de complementariedade e atuação de forma interdependente entre as duas dimensões, enquadrando-se aí a noção de práxis como “superação dos momentos de oposição entre a teoria e a prática na transformação do objeto de estudo” (LUCARELLI, 2007, p.13). De acordo com essa linha de pensamento, os conhecimentos teóricos são ancorados nas estruturas mentais dos sujeitos e usados para interferir na realidade concreta.

Tal concepção relaciona-se à práxis inventiva que, ao contrário da repetitiva, cria, produz compreensões novas, partindo da resolução intencional de um problema particular cuja natureza pode ser tanto prática como teórica. Pressupõe uma ruptura paradigmática com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem e, aponta para a necessidade de uma reflexão pedagógica permanente. Estão nesse contexto os docentes que atuam oportunizando e incentivando a interação do sujeito com a realidade e a utilização da teoria para transformá-la (LUCARELLI, 2007).

A adoção da relação dialética entre teoria e prática, estimula os estudantes à elaborarem um conhecimento próprio, criando condições para que a aprendizagem se torne significativa e que eles desenvolvam competências cognitivas complexas. A articulação entre os aspectos teóricos e práticos, proporcionada pelos docentes no ensino superior, é uma estratégia significativa que está diretamente relacionada à qualidade da aprendizagem alcançada pelos estudantes afetando sua capacidade de se colocar como “sujeito produtivo e sujeito sociopolítico” (CUNHA, 2000, p.10).

Assim, a articulação entre teoria e prática se apresenta na sala de aula, sobretudo no contexto das aulas universitárias, de três maneiras: como processo dialético de apropriação do conhecimento, em que por meio do método didático o

sujeito é posto como protagonista de sua própria aprendizagem; como construção do conhecimento, através de diferentes estratégias de ensino que concorram para a interdisciplinaridade e viabilizem a ocorrência de um processo prazeroso tanto para quem ensina como para quem aprende; e como aprendizagem significativa, em que o estudante ancora novos conceitos em sua bagagem cognitiva (LUCARELLI, 2004).

Lucarelli (2004) destaca também que a articulação dessas duas dimensões (teoria e prática) no processo de formação profissional está pautada em uma nova epistemologia da prática, isto é, um campo teórico-metodológico que procura explicar os modelos em que se situam as práticas, os saberes e os sentidos por ela produzidos e que, conforme Schon (2007) se desenvolve por meio de uma estratégia metodológica que possibilite a reflexão na ação. Refletir na ação refere-se à possibilidade de pensar enquanto se desenvolvem as tarefas profissionais, especialmente, aquelas que ocorrem em situações de incertezas e conflitos. Para o autor (SCHON, 2007) é somente na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica transformadora.

[...] Conocimiento profesional y sistema de valores compartido definen un determinado campo profesional y generan las formas del conocimiento en acción, a la vez que la concepción epistemológica acerca de la práctica profesional determina la estrategia general de formación. De allí que según estuviera esa concepción regida por la racionalidad técnica o, por el contrario, se diera a través de un proceso dinámico y constructivista, será la definición de los contenidos curriculares propios de esa práctica y la forma estratégica prevista para su enseñanza (LUCARELLI, 2004, p.18).

Nesse sentido, podemos dizer que a forma como se concebe a relação entre a teoria e a prática na aula universitária interfere diretamente no processo de ensino, na escolha das estratégias metodológicas e, em consequência, na formação profissional.

3 O CAMINHAR METODOLÓGICO

Essa seção apresenta o percurso metodológico assumido por essa pesquisa cuja motivação foi contribuir para a formação do profissional de administração, a partir da compreensão da relação entre a teoria e a prática. Nela descrevemos o tipo

de pesquisa e os procedimentos metodológicos empregados para a coleta e análise dos dados, bem como informações sobre os sujeitos e o lócus da pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando a natureza ontológica do problema e tendo em vista o objetivo do estudo de identificar o potencial da reflexão em grupo, com estudantes, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais da Administração competentes e autônomos, a pesquisa qualitativa se apresentou como a mais adequada, na medida em que permite capturar a maneira como os sujeitos lidam com as questões relativas ao fenômeno investigado, com maior nível de aprofundamento, e “desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propiciar a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos” (MINAYO, 2010, p.57). Foi também adotada por ser a mais indicada para coletar dados em situações complexas que demandam a compreensão de sentidos e significados dos atores, nas quais emergem conflitos e situações imprevisíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao entender que existe uma inter-relação entre o comportamento humano, o contexto histórico, social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, que cada sujeito é protagonista de sua própria aprendizagem, e que sua interação com o mundo proporciona contínua construção/(re)construção do conhecimento, adotamos a perspectiva construtivista. Essa perspectiva considera o ser humano como o centro do seu percurso em direção à construção do conhecimento (AZENHA, 2000). Isso significa que o ser humano, enquanto ser social e histórico, é responsável em manter ou transformar o contexto no qual se insere, construindo sua história pautada nas experiências pessoais, na interação com o outro, com os grupos.

Para o desenvolvimento da pesquisa construtivista, observamos os princípios norteadores apontados por Rodwell (1994), como: que o sujeito é conhecedor do mundo, do ambiente e constrói a representação do real, utilizando recursos sociais como signos, símbolos e palavras para expressar o que sente, pensa e a maneira como age; situações problemas foram apresentadas aos participantes da pesquisa para conduzir a interação entre os conhecimentos possuídos e o meio organizado; a coleta de dados foi realizada buscando captar o significado da interação entre pesquisador e participantes, valorizando as ideias surgidas no contexto;

consideramos o diálogo como forma prática de conduzir a interação sujeito-objeto e viabilizar a construção do conhecimento.

Assim, na medida em que respeitou as particularidades de cada um, permitindo a participação e a cooperação, através de atitudes dialógicas reflexivas, e possibilitando ao ser humano produzir conhecimento, de forma crítica, no coletivo, a abordagem construtivista favoreceu “a humanização do processo de pesquisa” (SIQUEIRA e ERDMANN, 2007, p. 293).

Esta é, portanto uma pesquisa qualitativa construtivista, a qual possibilitou conhecer a realidade, a partir das questões problemas nela identificadas, traçar estratégias resolutivas no coletivo e assim construir o conhecimento com os sujeitos participantes. O estudo se situa no campo da pedagogia universitária, no contexto da formação profissional da administração, campo de grande relevância, sobretudo frente a “ampliação de sua consistência teórica e da afirmação do seu sentido social e prático” (SOARES, 2009, p.98).

3.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Observada a natureza da pesquisa, bem como a complexidade do objeto de estudo, adotamos o grupo focal como técnica para construção dos dados, o qual pode ser assim compreendido:

O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, precisam ser planejados, pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências (MINAYO, 2010, p.269).

Considerando a necessidade de homogeneidade do grupo, isto é dos membros terem algumas características semelhantes, e o número de participantes entre seis e doze, o grupo focal foi, inicialmente, constituído por seis estudantes do último ano do curso de administração de uma Universidade pública da Bahia, nosso lócus do estudo, o qual segundo Minayo (2010, p.196) “[...] deve corresponder ao delineamento do objeto teórico”, e envolve alguns elementos, a saber: critérios lógicos, conveniência, interação e contatos que garantam o bom desempenho do trabalho. Considerando os elementos apontados, cabe salientar que esta

pesquisadora foi docente da instituição *locus do estudo*, atuando durante quatro anos no curso de administração, o que facilitou a proposição da pesquisa.

Retomando a composição do grupo, é importante deixar claro que a necessidade dos membros terem características semelhantes não implica na inexistência de diferenças entre eles. E foi justamente nessa composição do grupo que residiu o principal valor da técnica, o uso explícito da interação entre as pessoas para produzir dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora desta situação (GATTI, 2005).

Assim, buscamos investir em ferramentas que possibilitassem contemplar tanto as diferenciações internas quanto as homogeneidades; garantir que a escolha do *locus* e do grupo comportasse o conjunto das experiências e expressões que se pretendia na pesquisa; privilegiar os sujeitos sociais cujos atributos correspondessem aos que pretendíamos conhecer; (d) definir claramente o grupo social de maior relevância, ou seja, sobre o qual recai a questão central da pesquisa; (e) considerar um número suficiente de interlocutores para permitir reincidência e complementaridade das informações (MINAYO, 2010).

Observado tais critérios, cumpre dizer que os participantes estavam na faixa etária entre 21 e 24 anos, todos os seis já tinham alguma experiência profissional, decorrente de programa de estágio ou mesmo por atuação em empresa da própria família, dois deles tiveram envolvimento com outros programas institucionais como a Empresa Júnior, e todos revelaram profundo desejo em participar de atividades extracurriculares, refletir sobre a relação teoria e prática, e, principalmente, contribuir com a formação do futuro profissional de administração.

Em consonância com a composição do grupo focal, embora o mesmo tenha sido inicialmente composto por seis estudantes, os quais aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, em decorrência de convite de trabalho, um deles precisou se afastar do grupo, fato que não comprometeu o desenvolvimento das atividades. Já a escolha do curso, diz respeito à formação dessa pesquisadora, a qual também é administradora, sua atuação como docente, mais especificamente, em cursos de administração, a relevância do tema e as poucas pesquisas que se debruçam sobre a relação entre a teoria e a prática nessa área.

Para compor o grupo focal realizamos um processo de recrutamento que transcorreu de maneira simples e sem grandes obstáculos. Inicialmente levantamos

junto ao colegiado do curso de administração uma listagem com o contato de todos os estudantes que estavam cursando o último ano, fazendo parte dela mais de 50 alunos divididos em dois turnos, matutino e noturno. Nesse sentido, o perfil dos estudantes era bastante distinto, pela manhã estavam os mais jovens em sua grande maioria atuando como estagiários e à noite os mais maduros, os quais ou trabalhavam em regime celetista ou já estavam concursados.

Enviamos por e-mail um convite a todos os estudantes, deixando claro o propósito da pesquisa, o que é o grupo focal e argumentando sobre a relevância dessa pesquisa e importância da reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática para os estudantes, bem como sobre a possibilidade de a partir daí se repensar a docência universitária e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em administração. No convite havia um link de acesso ao formulário de inscrição, o qual contemplava, entre outras informações, disponibilidade de dia e horário. Além disso, no primeiro momento mantivemos contato com os líderes por e-mail e *whatsapp* para que os mesmos pudessem reforçar em sala o convite realizado. Depois esta pesquisadora visitou pessoalmente as turmas para deixar ainda mais clara a proposta da pesquisa e dirimir quaisquer dúvidas existentes.

Cabe dizer que a visita às turmas foi extremamente relevante e positiva, pois me permitiu perceber o interesse do grupo tanto pelo tema quanto pela técnica do grupo focal. Entretanto, vale salientar que ficou evidente, também, a dificuldade na adesão concreta por parte dos interessados em virtude da falta de horário, já que a grande maioria estava trabalhando em um turno e estudando no outro. Tal questão ficou ainda mais destacada quando se considera a turma noturna, pois 100% dos estudantes trabalhavam em período integral e tinham aulas também aos sábados, fato que comprometeu a participação destes na pesquisa.

Assim, tivemos retorno de sete estudantes que preencheram o formulário de inscrição *online*, todos do turno matutino, dos quais apenas um não foi selecionado por incompatibilidade de dia e horário. Os estudantes da noite, cuidadosamente, por meio do representante de sala enviaram uma mensagem por *whatsapp* informando que em razão da ausência de horário disponível não poderiam participar, mas externaram desejo de fazê-lo em outra oportunidade. Destarte, os estudantes selecionados receberam um *e-mail* de agradecimento pelo aceite, interesse e

disponibilidade, ao passo que os convidava para a primeira reunião do grupo a ser realizada na própria Instituição *lócus* do estudo, em dia e horário conforme disponibilidade informada no formulário de inscrição.

No que diz respeito à operacionalização do grupo, o tempo de duração de cada reunião e o número de sessões realizadas considerou a natureza do problema em questão, o estilo de funcionamento que o grupo constituiu e a avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão para alcançar os objetivos. Portanto, foram realizados cinco encontros com 3 horas de duração cada, com investimento na troca de ideias e experiências entre os participantes, de acordo com roteiro previamente planejado.

Sobre o roteiro, Minayo (2010) considera que este deve partir do todo para as partes, devendo ser flexível para dar condições de estimular as discussões sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Com base nesse contexto, o planejamento do grupo focal foi elaborado levando-se em consideração que os encontros tiveram por objetivo refletir sobre a relação teoria e prática na formação profissional de administração, com vistas a construir junto com os participantes uma nova concepção sobre o objeto de estudo, oportunizando trocas de ideias e experiências a respeito dos temas abordados. Assim, os encontros foram estruturados conforme quadro 2.

QUADRO 2 – PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL

Encontro	Descrição das atividades	Tema
1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do objetivo da pesquisa, dos participantes e das expectativas em relação ao grupo focal. - Análise de experiências desafiantes no contexto da prática e reflexão sobre o papel do profissional de administração. - Avaliação do encontro e planejamento do próximo. 	Relação entre teoria e prática na formação profissional.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem capaz de formar o profissional concebido. - Reflexão das concepções de teoria e prática, e sobre a experiência dessa relação no processo formativo dos participantes. - Avaliação, metacognição e planejamento do 	O profissional da administração na contemporaneidade.

	próximo encontro.	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de situações desafiantes da prática profissional vivida no contexto de estágio ou outra situação ao longo da formação. - Aprofundando a reflexão sobre o profissional de administração e sobre as competências e atitudes necessárias na contemporaneidade. 	O profissional da administração na contemporaneidade.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundando a reflexão sobre a relação entre teoria e prática vivenciada ao longo do curso a partir da exploração de alternativas mais geradoras de aprendizagens significativas e de desenvolvimento de competências profissionais. - Brainstorming sobre estratégias de relação teoria e prática. 	Aprendizagem significativa através da relação teoria e prática.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de indicadores sobre a relação teoria e prática crítica, dialética, dialógica. - Experimentando algumas propostas de relação teoria e prática inovadoras concebidas pelo grupo. - Avaliação da experiência do grupo focal e das produções do grupo. 	

FONTE: elaborado pela autora (2018)

As reuniões do grupo focal foram prévia e minuciosamente planejadas, conforme roteiro, e transcorreram de maneira prazerosa e tranquila, constituindo-se sempre como um momento de partilha e construção coletiva de conhecimentos e saberes.

Na primeira reunião, iniciamos agradecendo aos presentes por terem aceitado o convite, pelo interesse e disponibilidade; retomamos o projeto de pesquisa, esclarecendo o tema: relação entre teoria e prática na formação do profissional de administração; procedemos com a apresentação da pesquisadora e da relatora, uma vez que a técnica exige a presença de um facilitador ou moderador e de um relator, cuja definição dos papéis é de extrema relevância para uma boa condução do processo; e em seguida entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido para assinaturas, elucidando seu conteúdo e objetivo.

Além disso, buscamos construir, juntamente com o grupo, uma agenda que contemplasse os cinco encontros, de modo a garantir a participação de todos. É papel do facilitador garantir a participação equitativa de todos; situar o tema em

foco; provocar o aprofundamento a discussão a partir das falas dos sujeitos; observar as comunicações não verbais; oferecer as devidas informações para o bom andamento do trabalho e, ainda, observar o princípio da não diretividade, favorecendo ao grupo desenvolver as atividades sem ingerências indevidas. No entanto, isto não significa uma posição não diretiva absoluta, já que o mediador deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema, intervenções que facilitem as trocas entre os sujeitos, além de atuar no grupo com vistas à manutenção dos objetivos do trabalho.

Nesse sentido, a cada término de um encontro era produzida uma memória descritiva com os aspectos centrais refletidos em grupo, a qual era posteriormente enviada por e-mail para todos os participantes. Ainda assim e não menos importante, tivemos o cuidado de no início de cada reunião, recuperar as reflexões oportunizadas no encontro anterior objetivando deixar claro o sentido de cada momento. No decorrer das reuniões apenas uma das datas foi alterada para atender a necessidade do grupo em retomar aspectos da reunião anterior.

As atividades iniciais também visaram estabelecer um clima de confiança e possibilitar a construção do vínculo, necessários para o desenvolvimento do grupo e abertura dos participantes, pois é também função do moderador criar as condições para que o grupo “se situe, explicita seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 9) procurando-se a partir daí entender não apenas o que as pessoas pensam, fazem e expressam, mas também como pensam e porque pensam o que pensam.

Assim, o grupo pôde refletir sobre os temas de acordo com o roteiro proposto, partindo de situações desafiantes da profissão, apontando as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo novas estratégias de ensino, avaliando seu papel enquanto estudante e profissional, identificando situações capazes de oportunizar a relação entre a teoria e a prática.

O emprego dessa técnica teve como objetivo aprofundar ou esclarecer o tema de estudo, buscando saber sobre as imagens, crenças, valores, atitudes, sentimentos, experiências, ideias e a forma como essas são originadas e construídas no interior daquele determinado grupo social que, de alguma forma, está

implicado com esse objeto ou fenômeno. Como afirma Gatti (2005), ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite o surgimento de respostas mais completas e possibilita verificar a lógica que conduz as respostas. Além disso, o uso do grupo focal como técnica para construção dos dados auxiliou a pesquisadora a apreender o vocabulário ou o universo nocional dos sujeitos para poder desenvolver estudos posteriores.

As reuniões duraram cerca de três horas e durante esse processo, a pesquisadora teve o cuidado de garantir a participação de todos, e com a escuta ativa, valorizar a fala de cada um, fazendo pontuações sempre que sentia a necessidade de esclarecer o tema tratado. O processo de reflexão envolveu a partilha de experiências, ao passo que viabilizava a construção, no coletivo, de uma nova concepção sobre a relação entre a teoria e a prática em administração, conforme ficará perceptível na análise dos dados.

3.3 O TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados obtidos através das reuniões no grupo focal foram tratados por meio da análise de conteúdo, que conforme Bardin (2006, p.38) consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, tendo como intenção a construção de inferências de conhecimentos associadas às condições de produção dos sentidos por parte dos sujeitos e, apresenta duas funções complementares: a tentativa exploratória que amplia a descoberta dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses.

O processo de análise dos dados iniciou-se com a leitura flutuante das transcrições das reuniões do grupo focal, momento em que foram extraídas as primeiras hipóteses sobre possíveis unidades de registro/sentido e critérios de classificação. Na etapa seguinte, foi realizado o processo de codificação, ou seja, “o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” (AMADO, 2000, p. 6), relevância essa norteadas pelo quadro de referência. O

processo de codificação começou pela proposição de temas e identificação das unidades de sentido.

Na etapa seguinte a codificação, observamos a incidência de cada unidade de registro/sentido a fim de prosseguir num outro processo, o de categorização: “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2009, p. 117).

Durante o processo de categorização, buscamos contemplar as seguintes regras recomendadas por Amado (2000): 1) exaustividade, a fim de que o conjunto das unidades de sentido fosse contemplado em cada categoria correspondente; 2) exclusividade, ou seja, garantir que uma unidade de registro pertencesse a uma única categoria; 3) homogeneidade, cuidar para que um sistema de categorias refira-se a um único tipo de análise; 4) objetividade, no sentido de que as categorias possam ser utilizadas, de igual modo, por vários investigadores; 5) produtividade, investindo para que o sistema de categorias resultante viesse a oferecer a possibilidade de uma análise fértil, possibilitando discurso novo, adequado e coerente com os dados. Assim, os dados foram manipulados exaustivamente, até se chegar aos temas, unidades de sentido e categorias, as quais estão descritas abaixo. Das categorias elencadas foi possível chegar as inferências para a análise dos dados, conforme se notará na próxima seção.

CATEGORIZAÇÃO

- | |
|--|
| <p>1- CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAL: essa categoria contempla os dados que dizem respeito à compreensão de profissional.</p> <p>1.1 – CARACTERÍSTICAS DO PROFISSIONAL</p> <p>2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL: essa categoria contempla os dados que se referem ao processo formativo dos profissionais e envolve as subcategorias processo de ensino-aprendizagem, experiências formativas e experiências de estágio.</p> <p>2.1 – PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</p> <p>2.1.1 – DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES</p> <p>2.1.2 – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS</p> <p>2.1.3 – POSTURA DOCENTE</p> <p>2.1.4 – TRABALHO EM EQUIPE</p> <p>2.1.5 – GERENCIAMENTO DE CONFLITOS</p> <p>2.1.6 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>2.2 – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS</p> <p>2.2.1 – SITUAÇÃO DESAFIANTE</p> <p>2.2.2 – VISITAS TÉCNICAS</p> <p>2.2.3 – EXPERIÊNCIAS EXTRACURRICULARES</p> <p>2.3 – EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO</p> |
|--|

3 – ATITUDES DOS ESTUDANTES: essa categoria envolve os dados que dizem respeito à predisposição do estudante para agir frente as diversas situações no processo de sua formação.

3.1 – CONTEXTO DE ESCOLHA DO CURSO

4 – PAPEL DA UNIVERSIDADE: essa categoria congrega os dados que envolvem as atividades desenvolvidas pela universidade que impactam na formação do estudante.

4.1 – COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

4.2 – AVALIAÇÃO DO CURSO

5 – PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: essa categoria contempla os dados referentes às percepções e produções dos estudantes no processo da pesquisa e envolve as subcategorias:

5.1 – EXPECTATIVA QUANTO AO GRUPO FOCAL

5.2 – APRESENTAÇÃO DO GRUPO

5.3 – CONTRATO GRUPAL

5.4 – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

4. CONSTRUÇÕES DISCENTES ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Esta seção apresenta a discussão dos resultados provenientes da análise dos dados dos estudantes participantes da pesquisa com vistas a responder ao objetivo de identificar o potencial da reflexão em grupo, com estudantes, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais da Administração competentes e autônomos. Está organizada em duas partes voltadas para responder cada uma das questões de pesquisa, quais sejam: 1) Que aprendizagens acerca do ser profissional, em especial de Administração foram construídas pelos participantes na experiência do grupo focal? 2) Que descobertas os participantes fizeram sobre o processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais competentes e autônomos? A busca de resposta a essas questões terá como ponto de partida as inferências construídas e assumirá como base o diálogo entre os depoimentos dos participantes e os aportes teóricos pertinentes.

4.1 APRENDIZAGENS ACERCA DO SER PROFISSIONAL NA EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL

A discussão acerca da primeira questão de pesquisa foi tecida em torno da inferência de que os participantes construíram, na trajetória do grupo focal, uma concepção de profissional cujo foco é a capacidade de solucionar os desafios da prática. Com efeito, a análise dos resultados aponta que o sentido de ser profissional construído pelos estudantes está intimamente ligado à capacidade de solucionar

desafios da prática, o que significa dizer estar apto a lidar com situações desafiantes e saber como resolvê-las. Essa concepção se aproxima da adotada por Contreras (2012, p.216), ou seja, aquele capaz de provocar “intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações”.

Tal interpretação parte da crença de que as situações da prática não podem ser entendidas como estáveis e, portanto que os profissionais autônomos devem deliberar em um contexto plural e incerto. E é, justamente, esse contexto incerto que, na perspectiva dos participantes, qualifica o desafio, conforme ilustra o seguinte depoimento: “um desafio eu acho que é algo que a gente nunca passou, uma experiência nova, uma situação nova, muitas vezes até inesperada, é, onde a gente tenha mesmo que se superar. Superação!” (S2). A ideia de nova e inesperada aqui tem a ver com a incerteza, o que exige do profissional a mobilização de conhecimentos construídos e a busca de novos, para tomar decisão. Essa ideia fica ainda mais evidente nos depoimentos que seguem:

[...] é isso! Para mim é algo que te tira da sua zona de conforto, que mexe com você, ataca sua ansiedade, deixa nervosa, mas que você vai atrás, buscar, estuda para solucionar, busca meios para solucionar (S4).

[...] além disso, eu acho que o desafio muitas vezes está atrelado à você se reinventar mesmo, você descobrir coisas que você não imaginava que tinha condições de fazer, que você vai ter que lidar com uma situação X, um determinado, sei lá, modo de resolver aquele desafio também e você vai ter que lidar com aquilo, você vai ter que aprender e se virar com aquilo ali que você tem e acabou. Aí você vai ver se é capaz de fazer aquilo ou não (S5).

[...] eu acho que é isso mesmo. Que a gente não tá preparado para aquilo e aí tem que lidar com essa situação, tentar resolver da melhor forma possível (S6).

Assim, a concepção de desafio apresentada pelos estudantes se aproxima daquela de desequilíbrios sociocognitivos, compreendidos por Piaget (1983) como fundamentais para colocar o sujeito predisposto e motivado a aprender, a buscar elementos que lhe permitam reencontrar o estado de equilíbrio gerado pela aprendizagem significativa. Assim, é possível depreender que o enfrentamento de situações desafiantes no contexto da prática profissional se configura, de um lado, como momento de recorrer a saberes, competências e atitudes construídos, e de outro lado, como uma oportunidade de realização de novas aprendizagens e competências, na medida em que convoca o sujeito à reflexão, o mobiliza, forçando-

o a sair da zona de conforto e buscar soluções para os problemas inusitados da prática.

A resolução de problemas reforça a necessidade de agir com competência, na medida em que esta representa a combinação de capacidades, conhecimentos, atitudes e condutas dirigidas à execução concreta de uma tarefa ou como uma forma de atuar em que as pessoas utilizam o seu potencial para resolver problemas ou fazer algo em uma situação concreta de forma autônoma (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

Embora não dita explicitamente, a noção de autonomia aparece nas declarações dos participantes quando apresentam os atributos que consideram fundamentais dos profissionais capazes de resolver problemas complexos da prática, como atesta o depoimento:

[...] acho que principalmente ele tem que ser versátil e aprender a se virar com a realidade que está imposta para ele. Eu vejo essa como a principal. Como os casos que trouxeram. Por exemplo, S4 chegou e no dela tinha coisas que ela não sabia e eram várias coisas para ela fazer sozinha. Ela teve que aprender a fazer tudo sozinha, meio que se virando. S5 foi para uma área, que mesmo ela querendo, foi para uma área que não tinha conhecimento, então ela acabou tanto na prática, quanto também buscando conhecimento, aprendendo. Meu caso também, eu cheguei lá numa língua que eu não falava direito, que eu não sabia como lidar, acabei me virando, buscando as melhores formas de aperfeiçoar para eu melhorar no que eu tinha que fazer (S7).

Na análise do depoimento fica claro que, para o estudante, o profissional precisa ser capaz de adaptar-se aos diferentes contextos, buscando, de forma autônoma, aprender com a situação para tomar decisões competentes. Ademais, é importante salientar que ao considerar a autonomia como requisito para aprendizagem, o participante afasta a perspectiva reducionista e distorcida de autonomia profissional, característica da racionalidade técnica, entendida como uma capacidade individual apenas, em que o conhecimento produzido por especialistas e habilidades são suficientes para legitimar as decisões, independente dos diferentes pontos de vista dos atores envolvidos na situação (CONTRERAS, 2012).

Ao contrário dessa percepção estreita de autonomia, a análise dos dados aponta para sua ampliação, como explicita o próximo depoimento:

Eu concordo com o que falaram. S5 disse que tem que buscar esse conhecimento, S7 falou dessa questão também, mas eu acredito que uma característica do administrador é saber ter uma resposta que, geralmente,

as pessoas não teriam, tipo assim, pensar positivo, mas assumir coisas que possa ser que não seja o certo, por exemplo, ele falou que teve que dar aula de inglês para as crianças que nem falava a língua dele. Se fosse outra pessoa, ela chegaria e falaria não, não tem como dar uma aula de inglês para o pessoal que eu não sei nem a língua. Mas ele já teve outra visão, a visão dele foi o que, eu sei o inglês então eu vou falando inglês e eles vão me ensinando a língua deles, entendeu. Então foi uma sacada dele que possa ser que outra pessoa no lugar dele não teria. Então acho que o administrador, muitas vezes, pode ser essa figura de ter outro pensamento, seria isso. Ter um pensamento positivo, tentar extrair dali algo que vai agregar a ele. Não ficar só pensando no negativo (S3).

O depoimento aponta para a importância de o profissional ser capaz de buscar saídas positivas frente às situações desafiantes, assumir responsabilidade, se implicando no processo, ao passo em que pensa no outro, isto é, busca o equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Essa perspectiva se aproxima da compreensão de autonomia profissional como “uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (CONTRERAS 2012, p. 216) no contexto da prática.

Portanto, a autonomia aqui é empregada conforme Contreras (2012) como responsabilidade moral individual, um exercício crítico de deliberação, e ainda, como a capacidade para resolver criativamente as situações-problema, elementos que também estão evidenciados nos seguintes discursos:

[...] eu acho também que tem a questão do senso crítico. Ele realmente avaliar uma situação e saber se deve insistir ou se deve recuar, saber se tem os meios necessários para atingir os objetivos dele, se tem capacidade para aquilo, porque eu acho que o mais importante de você se jogar assim num desafio, é ter a consciência de poder fazer aquilo e não, eu estou indo na louca. Precisa ter o pé no chão e ser racional. Pensar em todos os fatores, pensar aquela questão do ambiente interno e externo que a gente estuda bastante, analisar toda a situação, os pontos críticos, tudo isso (S5).

[...] Eu acho que possa ser então o olhar sempre para a resolução do problema. Assim não esperar o problema se resolver, e sim buscar essa resolução. Ele poderia dizer assim, ah eu estou aqui na Colômbia, eu vou aprender o espanhol, possa ser que demore ou que eu não consiga e vou aqui aprendendo, como ele falou que teve gente que foi para lá, mas só ficou conversando com brasileiro. Então, seria algo assim pensava mais, entendeu, ele foi tentar com as crianças, ele quis se desafiar a conversar com os mexicanos e tal, seria isso, o administrador teria essa diferença porque ele iria buscar outros modos, outras respostas, eu penso assim (S3).

Como podemos analisar, os participantes reiteram o sentido ampliado da autonomia ao destacar a capacidade de avaliar a situação e de se autoavaliar, bem como de criar diferentes alternativas para resolver os problemas de forma consciente como atributos essenciais do profissional, em especial, o da

administração. Nesse sentido, reiteramos que a concepção de profissional que vai se configurando supera a visão de natureza exclusivamente técnica, que historicamente acompanhou o administrador, e vai em direção a um perfil mais autônomo, capaz de se adaptar as mudanças do contexto, atuar num cenário de complexidade e incertezas, e tomar decisões concretas.

Outros dados que sustentam a inferência de que os estudantes concebem o profissional como sendo aquele capaz de solucionar os desafios da prática se referem aos atributos do profissional da administração:

[...] eu acho que o administrador, ele tem que ter aquele papel de, enquanto líder, tentar acalmar a equipe dele, transparecer uma calma, por mais que esteja assim acabando, ele demonstrar tranquilidade, que está tudo bem, a gente vai conseguir, por mais que ele esteja desesperado. [...] mas passar tranquilidade para sua equipe, para eles também se acalmarem, trabalharem em conjunto, de uma forma mais, sei lá, raciocinando melhor. Acho que tem um pouco a ver com isso também! (S5)

[...] eu acho que além de transparecer calma você tem que conhecer sua equipe, você tem que saber como lidar com eles [...]. Ou seja, você tem que conhecer com quem você está lidando para você não gerar caos (S7).

Para os participantes, é fundamental que o administrador exerça o papel de liderança, conheça sua equipe, transmita segurança, seja capaz de raciocinar logicamente e também apoiar a equipe. Ou seja, a visão do profissional que prevalece envolve diversas competências necessárias a sua atuação num cenário de complexidade e incerteza.

Nessa perspectiva, entendemos por competência a capacidade para utilizar conhecimentos, atitudes, valores e habilidades sociais e/ ou comportamentais, que capacitarão o indivíduo para o enfrentamento e resolução de problemas, em situações de estudo ou de trabalho e no desenvolvimento acadêmico, profissional, social e ou pessoal. Essa concepção é a mesma que defende Sanz de Acedo Lizarraga (2010), ao se referir a competências cognitivas complexas como as que intencionam a sistematização de saberes para tomada de decisões e capacidade para enfrentamento de situações-problema.

As competências cognitivas complexas envolvem, portanto processos de “[...] *comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas*” (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010, p. 22). Tais competências abrangem, entre outras, habilidades para interpretar a informação, comparar a

informação, extrair conclusões, considerar as diferentes opiniões, ser criativo, estabelecer relações e tomar decisões. Logo, uma pessoa competente “[...] es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir su conducta” (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010, p.15).

As capacidades de atuar em situações adversas, de saber ouvir, de organizar e organizar-se, e em especial de estabelecer uma boa comunicação, aparecem como fundamentais para o profissional da administração:

[...] você tem que ouvir todos os participantes do processo para saber, de fato, o que realmente aconteceu ou não. E se você não sabe ouvir e leva em consideração só sua própria opinião você passa uma impressão de ser alguém muito autoritário ou algo desse tipo. Em relação à organização, é porque eu acho que, não só para o administrador, mas para outros profissionais também, se você é muito desorganizado imagine, você chega numa empresa em que o profissional é todo desorganizado, que não tem é, separado as coisas, quando você necessitar de algo pra você achar e procurar vai demorar muito mais, pode atrasar a atividade que você venha realizar. Em relação à comunicação é porque se você, às vezes, como administrador você precisa falar em público, às vezes você precisa chamar sua equipe para passar algum comunicado ou para dizer algo importante. Se você não tiver essa capacidade de falar em público, talvez os seus funcionários ou colaboradores não te respeitem ou não ouçam o que você diz. Eu acho que é importante nesse sentido (S6).

Tais competências, com destaque para a competência comunicacional, são de extrema relevância para o profissional da administração, sobretudo ao considerarmos que, de acordo com pesquisa realizada pelo CFA (2015), 35,76% dos administradores ocupam cargos estratégicos nas organizações, o que requer desses profissionais relacionarem-se com pessoas em diferentes níveis e funções e, em consequência, saberem comunicar-se oralmente e de forma escrita. Além disso, a mesma pesquisa revela que para os empresários/empregadores é preciso que esses profissionais sejam capazes de identificar problemas, formular e implantar soluções, ser capaz de negociar, mediar e arbitrar conflitos e assumir o processo decisório.

A discussão dessa inferência nos permitiu responder a questão de pesquisa, em síntese evidenciar que os estudantes participantes da pesquisa construíram, nos debates do grupo focal, uma concepção de profissional da administração autônomo e competente para enfrentar as situações desafiantes, próxima daquela apontada por Soares (2017), como um sujeito que possui saberes, competências, destrezas,

atitudes e valores que lhe permitem agir de forma autônoma, ética, reflexiva e investigativa diante dos desafios da prática profissional. Essa compreensão de profissional por eles construída, num processo coletivo de tateamento e problematização, orientou a reflexão crítica sobre suas trajetórias formativas vivenciadas na universidade, a partir da qual foram gradativamente identificando situações que contribuíram ou comprometeram a formação desse perfil profissional.

4.2 DESCOBERTAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CAPAZ DE FORMAR PROFISSIONAIS AUTÔNOMOS E COMPETENTES.

Esta seção busca responder a segunda questão de pesquisa que interroga as construções tecidas pelos estudantes, nos encontros do grupo focal, acerca do processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais autônomos e competentes. A discussão se organiza em torno das inferências: ensino que provoque a tomada de decisão diante de situações autênticas e desafiantes do contexto da prática profissional; ensino que problematize e provoque a reflexão de situações de conflito na perspectiva do desenvolvimento de posturas éticas e colaborativas e avaliação da aprendizagem que provoque o desenvolvimento de competências cognitivas e de atitudes.

4.2.1 Ensino que provoque a tomada de decisão diante de situações autênticas e desafiantes do contexto da prática profissional

Os dados apontam que, ao longo das reuniões do grupo focal, os estudantes foram construindo uma percepção de que o ensino precisa ser capaz de provocá-los a resolverem situações desafiantes do contexto da prática, ajudando-os em seu processo de construção do conhecimento, conforme os depoimentos:

[...] tudo que eu vivi na faculdade até hoje meio que já é uma resposta pronta. Foram poucos os professores que nos desafiaram e nos fizeram construir nosso pensamento crítico. A maioria traz texto pronto, que a gente tem que seguir aquele texto, e não sai da caixa, entendeu, é muito seguir a ementa do curso e é muito fechado. É muita teoria! (S4).

[...] teve um texto uma vez que eu li na sala, na faculdade, acho que foi na matéria de estágio também, que eles falam que, por exemplo, lá na

universidade nos Estados Unidos, não tem esse modelo do professor dá uma atividade e você vai ter que responder, e a resposta já é meio que certa, você só tem que pesquisar. Li que lá desde o começo da formação eles lhe instigam a você trazer o problema, você formar a coisa, entendeu, aquela coisa da roda de conversa e tal [...] (S3).

Os participantes enfatizam certo enrijecimento do ensino, denunciam as práticas pedagógicas reprodutivistas, mecanicistas, cartesianas, centradas na transmissão de teorias desconectadas dos desafios da prática, conforme estabelece a racionalidade técnica. Em contrapartida, revelam uma expectativa de que o ensino ultrapasse o excesso de teoria e privilegie a prática: “[...] sair daquela coisa, só teoria e aplicar na prova. Eu acho que a prática é mais importante que tudo. Eu acho que a UNEB peca muito nisso” (S7). Na visão dos participantes o ensino está adestrando-os para lidar apenas com situações certas e previsíveis, apresentando a teoria como uma receita de bolo que pode ser aplicada a uma realidade ideal.

A perspectiva de ensino denunciada pelos estudantes, de acordo com Lucarelli (2009), empobrece a formação na medida em que torna a prática uma abstração da teoria reduzindo o profissional a um técnico, em outros termos aquele que é treinado para seguir prescrições, sem competências para atuar de forma autônoma. Esse tipo de ensino, via de regra, estabelece relação da teoria com a prática mediante a resolução de exercícios rotineiros, já conhecidos, e defendem que o ensino deve possibilitar uma aprendizagem construtiva, fomentar o uso competente dos conhecimentos de maneira que possibilite ao estudante solucionar problemas concretos da prática (POZO e ECHEVERRIA, 2009).

Além disso, os participantes chamam a atenção para a centralização do docente na condução do ensino:

[...] Teve um professor outro dia que a menina estava discutindo com ele um negócio que ela não achou legal ele ter falado, ele virou para ela e falou, a matéria é minha, a metodologia quem dá sou eu e acabou. E era o que ele falava e pronto! Aí, tipo, você passa a não querer mais assim né, você fica com essa coisa da matéria, você vê que ele não é muito comprometido. É! E aí você acaba não aprendendo muito, sei lá, você estuda mais para passar mesmo, quero passar e acabou, para não ter mais que ver esse professor (S3).

Eu acho que isso é egoísmo (o professor declarar que a disciplina e metodologias são dele, sem considerar o que o estudante pensa)! (S5)

Os participantes expressam uma visão crítica quanto à forma de relação estabelecida por diversos docentes com os estudantes, uma relação baseada na

heteronomia e marcada “por complexas relações de poder, interesses, hábitos ou atitudes fragilizadas” (RAMALHO, NUÑEZ, E GAUTHIER, 2004, p. 22), própria do Modelo Hegemônico de Formação. No qual a interação entre professor e estudante e a aprendizagem significativa ficam comprometidas, uma vez que é o professor quem controla todo o processo, sendo portador de todo conhecimento válido, mas não necessariamente preocupando-se com a aprendizagem efetiva do estudante e sim, visando a transmissão de conteúdos disciplinares, como aponta o depoimento de S4:

E se o professor me fala, a metodologia é minha e eu dou do jeito que eu quiser, ele está sendo ditador e está me reprimindo, me oprimindo a discutir. Tem professores que falam, eu sou bem justa, eu sou bem equilibrada, e outro dia eu fui meio criticar uma ação dela, não foi meio criticar, mas perguntar precisa ser assim? E aí, na outra aula ela ficou de deboche para cima de mim. Então como é que você fala que é justa e o aluno vai debater e você faz isso? Teve outra, outro dia que virou para o nosso colega e falou, ele foi questionar a nota da prova, questionar uma questão e ela falou, você está fazendo eu perder meu tempo. Então o aluno não vai querer debater com professor nenhum. Só vai aceitar e deixar lá, vamos fazer a matéria do jeito dele mesmo e passar (S4).

Outro aspecto destacado por S4 diz respeito a opressão que o professor pratica sobre o estudante, lembrando a concepção “bancária” da educação “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.33). Movido por tal concepção, o professor comunica ao invés de se comunicar e deposita seus conteúdos nos estudantes esperando que estes, pacificamente, os memorize e reproduzam. “Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p.33), como se percebe no desabafo de S7: “tem professor que tem mestrado, doutorado, não sei o que, não sei o que, por isso acaba se achando o bam, bam, bam e aí é do jeito que ele quer”.

Nesse contexto hegemônico de formação, o professor aparece como executor/reprodutor de saberes cuja atuação está pautada numa perspectiva tecnicista, instrumental, academicista e aplicacionista, distanciando-se da compreensão de que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, criando “um clima cooperativo e de confiança na possibilidade de aprender e de trabalhar juntos, ultrapassando os papéis rígidos e estereotipados de professor que (só) ensina e estudante que (só) aprende” (SOARES, 2013. p.30)

Na contramão do modelo hegemônico, os estudantes revelam a expectativa de um ensino mais provocativo, cujo contexto apresente “coisas mais dinâmicas mesmo, que tem muito nas faculdades de administração dos EUA, de propor o desafio para o aluno, para ele ir atrás, para ele resolver, para ele solucionar” (S4). Essa expectativa se aproxima, portanto do que preconiza o Modelo Emergente de Formação, orientado a superar esquemas antigos do agir docente, fundamentado-se na investigação/reflexão/crítica da prática em sua relação dialética com a teoria. Esse desejo é explicitado também no seguinte depoimento:

Li que lá (nas Universidades dos Estados Unidos) desde o começo da formação eles lhe instigam a você trazer o problema, você formar a coisa, entendeu, aquela coisa da roda de conversa e tal. Eu acho que na formação seria mais isso, seria despertar no aluno essa questão mesmo do desafio, o que desafia ele e fazer isso, como aqui agora, você acaba, é uma realidade que ela viveu, você acaba despertando nela (se referindo a integrante do grupo no relato apresentado), assim, ela pensar como eu poderia resolver isso, será que eu poderia ter feito diferente e tal. Então numa próxima vivência que ela vai ter sobre isso ela já vai ter um outro olhar, porque ela parou esse momento para refletir entendeu? Poderia ser isso também, refletir sobre ações passadas, coisas passadas dariam para envolver o estudante (S3).

Os participantes apontam a necessidade de vivenciarem atividades nas quais possam construir o conhecimento, criar soluções, sendo estimulados a pesquisar, a relacionar conteúdos, concordando com Masetto (2003) que o problema é o ponto de partida e o condutor do processo de aprendizagem. Nessa lógica, “ao compreender que é preciso partir do que o estudante já construiu, o professor vai centrar sua prática não no seu próprio nível de construção, mas no de seus alunos” (SOARES; MARTINS; MIRANDA, 2015, p. 27).

Ainda conforme o depoimento acima, o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, passa também pela reflexão oportunizada pela mediação durante o grupo focal, o que nos remete ao papel do professor como facilitador do pensamento do aluno. Ao propor a partilha de situações desafiantes, a elaboração de perguntas pelos e para os participantes e, em consequência, a reflexão em grupo, a coordenação se coloca nesse lugar do facilitador cujo propósito deve ser o de provocar desequilíbrios cognitivos.

Para Monereo e Pozo (2003, p. 20) “*la reflexion debería ser el centro de las actividades de aprendizaje que se producen en el aula*”. Para o futuro profissional ser capaz de definir critérios, avaliar o uso de determinado conhecimento teórico,

relacionar saberes e tomar decisões por si próprio é necessário formá-lo para a autonomia, o que envolve a reflexão e, em consequência, a construção do próprio conhecimento, devendo, portanto ser esse o objetivo do professor.

Além disso, uma estratégia de ensino tende a apresentar melhores resultados “[...] cuando incluya actividades que ayudem o guiem a los alumnos en la activación de esas ideas, haciendoles pensar en las posibles interpretaciones de um problema, las variables que creen que pueden influir (POZO y ECHEVERRIA, 2000, p. 38).

Os participantes se aproximam dessa perspectiva apontada pelos autores, como ilustra o depoimento abaixo:

E acho também que ter mais casos práticos em sala mesmo, a gente fica muito na teoria do que outras pessoas já estudaram, mas poucos professores trazem casos de empresas que, pra relacionarem o tema deles, o assunto deles com empresas, entendeu, com o que está acontecendo no mundo. São muito poucos que trazem reportagens de empresas reais, por exemplo, finanças mesmo a gente não..., é muito difícil isso, a gente aprende balanço patrimonial, mas não vê aplicado na contabilidade da empresa, entendeu? É muito solto. Visitas técnicas, a senhora, por exemplo, levou a gente na Odebrecht, eu acho que durante todo o curso, quatro anos de curso teve só três visitas técnicas, a gente poderia ir mais a empresas vê isso. (S4)

O que a depoente retrata é a necessidade de estratégias de ensino capazes de produzir aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel (1988), a aprendizagem é significativa quando o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Outras estratégias de ensino sugeridas pelos participantes envolvem a pesquisa, atividades de campo e outras experiências extracurriculares. Na visão deles “fica faltando, não fica completo, porque é aquilo que eu te falei. O que adianta você se encher de teoria, saber tudo no escrito e não ter a vivência? Então acho que essa pesquisa e extensão tinham que ser mais explorado, de ambas as partes, por que isso agrega melhor conhecimento” (S2).

Os estudantes não apenas apontam a ausência dessa prática na Universidade, revelando uma sensação de incompletude na formação, como indicam que o tipo de aprendizagem que a pesquisa promove seria importante para o crescimento pessoal e profissional deles, conforme depoimentos:

Eu acho que tudo é experiência, tudo é vivência na vida. Por exemplo, seria muito mais interessante eu estar em um grupo de pesquisa do que estar em casa fazendo nada. Porque eu saí do estágio, estou focando agora no meu TCC e ainda assim eu estou parada, entendeu. Por exemplo, esse grupo aqui como eu já tinha dito, faz a gente pensar mais em nossas qualidades, em nossas vivências, está fazendo eu me abrir mais, ter uma experiência de falar da minha vida, superar minha timidez, enfim, então tudo é vivência, tudo é experiência. [contribui]..no meu crescimento não só profissional, mas como pessoa também (S4).

Eu concordo com o que S4 falou. Além dessa questão da experiência, sei lá, para quem não tem muita convivência, além da sala de aula, você podia conviver com um grupo diferenciado, trocar experiências e tal, eu acho que você pode até aplicar isso no trabalho também, enquanto profissional (S5).

Embora os depoimentos não apresentem a experiência da pesquisa como uma estratégia formativa dentro da própria disciplina, a indicação de que a pesquisa é capaz de provocar crescimento nos remete ao ensino com pesquisa, tendo em vista o seu potencial para o desenvolvimento de competências, bem como para se estabelecer a relação entre teoria e prática na formação de futuros profissionais (CUNHA, 1996; SEVERINO, 2008; SOARES, 2013; 2017). Nesse movimento o estudante deixa de ser visto como o reprodutor passivo de informações para ser considerado como um ser de relações, contextualizado, “alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa.” (MORAES, 2010, p.138).

A inferência de que os participantes da pesquisa concebem o ensino capaz de formar profissionais competentes e autônomos como aquele que provoca os estudantes a resolverem situações desafiantes se sustenta ainda nos depoimentos referentes às atividades de campo, especialmente, a visita técnica, considerada uma estratégia relevante no processo de ensino-aprendizagem:

[...] a gente chegou lá [na empresa para a visita técnica] e o cara ficou falando aqui pega o fio, faz isso com o fio que não sei o que. Eu entendi que eles faziam aquilo, só que eu não consegui relacionar com a matéria dela, por isso que eu disse eu consegui relacionar com outra matéria, que no caso é uma matéria mais básica e eu consegui entender, agora, tipo, se ela queria que eu visse alguma coisa de produção, do conteúdo mesmo, eu não consegui associar (S3).

Por exemplo, na da *startup* falou que seria uma visita técnica ao parque tecnológico e eu achei que teriam mais lugares e a gente só foi em uma empresa, ficou todo mundo em pé, porque não tinha lugar para todos sentarem e os caras eram três falando, contando a história deles e os alunos em volta escutando e foi uma coisa meio aleatória, depois disso terminou, a gente desceu para o pátio do parque tecnológico e acabou a visita. E aí quando eu saí, eu fiquei, não era tão interessante vir, eu podia ter ficado fazendo outra coisa. A de saúde do trabalhador também eu esperava que mostrasse mais a empresa, mostrar mais o que estava

fazendo de fato e agente só ficou em uma sala, teve uma apresentação de slides e só, não teve muita visita pelo local de trabalho (S4).

Conforme os depoimentos, as visitas técnicas por eles vivenciadas não lhes possibilitaram estabelecer de forma mais consistente a relação com os aspectos trabalhados nas disciplinas. Todavia, mesmo tecendo a crítica, nota-se que a perspectiva dos estudantes sobre a atividade de campo, nesse primeiro momento, ainda é mais pragmática. No entanto, no processo de reflexão com o grupo, os participantes identificam aspectos que possibilitariam que as visitas técnicas fizessem sentido, lhes oportunizando a construção de conhecimento, conforme ilustram os discursos:

Eu acho que é interessante [a construção de um instrumento prévio a visita para orientação dos estudantes], porque às vezes a gente vai esperando uma coisa e chega lá é outra completamente diferente. (S4)

Poderia ter uma orientação do que a gente ia fazer para não gerar esse tipo de expectativa errada. Como por exemplo esse que a agente foi do CESAT a agente só ficou no auditório ouvindo uma palestra. Se a gente tivesse aqui na Faculdade ou lá não iria mudar nada, a mulher poderia vir aqui falar o que ela falou lá. Aí ficou assim, se a professora falasse lá vocês só irão ouvir uma palestra, quase ninguém iria (S3).

Além da questão do relatório, orientar o que vai querer, como vai ser o relatório, é a questão de falar o que realmente a gente vai fazer na empresa, qual a parte da empresa que vamos visitar, em que aquilo vai agregar em relação a disciplina, nesse sentido. (S6)

Isso mesmo, eu concordo! Porque quando você diz o que vai ser visto e dá a relação com a matéria, primeiro, isso pode aguçar o interesse de algumas pessoas em ir e também a pessoa já vai com alguma visão sobre. A pessoa já chega lá, já facilita fazer os links todos, ah, a professora falou isso, então realmente bate. Então é mais fácil de visualizar, do que chegar lá e ficar perdido, sem entender o que está acontecendo. Eu acho importante também! (S2)

Os participantes vão ao encontro de um ensino que contribua para a aprendizagem significativa, conforme já assinalado, no qual a relação entre a teoria e o contexto da prática profissional é uma forma de tornar o conteúdo significativo, por isso é fundamental que os professores elaborem um instrumento prévio à visita, orientando os estudantes quanto aos aspectos essenciais, mas não exclusivos, a serem observados e que permitam o diálogo com os referenciais trabalhados na disciplina.

A despeito de valorizarem a prática, quando analisam o estágio como possível estratégia de ensino, os participantes naturalizam a ideia da teoria

anteceder à prática e a ideia do estágio como mero espaço de aplicação da teoria, como anuncia S6:

[...] porque a gente aprende na matéria de estágio, por exemplo, que o estágio, ele seria bom, porque você vai conseguir alinhar tudo aquilo que você aprendeu na aula lá no estágio, só que isso nem sempre acontece. Primeiro quando você vai pesquisar alguns estágios em administração, os estágios que tem é para recepção, telemarketing, tem muito nessa área, você fica pensando como você vai colocar tudo aquilo que você aprendeu, principalmente de cálculo, nessa parte. Essas partes de recepção e telemarketing você consegue encaixar mais ou menos com a área de marketing, mas com as demais matérias você não consegue e também, algumas colegas estão estagiando e eu pergunto, né, você tá conseguindo alinhar tudo que você está vendo? Não.

O depoimento sugere que há uma representação dos professores de que o estágio é um espaço privilegiado de inserção do estudante no contexto profissional, como uma atividade instrumental, durante a qual o estudante aplica os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. Essa visão aplicacionista também ganha destaque quando: S2 declara “eu senti muita falta de aplicação de administração no estágio, porque meu estágio basicamente era telemarketing”; ou S6 afirma que “tem uma colega, por exemplo, que está no banco do nordeste e ela disse que não está conseguindo aliar as coisas, porque ela está fazendo coisas que deveria ser de direito e não de administração”.

Vale salientar, contudo, que diversos estudos enfatizam que o estágio não pode ser “percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5). Nesse sentido, também aparecem questionamentos em relação à lógica fragmentada de ensino e voltada para a nota:

Até quando tem (quando o estágio possibilitaria a relação entre teoria e prática), como ela falou, estágio, tem lá área financeira a gente fica meio balanceado, tipo, o que eu vou dizer lá, porque a gente não sabe, a gente tira uma nota na prova, que é uma nota razoavelmente boa, mas na verdade a gente não é tão bom assim, naquela parte. [...] (S6).

Esta percepção do participante está diretamente ligada ao fato de que a teoria que é transmitida, na grande maioria dos casos, de forma descontextualizada, fazendo pouco sentido para os estudantes por ser abstrata e passada como algo pronto e acabado, não possibilita aos estudantes utilizá-la eficazmente para solucionar situações desafiadoras do contexto da prática. Entretanto, a experiência

do estágio também pode oportunizar aprendizagens, como se observa no relato de S5:

Mas, por exemplo, aquele preconceito que todo mundo tem de burocracia, tipo, ah é muito processo, é muita demora, etc., mas quando eu cheguei lá eu vi que realmente se não tiver, nada vai para o lugar. É essencial, para você entregar um documento na coordenação do lado você tem que protocolar. Se eu perder um documento lá é muita responsabilidade, então, tipo, não é que a burocracia não seja importante, é muito importante, mas eu consegui perceber a importância dela mais ainda lá, entendeu?!

Nessa direção, os professores podem favorecer a aprendizagem do estudante, possibilitando a este atribuir significado na medida em que considera seu contexto de trabalho para viabilizar uma aproximação entre este e as teorias discutidas em sala. Tendo em vista todos esses elementos, o que se espera é que o ensino seja concebido numa lógica centrada na aprendizagem dos estudantes, preocupada com a aprendizagem significativa, na qual se assume, intencionalmente, uma participação ativa dos sujeitos no processo de construção do conhecimento (PERRENOUD, 1993). E, portanto, que o conhecimento seja idealizado como processo de construção em que se propõe a superação da visão dualista e reducionista da prática pedagógica.

4.2.2 Ensino que problematize e provoque a reflexão de situações de conflito na perspectiva do desenvolvimento de posturas éticas e colaborativas

Esta inferência discute as construções dos participantes na trajetória da pesquisa sobre o ensino diante de situações de conflito entre colegas ocorridas durante a realização de atividades acadêmicas, em especial, do trabalho em equipe. Num primeiro momento os estudantes reconhecem que esse tipo de atividade provoca diferentes conflitos entre os membros do grupo, conforme ilustram os depoimentos:

Foi um trabalho em que eu e a colega caímos em um grupo que nós não conhecíamos e, as pessoas não estavam fazendo nada. Faltavam dois dias para o trabalho e a gente teve que fazer tudo mesmo e sem esperar nada deles, colocamos o nome de todos, mas tivemos que tomar a frente, assumir a responsabilidade porque senão não iria sair (S7).

É, eu tentei ouvir as duas partes, o que elas estavam propondo e falar minha opinião a respeito, porque com minha opinião consegui entrar em consenso, entendeu, em relação a ideia de cada um (S5).

Os depoimentos indicam que diante de situações conflitivas entre os membros da equipe, as atitudes de lidar adotadas, pela maioria dos membros podem ser de 1) se esquivar de lidar com o conflito e 2) revelar a falta e cobrar uma posição responsável do colega que está em falta, visando resolver a situação imediata. Na primeira situação se perde uma oportunidade de aprendizagem na prática de gerenciar conflitos, aspecto tratado teoricamente no curso, considerando-se que este é um dos desafios do profissional da administração. Na segunda situação essa aprendizagem é possivelmente implícita, posto que a participante não revela consciência de estar assumindo na prática esse desafio e refletindo sobre ele tendo em conta teorias estudadas sobre gerenciamento de conflitos.

No decorrer da reflexão em grupo, provocados pelos questionamentos da coordenação, a exemplo de “[...] como o professor pode aproveitar os conflitos que surgem no trabalho em equipe, no desenvolvimento das tarefas dentro da sala de aula, para a formação profissional? [...]” (Coord), os participantes começam a compreender que o enfrentamento de situações de conflito durante a tarefa acadêmica pode lhes oportunizar o desenvolvimento de determinadas atitudes necessárias à atuação profissional, como podemos perceber quando S5 afirma que:

[...] ele (outro participante) desenvolveu algumas competências, digamos assim, que foi a pro atividade, conhecer a equipe dele e teve que ser pé no chão para contornar a situação que ele estava envolvido, que era uma divergência de pensamentos entre a equipe dele também.

A análise dos dados evidencia também que, no processo de problematização no grupo focal, os estudantes perceberam que a reflexão sobre as situações de conflito na sala de aula oportuniza o desenvolvimento de posturas éticas, conforme atesta o depoimento:

[...] Teve até um colega quando apresentei, eu falei, até as relações pessoais foram abaladas, porque a gente se dava super bem e ele ficou me encarando com a cara feia durante toda minha apresentação. Eu não acho isso uma postura correta porque acho que a gente tem que ter consciência, se a gente está numa equipe? Ah, tem que passar a mão pela cabeça, ele já tava, o que, acostumado a sempre pongar e dessa vez não deu para pongar [...] (S2).

O estudante condena a postura antiética do colega e ressalta que, em situações como essa, um de seus professores orienta que “quando um membro não está adequado com o que a equipe está fazendo vocês têm a obrigação de demitir [...] (S2)”. Essa orientação do docente é naturalizada e percebida como forma

adequada de relacionar desafios da sala de aula com a lógica profissional e de lidar com atitudes “não éticas” aplicáveis no processo formativo e na sua futura atuação profissional. Entretanto, os participantes, a princípio, não compreendem que tal orientação se assemelha a uma fórmula pronta, que não viabiliza a reflexão do estudante nem a autonomia para decidir por conta própria após avaliar criticamente o problema e considerar os diversos elementos e percepções dos atores envolvidos.

Na perspectiva da formação de uma consciência e atitude éticas, os conteúdos ou as situações vividas precisam servir de objeto de problematização e reflexão. Conforme Soares (2013), quando nos debruçamos sobre as situações vividas nos processos de formação profissional, o estudante, além de aprender sobre a situação concreta, objeto da análise, aprende a problematizar, a ver a situação de diferentes ângulos e inclusive a se ver na relação com os demais, portanto tende a incorporar a prática reflexiva como exercício constante sobre outros temas que lhe são colocados para análise, o que é fundamental no exercício da profissão, em especial da administração que tem uma natureza eminentemente relacional.

Nessa perspectiva, a coordenação do grupo investe na reflexão provocando os participantes:

Bom, mas outras situações podem ter surgido já em sala em relação a trabalhos de equipe, que é muito comum, e que o professor tenha tomado consciência disso. [...] que outra coisa, ou de que outra forma o professor poderia tratar situações como essa, de gerenciamento de conflitos? Assim, como... pensando que gerenciamento de conflitos é algo que vem para o nosso cotidiano de trabalho, para nossa ação profissional, a gente vai o tempo inteiro enfrentar coisas como essa, então, pensando que isso já faz parte da vivência acadêmica e essa vivência é uma vivência de formação profissional, como é que o professor, alguém que está ali à frente, conduzindo esse processo, como é que ele poderia agir nesses momentos? (Coord.).

A pergunta é lançada como ferramenta para provocar desequilíbrios sociocognitivos, pois exercem papel fundamental no desenvolvimento das competências cognitivas, impulsionando os indivíduos a buscarem explicações para os problemas que surgem (MONEREO Y POZO, 2009). Contudo, esse também é um processo construtivo de idas e vindas, o qual requer um tratamento adequado por parte do facilitador para alcançar a prática reflexiva, pois quanto mais a reflexão é inerente àquilo que toca os sujeitos, menos autonomia eles terão para tomar decisões, como percebemos nos depoimentos:

Talvez uma questão de ética profissional dele. Então ele foi pelo meio termo: não vou nem prejudicar a equipe que tá me relatando o problema antes de me entregar, antes da nota e nem vou deixar que esses alunos continuem para atrapalhar o trabalho. Então, acho que esse foi posicionamento dele. Eu não consigo, assim, enxergar outra maneira melhor, talvez ele foi até bonzinho demais, mas eu creio que por essa questão da ética mesmo. Não sei se teria alguma outra forma de resolver sem ser essa, entendeu? (S2).

Acho que o ideal seria como o professor de S2 agiu. Ser imparcial, também não ser injusto, tipo, não prejudicar ninguém. Deixar elas fazerem o trabalho, já que elas estavam fazendo o trabalho etalvez eu acho que ele foi injusto, porque outras pessoas não estavam fazendo e ele deu segunda chance (S7).

Poderia ser a reprovação. Eu daria é reprovação nessa nota. Sim, se ele faz o trabalho e o cara aí, no caso como ela falou que ele não teve acesso ela teria que investigar o que ele falou e se é plágio, é zero. [...] (S3).

Na análise dos dados, percebemos que S2, embora identifique um problema ético na decisão do docente, não consegue apontar outra alternativa, que S7 não chega a uma posição mais clara sobre a postura adotada pelo docente, e que S3 oferece uma solução mais radical, talvez sem considerar outros aspectos importantes que envolvem a situação. Já quando eles são desafiados a pensar por outra lógica, no contexto do mercado de trabalho, o pensamento se amplia, revelando que nessas horas de situação de conflito, trazer situações de fora tanto ajuda a fazer a ponte entre a vivência e a prática, como ajuda a construir reflexões mais isentas, como podemos notar:

Certo! Aí você diz assim, que ele trata vocês como profissionais por isso usou o termo demitir. Nessa lógica, isso vale para todo mundo pensar, como é que vocês agiriam na organização, já que vocês estão no processo de ser profissional, como vocês agiriam na organização se tivesse vivendo uma situação dessa: está em um grupo de trabalho dentro da empresa e no grupo tem pessoas que não produzem. Como vocês, enquanto componentes daquele grupo, sendo profissionais agiriam? (Coord.)

Eu tentaria reverter no sentido de tipo auxiliar a pessoa, dar uma ajuda se ela tivesse alguma dificuldade. Eu não iria suprir não, o trabalho, e aí se também não conseguisse, continuasse, eu também falaria com o superior (S5).

Primeiro conversar, dar uma chance, tentar entender o porquê, observando ela e conversando, tentar entender o porquê da baixa produtividade, porque quando você tem uma empresa você sabe o que cada um faz (S4).

E se a questão fosse de um setor específico, tentava alocar ele para outra atividade se tivesse essa possibilidade, tentava ver se ele tem um desenvolvimento melhor (S6).

Os participantes revelam que em situações do contexto da prática adotariam uma postura mais colaborativa, compreensiva, de se colocar no lugar do outro. A

reflexão oportunizou, portanto, a mobilização de competências cognitivas que envolvem o pensar complexo e se desdobra em outras capacidades como: analisar, criticar, sintetizar, avaliar, criar, solucionar problemas, tomar decisões (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010), reverberando positivamente na ampliação do pensamento do estudante:

Mas aí você acha que eles não iriam conseguir, mas tipo, a partir do momento que ele chega e dá uma segunda chance possa ser que os caras falem, pô véio, a gente vai ter que fazer agora e tal. Sei lá, eu acho que, tipo, para haver uma coisa assim, como ela falou, de formação e profissional, acho que são poucas as coisas na vida que você vai ter essa segunda chance, até mesmo pra fazer um trabalho que você não consiga. Tipo, se você não fizer certo, você vai perder, entendeu? (S3)

O participante que inicialmente se posicionou por uma punição direta, no decorrer do processo reflete sobre novas possibilidades para tratar o mesmo problema. Além disso, os discentes também constroem uma expectativa sobre a atuação do professor:

E eu ia falar em relação a tratar o conflito, de como pode agregar para o administrador. Eu acho que como é uma questão da turma, ele poderia, caso a turma permitisse, poderia abrir para a sala inteira, porque como ele faz isso com o grupo fechado e os outros acabam sabendo, pode muito bem achar que foi uma forma injusta. Ele poderia abrir para a turma e ver como os colegas achariam que poderia ser resolvida a situação (S6).

Quando eu falo tratar mais como profissional, na verdade eu quero dizer tratar como adulto, porque quando você é adulto você sabe [as responsabilidades que tem] é, suas atitudes [...] (S4)

Nessa direção, a percepção acerca do papel do professor, passível de ser transferida para o administrador, nas situações de conflito entre os discentes que vai se construindo pelos participantes, num processo reflexivo de idas e vindas, é do mediador da situação, do provocador de reflexão dos dilemas, dos conflitos. Aquele que vai provocar, dar voz as pessoas para dizerem porque fizeram, quais são os seus receios, incorporar, engajar os estudantes na compreensão do problema e não na busca de solução dos problemas previamente concebidos, os quais não contemplam a realidade do estudante. Assim, a reflexão profunda e participativa sobre as situações dilemáticas que procure colocar o sujeito, seus sentimentos e valores em evidência, se constitui como um elemento catalisador da aprendizagem capaz de provocar mudanças de atitudes e de formar profissionais da administração competentes, reflexivos, colaborativos e éticos.

4.2.3 Avaliação da aprendizagem que provoque o desenvolvimento de competências cognitivas e de atitudes

Os resultados deste estudo permitem evidenciar que os participantes do grupo focal convergiram para uma concepção de avaliação da aprendizagem potencializadora do desenvolvimento de competências cognitivas e de atitudes dos estudantes. Uma evidência desta inferência é a visão de que essa avaliação deve ser construtiva, portanto deve envolver feedbacks que ajudem o estudante a avançar no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências cognitivas complexas fundamentais para a atuação profissional autônoma, investigativa, crítica, como ilustram os depoimentos:

Já que a gente falou tanto desse professor, eu acho que ele tem uma forma de avaliar bem construtiva. Acho que todo mundo aqui concorda! Ele avalia, tipo, não, por mais que você tenha tido algum erro ou deslize, qualquer coisa do tipo, ele não vai chegar para falar ah, você errou, cometeu esse e esse erro diretamente. Ele tem um modo de falar que não te deixa, como S4 ficou, tipo, constrangida, isso. Ele não diz você é ruim! (S5)

Ele olha mais para o lado bom, ele diz você foi muito bom, parabéns! O que você pode melhorar é..., você pode melhorar, você pode prestar mais atenção e aí ele dá dicas para você melhorar. Por exemplo, esse professor que escolheu o trabalho da gente no primeiro semestre, ele poderia dar dicas de como a gente conseguir chegar em uma empresa grande, por exemplo (S3).

Os participantes, a partir da reflexão de suas vivências positivas e negativas no processo formativo, concluem que o feedback é inerente ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação comprometido com o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, se aproximam da proposição de Luckesi (2002) de que a avaliação deve servir para identificar quais as interferências do professor podem ajudar o estudante a alcançar a aprendizagem e desenvolver as competências necessárias à sua formação.

Conforme apontam os pesquisados, na condição de facilitador da aprendizagem, o professor não pode provocar constrangimento no discente, assim “não basta a gente (professor) só criticar o aluno, tem que ser de maneira construtiva, né. É, tem que dizer como ele faz para melhorar isso, tem que dizer como ele consegue as informações, algo desse tipo” (S6). Assim, concordam que o docente deve ter “como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento [...]” (LUCKESI, 2011, p.21).

Nesse sentido, como enfatiza Álvarez Méndez (2011, p.253), a avaliação deve ser necessariamente formativa e contínua, em outros termos:

[...] o sujeito deve aprender *com* ela e por *meio* dela graças à informação crítica e relevante que o professor, quando avalia, deve oferecer ao aluno com vistas a melhorar o próprio trabalho [...]. Nessa função essencial, o exercício da avaliação deve ser, antes de tudo, uma garantia de sucesso – não confirmação de um fracasso e um apoio e reforço no processo de aprendizagem, do qual apenas se espera o benefício para quem aprende, que beneficiará ao mesmo tempo que ensina.

Essa compreensão dos participantes coloca em relevo que a ação de avaliar deve ser realizada

[...] em benefício de quem aprende. Longe deve estar aquela prática que limita a avaliação à qualificação final, quando não existe remédio para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, os dois, ao mesmo tempo. Trata-se de transformar o culto ao exame, à prova, assentado no costume e na rotina como recurso de controle, na cultura da avaliação, no exercício de formação. Passar do caráter estático do exame à dinâmica da participação, da construção do diálogo, da troca, em que a informação seja relevante para a construção da aprendizagem e para superar as dificuldades, incluindo os erros. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2011, p.249)

A compreensão que os participantes construíram sobre avaliação, a partir da reflexão acerca da própria experiência, também vai ao encontro da ideia de Vygotsky (2001) de que os estudantes aprendem melhor mediante a ajuda de pessoas mais experientes, que lhe proporcionam suportes para construir e produzir significados. Dessa forma, apontar o erro apenas não é condição suficiente para que os discentes compreendam onde erraram e, principalmente, como podem melhorar. Em contrapartida, revelam a necessidade de a avaliação se configurar como “processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.” (HOFFMANN, 2011, p. 77). Assim, num processo intuitivo, os participantes indicam que as dimensões emocionais e cognitivas exercem influência decisiva sobre a aprendizagem dos estudantes, sendo, portanto, indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem voltado para seu desenvolvimento como cidadão e profissional.

Além disso, se observa que os estudantes, participantes do grupo focal, criticam as avaliações desenvolvidas numa perspectiva mecânica, com caráter “decoreba”, as quais condicionam o estudante a ter uma atitude, frente ao

conhecimento e à aprendizagem, de natureza reprodutivista que se projeta na contramão da formação de profissionais autônomos, conforme fica claro quando S4 afirma:

E o professor cobra exatamente como ele deu. Teve uma vez que eu perdi quase um ponto na prova porque eu não botei a palavra fadiga. Sendo que eu botei que o trabalhador fica cansado, que ele faz movimentos repetitivos, não sei o que, mas não tinha a palavra fadiga, e eu perdi quase um ponto na prova por causa disso. É esse tipo de prova que o professor quer que se reproduza exatamente a aula dele.

A perspectiva mecânica/reprodutivista de avaliação da aprendizagem objetiva respostas pré-determinadas, cujo gabarito se encontra associado à reprodução do conteúdo comunicado em sala. Tradicionalmente realizada na forma de exame, tem como propósito mensurar a quantidade, a exatidão de informações e a qualidade da sua reprodução, num processo classificatório, seletivo e excludente, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento dos estudantes na aprendizagem, já que fica esvaziada da capacidade de atuar como parte integrante da aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Trata-se de um procedimento de natureza estática e burocrática que, normalmente, é usado como instrumento de controle e de poder, voltado para indicar a aprovação ou reprovação dos estudantes. Desvinculada da aprendizagem construtiva, atua como um fim em si mesmo, atribuindo ao estudante o papel de um sujeito passivo, incapaz de questionar ou interferir no processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de avaliação impede a criatividade dos estudantes e pouco oportuniza a reflexão e a indagação, sendo percebida como um produto final, que contempla questões que se encontram estreitamente relacionadas à reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão (BEHRENS, 2005). Nestes termos, induz os estudantes a assumirem a abordagem superficial de aprendizagem.

A compreensão de avaliação construída pelos estudantes, além de contestar a lógica reprodutivista e mecânica, afirma a importância de que os instrumentos avaliativos possibilitem aos estudantes estabelecer relação dos conhecimentos estudados entre si e com o contexto, como indicam os depoimentos:

Decorar os assuntos. A, é o que? e B? B é tal coisa, entendeu?! Você não relaciona. Relacione isso com aquilo. É o conhecimento no preto e no branco.

Infelizmente muitos professores, não muitos, mas alguns fazem prova nesse sentido (S2).

Acho que relacionar, fazer links é uma excelente opção. Sempre está relacionando com alguma coisa. Botando uma situação prática, uma situação passiva de realidade ou que tenha ocorrido. Por exemplo, a gente estudou matéria, esqueci o nome da matéria gente. Foi com fulana, e na prova dela trazia casos reais, é..., de um funcionário, por exemplo, que passou em um concurso público e ele era cadeirante. Só que não tinha estrutura física para comportar ele na empresa e a forma que eles acharam para alocar ele foi criando o setor, tipo, criou uma salinha para ele ficar. Só que ele ficava totalmente desconexo da empresa. Ele não vivia o setor dele, o setor dele era em outro local e ele ficava ali isolado. Aí a gente tinha que falar como isso afeta ele, o que a gente propõe, fazer todo aquele estudo, uma coisa real. Não foi simplesmente, a empresa deve ser assim, pra não sei o que lá. Não, teve uma coisa prática, a gente pensou nisso, entendeu. E relacionar, fazer links (S2).

Para o participante, as avaliações precisam considerar a realidade concreta da prática profissional, possibilitando ao estudante contextualizar tal realidade com os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo das disciplinas. Portanto, não se trata de uma avaliação que busca apenas examinar se o sujeito sabe ou não sabe, mas se sabe fazer, se sabe aprender a aprender, relacionar, pensar, se expressar e se comunicar, ser crítico, autoavaliar-se e automotivar-se (MONEREO; POZO, 2009). Trata-se de uma concepção de avaliação que valoriza o desenvolvimento de competências e não a memorização e repetição. E, portanto, pressupõe um ensino também baseado em competências.

Avaliar por competências significa reconhecer que a avaliação deve ser um meio para identificar no estudante a capacidade para contextualizar o que aprendeu em situação concreta, assumindo a complexidade de um ensino para a vida e o seu potencial para desenvolver competências necessárias para o futuro profissional responder aos desafios do contexto da prática mobilizando os saberes apreendidos para colocá-los na ação. Nesse sentido, utilizar situações-problema relacionadas a realidade do estudante, consiste numa estratégia privilegiada para avaliação de competências (ZABALZA e ARNAU, 2010). Ao lançar mão de tal estratégia, o docente pode avaliar no estudante sua capacidade de raciocinar, de pensar criticamente e criativamente, compreender e analisar o problema, além de tomar decisões.

Na perspectiva significativa/construtivista, a avaliação tem como foco a aprendizagem, e não se restringe a provas tradicionais, mas admite uma diversidade de instrumentos metodológicos, a exemplo de resolução de situações problemas

advindas do contexto da prática, estudos de casos, relatórios de visita técnica, além de trabalhos desenvolvidos de forma individual ou coletiva. Essa modalidade de avaliação ocorre de forma processual e contínua, valoriza a negociação e a participação dos educandos, abarcando uma concepção transformadora dos sujeitos. Além disso, possibilita momentos de autoavaliação e avaliação grupal, com troca de experiências e diálogos entre os professores e alunos (BEHRENS, 2005).

A concepção de avaliação da aprendizagem concebida pelos participantes envolve uma crítica sobre o sentido da nota e sua condição de identificar a aprendizagem dos estudantes:

Pode ser desmotivador também (a nota), porque às vezes eu chego, ensino o assunto todo para meu colega e ele vai lá e tira a nota maior que eu. Sendo que eu ensinei para ele aqui agora. Então... (S4).

Tipo, eu tenho uma amiga que ela é muito esperta mesmo. Ela sabe tudo mesmo, só que ela fica muito nervosa na hora da prova, e ela sempre se dava mal em prova. Sendo que ela é, tipo, crânio. Os professores ficavam abismados com ela [incompreensível], mas ela não conseguia passar isso para prova. Aí, isso vai muito de pessoa para pessoa, é muito questão psicológica também (S7).

Os estudantes apontam a nota como fator mecânico, a qual não necessariamente traduz a aprendizagem concreta do sujeito. Além disso, denunciam o clima intimidador das avaliações, que muitas vezes compromete o desempenho estudantil. Outro fator preponderante que os participantes destacam é que, não necessariamente, existe relação da nota com o desempenho profissional, pois o fator psicológico, muitas vezes, pode ser determinante no momento da avaliação, como ilustra o seguinte depoimento:

[...] eu acho que a nota não deve ser um fator determinante, porque, se o aluno é uma pessoa boa na profissão de administrador ou não, porque existem muitas coisas que podem influenciar numa nota. Às vezes não é nem porque você sabe o assunto, às vezes é porque a prova é de marcar, e aí você dá sorte marcando, e aí você tira uma nota relativamente alta. Ou você também não tá muito bem naquele dia, ou na hora da prova não consegue expressar bem o assunto, o professor não entende o que você quer dizer e aí você tira uma nota baixa, mas isso não quer dizer que você seja um péssimo administrador, que você não tenha total domínio sobre o assunto, acho que é muito relativo essa questão de nota (S6).

Merece destaque neste depoimento, a percepção de que ser capaz de reproduzir na prova os conteúdos ensinados, e assim obter notas “boas”, não significa que este estudante será um profissional competente. Apostar na avaliação mecanicista revela, por parte do professor, uma visão imediatista, centrada na

disciplina e desconectada da formação de profissionais. Isto porque ser profissional é ser capaz de lidar de forma protagonista, investigativa e autônoma com as situações inusitadas e imprevisíveis da prática.

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico (PERRENOUD, 1993). Precisa observar gradativamente a participação e produtividade do aluno, deixando claro que a prova é apenas uma formalidade do sistema ou, a depender da sua natureza, é mais uma oportunidade do professor e do próprio estudante identificarem lacunas e fragilidades (da aprendizagem e do ensino) e, a partir desse reconhecimento, traçarem estratégias de superação. Desse modo entendemos que “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. (LUCKESI, 1995, p. 28), voltada para emancipação dos estudantes, futuros profissionais.

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que na perspectiva dos participantes a avaliação é uma ação complexa que não se restringe a realização de provas e atribuição de notas; mas trata-se de um processo denso e incompleto, que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática. A forma como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida na universidade não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino-aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

A despeito de verbalizarem sobre a necessidade de a universidade contribuir para a formação de profissionais autônomos, em outros termos, capazes de investigar, avaliar as situações, construir juízos de valor e tomarem decisões, os participantes não fizeram referência à autoavaliação como estratégia de avaliação, ou seja, à importância dos estudantes de serem implicados na avaliação da própria aprendizagem e dessa forma desenvolverem essa importante competência cognitiva que é avaliar.

A autoavaliação, além de oportunizar o desenvolvimento de competências cognitivas, também possibilita a ressignificação de atitudes dos discentes. Atitude

entendida como predisposição carregada de afeto e valores para agir diante de determinadas situações, objetos, fenômenos. Tal estratégia avaliativa desafia os estudantes a ressignificarem suas atitudes, historicamente construídas na trajetória escolar, frente ao conhecimento, à aprendizagem, aos docentes e à própria profissão, provocando a superação da reprodução no processo de aprendizagem, da heteronomia e da dependência do julgamento do outro, da subestimação de sua própria capacidade e experiência no sentido da autonomia, do protagonismo e da autoria, fundamentais para a futura atuação profissional competente, reflexiva, ética e comprometida com a sociedade e não apenas com os interesses do mercado.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem proporciona ao estudante aprender simultaneamente conceitos, procedimentos e atitudes, pois a aprendizagem de conceitos “requer atitudes às vezes diferentes, sendo difícil adquirir fatos ou conceitos sem colocar em ação algum procedimento” (COLL et al, 2000, p.22). Assim, a avaliação se configura como um processo que leva o estudante “a pensar o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los, enriquecê-los.” (HOFFMANN, 2011, p. 52).

Ao inibir a participação ou a produção/autoria do aluno, o professor perde uma grande oportunidade de fazer com que o estudante se torne sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário dessa atitude, o docente deve se colocar como mediador do conhecimento, compartilhando os saberes com os estudantes e colocando-os como protagonistas da aprendizagem.

A discussão das inferências permite responder a segunda questão de pesquisa apontando que os participantes construíram coletivamente, a partir da reflexão sobre os aspectos positivos e negativos vividos nas suas trajetórias formativas na universidade, uma compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais competentes e autônomos que envolve prioritariamente: a tomada de decisão diante de situações autênticas e desafiantes do contexto da prática profissional; a reflexão de situações de conflito na perspectiva do desenvolvimento de posturas éticas e colaborativas e a experiência de avaliação da aprendizagem que provoque o desenvolvimento de competências cognitivas e de

atitudes dos estudantes. Em síntese, um ensino que possibilite aos futuros profissionais atuarem de forma investigativa, criativa, reflexiva, ética e autônoma.

No que concerne ao objetivo de identificar o potencial da reflexão em grupo, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais da Administração competentes e autônomos, a discussão dos resultados até aqui tecida aponta que o contexto problematizador do grupo focal efetivamente possibilitou a ressignificação de representações acerca de profissional e de sua formação tendo como foco a relação teoria e prática.

Nesse processo, inicialmente, os estudantes apresentavam críticas ao ensino considerado por eles essencialmente teórico, desconectado da prática e, como alternativa, tendiam para uma visão simplista de inversão da lógica denunciada, apontando a necessidade de prevalência da prática e com ela a desqualificação da teoria. A visão de prática ao que tudo indica era restrita à intervenção, aplicação de procedimentos. No desenrolar dos encontros foram provocados a pensar sobre a relação teoria e prática sob diferentes ângulos. Nesse sentido, foi fundamental o convite ao compartilhamento de situações desafiantes da prática vividas pelos participantes na trajetória formativa e a problematização delas e da concepção de profissional compatível com as formas de enfrentamento desejáveis frente a essas situações. A construção, num processo intuitivo e de tateamento, da visão de profissional se configurou como baliza para a ressignificação da relação teoria e prática delineada.

Dentre os elementos da concepção de relação entre teoria e prática defendida pelos participantes do grupo focal capaz de formar profissionais competentes e autônomos cabe destacar:

- assume situações autênticas e complexas do campo profissional como ponto de partida dessa relação;
- contempla a prática como espaço de investigação e de construção de saberes e não meramente de aplicação de teorias e técnicas;
- os problemas objetos de investigação e de compreensão e formulação de respostas devem ser construídos pelos estudantes com a mediação e apoio do docente;

- as visitas técnicas e as observações de campo são bem-vindas desde que o sentido delas seja construído coletivamente antes e depois de sua realização.

Em suma, passaram a apostar em uma relação teoria e prática dialética e dialógica, problematizadora e potencializadora do desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais. Na qual os desafios da prática, ponto de partida da lógica investigativa, convocam as teorias pertinentes para colaborar na compreensão e formulação de soluções. Nessa perspectiva, defendem um ensino comprometido com a aprendizagem significativa e construtiva, com foco na formação de profissionais e não na transmissão de teorias que se encerram nelas mesmas, com base em relações de confiança, solidariedade e respeito mútuo entre os discentes e docentes e entre os próprios discentes. Um ensino que se configure num espaço vivencial de crescimento pessoal e profissional.

A experiência do grupo focal evidenciou que um contexto problematizador sobre a profissão, sobre o ensino, a aprendizagem, as teorias, os desafios da prática, e reflexivo sobre as crenças, representações e atitudes dos atores envolvidos, contexto típico de uma comunidade de aprendizagem, é capaz de provocar a ressignificação de atitudes discentes e de formar profissionais competentes, éticos, investigativos, reflexivos e autônomos. Pode-se concluir que essa experiência pode ser inspiradora de uma outra lógica de ensino, oposta àquela cujo centro é o docente e a transmissão de teorias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, cujo objetivo foi o de identificar o potencial da reflexão, com estudantes, sobre o profissional de Administração, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais competentes e autônomos, se configurou como um importante instrumento para compreender o que pensam os estudantes e como eles constroem e reconstroem conhecimentos, competências e atitudes.

Ao denunciarem a perspectiva “bancária” do ensino, os estudantes deixaram claro que há um distanciamento entre o ensino e a realidade concreta deles, o que dificulta sua compreensão sobre aquilo que se pretende seja aprendido. Essa perspectiva de ensino está centrada na mecanização, repetição e reprodução de

conteúdos, a qual valoriza a heteronomia do sujeito. Os participantes também criticaram as estratégias metodológicas centradas na reprodução de situações e/ou casos, as quais não são potencializadoras de aprendizagem significativa, e apontaram caminhos para os docentes desenvolverem um processo de ensino-aprendizagem capaz de formar profissionais autônomos e competentes.

Dentre esses caminhos está o diálogo entre docente e discente sobre os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Apesar desse aspecto, os participantes foram unânimes ao considerar a importância dos docentes ouvirem os estudantes, estando abertos para negociar as estratégias metodológicas usadas no ensino e de avaliação. Nessa direção, criticaram as diferentes atividades desenvolvidas por professores ao longo do curso, a exemplo de estudos de casos reproduzidos de livros, os quais não retratam a realidade concreta da prática, exercícios de fixação baseados na repetição, além das avaliações tradicionais, as quais caracterizaram como “decoreba”.

Os participantes revelaram que muitos docentes adotam uma postura hostil, fechada ao diálogo e pautada no poder, a qual não motiva a participação estudantil nas aulas. Ao contrário, provocam constrangimento, colocando-os em condição de passividade e não investem na autonomia necessária ao futuro profissional. Ficou claro que a perspectiva de profissional que vem sendo desenvolvida na universidade, caracteriza-o como um executor de tarefas prescritas e rotineiras, com dificuldade para se posicionar frente à complexidade e à incerteza que caracterizam a sociedade contemporânea.

Na contramão dessa perspectiva está a visão construída pelos estudantes sobre o profissional, o qual deve possuir características como pensamento crítico, raciocínio lógico, capacidade para tomar decisões e liderança. Ou seja, na visão dos estudantes, o profissional deve possuir um conjunto de competências complexas para atuar frente a um mercado incerto e dinâmico. Contudo, vale ressaltar que a posição inicial dos discentes sobre o profissional era extremamente rasa, estreita, limitando-se a uma descrição de características técnicas do sujeito. Essa perspectiva mais ampliada do profissional, que o qualifica como competente e autônomo, só foi possível em razão das reflexões oportunizadas pelo grupo focal.

Dentro desse contexto, ficou evidenciado que a formação desses futuros profissionais deve partir de um ensino que contemple o desenvolvimento de competências e atitudes. Para tanto, tomar as situações desafiantes do contexto da prática como ponto de partida apareceu como elemento fundamental, através do qual os estudantes seriam provocados a tomar decisões para resolverem problemas concretos. Nesse sentido, os participantes destacaram o quão estimulante pode ser um processo de ensino-aprendizagem que os desafie a pensar, sentir e agir.

Obviamente os estudantes não chegaram para o grupo com essa concepção, mas foram desenvolvendo-a ao longo das reuniões, a partir das reflexões, provocados pela coordenação, a qual num processo de idas e vindas foi mostrando que a perspectiva de desafio está intimamente ligada a capacidade de promover desequilíbrios sociocognitivos e, em consequência, gerar aprendizagem significativa. Para tal, investiu na escuta ativa, possibilitando aos participantes terem voz e serem igualmente ouvidos, aproximando suas contribuições do referencial teórico da pesquisa, bem como investiu na pergunta como elemento catalizador do pensamento crítico.

A atuação da coordenação foi valorizada pelos participantes da pesquisa, cujos depoimentos destacam a relevância das atividades desenvolvidas, seu potencial para provocar o pensar e comparam o processo empreendido no grupo focal com a atuação docente em sala de aula. Para os participantes os docentes poderiam ser mais dinâmicos, fugindo das aulas tradicionais, adaptando as estratégias metodológicas ao perfil dos educandos e valorizando seus conhecimentos prévios.

Outras construções oportunizadas pela reflexão em grupo foram: a atuação docente frente às situações conflitantes ocorridas em sala; a realização de visitas técnicas, normalmente desenvolvidas em diferentes disciplinas; e os benefícios de fazer trabalhos em equipe. Os depoentes chegaram a compreensão de que os docentes podem aproveitar os conflitos que surgem em sala para provocar o desenvolvimento de atitudes no estudante. Eles discordam da postura docente de tratar o problema unilateralmente, de impor uma única solução e acreditam que partilhar o ocorrido com a turma pode ser um caminho gerador de aprendizagem.

Os participantes conceberam a visita técnica como uma importante estratégia para relacionar os conhecimentos teóricos aprendidos nas disciplinas do contexto da prática, e denunciaram a carência dessa estratégia no curso. Em conjunto, ao refletirem sobre tal estratégia, construíram uma percepção de que o docente deveria elaborar conjuntamente com os estudantes um instrumento orientador prévio a visita para que a atividade fizesse sentido ao estudante e facilitasse a contextualização da teoria com a prática, o que até então não havia sido feito por nenhum docente.

Quanto ao trabalho em equipe, os discentes perceberam que a dinâmica dessa atividade, isto é, o número de integrantes, as divergências de opinião, etc., pode oportunizar diferentes aprendizagens aos estudantes, inclusive o desenvolvimento de competências essenciais ao administrador, a exemplo de liderança e tomada de decisão.

Desse modo, declararam os participantes da pesquisa que viver a experiência no grupo focal gerou diversas aprendizagens, do ponto de vista ético, pessoal e profissional, oportunizando a estes refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o ser profissional, sobre o papel dos docentes, sobre o papel do próprio aluno e, sobretudo, a experiência os possibilitou construir uma nova percepção sobre a relação entre a teoria e a prática, a qual, de acordo com os discentes não se resume aos conteúdos discutidos em sala de aula.

Assim, o presente estudo aponta caminhos possíveis para se constituir uma relação entre a teoria e a prática dialógica na formação do profissional de administração, a qual atravessa o desenvolvimento de competências e atitudes, coloca em evidência a teoria como suporte para compreender a realidade e auxiliar na construção de novos conhecimentos, aponta para a necessidade de se perceber o aprendiz como portador de saberes prévios e explorar esse potencial, conceber a aula como espaço de produção de conhecimentos, e articular teoria e prática como referentes do mesmo fenômeno.

Considerando a natureza construtivista desta pesquisa, cabe ressaltar que essa caminhada se configurou como formativa para os estudantes e mais ainda para esta pesquisadora, pois ao longo do meu percurso no programa de mestrado, especialmente, na vivência com o grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), fui modificando meu olhar e reconfigurando

minhas percepções anteriormente tão cristalizadas, a exemplo da perspectiva aplicacionista de relação entre a teoria e a prática e a visão pragmática da educação. O convívio com os participantes do DUFOP também contribuiu para entender a necessidade do vínculo, do respeito ao outro, e da afetividade no desenvolvimento do trabalho colaborativo, bem como tudo isso se reverberava no contexto da prática, na relação com os estudantes e colegas professores.

As reflexões vividas nas diversas orientações realizadas de maneira tão profunda foram me desequilibrando cognitivamente, desconstruindo minhas certezas, teorias implícitas e me fazendo questionar minha docência, minhas práticas pedagógicas. Uma orientação com foco na autonomia, na criatividade, no respeito ao outro e na responsabilidade com a formação da pesquisadora e profissional docente, a qual fez com que a cada leitura, a cada parágrafo escrito me percebesse diferente e me perguntasse como o meu objeto era tratado por mim mesma até então? Que relação entre teoria e prática estaria eu mesma empreendendo junto aos meus alunos?

Cada detalhe pensado em parceria com a orientadora para realizar a pesquisa, o que inclui, sobretudo, o roteiro e a condução do grupo focal foram determinantes para ampliar o meu olhar sobre a docência universitária, sobre a pesquisa, sobre os estudantes e para encontrar respostas para as questões que giravam em torno da pesquisa. Sob esse aspecto, é importante destacar que estar na coordenação do grupo focal foi extremamente desafiante, por isso mesmo formativo, especialmente, pela oportunidade de escutar os estudantes e desmistificar minha própria concepção sobre eles.

Ocupar esse lugar de coordenadora e provocar o grupo, oportunizando a este refletir sobre diferentes aspectos do processo de formação profissional somente foi possível por eu ter participado da pesquisa-ação sobre formação de professores desenvolvida pelo DUFOP, em 2016. Tal experiência, que envolveu professores universitários de diferentes cursos me possibilitou pensar sobre a docência em diferentes ângulos, ouvir e partilhar experiências com os colegas, aprendendo com eles e, construir uma nova concepção sobre a formação profissional. Inspirada nessa experiência e, tomando por base, os caminhos escolhidos pela mediadora para conduzir tal processo formativo que pude atuar, com certa tranquilidade, na

coordenação do grupo focal para construir com os participantes os dados da presente pesquisa.

Todos esses espaços de desenvolvimento de competências cognitivas e de atitudes contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e profissional docente. Posso afirmar que a relação que desenvolvo hoje com os estudantes não é de dependência, de submissão, mas de respeito, de valorização do outro, favorecendo a reflexão sobre seus valores, crenças e preconceitos e o exercício da autonomia para responder, emitir opinião, argumentar uma situação, pesquisar e criticar o contexto social, colocando seu ponto de vista, concordando ou discordando, porquanto acreditando em sua capacidade de pensar, analisar, argumentar, criticar, problematizar, solucionar problemas e tomar decisões, requisitos para um pleno exercício profissional com autonomia e competências mais amplas. Dentro desse contexto, está nítido que não se faz docente apenas lendo livros, mas vivendo experiências formativas.

Por fim, a expectativa que se tem é que esta pesquisa, por investigar a relação entre a teoria e a prática na formação profissional em um curso de bacharelado, procurando evidenciar elementos implícitos que articulem o pensar, sentir e agir, possa contribuir para a produção do conhecimento a respeito da formação profissional, do processo de ensino-aprendizagem e a relação entre a teoria e a prática, especialmente na formação de profissionais da administração.

Não temos a pretensão de concluir, mas almejamos que os resultados aqui apresentados, embora efêmeros e passíveis de serem contestados em futuras investigações, possam contribuir com os debates, estudos e pesquisas sobre a relação entre a teoria e a prática na formação profissional de administração.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências**. In, GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). *Educar por competências. O que há de novo?* Porto Alegre: ARTMED, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

BATISTA, E. **Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf. Acesso em: 27 fev.2018.

BENCKE, F.F. GILIOLI, R.M. **Ensino de Administração no Brasil, inovação ou não e Anísio Teixeira: em busca do vazio**. UCS/PUC, 2013. Disponível em: <http://www.crars.org.br/cen/arquivos/Ensino%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BEHRENS, Marilda. Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. Ed. Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat, 2005.

BOAVENTURA, Patrícia Silva Monteiro et al. Desafios na Formação de Profissionais em Administração no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v.19, n.1, p. 1-31, jan./abr. 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, L. M. ANTUNES, D. D. A. O que clamam as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em Administração no Brasil? *Revista ADM. MADE*, Rio de Janeiro, ano 15, v. 19, n. 3, p. 77-93, set./dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 4769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4769.htm. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista - a Degradação do Trabalho no Século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica**. 3. ed. Ediciones Morata. Madrid, 2002.

CARRÃO, A. M. R. MONTEBELO, M. I. L. Os conceitos de teoria e prática na percepção dos egressos do curso de administração. **Revista de Administração Ensino e Pesquisa**, v.10, n. 3, jul./ ago./ set., 2009.

CFA – Conselho Federal de Administração. Pesquisa Nacional. Pesquisa Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Profissional de Administração

2015. Disponível em: http://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Pesquisa-perfil-2016_v3_web.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

_____. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Manole, 2014.

COELHO, F. S. **Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2006.

COELHO, F. S., & NICOLINI A. M. Revisitando as origens do ensino de graduação em Administração. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 367-388, mar./abr. 2014.

COLL, César. MARIM, Elena. Concepção Construtivista da Aprendizagem Escolar e do Ensino. In COLL, César. et al. **O Construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o Desenvolvimento Profissional Docente**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2012.

_____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B.; MOROSINI, Marília. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília (org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

DUARTE, Adriana. A crise do fordismo nos países centrais e no Brasil. **Trabalho & Educação**: revista do NETE, Belo Horizonte, n. 7, p. 49-61, 2000.

FERREIRA, Antônio Ademir; REIS, Ana Carla Fonseca; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão Empresarial: de Taylor aos nossos dias - evolução e tendências da moderna administração de empresas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FORSTER, M.M.S. et al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, Maria Isabel. (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

FREEMAN, C; SOETE, L. **A economia da inovação industrial**. Campinas: Unicamp, 2008.

FROEHLICH , A.G.et al. A formação do profissional de administração: estudo de caso no curso de administração da UNEMAT campus Tangará da Serra/MT. In: **XXVIII ENANGRAD**, 2017, Brasília. Disponível em: <http://www.enangrad.org.br/pdf/2017_ENANGRAD283.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In, FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

LEGLER, Fernando Ramos; KVITKO, Larissa. Uma visão do processo de ensino-aprendizagem: estudo de caso com estudantes do curso de graduação em Administração. **Revista Gestão Universitária**. v.3, n., p. 1-21, jan./jun. 2015.

LOPES, P. C. **A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 27, n.2, p. 187-201, jul./dez. 2006.

LUCARELLI, Elisa. MALET, Ana María. **Universidad e prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos em la UNS**. 1. ed. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2010.

LUCARELLI, Elisa. **Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad**. Buenos Aires, UBA, FFyL, 2004.

_____. Teoría y Práctica como innovación em docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cuadernos de Investigación**. n.10. Buenos Aires, UBA, FFyL, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto**. vol. 1. Publisher, Edições Loyola, 1993. ISBN 85-15-00309-0

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAXIMIANO, Antônio César Amauru. **Introdução à administração**. 54. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONEREO, C. POZO, J.I. (Eds) **La Universidad ante la nueva cultura: Enseñar y aprender para la autonomía**. Barcelona: Síntesis, 2003.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *In*: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Orgs.). **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus. 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem. Editora Pedagógica e Universitária**. 2. ed. São Paulo: Epu Nacionais, 2011.

NICOLINI, A. M. Fatores Condicionantes do Desenvolvimento do Ensino de Administração no Brasil. **Revista Angrad**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 3-17, jan./mar. 2003.

_____. Qual será o futuro da fábrica de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 44-54 abr./maio 2003.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. v. 41, n. especial, p.149-170, 2007.

PAULA, A. P. P. RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. spe, p. 10-22, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis –Vol. 3. Números 3 e 4, p.5-24, 2006.**

PINTO, V. R. R. MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil. **Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 1-28, out./dez., 2012.

- POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María DEL Puy. PÉREZ. **A Solução de Problemas:** aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RABELO, Rafael Castro; ZANATTA, Beatriz Aparecida; BALDINO, José Maria. O Desenvolvimento Histórico da Administração e a Gestão do Ensino Superior. **Revista CAMINE:** Caminhos da Educação, Franca, v. 6, n. 1, p. 118-145, 2014.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Perspectivas e desafios, 2004.
- RIBEIRO, A. E. do Amaral. Para uma releitura das relações entre teoria e prática em educação: contribuições de Habermas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 119-140, jan./abr. 2015.
- SANTOS, Paulo Roberto Felix dos. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. **O Social em Questão**, Ano XIV, nº 25/26, 2011.
- SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SERVA, Maurício. Contribuições para uma Teoria Organizacional Brasileira. **Revista de Administração Pública.** V. 24, n. 2, p. 10-21, fev./abr., 1990.
- SILVA, A. & KRUG, H. A Formação inicial do professor de Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência. **Revista Digital Efdeports.** Buenos Aires. Ano 13, n. 21, junho de 2008.
- SILVA, J. F. CAEIRO, M. O ensino de administração no Brasil: uma reflexão sobre a gestão simplista e palpável decorrente do pop-management. **Revista de Administração da FATEA.** V. 12, n. 12, p. 7-153, jan./jun., 2016.
- SILVA, I.C. SILVA, K. A. T. FREITAS, R.C. Ensino de Administração: Reflexões Críticas sobre a Formação do Administrador. In: **IV EnEPQ**, 2013. Brasília. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ122.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.
- SOARES, Sandra Regina. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.
- TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia** [online]. Direction of Evaldo A. Vieira. 2nd ed, rev, São Paulo: Editora UNESP, 2006. 288 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1990. 125p.

VALE, M. P. E. M.; BERTERO, C. O.; SILVEIRA, R. A. Caminhos diferentes da americanização na educação em administração no Brasil: a EAESP/FGV e a FEA/USP. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 837-872, 2013.

VIEIRA, F. 2009. **Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada de Professores.** *Indagatio Didactica*. 1 (1): 32-75.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido a participar do projeto de pesquisa intitulado “RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO: PERSPECTIVAS DISCENTES”, a ser desenvolvido no período de setembro de 2018 a julho de 2019, pela pesquisadora, Profa. Priscila Alves dos Santos Abreu, que tem como objetivo geral identificar o potencial da reflexão, com estudantes, sobre o profissional de Administração, para a construção de bases de uma concepção de relação teoria e prática capaz de formar profissionais competentes e autônomos. Para atingir este objetivo a pesquisadora optou pela abordagem qualitativa de pesquisa e pela coleta dos dados mediante a técnica do grupo focal, o qual terá uma série de 5 encontros, com periodicidade provavelmente semanal, em dias e horários definidos com os participantes, com duração média de 2 horas. Antes do início da primeira sessão do grupo focal os participantes serão consultados sobre a possibilidade do registro em áudio.

Participar desta pesquisa, além de contribuir para a ampliação do conhecimento científico sobre a relação teoria e prática na formação do profissional de Administração, pode trazer como benefícios o crescimento pessoal e profissional do participante a partir da reflexão em grupo sobre seu próprio processo formativo. Assim, acreditamos que será uma experiência de aprendizagem mútua para a pesquisadora e para os participantes. Esclarecemos ainda que a pesquisa é voluntária e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes da pesquisa, o que significa dizer que os informantes não receberão proventos pela sua participação na pesquisa.

A Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde considera que toda pesquisa envolvendo seres humanos deve atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. Para evitar qualquer desconforto ou danos à pessoa nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o anonimato, o nome do participante será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, de acesso restrito da

pesquisadora; c) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode informar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética da UNEB, o qual funciona no primeiro andar do prédio da Reitoria, Campus I, telefone (71) 31172399; e/ou procurar a Comissão de ética em Pesquisa – CONEP, que funciona na SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte. CEP: 70719-040, Brasília-DF. Por fim, a pesquisadora responsável se compromete em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

A pesquisadora responsável compromete-se, ainda, em comunicar seus resultados em eventos científicos, e possibilitar aos participantes a consulta à dissertação de mestrado resultante dessa investigação, antes do seu depósito final.

A pesquisadora e a orientadora estarão à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa por meio do telefone (71) 988365236 no horário comercial, ou através dos e-mails: 1priscila.alvess@gmail.com e ssoares@uneb.br.

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária.

Salvador, 10 de Setembro de 2018.

APÊNDICE B – CONVITE DE PESQUISA

Caro estudante,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Relação entre Teoria e prática na formação do profissional de Administração: Perspectivas discentes, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuc) da UNEB, pela mestranda Priscila Alves, sob orientação da Prof^a Dr^a. Sandra Soares.

A pesquisa, como seu título indica, tem por objeto de estudo a relação entre teoria e prática na formação inicial do profissional de administração e será realizada por meio do grupo focal com estudantes de administração da UNEB, campus de Salvador. O grupo focal é uma técnica de coleta de dados, empregada no campo da educação e também da administração, que oportuniza aos participantes trocarem ideias sobre determinado tema, proporcionando a produção coletiva de conhecimentos.

As reuniões do grupo serão gravadas e transcritas para viabilizar a análise da produção grupal, pela pesquisadora e sua orientadora, preservando-se o anonimato dos participantes. Além disso, qualquer um dos integrantes do grupo, que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa.

Sua participação é de grande importância para nós, para a Universidade, para o curso e para os estudantes, pois possibilitará abrir caminhos para se repensar a docência universitária e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em administração de forma a contribuir para a formação de profissionais mais competentes e autônomos. Além disso, participar dessa pesquisa se configura como uma oportunidade de ampliar a sua própria formação, através da reflexão sobre sua experiência no curso, viabilizando, assim, um crescimento pessoal e profissional.

Estão previstos cinco encontros, com duração de 2 horas cada, que deverão acontecer entre os meses de novembro e dezembro de 2018. Você poderá registrar sua disponibilidade e preferência de horário no formulário ([clique aqui](#)) que estará disponível até o dia 30 de outubro do corrente ano, formalizando assim, o seu processo de inscrição. Dentre os inscritos, serão selecionados 12 a 15 estudantes que atendam aos seguintes critérios: estar regularmente matriculado no curso de Administração da UNEB campus I; ser estudante do último ano (7^o ou 8^o semestre); aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

Sabemos que o tempo é um fator crucial na vida de todos nós, mas entendemos que a pesquisa é mais um caminho vital para a construção do saber. Temos certeza que você se sentirá à vontade e motivado para participar dessa experiência em grupo!

Seja mais um colaborador e faça parte dessa história.

Para esclarecer possíveis dúvidas e obter maiores informações sobre a proposta da pesquisa, entrar em contato através do e-mail: 1priscila.alvess@gmail.com.

APÊNDICE C – SISTEMA GERAL DE CATEGORIAS

Categorização:

1- CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAL

S1/E1 - Está difícil não é S2. Ela só vê a mãozinha rápida escrevendo [risos...]. Bom, a nossa proposta para esse bloco é de cada um compartilhar uma situação desafiante que tenha vivenciado, experienciado ou pelo menos tenham conhecimento, no contexto da profissão. Mas antes disso, nós pensamos que seria interessante discutir o que é para vocês um desafio?

S2/E1 - um desafio eu acho que é algo que a gente nunca passou, uma experiência nova, uma situação nova, muitas vezes até inesperada, é, onde a gente tenha mesmo que se superar. (Tem a ver com) Superação!

S5/E1 - além disso, eu acho que o desafio muitas vezes está atrelado à você se reinventar mesmo, você descobrir coisas que você não imaginava que tinha condições de fazer, que você vai ter que lidar com uma situação X, um determinado, sei lá, modo de resolver aquele desafio também e você vai ter que lidar com aquilo, você vai ter que aprender e se virar com aquilo ali que você tem e acabou. Aí você vai ver se é capaz de fazer aquilo ou não.

S3/E1 - desafio para mim seria algo como falou, algo a sair, quando te força a sair da zona de conforto, mas algo que eu estou motivado a tentar fazer, por exemplo, porque tem coisas que lhe forçam a sair da zona de conforto, mas que você não quer, então eu não encaro como desafio eu encaro, por exemplo, como algo maléfico, algo negativo e..., mas o desafio não, eu encaro como algo que eu estou inclinado a fazer, mas que ao fazer eu vou tá saindo do que geralmente eu faço. Seria isso um desafio para mim!

S6/E1- eu acho que é isso mesmo. Que a gente não tá preparado para aquilo e aí tem que lidar com essa situação, tentar resolver da melhor forma possível.

S4/E1 - é isso! Para mim é algo que te tira da sua zona de conforto, que mexe com você, ataca sua ansiedade [risos...], deixa nervosa, mas que você vai atrás, buscar, estuda para solucionar, busca meios para solucionar.

S1/E1- estuda para solucionar. Então tem que ver com uma situação que não faz parte do cotidiano, mas que lhe provoca. Bom, a gente toma o desafio nessa perspectiva, de algo que pode desequilibrar o sujeito e fazer com que ele possa investir tempo e esforço para resolver, para solucionar, como disse S4, e algo assim, que a gente esteja inclinado para tratar e cuja resposta não está pronta, não está dada. Então justamente converge com essa percepção de vocês de ser algo novo. Por que é novo? Porque eu não estou habituada a fazer, normalmente quando passamos por uma situação comum você já sabe como agir, então, salvo engano a gente até discuti isso em algumas disciplinas, dentro do campo de vocês, quando falamos em tomada de decisão, a tomada de decisão rotineira, a tomada de decisão inesperada e tal. Porque se não me provoca, não me instiga, não me tira do lugar comum, não pode ser um desafio. E o bom me parece, nos diferentes campos da vida é você sempre ser desafiado.

S1/E1 - Então, nessa perspectiva e trazendo assim um pouco dos que vocês trouxeram, que consideram como sendo um desafio, nós pensamos de cada um ou trazer uma situação que tenha vivido, uma situação desafiante, aí sim no contexto da profissão ou se eu não vivi, alguma coisa que eu me lembro, que alguém me contou, que de repente eu vi, não foi comigo, mas que eu estava ali naquele ambiente. Não precisa vocês trazerem o nome da empresa, nem nome de funcionário, é só mesmo o relato da situação. Aí a gente vai dar 3 minutinhos....

S1/E1 - Então vamos fazer assim, a ideia é que a gente possa socializar, compartilhar essa situação. Então a medida que um vá compartilhando, eu vou pedir para que a gente anote uma ou duas perguntas no sentido de ajudar essa pessoa que está trazendo essa situação a compreender melhor a situação desafiante ou fazer com que essa pessoa possa pensar essa situação sob outro ângulo. Então a gente não vai perguntar diretamente para ela, está certo?! S3 vai socializar aqui, a gente vai anotar as perguntas, depois a medida que os outros forem socializando a gente faz a mesma coisa, anotar as perguntas mas nesses dois sentidos, porque muitas vezes quando trazemos uma situação, é claro, fazemos isso do nosso ponto de vista. Então é a minha óptica de ser desafiante, foi a minha vivência, foi uma coisa que contaram para mim e assim que....mas você S6 tem uma outra perspectiva. Então a ideia de fazer a pergunta é justamente nesse sentido, de ajudar essa pessoa a pensar por outro ângulo ou ajudar ele a esclarecer melhor essa situação, tá bom? Quem quer começar?

(características do profissional)

S1/E2 - Então agora que S7 já trouxe a situação dele, a gente também já entendeu um pouquinho mais, eu vou retomar essa coisa das características. Quando vocês trazem as situações e trazem elementos que implicam os sujeitos no processo de trabalho, no contexto da empresa, quando vocês pensam nisso aí frente a esses desafios, quais são as características que vocês acreditam, assim, que o profissional de administração precisa ter para ser um bom profissional? Considerando o que vocês trouxeram, os desafios que vocês trouxeram, essa coisa de, poxa foi pouco tempo, eu tive que assumir essa responsabilidade. Ah, é uma pessoa que está em uma área e tem que trabalhar em outra. Frente a esse conjunto de coisas...

S7/E2 - acho que principalmente ele tem que ser versátil e aprender a se virar com a realidade que está imposta para ele. Eu vejo essa como a principal.

S7/E2 - como os casos que trouxeram. Por exemplo, S4 chegou e no dela tinha coisas que ela não sabia e eram várias coisas para ela fazer sozinha. Ela teve que aprender a fazer tudo sozinha, meio que se virando. S5 foi para uma área, que mesmo ela querendo, foi para uma área que não tinha conhecimento, então ela acabou tanto na prática, quanto também buscando conhecimento, aprendendo. Meu caso também, eu cheguei lá numa língua que eu não falava direito, que eu não sabia como lidar, acabei me virando, buscando as melhores formas de aperfeiçoar para eu melhorar no que eu tinha que fazer.

S5/E2 - eu acho também que tem a questão do senso crítico. Ele realmente avaliar uma situação e saber se deve insistir ou se deve recuar, saber se tem os meios necessários para atingir os objetivos dele, se tem capacidade para aquilo, porque eu acho que o mais importante de você se jogar assim num desafio, é ter a consciência de poder fazer aquilo e não, eu estou indo na louca. Precisa ter o pé no chão e ser

racional. Pensar em todos os fatores, pensar aquela questão do ambiente interno e externo que a gente estuda bastante, analisar toda a situação, os pontos críticos, tudo isso.

S5/E2 - Eu fiz um pouquinho, porque antes de eu escolher, não sei se já tinha falado, mas eu tinha algumas opções de local. Então eu analisei o local, a distância da minha casa até o local, se quando eu saísse da Faculdade eu conseguiria chegar a tempo, analisei isso. Depois que eu entrei também, eu analisei se eu iria gostar, as pessoas que iria conviver. Essa questão também, se eu conseguiria desempenhar as atividades, eu comecei a fazer essa análise, mas foi uma coisa que eu tentei não pensar muito, logo de cara, quando eu cheguei lá. Eu tentei não pensar nessas coisas, ah meu Deus, eu não sei nada de administração pública, eu não sei nada de administração, eu tentei abstrair um pouco disso e tentar correr atrás mesmo para dar conta do recado.

S3/E2 - eu concordo com o que falaram, S5 disse que tem que buscar esse conhecimento, S7 falou dessa questão também, mas eu acredito que uma característica do administrador é saber ter uma resposta que, geralmente, as pessoas não teriam, tipo assim, pensar positivo, mas assumir coisas que possa ser que não seja o certo, por exemplo, ele falou que teve que dar aula de inglês para as crianças que nem falava a língua dele. Se fosse outra pessoa, ela chegaria e falaria não, não tem como dar uma aula de inglês para o pessoal que eu não sei nem a língua. Mas ele já teve outra visão, a visão dele foi o que, eu sei o inglês então eu vou falando inglês e eles vão me ensinando a língua deles, entendeu. Então foi uma sacada dele que possa ser que outra pessoa no lugar dele não teria. Então acho que o administrador, muitas vezes, pode ser essa figura de ter outro pensamento, seria isso. Ter um pensamento positivo, tentar extrair dali algo que vai agregar à ele. Não ficar só pensando no negativo.

S1/E2 - ter um pensamento positivo é interessante. Mas quando você diz ter um pensamento positivo, você está atribuindo isso, assim, a que característica profissional? Porque quando S7 falou, ah tem que aprender a se virar..., eu penso que a gente, independente do contexto, independente de ser profissional você tem que se virar, mas quando a gente traz para dentro do contexto da empresa isso não tá solto, está relacionado com atividades específicas que são direcionadas para vocês, quando vocês entram vocês fazem o processo de seleção, e já tem mais ou menos uma ideia das coisas que vão fazer ou não, porque muitas vezes a empresa pede um conjunto de requisitos, apresenta um conjunto de requisitos, e você tem uma expectativa do cargo achando que são aquelas atividades, mas a realidade te traz mais atividades, te cobra mais, demanda mais de você. Mas independente disso é preciso ter jogo de cintura, que acho que é um pouco do que ele fala, é preciso ter jogo de cintura em todas as situações e dentro desse contexto do trabalho para atividades específicas, o que seria mesmo esse pensar positivo, que também, voltando e aproximando, é que é importante que as pessoas, de forma geral, pensem positivo, mas parece que fica um pouco subjetivo quando você considera na organização.

S3/E2 - Porque pensar positivo está aberto a todo mundo né, então no caso seria o administrador. Eu acho que possa ser então o olhar sempre para a resolução do problema. Assim não esperar o problema se resolver, e sim buscar essa resolução. Ele poderia dizer assim, ah eu estou aqui na Colômbia, eu vou aprender o espanhol,

possa ser que demore ou que eu não consiga e vou aqui aprendendo, como ele falou que teve gente que foi para lá mas só ficou conversando com brasileiro. Então, seria algo assim pensava mais, entendeu, ele foi tentar com as crianças, ele quis se desafiar a conversar com os mexicanos e tal, seria isso, o administrador teria essa diferença porque ele iria buscar outros modos, outras respostas, eu penso assim.

S5/E2 - outra coisa que eu acho que S3 quis falar nessa questão de pensar positivo é tipo assim, eu acho que o administrador, ele tem que ter aquele papel de, enquanto líder, tentar acalmar a equipe dele, transparecer uma calma, por mais que esteja assim acabando, ele demonstrar tranquilidade, que está tudo bem, a gente vai conseguir, por mais que ele esteja desesperado. Então, eu acho que essa questão do pensamento positivo também está atrelado a isso, de mesmo que você pense, meu Deus será que você vai conseguir mesmo, mas passar tranquilidade para sua equipe, para eles também se acalmarem, trabalharem em conjunto, de uma forma mais, sei lá, raciocinando melhor. Acho que tem um pouco a ver com isso também!

S4/E2 - eu acho também que tem a questão de não desistir no primeiro momento, da resiliência mesmo. Porque, por exemplo, S7 foi para um lugar próximo porque ele poderia voltar para casa em um dia, e eu tenho certeza que enquanto ele estava lá bateu a saudade de casa e ele deve ter pensado várias vezes em voltar, só que ele não desistiu. Assim como eu, quando estava solta no estágio eu pensei que não daria conta, eu poderia desistir, mas eu persisti e consegui executar as minhas tarefas. O administrador não pode desistir no primeiro momento, abrir um negócio, uma empresa, e por algum motivo não deu certo e fechou. Ele não pode desistir simplesmente e trocar de profissão, na segunda tentativa, na terceira vai dar certo. Existem vários casos de sucesso que foi assim, que as pessoas abriram empresas que não deram certo, até que abriu uma e está fazendo o maior sucesso hoje. assim como, você pega o balanço da empresa um mês deu vermelho, você não vai desistir porque a conta deu negativa, no próximo mês você vai buscar jeitos de transformar sua conta no azul, e assim vai.

S7/E2 - e sobre o que S5 disse, sobre transparecer calma para a sua equipe, eu acho que além de transparecer calma você tem que conhecer sua equipe, você tem que saber como lidar com eles, porque, tipo, eu estava lá transparecendo calma para minha mãe, porque seu eu falasse que a casa era um lixo, etc, minha mãe ia surtar. Para ela eu estava numa mansão. Houve um dia em que eu passei mal o dia todo. O menino que eu morava, estava lá nas duas primeiras semanas, depois ele viajou e deixou a casa sozinha com a gente. E ele acabou que não pagou a conta de energia, faltando duas semanas para eu ir embora cortaram a luz da casa. Eu fiquei duas semanas sem luz em casa, sem wifi, sem internet...eu ia para a subway que tinha lá perto usar o wifi para dar sinal de vida, mas jamais iria falar isso para minha mãe, senão ela entraria em pânico. Ou seja, você tem que conhecer com quem você está lidando para você não gerar caos.

S1/E2 - e como se faz isso, conhecer o outro? Você enquanto líder, porque você e S5 trazem esse aspecto, transparecer a calma para a equipe e conhecer é importante para agir dessa maneira. Então, como a gente faz isso?

S7/E2 - acho que a melhor forma de conhecer é convivendo, porque não adianta perguntar para a pessoa, como estávamos falando sobre o estágio, e a pessoa falar coisas da boca para fora. A melhor forma de conhecer a pessoa é vivendo situações com essa pessoa, para saber como ela vai lidar em determinada situação.

S1/E3 - Joia! Aí S6, você destacou a sua comunicação, diz respeito à oratória. Destacou a capacidade de ouvir, que o trabalho desenvolveu maior capacidade de escuta sua com os demais colegas. Então, essas coisas, saber falar em público ou não ter medo de falar em público, ouvir o outro, e capacidade de organização que você traz aqui também, a gente precisa ter essas coisas, porque você traz isso aqui como sendo características que, na sua percepção, é importante para o profissional. Certo, para que a gente precisa conseguir se organizar, para que a gente precisa falar em público, para que essas coisas?

S6/E3 - Bom, a questão de ouvir o outro é porque quando você está numa empresa, quando tem ...Por exemplo, você tem que ouvir todos os participantes do processo para saber, de fato, o que realmente aconteceu ou não. E se você não sabe ouvir e leva em consideração só sua própria opinião você passa uma impressão de ser alguém muito autoritário ou algo desse tipo. Em relação à organização, é porque eu acho que, não só para o administrador, mas para outros profissionais também, se você é muito desorganizado imagine, você chega numa empresa em que o profissional é todo desorganizado, que não tem é, separado as coisas, quando você necessitar de algo pra você achar e procurar vai demorar muito mais, pode atrasar a atividade que você venha realizar. Em relação à comunicação é porque se você, às vezes, como administrador você precisa falar em público, às vezes você precisa chamar sua equipe para passar algum comunicado ou para dizer algo importante. Se você não tiver essa capacidade de falar em público, talvez os seus funcionários ou colaboradores não te respeitem ou não ouçam o que você diz. Eu acho que é importante nesse sentido.

2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Processo de ensino-aprendizagem

S4/E1 - E acho também que ter mais casos práticos em sala mesmo, a gente fica muito na teoria do que outras pessoas já estudaram, mas poucos professores trazem casos de empresas que, pra relacionarem o tema deles, o assunto deles com empresas, entendeu, com o que está acontecendo no mundo. São muito poucos que trazem reportagens de empresas reais, por exemplo, finanças mesmo a gente não..., é muito difícil isso, a gente aprende balanço patrimonial, mas não vê aplicado na contabilidade da empresa, entendeu? É muito solto. [risos], visitas técnicas, a senhora, por exemplo, levou a gente na Odebrecht, eu acho que durante todo o curso, quatro anos de curso teve só três visitas técnicas, a gente poderia ir mais a empresas vê isso.

S2/E1 - o que me motivou a querer participar foi que, S2, me perdoe (risos...) é que desde o princípio, desde o primeiro momento quando eu vi que era um projeto de pesquisa, os meus olhos brilharam, essa é minha chance, por quê?

S3/E1 - é, meu pai tem um comércio e eu cheguei e estava uma loucura. Eu fico pensando o tempo inteiro em como posso fazer para ajudar ele na loja de materiais de construção. Então, é muito material, realmente. E eu já peguei a matéria de administração de materiais, e eu não consigo me ver fazendo nada diferente do que ele faz entendeu, e aí, eu tenho pesquisado isso por fora, internet, livros, to tentando procurar cursos para poder ajudar, mas a matéria de administração de materiais mesmo não me ajuda.

S1/E3 - Então não seria encerrar a aula mais cedo, seria negociar coisas... Porque também fica uma lógica muito técnica, tecnicista, de... tá bom, estou aqui prestando atenção. Você está lá olhando para ele, mas quem tá garantindo que você está aprendendo?! Eu acho que quando S4 trouxe, assim, a questão da motivação, ela trouxe no sentido de provocar a compreensão do estudante, a compreensão real. Porque se você está em sala, mas você não está efetivamente interessado, se ele não conseguir ou porque o assunto não é algo que tem a ver com a realidade de seu trabalho ou porque....a administração é um....uma coisa que pode ser...perpassar pela cabeça dos estudantes, pelo menos pela minha enquanto estudante sempre passou, é que administração é um campo muito comprido, é muito largo, você pode ir para marketing, pode ir para finanças, pode ir para contábeis, pode ir para gestão de pessoas, tem aí várias frentes. E aí, você é municiado de coisas ao longo do semestre, de repente você está ali muito apropriado, está com muito gosto da área de marketing, e está tendo uma aula de finanças.

Desenvolvimento de Atitudes

S2/E3 - Mas não um desafio, tipo assim, impossível, [incompreensível]... Como o desafio do primeiro semestre, você procurar uma empresa grande. Não tem como um desafio assim. Não precisa ser muito difícil, mas.... É uma coisa palpável! A pessoa dá 10 empresas gigantes e estudar o estoque dela. Vá, quem vai aí ganha, mas para ele meio que dar o meio do caminho assim, sabe? Tipo, ele identificar qual vai ser a dificuldade. Para ele fazer isso ele tem que identificar qual vai ser a dificuldade e meio que já dar assim, por exemplo [se for uma questão muito difícil, a gente já vai se desmotivar] Isso, e ao invés de você se desafiar, você vai ficar retado, pô, professor escroto [risos...] como é que passa uma atividade dessa?

S2/E3 - e também medir o que vai pedir, porque, por exemplo, teve um professor, vocês devem saber quem é, que passou um planejamento estratégico em empresa... ONG, eu me parei lá no Lar irmã Maria Luiza. A bichinha ficou crente e abafando que a Uneb ia ajudar ela ou tadinhatodas as informações, a gente em momento nenhum disse à ela que era caridade, deixou claro que era trabalho de faculdade, mas a gente via a ilusão da bichinha, achando que ia receber algo em troca, achei isso uma dó, [risos...] sinceramente, é. Por mais que a gente não fale, ó irmã a gente vai te ajudar, a gente é estudante de uma faculdade, a gente está fazendo um trabalho aqui, uma pesquisa no lar que a senhora administra, ok? Ok. Ela vai pensar que ela vai ganhar alguma coisa em troca. E a gente tentou fazer isso e a turma não abraçou. Então, eu me senti péssima, eu me senti péssima, arrasada.

S2/E3 - eu acho que pode, mas de outra maneira. Por exemplo, é.. a turma vai fazer esse trabalho com tal ONG, a turma! E separa os grupos, cada um vai ficar com um aspecto. E essa turma ao mesmo tempo faz uma coisa para ajudar, uma campanha pedindo doações, qualquer coisa por mais simples que seja, mais alguma coisa. Porque eu acho que uma ONG bem estruturada, não, mas uma ONG necessitada, é automático ela achar que vai receber algo em troca e um grupo, no meu caso foi eu e uma colega, uma dupla, a gente não podia fazer muita coisa, então, a turma não abraçou. Ficou uma situação complicada e acho que a gente não foi a única que aconteceu isso. Eu acho que podia mudar a leitura, a forma como ocorreu. Continuar com a ONG, mas de uma maneira que toda turma se envolva com aquela ONG, entendeu?! Acho que fica mais fácil.

S5/E3 - eu acho que (a contribuição de se realizar o seminário está) mais na questão de você trabalhar com outras pessoas que têm diferentes visões e você aprender a ouvir o ponto de vista de todo mundo, a opinião de todo mundo. Enfim, de um grupo se mobilizar em torno de alguma coisa que é para todos, vai ser para todo mundo. Eu acho que é mais nessa questão, de você aprender a ter mais responsabilidade, exatamente.

S4/E3 - E a questão da apresentação, o professor deu algumas dicas antes. Era um professor que eu tinha muita admiração e inclusive no dia da apresentação eu falei “professor eu tô muito nervosa” e ele veio, me acalmou, precisa disso e depois da apresentação tem um feedback que foi o que a gente já comentou aqui também. E ele vê seus pontos positivos e diz o que você precisa melhorar...

S4/E3 - foi depois, ele deu algumas dicas antes, mas Eu parei, eu prestei atenção e realmente as apresentações ficaram muito melhores.

S1/E3 - isso me chamou muito atenção, porque S6 também fala sobre esse trabalho. S5 falou do trabalho de marketing, S4 falou e agora S2 lembrou, embora não tenha sido a situação efetiva que ela escolheu, mas agora também ela lembrou e traz um pouco disso. Então isso me chamou atenção.

S4/E3 - às vezes eu sinto meio falta do professor ser mais punitivo, porque... (risos). Porque, às vezes, eu como colega quero fazer o meu melhor em um trabalho, e eu vejo que o outro tá ali, não tá fazendo nada, e eu vejo que ele vai entregar e ele vai passar também, no final ele sempre passa, no fim ele sempre tem o perdão, sempre o professor dá um jeito, tipo, aprova. Eu acho que o mercado de trabalho não perdoa esse tipo de coisa. E eu me boto como aluna nesse perfil, eu vou dar o meu melhor porque o mercado de trabalho não vai ter perdão. Só que eu acho que se a função do professor é preparar a gente, acho que ele poderia tratar mais como adulto mesmo. À vezes eu me sinto mais no colégio, como adolescente.

S4/E3 - Por exemplo, se eu fosse esse professor, eu iria falar: divide os grupos, vocês aqui vão fazer seu trabalho e vocês o dele. Eles iam entregar um plágio. Ele já tava atento a isso e iria buscar uma maneira de comprovar. Se ele não conseguisse, a galera entregou o trabalho e ele ia dar nota lá. Eu acho também que eu não deixaria valendo a mesma nota. Poderia reduzir alguns pontos, e é isso. Eu não daria uma prova para fazer, porque é como se você não conseguiu cumprir seu trabalho, você vai ter outra para fazer.

S3/E3 - não, eu ia falar a mesma coisa que S4, que eu acho que na Faculdade, geralmente, o professor fica com esse pensamento de dar segunda chance, entendeu. Acho que esse professor, assim, como ela chegou com um conflito para ele, aí ele chegou, então, pega vocês aqui e faz uma prova, tipo, entendeu. Não teve, eu acho que não teve nenhuma punição e, eu acho, que tipo assim, isso não ia fazer eles refletirem depois e tal.

S7/E3 - sendo bonzinho, porque esses alunos pelo que eles estavam dizendo estavam sabotando até o próprio professor. Fazer um plágio de um trabalho e estava sabotando o professor tipo, se ele não fosse pesquisar ele nunca ia saber que seria plágio. Tinha que tomar uma atitude mais severa.

S4/E3 - mas a ideia é essa, ...incompreensível, burburinho.... a ideia é eles aprenderem com erro. Eles não iriam conseguir entregar o trabalho.

S3/E3 - mas aí você acha que eles não iriam conseguir, mas tipo, a partir do momento que ele chega e dá uma segunda chance possa ser que os caras falem, pô véio, a gente vai ter que fazer agora e tal. Sei lá, eu acho que, tipo, para haver uma coisa assim, como ela falou, de formação e profissional, acho que são poucas as coisas na vida que você vai ter essa segunda chance, até mesmo pra fazer um trabalho que você não consiga. Tipo, se você não fizer certo, você vai perder, entendeu?!

S7/E3 - e até como, você errou não por não saber, você errou por má fé. Colocou até a morte de uma pessoa no meio para justificar algo. Teria que ter uma investigação bem clara para não ser injusto, né.

S3/E3 - E se fosse o caso da empresa até uma demissão, porque você dá uma segunda chance quando você vê que a pessoa errou naquele momento, mas que ela tem chance de não errar de novo. E sei lá, às vezes eu acho que é diferente a formação de lá. Eu acho que aqui, se fosse um pouco mais rígido, lá não aconteceria essa... é, poderia ser que a pessoa ficasse mais esperta assim, né. Tipo, como aqui, vamos supor que aqui é meio frouxo, assim, essa questão. Ele plagiou, mas ele teve uma segunda chance. Aí lá, ele sempre vai ficar esperando que exista também uma segunda chance e possa ser que lá exista, mas se aqui ele não tiver uma segunda chance, ele não vai precisar da segunda chance lá, entendeu?! Tipo, ele já vai mais esperto. Entendeu?

S5/E3 - eu acho que vai de cada um isso. E não, você tem que aprender a dar uma segunda chance. Acho que não, acho que vai de cada um, do momento que aconteceu ali no mercado de trabalho. Como S3 falou já vai....é de cada um mesmo, porque tem gente que mesmo passou na faculdade tendo essa segunda chance, mas o perfil dela não é de dar a segunda chance, é de...rigoroso

S7/E3 - eu acho que tem que ter a segunda chance, mas segunda chance punitiva. Por exemplo, o grupo, uma formação do grupo seria uma segunda chance também, porque, tipo, ele e mais duas pessoas para fazer. Seria uma coisa mais trabalhosa. Não segunda chance passando a mão na cabeça como foi a prova. A segunda chance tem que haver porque errar é humano, todo mundo vai estar habilitado a errar, mas...

S4/E3 - Tem a questão da pesca também, que a gente, por exemplo, Alfa, ele é ótimo professor, ele é sensacional. Ele permite usar o celular porque a gente precisa da HP e a HP é muito cara e tem um aplicativo no celular que é de graça. E ele fala, podem usar o celular, é com vocês, é o comprometimento de vocês, vocês são adultos, vocês sabem das consequências para isso, eu confio e não vou ficar olhando se estão usando o celular para outra coisa não. E eu vi pelos meus colegas que a maioria da sala não usou de má fé, porque respeita o professor, porque percebe que ele se compromete com o assunto, ele tira dúvida, ele tá ali gostando de dar aula realmente, ele passa atividade, ele corrige, ele dá exercício, ele ensina mesmo. É questão de você perceber! É tudo questão do professor, de como ele se porta. A gente percebe pelo olhar do professor se ele está ali gostando de dar aula ou não. Tem professor que vai por obrigação para dar aula, que vai se arrastando. E tem professor que tá ali comprometido, que gosta do assunto, que ama a profissão.

Desenvolvimento de Competências

S6/E1 - não, eu já vivenciei outras situações desafiadoras (extra universidade), mas eu acho que para mim é algo que talvez, sim, eu possa desenvolver na minha atividade acadêmica.

S1/E1 - e essa atividade (liderança) ou esse comportamento (de saber lidar com os liderados) é algo que você caracterizaria como uma possibilidade de desenvolver ao longo da sua formação acadêmica ou você só, realmente, foi sentir isso na hora que foi posta naquela condição?

S5/E1 - em função de tudo isso que S3 falou, S2 falou, essa questão da teoria e prática é muito debatido por todo mundo, e porque assim, o plano de ensino da Uneb, ele tem algumas competências que a gente sabe que tem que ser desenvolvidas no estudante e eu não me vejo, é, desenvolvendo todas essas competências. Então eu, tipo, meu Deus se eu não estou conseguindo desenvolver isso como é que eu vou ser enquanto profissional? E eu acho que é uma dúvida de muita gente não só minha.

S5/E1 - eu vou tentar lembrar porque, eu lembro de análise crítica, isso é uma coisa, tipo, até mais leve né, que a galera consegue, mas essa questão de..., eu acho também que vai de pessoa para pessoa, de você conseguir é, se adaptar a vários meios e tipo, tomar decisões rápidas, precisas, que vão ser muito importantes e tal, então, é uma capacidade que nem todo mundo tem e eu acho que para você desenvolver essas e tantas outras você tem que tá já atuando no mercado, não é uma coisa que você vai, sei lá, vou ler o livro e vou conseguir adquirir uma competência como essa. Então são esses fatores que eu fico pensando.

S6/E1 - eu acho que deveria trazer para sala de aula mais exemplos práticos de empresas mesmo que já tem no mercado que a gente possa fazer análise com base nessas, porque a gente pega muito exemplos de livros e às vezes os dados não são tão reais como os que a gente enfrenta na realidade. Eu acho que isso acaba dificultando.

S1/E2 - Ok. Tem duas coisas que S3 traz muito bacana, o administrador tem que saber que não tem uma resposta para tudo, então ele precisa olhar para a resolução do problema. Como é que a gente exercita isso, de buscar a resolução do problema entendendo que não existe uma resposta pronta, que eu preciso pensar, é...pensar que existem dificuldades, existem caminhos, diferentes alternativas, mas que não necessariamente sempre vai dar certo, mas ainda assim eu preciso ser proativo. É um pouco do que você fala, assim, ser proativo, não ficar esperando o problema acontecer e simplesmente findar, mas tentar resolver. Como é que a gente consegue enquanto estudante fazer isto, olhar para a resolução do problema?

S3/E2 - teve um texto uma vez que eu li na sala, na faculdade, acho que foi na matéria de estágio também, que eles falam que, por exemplo, lá na universidade nos Estados Unidos, não tem esse modelo do professor dá uma atividade e você vai ter que responder, e a resposta já é meio que certa, você só tem que pesquisar. Li que lá desde o começo da formação eles lhe instigam a você trazer o problema, você formar a coisa, entendeu, aquela coisa da roda de conversa e tal. Eu acho que na formação seria mais isso, seria despertar no aluno essa questão mesmo do desafio,

o que desafia ele e fazer isso, como aqui agora, você acaba, é uma realidade que ela viveu, você acaba despertando nela (se referindo a integrante do grupo no relato apresentado), assim, ela pensar como eu poderia resolver isso, será que eu poderia ter feito diferente e tal. Então numa próxima vivência que ela vai ter sobre isso ela já vai ter um outro olhar, porque ela parou esse momento para refletir entendeu? Poderia ser isso também, refletir sobre ações passadas, coisas passadas dariam para envolver o estudante.

S1/E2 - eu tô perguntando assim, se a gente parte de uma perspectiva de que o administrador precisa compreender, ou o profissional precisa entender que não existe uma resposta pronta, ele vai mobilizar saberes, competências, ele vai buscar conhecimento para tentar resolver o problema. Como é que, enquanto estudante, durante seu processo como estudante na academia, na universidade, vocês estão buscando a resolução do problema?

S1/E2 - eu vou mudar um pouquinho a pergunta para ir na lógica do que S3 trouxe e ajudar vocês a pensarem melhor. Durante esse período que vocês estão cursando, estudando, de que forma a universidade tem ajudado vocês a resolver os problemas que não tem uma resposta pronta?

S4/E2 - tudo que eu vivi na faculdade até hoje meio que já é uma resposta pronta. Foram poucos os professores que nos desafiaram e nos fizeram construir nosso pensamento crítico. A maioria traz texto pronto, que a gente tem que seguir aquele texto, e não sai da caixa, entendeu, é muito seguir a ementa do curso e é muito fechado. É muita teoria!

S7/E2 - eu acho que é muita teoria e pouca prática. Não é falando de você, porque você está aqui, querendo puxar saco, mas tem professores como você, a gente teve que organizar um evento, mesmo não sendo algo tão grande assim, mas é uma coisa que está praticando...

S7/E2 - sair daquela coisa, só teoria e aplicar na prova. Eu acho que importante que tudo. Eu acho que a UNEB peca muito nisso.

S7/E2 - mas também eu não culpo só a UNEB, eu acho que os alunos daqui também acabam se acomodando à realidade da UNEB e não buscam outra coisa, além disso. Por exemplo, a empresa Júnior está aí há um tempão, tudo bem que é difícil resolver o problema dela, mas ninguém quer ir a fundo mesmo para tentar resolver essa questão, porque sabe que vai demorar, sabe que tem burocracia, etc., e aí acabam se acomodando.

S3/E2 - só fazendo uma complementação professora, eu também concordo com tudo que falaram, e acho que o grande problema é isso, a questão da pesquisa, que o professor não pode sair daquilo que ele está preso, que é a questão que ele tem que dar sua nota, passar o conteúdo e ele já está formado,

S2/E2 - ele usa esse termo (demitir) porque ele nos trata, eu tô falando o nome dele porque todo mundo sabe disso, não tô falando nenhuma novidade, ele nos trata como profissionais, ele não nos trata como estudantes, meros estudantes. Até porque o semestre já era bem avançadinho, então, a essa altura já era para a gente ter uma postura profissional, entendeu. Então ele usou esse termo: demitir.

S1/E3 - E as disciplinas que vocês vivenciam na faculdade, elas estão contribuindo nesse sentido, de que maneira? Além do que vocês já trouxeram. Porque vocês já trouxeram algumas coisas que demonstram, até mesmo aqui nessas situações,

demonstram um pouco dessa aprendizagem. Mas, nós temos três pessoas que falaram sobre o mesmo trabalho e o mesmo professor e outras duas que falaram sobre trabalho em equipe sem necessariamente ter a ver com aquilo que o professor construiu junto com vocês. Quer dizer, qualquer trabalho em equipe, independente, de qual tenha sido a proposta, talvez vocês tivessem essa mesma dificuldade, esse mesmo problema e tivessem que resolver e sentir mobilizado para isso. Então, além disso, como as disciplinas estão ajudando vocês a alcançarem essas características?

S1/E3 - Mais ou menos S3? O que é que você como estudante tem percebido na forma de condução da aula, na aula em si, metodologia... O que, efetivamente, está colaborando para que você se torne esse profissional que sabe ouvir, que tem uma boa comunicação, que consegue se organizar, que assume responsabilidade, que resolve problema, principalmente no sentido de resolver problema? Porque vocês trouxeram muito a questão da resolução do problema como sendo algo que facilitará para vocês compreenderem, inclusive, o conceito das disciplinas. Então, se a gente tá falando, trazendo características, que são características inerentes a esse profissional de administração, e nós estamos aqui discutindo a formação do profissional, como é que as disciplinas estão contribuindo? [breve silêncio] Ou se não estão contribuindo...

S7/E3 - tudo isso é bom que estimula a você querer mostrar que você consegue, que você tem capacidade. E o que atrapalha é o fato de ser tão exigente que deixa a gente nervoso, mas se conciliar exigência com ser um professor também que ajuda, que coopera com os alunos, aí é bom. Então é ele ser exigente, mas não só ser exigente e falar eu quero isso, quero isso, quero isso. Mas ele falar o que ele quer, mas ele falar como a gente pode conseguir fazer tal coisa.

S1/E3 - E aí, eu fiquei lembrando que vocês disseram assim, que nessas disciplinas como marketing, gestão de pessoas é mais fácil vocês fazerem esse link, vocês buscarem elementos da prática que estão ali no contexto da academia, mas em outras disciplinas talvez não seja tão fácil assim, como contabilidade, finanças. Então a minha pergunta é assim, nesse sentido, que a gente está trazendo, é..., o que vocês sugerem para os professores fazerem no sentido de buscar essa aproximação que a disciplina de marketing conseguiu, que não só parece que produziu um efeito muito positivo em vocês, no sentido de, é algo que me deu prazer em fazer, como eu consigo entender que há uma relação dialética entre teoria e prática, mas que também foi algo que vocês estavam efetivamente agindo, estavam em ação, não só como S3 falou, no campo da ideia, mas também no campo da ação. Então, o que vocês sugerem para os professores, de forma geral, fazerem, no sentido de promover essa aproximação e conseguir extrair esse mesmo efeito que a disciplina de marketing conseguiu?

S4/E3 - É porque, na minha concepção, os professores passam mais trabalho para você apresentar um tema, para meio que sair do padrão de só ele dar aula e aí, ele bota cada grupo para dar um tema e é como se os alunos fossem dar aula. Eu acho que eles tinham que dar o assunto e aí você aplicar esse assunto. Por exemplo, administração de estoques, a professora poderia dar, trazer tudo sobre estoques e aí, trazer uma empresa que tem um problema no estoque, falar, dividir aí o grupo, vamos fazer uma dinâmica, resolvam o problema de estoque dessa empresa e

aplicar. E aí ver qual o grupo vence, qual o grupo termina primeiro, entendeu?! Uma coisa mais dinâmica.

S4/E3 - são coisas mais dinâmicas mesmo, que tem muito nas faculdades de administração dos EUA, de propor o desafio para o aluno, para ele ir atrás, para ele resolver, para ele solucionar.

S1/E3 - Então, deixa eu perguntar de outro jeito para ajudar vocês. É bom porque vai permitir a prática, vai permitir que a gente tenha uma intervenção, ação, saia ali da reflexão apenas e vai para a ação. Como as disciplinas que vocês pegam ao longo do semestre poderiam ajudar a empresa jr para trazer elementos da prática para a própria disciplina. Como ela pode contextualizar a prática profissional através da empresa jr?

S3/E3 - eu acredito assim, uma utopia né, [risos] que poderia ser, tipo assim, vamos supor, a empresa jr viu que tem determinada empresa que vai precisar fazer um plano de negócio. Ela precisa de um plano de negócios para se guiar. Aí o professor, aí a empresa poderia levar a solicitação para o professor que estaria ministrando essa aula e fazer com que ele passe para os alunos, que ele supervisione a empresa jr, auxilie e tal. Porque, por exemplo, a gente faz o plano de negócios de uma empresa fictícia, poderia ser uma de verdade, com todos os problemas e tal. Eu acho que é algo utópico, uma relação, a empresa levar uma demanda para o professor ou o professor querer realizar uma atividade na empresa e assim.

S2/E3 - desculpa estar falando demais, mas eu entendi o que você falou, mas eu também não acho que seria tão utópico se houvesse interesse, porque se a Universidade tivesse interesse em fazer relações, parcerias, principalmente, com empresas que estão começando, eu acho que seria possível sim. Também dependeria do professor, da matéria, dos próprios alunos, né, que os alunos teriam que ser bons alunos, assim, no caso, alunos interessados realmente, comprometidos. Se fosse assim, eu acho que poderia sim acontecer de verdade.

S2/E3 - Eu acho que toda matéria contribui, outras mais outras menos. Eu acho que o comprometimento do professor é o fator principal porque aqui há professores que querem ensinar como força trabalho, como foi o trabalho de XXX, o trabalho de vários outros professores também, mas também tem professores que não estão preocupados com o ensino ou ensinam, mas não estão preocupados se o aluno está entendendo de verdade ou o aluno entendeu. Cada prova de decoreba que a gente faz, o aluno não entendeu, mas ele vai saber aplicar na prática? Então, acho que a metodologia de ensino é o principal fator. Nesse sentido, entendeu? E também, resposta da turma, porque eu acho que não adianta também o professor querer incentivar, propor novos desafios e não haver também engajamento que é o que ocorre nessas situações do trabalho de XXX. Então, se a equipe, os componentes também estão nesse intuito, o trabalho dá certo. Se não, há essas controvérsias que a gente viu aqui.

S1/E3 - E parece também que aí a questão do diálogo com o estudante que vocês trazem. Entender do estudante o que é mesmo que ele quer? Que tipo de aula ele está esperando? Quais são as expectativas dele em relação aquilo? O que mobiliza ele, e novamente a questão da negociação, quando vocês falam do livro. Que tipo de leitura? Porque uma coisa é você falar a leitura de um livro de 300 páginas que vai trazer leis, outra coisa é você fazer uma leitura de um livro de 300 páginas que

traga uma situação de uma organização e que faça você ficar com vontade de saber como vai terminar.

Postura Docente

S5/E3 - eu ia falar a mesma coisa que ela, eu acho que o professor pode cobrar a partir do momento que ele..., exatamente, que ele pode, tipo assim, que ele tem o direito de cobrar, entendeu, porque ele tem uma metodologia, tem um jeito de explicar que permite a cobrança, mas tem outros que realmente não, que quer que a gente faça mil coisas e...

S1/E3 - Vocês todos, em algum momento, falaram sobre o professor ser exigente. Eu fiquei pensando aqui é..., em que medida o professor ser exigente ajuda ou atrapalha o processo formativo de vocês?

S2/E3 - E professora, o mais gritante de tudo é que tem professor que a gente percebe que não sabe o assunto. Não sabe o assunto, literalmente, as meninas até já sabem quem é. Isso é horrível para gente, porque se o professor não sabe, quem é que vai nos ensinar? Tem coisa que só o professor ensinando, não tem para onde correr. Eu acho que todo mundo aqui tentou aprender por conta própria. Eu não consegui. Esse assunto, eu não consegui.

S4/E3 - eu acho que (o comprometimento docente) motiva, dá animação para você estudar e aprender o que ele tá passando.

S3/E3 - eu acho que é aquela coisa do preconceito mesmo, assim, pré. Tipo, você percebe que ele não tá nem aí para a matéria e meio que você também não tá. Aí tudo que ele faz já vira uma crítica...você não consegue mais olhar bem assim, sabe?! Sei lá. Várias coisas erradas! Teve um professor outro dia que a menina estava discutindo com ele um negócio que ela não achou legal ele ter falado, ele virou para ela e falou, a matéria é minha, a metodologia quem dá sou eu e acabou. E era o que ele falava e pronto! Aí, tipo, você passa a não querer mais assim né, você fica com essa coisa da matéria, você vê que ele não é muito comprometido. É! E aí você acaba não aprendendo muito, sei lá, você estuda mais para passar mesmo, quero passar e acabou, para não ter mais que ver esse professor.

S5/E3 - Eu acho que isso é egoísmo (o professor declarar que a disciplina e metodologias são dele, sem considerar o que o estudante pensa)!

S3/E3 - Eu acho assim, não negociar tudo. Porque é aquela coisa se for negociar tudo, a gente só vai querer o mole né [risos..burburinho]. Mas tem professor que chega na sala, ah! Vamos negociar aqui, no primeiro dia, vamos negociar tudo. Só que depois ele não está disposto a ouvir, entendeu?! Você sabe que vai ser do jeito que ele quer, entendeu, ele fala, tem aquele discurso, mas não faz. Mas eu acho que seria em casos assim, por exemplo, nesse trabalho de marketing, se a sala não estivesse afim, se o perfil da sala não fosse esse, que eu acho que teria que ter uma abertura para conversar. Por mais absurda que seja a minha proposição ele teria que ouvir e tentar argumentar comigo, tipo, ele teria que dar um motivo. Sei lá, tem professor que fala é e ele fala não vai ser isso aí mesmo.

S4/E3 - Eu vejo muito o professor como um líder, como se fosse uma empresa, e a gente fosse os funcionários. E eu acho que ser ditador, tem tipos de líderes, e a gente vê que o ditador não tem muita eficácia na empresa e é isso. O professor, na minha percepção, precisa querer motivar o aluno a buscar

S4/E3 - e se o professor me fala, a metodologia é minha e eu dou do jeito que eu quiser, ele está sendo ditador e está me reprimindo, me oprimindo a discutir. Tem professores que falam, eu sou bem justa, eu sou bem equilibrada, e outro dia eu fui meio criticar uma ação dela, não foi meio criticar, mas perguntar precisa ser assim? E aí, na outra aula ela ficou de deboche para cima de mim. Então como é que você fala que é justa e o aluno vai debater e você faz isso? Teve outra, outro dia que virou para o nosso colega e falou, ele foi questionar a nota da prova, questionar uma questão e ela falou, você está fazendo eu perder meu tempo. Então o aluno não vai querer debater com professor nenhum. Só vai aceitar e deixar lá, vamos fazer a matéria do jeito dele mesmo e passar.

S7/E3 - tem professor que tem mestrado, doutorado, não sei o que, não sei o que, por isso acaba se achando o bam, bam, bam e aí é do jeito que ele quer.

S4/E3 - Teve um professor também uma vez que a gente questionou o assunto e pediu para ele aplicar na prática e ele falou, eu não sou de administração, isso aí não é comigo não. Eu só tenho que passar o assunto para vocês e vocês vão atrás do resto. É! Quem faz a relação é você e eu só passo o assunto. Eu fiquei, assim, chocada! E isso foi no início da faculdade e você fica mais chocada ainda.

S2/E3 - ele é um facilitador pra gente. Eu também acho que a gente tem que pesquisar, né. Não é só se acomodar simplesmente e, ah professor, quer aquilo, quer aquilo, aquilo outro. Mas se a gente tá recorrendo à ele, ele tem que ser um facilitador. Ele não pode dizer isso, você que relacione, ele está se eximindo de uma obrigação dele que é ensinar, então se ele não quer ensinar, não tinha que ser nem professor. Eu penso assim!

S2/E3 - por exemplo, indicar uma revista, tem revistas muito boas assim pra gente ler com cases e tudo, é... sites, artigos, é... não sei, alguma coisa. Ter alguma coisa aí para ele dizer, um filme. Indicações em geral, pelo menos. Se ele não quisesse trazer pra sala já, pelo menos dar um caminho. Agora dizer, ah não, é com você. Ele está simplesmente se eximindo da obrigação dele, e outra, eu acho que essa questão da liderança ditadora, mas acho que vai além disso. Eu acho que quando você tem conteúdo você faz questão de passar. Eu acho que isso põe em cheque o seu próprio conhecimento, entendeu?! Eu acho que isso tira seu crédito, como S7 falou, tira a credibilidade. Você vê aquele professor ali como incompetente, incapaz.

S2/E3 - Quando ele tem essa postura ditadora, na verdade, no meu entender, vai além dessa postura. Deixa em cheque se ele realmente é tão bom quanto ele tá querendo dizer que é, porque quando a pessoa tem conteúdo, tem conhecimento, ele tem prazer em passar isso, em externar isso. Ele não simplesmente fala é minha metodologia. Quer dizer, se ele não tá querendo socializar com os alunos uma forma de dar determinado assunto, é que ele pode ter medo, como eu já vi professor com medo, do aluno saber mais que ele aqui. Eu acho que mesmo que não seja dá a entender que pode ser isso, de querer esconder uma fraqueza, uma coisa de, não sou tão bom. Não quero discutir isso porque eu não sei o quanto eu estou falando que sei.

S1/E3 - Outra coisa que vocês trouxeram aí, S4 falou, foi o professor precisa motivar o estudante porque quando ele tá ali, ele tá replicando só o conteúdo, ele tá fazendo uma aula repetitiva tradicional, cansativa, que tá dando sono. E aí, o estudante também acaba não se envolvendo, é como se ele não tivesse cumprido... nesse papel de motivar, de que maneiras ele pode fazer isso, de que maneiras ele pode motivar o estudante durante esse processo de ensino? O que é isso, motivar?

S7/E3 - acho que não responde a sua pergunta, mas eu só tenho um exemplo baseado na experiência que eu tive, que como eu falei fui professor no intercâmbio e aí a gente para motivar eles, a gente meio que entendeu a realidade deles, que tipo, sabia que nenhum deles, somente um deles tinha ido no cinema na vida toda e aí na atividade que a gente fazia com eles a gente dava uma pontuaçãozinha e no final, tipo, os melhores, os cinco melhores, as cinco melhores pontuações a gente leva para o cinema, tipo, de toda semana. Isso acabava motivando eles, tudo bem que professor de faculdade é outra realidade e tal, mas acho que o professor entender a realidade que seus alunos estão, acho que é essencial para motivar eles.

S1/E3 - qual a importância do professor compreender a realidade de vocês? Porque S7 tá dizendo assim, eu acho que se o professor entender um pouco a realidade do estudante talvez ele consiga motivá-lo. De que maneira isso vai ajudar, quer dizer, eu sei, por exemplo, que S2 trabalha, mas S2 trabalha em uma área diferente para a qual ela está se preparando e aí, de repente isso vai me ajudar enquanto professora como? Quer dizer eu tô tentando entender melhor o que é isso, entender a realidade do outro, que realidade é essa e como isso vai me ajudar enquanto professora a motivar o estudante?

S7/E3 - uma forma que o professor poderia motivar, é que, tipo, nossas aula estão terminando muito tarde, 12h45, geralmente, na teoria no caso. Ele poderia falar, ó gente, vocês ao me acompanharem na aula, se eu vir que vocês, tipo, estão conseguindo fazer, dá o assunto. Eu tô vendo que vocês estão entendendo, tipo, motivar eles a entenderem, para através disso ganhar uma bonificação de conseguir ser liberado, que é uma bonificação para alguns, tipo no meu caso mesmo que vou para casa, mas também para outros é essencial que tem horário para chegar no trabalho, e precisam disso. Aí se ele conseguir pegar o assunto, se prestarem atenção na aula, não sei o que, a gente consegue levar a aula direto para vocês conseguirem sair mais cedo. Eu acho que... É, negociar motivaria as pessoas.

S1/E3 - Então, naturalmente, essa aula tenderia a não ser tão atrativa para você, mas S4 está dizendo que se o professor motiva o estudante, independente de qual seja a disciplina qual seja o conteúdo, ele vai estar pelo menos mais inclinado a compreender, a investir naquilo ali, a participar. De que maneira ele pode provocar isso no estudante? Eu acho que isso que S7 trás é um ponto importante, com certeza é um ponto importante. Eu estava perguntando para ver se o pessoal trazia algo a mais, mas acho, S7, que isso é fundamental, partir daquilo que você já tem, daquilo que você já compreende, é um start importante para contextualizar, que tem que ver com tudo aquilo que vocês falaram anteriormente de qual é o contexto da prática, como é que eu aplico isso, se eu não estou dentro da empresa, se eu não estou estagiando, se a Universidade não me proporciona ir a campo, como é que eu vou entender efetivamente isso que está sendo trazido para mim em sala de aula, ou que eu estou lendo nos livros, as teorias que estão sendo ditas?! Então, tem que ver também com essa realidade. Partindo da realidade do estudante, inclusive tem

autores em educação que vão trazer isso como sendo uma parte fundamental que perpassa o processo de ensino-aprendizagem.

S3/E3 - É eu vou falar em relação ao meu TCC, que estou pesquisando. Estou pesquisando acerca das gerações, a geração “x” que é a dos nossos pais e tal, e a geração “y” que é a nossa. Vamos supor assim, porque eu tô pesquisando acerca das empresas, que geralmente a geração Y tem a expectativa de inovação, expectativa de ser ouvida, expectativas que tô vendo aqui na discussão que a galera tá meio pedindo que os professores tenham. Então, se fosse colocar cada professor como uma empresa, por exemplo, XXX é uma empresa, professor tal como uma empresa, a galera tenderia a ir para aquele professor, por exemplo, então eu vejo que está faltando também os professores entenderem essa geração que, por exemplo, a aula que ele dava para o meu pai tem que ser diferente da aula que ele vai me dar para que eu me motive. Eu acho que se fosse um professor muito criativo, inovador para meu pai, eu não sei se ele iria se sentir tão motivado como eu me sinto, entendeu?! Então, eu acho que está muito engessado isso aí, o professor não está buscando entender.

S3/E3 - Eu acho que tem muito, nas minhas pesquisas, tem muito preconceito com a geração da gente. Fala que é uma coisa da tecnologia, que a gente só sabe tecnologia, é preguiçoso, que não quer fazer as coisas e aí foi muito difícil procurar o meu material para fazer o TCC, porque tem muito esses preconceitos. Até que eu achei um autor que falava realmente as expectativas que cada um tem, a sua particularidade. Então eu acho que falta também o professor entender isso, esse conflito que existe, essa diferença, eu acho que isso ajudaria também, assim uma coisa mais dinâmica. A geração da gente é uma coisa mais dinâmica. Eu acho que se isso tivesse na aula poderia ser um fator motivador, entendeu?!

S3/E3 - Sei lá tem professor, às vezes, como a professora agora, obrigando a gente a ler um livro. Tá, ler um livro é algo legal, é importante você ler um livro, mas ela meio que faz isso forçando como quem diz assim, ah vocês não leem livro, vocês estão acostumados a informação rápida, então tome aqui um livro de 300 páginas para ler. Eu acho que não é assim, entendeu, a geração da gente é isso, é informação rápida, é o negócio de buscar o resumo, buscar é! Entendeu, mas isso tudo é um olhar muito preconceituoso ainda. Eu acho que tem um olhar muito preconceituoso para isso ainda.

S5/E3 - E, tipo, por mais que a gente, tem gente que ainda gosta de ler. eu, por exemplo, sou uma delas. Mas, por exemplo, ela tem uma, ela podia ter falado, gente vocês tem alguma ideia de livro que agregaria a nossa matéria, e tal? Tipo, ela podia buscar opiniões, mas não ela já impôs, esse e esse livro e acabou. E eu acho que esse livro não vai agregar tanto para a disciplina, para fora e tal sim, mas para a disciplina não.

****S4/E3** - eu acho que de novo aparece a presença do professor como sendo um líder na turma. Por exemplo, os professores mais jovens, você mesmo. Você tinha dinâmica sempre, você dava assunto, depois passava, pegue aí um fato, aí dava uma questão para a gente resolver e depois você pegava dava um ponto naquela atividade, entendeu?! Saía daquele momento de você ali na frente e aí a gente discutindo em grupo e tal. É uma coisa diferente, não é você sentado lá. Agora eles estão com mania de botar quatro aulas seguidas. Você fica quatro horas olhando para o professor. Você pede para o professor intervalo, o professor não dá, não

libera mais cedo e fica lá falando e você tem que ficar quatro horas seguidas. A gente não consegue, a gente não é assim, a gente quer levantar, que se mover, entendeu? E falta, às vezes, o professor entender isso.

S3/E3 - E, essa coisa do preconceito mesmo. Acho que, às vezes, o professor olha para nossa cara e fala assim, tá todo mundo no telefone, aí vem aquele preconceito, vocês jovens só sabem ficar no telefone. Por que ele não olha assim, pô, é..., será que minha aula é tão desinteressante que o celular é mais interessante que eu, sei lá, entendeu. Assim, eu se fosse professor, eu levaria isso como uma crítica, entendeu. Eu levaria como uma crítica. Eu ia procurar saber com meus colegas, pô, como é na sala de vocês e tal. Eu ia ficar incomodado, sei lá, aí se eu soubesse que com todo mundo é assim, eu poderia tentar conversar, mas se algum professor falasse não, na minha é tranquilo, eu ia falar, pô, por quê? Sabe, acho que falta também essa comunicação entre os professores. é, uma autoavaliação.

S3/E3 - teve um professor que obrigou a gente a comprar o livro mesmo. A gente tinha que mostrar o livro para ele assinar. Não, ele tinha que assinar o nome dele. Você não podia nem comprar usado dos veteranos porque ele já tinha assinado. Você tinha que comprar um novo para ele assinar.

S4/E3 - Para mim depende do professor, porque professor tal foi exigente só que ele preparava a gente com conteúdo e tudo mais e aí a gente se baseava nas aulas dele, porque ele é muito bom. E..., um dos melhores professores que tem. Mas, por exemplo, teve outra professora que ela foi exigente, ela passou o seminário pra gente e ela esculhambou, falou que nossa apresentação foi feijão com arroz, e eu fiquei...você está exigindo o que, sua aula, sua aula não tem nada, você não passou conteúdo nenhum para mim, mas fiquei pensando comigo. Louca para falar, mas tem aquela coisa do professor reprovar, semestre que vem ia ter que pegar ela de novo, aí enfim.... Ela esculhamba tudo porque ela queria uma coisa melhor, ela queria uma coisa extraordinária, só que o que ela passa em sala é uma aula comum também, então eu vou fazer uma apresentação comum. E é isso, depende do professor, depende de como ele é, da imagem que ele tem.

Trabalho em equipe

S2/E3 - é bem..., chamou bastante atenção. Eu acho que se deve ao fato da equipe ser muito grande e quanto mais pessoas a gente acha que é melhor,..... mas tem pessoas que a gente olha assim a gente pensa que a pessoa não tá fazendo, ela tá fazendo, ela tá falando, ela vai mostrar o resultado e aí é muito importante, porque nas empresas a gente nunca vai trabalhar sozinho. Ainda que o setor tenha poucas pessoas, a empresa, ela é como um organismo vivo. Então, ela se relaciona com outros setores da empresa. Então, eu acho importante por isso aí.

S3/E3 - eu gosto do seminário, porque por exemplo você passa uma teoria, estude a teoria X. quando você estuda para fazer uma prova, você estuda aquilo ali, e aquilo ali fica na sua mente e você vai colocar na prova. Agora quando é seminário você tem estudar mais profundamente porque você tem que passar para outra pessoa também. Só que o grande problema do seminário é esse, porque às vezes, a galera que ta lá apresentando não consegue passar direito o assunto, dispersa. Isso, você aprende mais o seu tema, às vezes você pode até prestar atenção em um ou outro, mas acho que fica mais difícil de absorver quando é o outro que vai falar o tema

dele. Acho que a galera assim, se dispersa, não..., fica mais presa ao seu tema mesmo.

S3/E3 - Eu acho que uma relação de dependência. Não sei como, mas tem que ter uma relação de dependência, ou seja, eu só vou conseguir apresentar o meu se eu conseguir entender o que S6 falou. E aí como eu não tô entendendo o que S6 está falando eu teria que toda hora ficar interrompendo S6, porque eu ia ter que entender, porque eu ia ter que apresentar o meu. Então, acho que seria isso. É, teria que ter alguma dependência assim, sei lá, você vai ter que depender, agora como fazer isso.

S4/E3 - os trabalhos que eu consigo prestar mais atenção são trabalhos criativos. Por exemplo, teve um agora. Cada grupo apresentou o trabalho que ela deu na aula aplicado a uma empresa. Então eu prestei atenção porque todo mundo tava apresentando empresas que a gente convive diariamente e apresentando aquele assunto. No trabalho de tal professor você presta atenção porque, é, todo mundo quer saber qual o produto do outro. O seu próprio trabalho que tinha que achar a empresa e aplicar ao assunto, sabe, mas não é você dar aula.

S4/E3 - Quando o colega está dando aula, eu não consigo prestar atenção. Não sei, não consigo aprender com ele apresentando, dando um assunto novo, entendeu.

S5/E3 - e, tipo, meio que quando você vê seu colega dando aula você meio que sabe o processo que ele teve para apresentar aquilo ali. Não que ele esteja falando uma coisa que não é verdade, mas você sabe que, tipo, ele não tem aquela fundamentação toda, para se basear...é diferente de ouvir o professor falar, sei lá, eu acho...

S3/E3 - e nessa aí que S5 falou de direito mesmo, aí a professora passou um trabalho escrito também, aí eu lembro que no grupo todo mundo tava cobrando o trabalho escrito. Aí teve uma equipe que atrasou e a galera tava querendo matar, assim, entrega... Então eu percebi ali que se não desse o resumo ninguém ia saber o que o outro falou no seminário. A galera não ia conseguir a questão da prova. Até a professora sabe disso, tanto que ela não cobrou nada que tinha na apresentação, ela só cobrou o que tinha no resumo. Ela sabia que se tivesse alguma coisa da apresentação, a galera não ia lembrar.

S2/E3 - então, esse professor tem essa política de demitir membros (da equipe). Você sabe né?! [falando com outra participante]. Quando um membro não está adequado com o que a equipe tá fazendo, vocês têm a obrigação de demitir, porque se deixar e no final, por exemplo, um plágio, e ele verifica se há plágio, e ele disse que se ele vê que é plágio, ele dá zero. Então se a gente deixasse, não fizesse nada, chegasse, entregasse o trabalho, quando fosse corrigido identificasse plágio, a gente ia tomar zero, e a gente não ia poder depois argumentar porque a gente teria que ter demitido o membro antes. Então, como eu acreditava..., pensando como ele pode ter pensado, talvez ele deu a questão da prova porque a gente falou que era plágio, mas ficou aquela coisa de...não foi plágio, fui eu que... eu botei com minhas palavras, ficou aquela coisa... Eu creio que ele acreditou na gente, que era sim plágio, até porque foi a maioria da equipe e ninguém iria inventar isso, fulano tá fazendo plágio. Mas ao mesmo tempo eu acho até, por questão de ética, como professor não podia virar para o aluno e falando assim, você tá fazendo plágio, sem ele ter visto, comprovado com os próprios olhos.

S2/E3 - Talvez uma questão de ética profissional dele. Então ele foi pelo meio termo: não vou nem prejudicar a equipe que tá me relatando o problema antes de me entregar, antes da nota e nem vou deixar que esses alunos continuem para atrapalhar o trabalho. Então, acho que esse foi posicionamento dele. Eu não consigo, assim, enxergar outra maneira melhor, talvez ele foi até bonzinho demais, mas eu creio que por essa questão da ética mesmo. Não sei se teria alguma outra forma de resolver sem ser essa, entendeu? Porque ele não ouviu só um grupo, um ou dois alunos, não foi uma coisa, tipo, entre nós tá tudo bem, aí depois S6 vira para Priscila e fala: ó Priscila, fulano, fulano e fulano não estão se comprometendo. Não, foi uma coisa que todo mundo tava sabendo, foi transparente, entendeu?!

S4/E3 - No dia da apresentação, o professor parabenizou a equipe que conseguiu apresentar e falou: eles tiveram problema, com briga do grupo, não sei o quê, não teve nada disso, de plágio, ele não falou. A gente só soube que teve um problema e foi isso que eles se separaram e apresentaram sozinhos.

S2/E3 - até porque ficou nítido, né, que as pessoas não estavam na apresentação, e como falei a rádio peão já tava correndo. Ela por ser de outra turma, talvez não soube por isso, porque quem era da turma a essa altura já tava sabendo, porque as pessoas que saíram estavam se achando super injustiçadas. Teve até um colega quando apresentei, eu falei, até as relações pessoais foram abaladas, porque a gente se dava super bem e ele ficou me encarando com a cara feia durante toda minha apresentação. Eu não acho isso uma postura correta porque acho que a gente tem que ter consciência, se a gente está numa equipe? Ah, tem que passar a mão pela cabeça, ele já tava, o que, acostumado a sempre pongo e dessa vez não deu para pongo porque a gente sabe como é Jader. O professor é muito exigente, a gente não podia entregar qualquer trabalho para ele. Então ou todo mundo trabalhava ou pelo menos não atrapalhasse.

S7/E3 - mas pensando melhor, não sei se ele foi justo porque acho que para os demais da turma ele foi injusto, porque eu, particularmente, preferiria fazer uma prova do que fazer um trabalho. Ele não tem como avaliar, tipo, uns vão fazer trabalho outros vão fazer prova. Acho que isso ficaria injusto, porque no meu caso se ele me tirasse do trabalho eu preferiria fazer uma prova. Tipo, é...fazer outro grupo.

S2/E3 - Se a pessoa está ali, não está fazendo certo, porque a gente não já chegou demitindo esses colegas, a gente deu oportunidade e eles continuaram dizendo que não era plágio, que a gente tava de picuinha, não sei o que lá. Teve uma das meninas que disse até que não podia ir porque o colega do marido tinha falecido, e ela postou nas redes sociais foto em praia. Então, assim ficou nítido que era falta de comprometimento, não era algo pessoal, de doença, não, eram pessoas. Uma pongo, outra fez plágio e a outra fez o plágio e ainda agiu assim, com [incompreensível].

S2/E3 - Sim, quando você falou essa coisa de preferir, eu também sou como você, eu prefiro minha prova. Se eu tiver que escolher, eu prefiro minha prova, porque trabalho em grupo, e foi engraçado que esse trabalho foi próximo àquele trabalho que a menina meteu a porrada na outra, que passou na televisão. Lembra? Você lembra? aí uma colega que tava no grupo falou assim: esse negócio de trabalho em grupo tem que acabar, porque, realmente, tem muitos conflitos no trabalho em grupo, isso que [incompreensível] falou. Porque você faz o trabalho, você se acaba,

faz o trabalho, aquele que fez o trabalho meia boca tira a mesma nota que você. Então, realmente, uma prova, nesse sentido, eu também prefiro. É o meu esforço individual, não dependo de ninguém, estudo e tira a nota equivalente a meu estudo, eu também prefiro.

S7/E3 - não, eu ia falar em relação ao trabalho em equipe, que eu também prefiro prova, mas às vezes o trabalho em equipe é necessário justamente por conta desse conflito, e aí vai depender muito dos integrantes....chamar e dizer, olhe ou você faz ou é zero...individual então, acho que nessa perspectiva a questão do trabalho em equipe é válido, mas só como a gente tem muito a questão do coleguismo e essa questão de amizade e não querer prejudicar o colega, a gente acaba passando a mão por cima, mas aí é uma questão que a gente mesmo acaba se sabotando e sabotando o professor.

S3/E3 - poderia ser a reprovação. Eu daria é reprovação nessa nota. Sim, se ele faz o trabalho e o cara aí, no caso como ela falou que ele não teve acesso ela teria que investigar o que ele falou e se é plágio, é zero. Não, é isso, ele teria que ...

S4/E3 - vamos por partes. Primeiro no ganho, vou falar mais ou menos o processo. No primeiro momento que ele deu a ideia, a gente já sabia de outros semestres que teria esse trabalho na matéria, mas quando o professor chega e explica fica um olhando para o outro, meu Deus como vai ser isso, como vai ser o produto, o que a gente vai fazer? É a questão do desafio, que até o momento, na faculdade, a gente não tinha feito nada do tipo, e era uma coisa totalmente diferente, botar na prática, fazer o produto. Aí, era um grupo grande de pessoas, 10 pessoas no grupo, também não tínhamos trabalhado com grupos assim, eram sempre 4 ou 5 pessoas, e é muita gente falando, são muitas ideias e às vezes você não escuta a ideia do outro e o outro se chateia, risos... E aí, a gente aprendeu a trabalhar em grupo, inclusive, não teve grandes conflitos no nosso grupo e acho que isso foi um dos elogios do professor, que a gente conseguiu se entender e trabalhar sem conflitos, um ajudando o outro, por isso nosso trabalho deu tão certo, e a gente foi a equipe vencedora. E tinha isso de realmente ir atrás, nosso produto era um...como é o nome daquilo?

Gerenciamento de conflitos

S1/E3 - Bom, mas outras situações podem ter surgido já em sala em relação a trabalhos de equipe, que é muito comum, e que o professor tenha tomado consciência disso. Como é que vocês acham assim que ele poderia como é que o professor, o que seria desejável que ele fizesse, além do que S2 colocou, que outra coisa, ou de que outra forma o professor poderia tratar situações como essa, de gerenciamento de conflitos? Assim, como... pensando que gerenciamento de conflitos é algo que vem, né, para o nosso cotidiano de trabalho, para nossa ação profissional, a gente vai o tempo inteiro enfrentar coisas como essa, então, pensando que isso já faz parte da vivência acadêmica e essa vivência é uma vivência de formação profissional, como é que o professor, alguém que está ali à frente, conduzindo esse processo, como é que ele poderia agir nesses momentos?

S7/E3 - Acho que o ideal seria como o professor de S2 agiu. Ser imparcial, também não ser injusto, tipo, não prejudicar ninguém. Deixar elas fazerem o trabalho, já que

elas estavam fazendo o trabalho e ...talvez eu acho que ele foi injusto, porque outras pessoas não estavam fazendo e ele deu segunda chance.

S1/E3 - certo! Aí você diz assim, que ele trata vocês como profissionais por isso usou o termo demitir. Nessa lógica, isso vale para todo mundo pensar, como é que vocês agiriam na organização, já que vocês estão no processo de ser profissional, como vocês agiriam na organização se tivesse vivendo uma situação dessa: está em um grupo de trabalho dentro da empresa e no grupo tem pessoas que não produzem. Como vocês, enquanto componentes daquele grupo, sendo profissionais agiriam?

S7/E3 - tipo, eu tentando suprir a função do que essa pessoa tá fazendo, mas se eu vê que é algo abusado....eu passaria para meu superior.

S5/E3 - eu faria diferente. Eu tentaria reverter no sentido de tipo auxiliar a pessoa, dar uma ajuda se ela tivesse alguma dificuldade. Eu não iria suprir não, o trabalho, e aí se também não conseguisse, continuasse, eu também falaria com o superior.

S7/E3 - mas é porque nesse caso de plágio a pessoa não ta errando porque não sabe fazer, ta errando por má fé mesmo.Tipo, vou tentar te ajudar a fazer, não. A pessoa...

S1/E3 - então se vocês fossem, vocês disseram que recorreriam ao superior. Se fossem vocês o superior, se eu tivesse na condição de ser o gerente ou administrador responsável pelo grupo e o grupo relatasse a vocês que havia alguma divergência porque alguns membros não estavam cumprindo as atividades que lhe foram conferidas, o que é que vocês fariam, que atitudes vocês pensam que seriam cabíveis?

S4/E3 - primeiro conversar, dar uma chance, tentar entender o porquê, observando ela e conversando, tentar entender o porquê da baixa produtividade, porque quando você tem uma empresa você sabe o que cada um faz.

S6/E3 - E se a questão fosse de um setor específico, tentava alocar ele para outra atividade se tivesse essa possibilidade, tentava ver se ele tem um desenvolvimento melhor.

S6/E3 - E eu ia falar em relação a tratar o conflito, de como pode agregar para o administrador. Eu acho que como é uma questão da turma, ele poderia, caso a turma permitisse, poderia abrir para a sala inteira, porque como ele faz isso com o grupo fechado e os outros acabam sabendo, pode muito bem achar que foi uma forma injusta. Ele poderia abrir para a turma e ver como os colegas achariam que poderia ser resolvida a situação.

S2/E3 – [...] porque antes disso tudo ele já tinha dito isso na sala. Ele já tinha deixado isso claro, de que, quem não fosse bem na equipe, teria que ser demitido e teria essa prova. Ele já tinha aberto isso, por isso também que a gente conversou a..., foi até bom você lembrar disso. Isso foi um dos motivos que a gente conversou com ele porque a gente viu que eles não seriam simplesmente prejudicados. Eles teriam uma segunda chance!

S6/E3 - mas o aluno que não quisesse fazer trabalho não ia se sair bem para ele demitir e fazer a prova. Induzir o aluno que não quer, que não gosta de fazer o

trabalho em equipe, prefere prova, se sabotar mesmo, de propósito para sair da equipe.

S1/E3 - Então S6 tá falando, eu ouviria a turma para saber qual a posição deles quanto a essa questão. Aí, S4 disse assim que poderia tratar como profissional, observe, e S6 diz, o aluno se sabotar ele mesmoporque quando vocês estiverem no contexto da organização, será que vocês vão dizer, ah, S8 é minha amiga, eu não posso falar e aí ela vai prejudicando você. Você vai dar conta de todo trabalho dela? Então, no sentido assim, de pensar qual é a contribuição real da intervenção do professor nesse processo. S3 ia falando alguma coisa.

S2/E3 - Eu acho que a melhor opção seria a de S4, deles fazerem eles três. Porém, também, eu tô falando assim, gente, porque eu vivi a situação, então eu tenho uma visão, sei lá, mais funda do que aconteceu. Só que eu acho que 3 pessoas iria conseguir gente. Não iriam não.

S1/E3 - mas você, S3, disse que não daria uma segunda chance. De imediato já você daria uma nota zero e eles precisariam concorrer a outra nota. Quando você traz isso para o contexto da organização, você como administrador, porque ao mesmo tempo em que você diz isso, você diz o mercado é rigoroso, o mercado não dá chance. Você como administrador, você quer ser o administrador que já vai demitindo ou você quer ser o administrador [risos] que vai possibilitar ao funcionário se explicar e, mesmo trazer, de repente, coisas... Porque muitas vezes assim, a tarefa não foi cumprida, mas porque não foi cumprida? Você vai ouvir o seu funcionário? Como é que você vai tratar? A melhor pergunta é essa: como você pretende, enquanto administrador, lidar com situações difíceis que envolve o funcionário?

S1/E3 - Pensando nisso que vocês falaram, como é que vocês acham que é possível, como o professor pode aproveitar os conflitos que surgem no trabalho em equipe, no desenvolvimento das tarefas dentro da sala de aula, para a formação profissional? Como é que esse professor que está ali, lidando com vocês no dia a dia, que passa um trabalho e vem para ele essa demanda, né, de... olha, tá tendo um problema, é que eu estou repetindo a pergunta, agora por outra ótica, né, como é que ele pode é... aproveitar esses conflitos que surgem para a formação?

Avaliação da aprendizagem

S5/E3 - já que a gente falou tanto desse professor, eu acho que ele tem uma forma de avaliar bem construtiva. Acho que todo mundo aqui concorda! Ele avalia, tipo, não, por mais que você tenha tido algum erro ou deslize, qualquer coisa do tipo, ele não vai chegar para falar ah, você errou, cometeu esse e esse erro diretamente. Ele tem um modo de falar que não te deixa, como S4 ficou, tipo, constrangida, isso. Ele não diz você é ruim!

S4/E3 - ele olha mais para o lado bom, ele diz você foi muito bom, parabéns! O que você pode melhorar é..., você pode melhorar, você pode prestar mais atenção e aí ele dá dicas para você melhorar. Por exemplo, esse professor que escolheu o trabalho da gente no primeiro semestre, ele poderia dar dicas de como a gente conseguir chegar em uma empresa grande, por exemplo.

S6/E3 - eu acho que não basta a gente (professor) só criticar o aluno, tem que ser de maneira construtiva, né. É tem que dizer como ele faz para melhorar isso, tem que dizer como ele consegue as informações, algo desse tipo.

S2/E3 - Decorar os assuntos. A, é o que? e B? B é tal coisa, entendeu?! Você não relaciona. Relacione isso com aquilo. É o conhecimento no preto e no branco. Infelizmente muitos professores, não muitos, mas alguns fazem prova nesse sentido.

S4/E3 - e o professor cobra exatamente como ele deu. Teve uma vez que eu perdi quase um ponto na prova porque eu não botei a palavra fadiga. Sendo que eu botei que o trabalhador fica cansado, que ele faz movimentos repetitivos, não sei o que, mas não tinha a palavra fadiga, e eu perdi quase um ponto na prova por causa disso. É esse tipo de prova que o professor quer que se reproduza exatamente a aula dele.

S1/E3 - E na prática vocês não irão reproduzir nada, não é. Porque cada contexto organizacional é único, os problemas que surgem no contexto também são únicos. Para cada problema vocês precisarão dar conta de um conjunto de saberes, de competências e de habilidades diferentes. Então, não existe uma receita, e aí vocês um pouco assim, parece que o professor está ali trazendo uma receita de bolo. Então se você não colocou fadiga a receita está errada, não é?! Nesse sentido, como vocês imaginam que poderia ser uma prova para auxiliá-los nessa formação? O que precisa ter em uma prova?

S2/E3 - acho que relacionar, fazer links é uma excelente opção. Sempre está relacionando com alguma coisa. [Priscila: como assim?] Botando uma situação prática, uma situação passiva de realidade ou que tenha ocorrido. Por exemplo, a gente estudou matéria, esqueci o nome da matéria gente. Foi com fulana, e na prova dela trazia casos reais, é..., de um funcionário, por exemplo, que passou em um concurso público e ele era cadeirante. Só que não tinha estrutura física para comportar ele na empresa e a forma que eles acharam para alocar ele foi criando o setor, tipo, criou uma salinha para ele ficar. Só que ele ficava totalmente desconexo da empresa. Ele não vivia o setor dele, o setor dele era em outro local e ele ficava ali isolado. Aí a gente tinha que falar como isso afeta ele, o que a gente propõe, fazer todo aquele estudo, uma coisa real. Não foi simplesmente, a empresa deve ser assim, pra não sei o que lá. Não, teve uma coisa prática, a gente pensou nisso, entendeu. E relacionar, fazer links.

S2/E3 - Teve uma vez que eu fiz uma prova aqui, que eu achei super difícil, e eu tirei uma nota cravada porque foi uma prova que não tinha nada de decoreba. Tudo era aplicado e era de marcar, mas era tudo aplicado. Eu não vou lembrar agora, porque tem muito tempo, era tudo aplicado. Foi com a professora tal, vocês pegaram essa matéria? Já com a outra professora, a microeconomia, o dela é mais decoreba. Eu só tirava nota alta, nota alta, porque eu tenho uma memória boa, mas relacionar assunto que a pessoa aprende de fato, aplicado, sabe, entendeu?!

S1/E3 - Mas a nota é relevante, até onde? Isso que eu estou perguntando assim, até onde? Por que S2 disse assim ó, vamos construir aqui. S2 disse, a minha nota foi boa na disciplina tal, só que a minha nota foi boa porque eu tenho uma boa memória. Eu gravei, marquei, tirei uma nota boa. De repente fiz uma outra avaliação, a avaliação não era assim tão direta, eu precisava refletir mais, eu precisava

articular o pensamento, eu precisava analisar a situação, trazer uma resposta que não está pronta. E aí, eu não consegui mobilizar aquele conjunto de saberes e a minha nota foi baixa. Até onde a nota tem relevância?

S7/E3 - Eu acho que a nota é mais como um estímulo. Talvez você estude para conseguir a nota, mesmo talvez você não conseguindo a nota. Mas muitas pessoas, realmente, só estudam realmente para conseguir a nota, para ser aprovado.

S4/E3 - Pode ser desmotivador também, porque às vezes eu chego, ensino o assunto todo para meu colega e ele vai lá e tira a nota maior que eu. Sendo que eu ensinei para ele aqui agora. Então...

S7/E3 - tipo, eu tenho uma amiga que ela é muito esperta mesmo. Ela sabe tudo mesmo, só que ela fica muito nervosa na hora da prova, e ela sempre se dava mal em prova. Sendo que ela é, tipo, crânio. Os professores ficavam abismados com ela [incompreensível], mas ela não conseguia passar isso para prova. Aí, isso vai muito de pessoa para pessoa, é muito questão psicológica também.

S6/E3 - eu acho que a nota não deve ser um fator determinante, porque, se o aluno é uma pessoa boa na profissão de administrador ou não, porque existem muitas coisas que podem influenciar numa nota. Às vezes não é nem porque você sabe o assunto, às vezes é porque a prova é de marcar, e aí você dá sorte marcando, e aí você tira uma nota relativamente alta. Ou você também não tá muito bem naquele dia, ou na hora da prova não consegue expressar bem o assunto, o professor não entende o que você quer dizer e aí você tira uma nota baixa, mas isso não quer dizer que você seja um péssimo administrador, que você não tenha total domínio sobre o assunto, acho que é muito relativo essa questão de nota.

S3/E3 - rapaz, eu acho que assim, por exemplo, como estão falando aí de professor tal. Quando rola prova, por exemplo, não só dele, das matérias que a gente acredita que o professor é bom. Eu não vejo muita gente indo questionar, assim, correção e tal e eu vejo muita gente questionando quando o professor não é muito comprometido, eu não sei se isso tem uma relação, mas eu percebi essa relação assim, tipo, nas matérias que a gente fica assim mais inseguro com o professor sempre que rola prova, rola discussão, várias coisas, e eu acho que quando o professor é mais comprometido ele dá a prova e todo mundo aceita aquela nota. Independente se a gente achou que a prova foi difícil ou não, a galera, às vezes eu acho fica até com vergonha de questionar. Agora quando o professor, assim, todo mundo vai questionar, vira uma briga. Eu acho que talvez seja um termômetro também.

2.2 Experiências formativas

S1/E1 - Então você acha que o estágio, efetivamente, é algo que dá para você essa vivência que a Universidade não te dá?

S1 /E2 - Nessa linha do que vocês estavam trazendo aqui, saíram muitas coisas sobre esse profissional....reverbera nessa formação, aí eu queria propor que a gente é...., talvez de cara assim não venha, vocês vão precisar pensar um pouquinho, mas devem ter coisas guardadas na lembrança que vão surgir. Aí eu queria propor que a gente, aos pares, fizesse um relato de uma experiência que tenha vivido durante o

curso e que contribuiu para formar esse profissional que vocês trouxeram aqui, esse profissional que é crítico, que é um profissional criativo, que é um profissional versátil, que precisa saber lidar com os problemas, que precisa entender que não tem resposta pronta, proativo, alguma experiência ou algum momento, dentro de uma disciplina ou em outro contexto, que vocês tenham passado nesse processo de formação e que contribuiu para formar esse profissional. Aí S2 só para você poder entender direitinho, quando você chegou nós já estávamos no meio do caminho, a gente fez uma rodada para saber que características achamos que o profissional precisaria ter, de acordo com aquelas situações que trouxemos no encontro anterior. Então surgiram algumas coisas que quando você chegou, você foi pegando, nesse sentido que eu falei, de ser crítico, de ser versátil, de ter um pouco de líder dentro de si. A ideia agora é que a gente parta desse profissional que a gente concebeu aqui como sendo mais, não vou dizer assim ideal, porque é uma palavra muito acabada e ao mesmo tempo não é comportada na contemporaneidade, diante de uma dinâmica tão veloz, de mudanças do contexto, mas é um profissional que a gente pensa que, mais ou menos, a gente poderia estar preparado para lidar com os desafios da profissão. Então vamos fazer os pares, eu posso ficar com S2 e depois a gente troca, deixa eu dar um papelzinho porque vocês anotam e a medida que....., é bom que vocês troquem porque um já vai fazendo pergunta para o outro naquele sentido, pois na hora de socializar, por exemplo, S3 vai socializar a de S4 e eu vou trazer a de S2 e vice-versa.

S1/E2 - bom, não vai dar tempo da gente concluir hoje, mas a gente pode socializar. Eu acho que podemos fazer assim, a gente socializa as situações, eu vou socializar a de S2, ela a minha. E aí a gente vai pensando, também como fizemos no encontro anterior, em questões que deixe claro de que forma essa experiência está colaborando ou colaborou para a formação desse profissional, porque de repente não está muito claro ou nós não entendemos. Então, vamos socializar e no próximo encontro a gente começa retomando isso. Agora, quem tiver uma questão ou que não compreendeu, ou até para ajudar o outro, anota, eu vou anotar aqui também e vamos nos conter para não perguntar porque dá vontade logo de perguntar e no próximo encontro eu trago. Mando antes para vocês, junto com a memória e aí se, de repente, eu esquecer alguma coisa vocês complementam e trazemos na próxima semana. Então quem quer começar?

S7/E2 - ela (se referindo a S5) destacou três pontos, o primeiro foi que ela tomou a iniciativa, porque ela estava fazendo um trabalho em equipe, e na equipe dela havia um conflito, não envolvendo ela, mas entre duas participantes, cada uma falando que era de um jeito, e ela tomou a iniciativa e da forma que ela estava pensando, que acabou sendo a certa, interveio para solucionar o problema que estava atrasando o trabalho e, talvez, se não tivesse essa intervenção, o trabalho não tivesse ficado pronto. E também destacou um trabalho de marketing em que a gente teve que criar um produto com poucos recursos e em pouco tempo, não foi pouco tempo de uma semana, foi pouco tempo de um ou dois meses, mas é pouco tempo para criar um produto, ainda mais para quem não tem experiência com isso, um produto do zero. E a outra coisa que ela destacou foi o fato de ter conseguido superar várias adversidades que ela teve com vários trabalhos que ela achou que não daria tempo, mas não desistiu e ela conseguiu apresentar.

S5/E2 - S7 também destacou três pontos. O primeiro também foi em relação ao trabalho em equipe, em que ele desenvolveu algumas competências, digamos assim, que foi a proatividade, conhecer a equipe dele e teve que ser pé no chão

para contornar a situação que ele estava envolvido, que era uma divergência de pensamentos entre a equipe dele também. A outra foi a questão de assumir responsabilidades, em que ele teve que tomar a frente para realizar outro trabalho em equipe, onde havia conflitos e ninguém conseguia resolver e ele precisou assumir a responsabilidade para dar início. E o outro que foi a questão da timidez, que foi meio que encarar uma dificuldade que ele tinha, teve que encarar e conseguiu superar.

S7/E2 - foi um trabalho em que eu e a colega caímos em um grupo que nós não conhecíamos e, as pessoas não estavam fazendo nada. Faltavam dois dias para o trabalho e a gente teve que fazer tudo mesmo e sem esperar nada deles, colocamos o nome de todos, mas tivemos que tomar a frente, assumir a responsabilidade porque senão não iria sair.

S4/E2 - S3 trouxe de novo a situação da empresa júnior, em que ele participou na tentativa de reativar e ele desenvolveu o olhar crítico, porque o grupo tinha que pensar sozinho em tudo, sem ajuda de superiores, na tentativa de encontrar a solução do problema, pois toda vez que eles se reuniam, tentavam solucionar o problema da dívida e, que isso fez com que ele tivesse, pela primeira vez, obrigação com outras pessoas, com o grupo, porque se ele errasse em algum passo da empresa, o erro atingiria a todos, não só a ele mesmo.

S3/E2 - a de S4 foi a construção do produto de XXX, na matéria de marketing, que para ela foi o primeiro desafio que apareceu na faculdade, sendo que foi um trabalho que demandou muito tempo, o produto não deu certo de primeira, não foi fácil de produzir e ela teve grandes dificuldades para montar e etc., e não era uma produção que ela tinhapara fazer. Então ela teve que buscar outros profissionais, é....., poderia trocar de ideia por outro mais fácil, mas permaneceu nessa ideia. Além disso, a parte de apresentação que foi diferente das outras que ocorreu no curso, pois o professor ajudou na timidez e deu dicas para apresentação perante o público, ou seja, não foi uma apresentação simples, então ela teve, meio que se superar para fazer essa apresentação, por causa da timidez e tal. E o trabalho eram nove pessoas, um trabalho denso em que não houve muitos conflitos.

S1/E2 - S2 também fez um relato de um trabalho em grupo. E ela conta que participava de um trabalho com um grupo grande de pessoas, o que já torna mais difícil o manejo. Parece que quanto mais pessoas tem, mais a diversidade aparece, o querer fazer diferente ou o conflito tende a surgir, e o grupo era formado por pessoas que eram comprometidas, pessoas que diziam que iam fazer, mas faziam errado e outras que não faziam nada, esperavam pelo outro. Então, o grupo sentiu a necessidade de tomar a frente, aquelas pessoas que eram mais comprometidas....vamos resolver porque desse jeito não dá. É aí que surgem as lideranças. Depois eles fizeram uma discussão entre eles para pensar o que fazer com aqueles que não estavam contribuindo, que decisão tomar, que caminho seguir. Foram até o professor, relataram a situação e resolveram dispensar aqueles que não estavam cooperando e acabavam atrapalhando. Eu perguntei para ela e como foi esse momento. As pessoas ficaram resistentes, queriam dizer que elas estavam trabalhando sim e que era assim mesmo, eles que estavam criando caso, mas ainda assim eles se mantiveram na situação de não, nós vamos efetivamente assumir a responsabilidade a partir de agora e vocês não fazem mais parte da equipe. Nesse momento mudou a configuração, as pessoas que iriam apresentar, se negaram por conta do acontecimento, o trabalho quase na data de apresentar não estava pronto, eles tiveram que correr contra o tempo e ela precisou assumir o compromisso de

apresentar, uma vez que ela não estava escalada para essa posição. Como ela não estava preparada, ela procurou olhar o que os outros grupos estavam fazendo antes, quais os tópicos que estavam apresentando, qual a linha de raciocínio, para a partir daí ela apresentar com maior propriedade. Então, ela pensa que a apresentação dela foi muito boa, que ela conseguiu desenvolver ali todos os elementos que haviam sido discutidos e planejados durante a execução do projeto, que Era um plano de negócios, inclusive sendo elogiada pelo próprio professor. Então para S2 a dinâmica do trabalho em si, não o trabalho, fazer o plano de negócios, mas a dinâmica do trabalho foi que colaborou para ela, oferecendo características que aproximam da realidade de um profissional de administração.

S1/E3 - vamos retomar a partir dessas situações aqui, (se referindo aos momentos vividos pelos estudantes na universidade) claro se tiver faltando alguma coisa vocês podem ficar à vontade para incluir. De repente alguma coisa que eu não coloquei, não lembrei de trazer... E aí, à medida que a gente for avançando se vocês também sentirem vontade de trazer uma contribuição ou ficarem com alguma dúvida podem intervir.

S1/E3 - S7 relatou à situação de um trabalho em equipe em que houve divergência de pensamento entre os componentes. S2 também trouxe uma questão sobre o trabalho em equipe falando sobre alguns componentes que não tinham comprometimento e a decisão que foi preciso tomar para conseguir seguir adiante. Quando S5, embora traga um pouco da questão do desenvolvimento do produto, ela também fala sobre um trabalho em equipe em que surge o conflito e nesse aqui, particularmente,

S5/E3 - É, eu tentei ouvir as duas partes, o que elas estavam propondo e falar minha opinião a respeito, porque com minha opinião consegui entrar em consenso, entendeu, em relação a ideia de cada um.

S2/E3 - Ele procurou ouvir ambas as partes para que cada um contasse sua versão da história e tivesse a oportunidade de esclarecer. Como ele percebeu que nós tínhamos um bom motivo para não querer a permanência desses componentes no grupo, então ele foi justo, ele acatou nossa decisão e deu outra atividade, uma prova para essas pessoas fazerem no lugar do trabalho, entendeu? Então acho que ele agiu bem, assim, na resolução de conflitos.

S3/E3 - professora, eu acredito que é a mesma coisa. O resultado seria o mesmo, que seria a intervenção na empresa, mas Porque eu indo na empresa seria algo mais complicado de eu conseguir os dados e como a empresa contratou a empresa jr, ela vai meio que abrir tudo, ela vai dar as informações para a empresa. Então, você teria mais informações com a empresa jr, mas se, eu acho numa situação em que eu fosse pesquisar a empresa e a empresa também abrisse tudo também, seria a mesma coisa.

S4/E3 - é muito difícil. É muito difícil a gente conseguir. A gente já teve alguns trabalhos aqui, que a gente tinha que ir à empresa, inclusive uma no primeiro semestre, que é a que mais me tocou assim, que a gente tinha que procurar uma empresa e aplicar, era o trabalho do interdisciplinar e a gente tinha que aplicar o que a gente aprendeu em outras matérias, tudo como funcionava nessa empresa e aí teve um professor que escolheu porque a gente só conseguiu uma micro empresa, porque era geralmente do pai de alguém, do tio, do cunhado, de não sei

quem, que era a que abria e ainda assim tinha coisas que a gente tinha que inventar porque eles não abriam pra gente. E o professor esculhambou, ficou querendo que a gente conseguisse uma empresa grande, só que é muito difícil, você primeiro semestre chegar, me dê aqui, ninguém dá. Eu tô fazendo meu TCC sobre finanças e eu não consegui empresas que abrissem o balanço patrimonial dela para mim, mesmo falando que é um TCC, que é uma coisa mais pesada assim, entendeu, não abre. É muito difícil!

S4/E3 - Pelo modo como o professor falou, meio rude, meio que esculhambando o trabalho. Ele meio que falou que o trabalho não valia nada, porque era uma empresa...[pequena] é!

S4/E3 - tem isso, só que ao mesmo tempo eu que não consegui empresa melhor. Que eu fiz porque eu tinha que apresentar o trabalho, e foi a empresa que eu consegui. Eu me senti menosprezada realmente, mas era o que eu consegui. Eu fiz o meu melhor dentro do que...

S4/E3 - e uma coisa que me incomodou foi que a professora que orientou e sabia o tempo inteiro quais eram as empresas que a gente ia fazer o trabalho, ela não questionou esse professor na hora. Ela deixou ele falar e ele falou pra turma inteira e, ela não falou, não, eu orientei e não tem problema nisso. Ela ficou calada!

S7/E3 - eu acho que ele foi avaliar e não devia nem saber, ao certo, o que era o trabalho mesmo. Ele foi imaginando uma coisa e chegou lá e viu que era outra. Acho que ele não sabia exatamente tudo que a gente tinha que fazer.

S2/E3 - eu acho que sei quem é esse professor. [risos...] Ele não quis dar nota na nossa turma. Ele se recusou a dar nota em nossa turma.

S5/E3 - é, ele disse que não queria mais participar desse tipo de trabalho.

S4/E3 - é um quebra sol para carro, só que inovado e a gente tinha que ir atrás da marcenaria, ir atrás do...ir atrás realmente. Começar do zero, e a gente não conhecia coisas desse tipo e a gente ia...foi em Brotas, foi não sei aonde, foi em um monte de bairros procurando, enfim. E aí, a gente se reunia toda semana para fazer isso, um trabalho cansativo. É a questão de realmente não desistir, a gente tentou a primeira vez e falou meu Deus, não vai dar certo, não vai prestar, vai ficar horrível. A gente pensou em outro produto que seria mais fácil, mas a gente pensou não tem potencial, não é isso que a gente quer fazer, a gente quer fazer o melhor e a gente insistiu, insistiu até que o nosso produto ficou muito bom. É a questão de insistir realmente, não desistir de primeira. E saber que se a gente trabalhar com foco, a gente vai conseguir um resultado bom.

S3/E3 - professora, eu acho que é uma prática também. Teve a jornada de administração e teve uma frase que Juliana falou que eu achei bastante legal. Ela falou assim: quando você vai fazer um projeto, alguma coisa, aquele capital social imaginário que você coloca, como você vai conseguir ele? Aí eu acho que seria uma prática isso, porque a gente não poderia fazer, a gente poderia fazer um projeto, um robô que ia limpar sua casa toda, mas se a gente não conseguisse comprar as coisas ou conseguisse as coisas pra fazer não ia valer a pena entendeu? Então, seria uma prática porque além dela ter uma ideia, ela teria que ter as coisas, ela teria que ir pegar, tal, por isso que eu acho que é uma prática.

S6/E3 - não, eu só ia complementar o que S4 citou. É uma prática também porque a gente teve que buscar fornecedores e teve situações também que a gente tinha que negociar o preço para ver se cabia no orçamento para produzir ou não o produto. Caso não desse a gente tinha que ter um plano b, digamos assim, produzir outro produto ou algo parecido. Então, algo que...

S2/E3 - foi mais ou menos, parece com a do plano de negócios né, parece. Tem uma semelhança. A gente aprende a fazer pesquisa de mercado, a gente acaba fazendo, um pouco assim, é...pensar praça, promoção, a gente pensa como se fosse real mesmo aquilo ali, quem é que vai consumir e tal, a gente fundamenta e tal. E foi engraçado que a nossa equipe, a gente demorou para chegar nesse chiclete, porque tudo que a gente fazia o professor olhava assim e dizia não, isso não, façam uma coisa que vocês fundamentem melhor, com mais funcionalidade e tal. Então foi como os meninos falaram, parecia real mesmo, tipo assim, competências que se a gente fosse desenvolver um produto, a gente teria que pôr em prática. É..., gráfica, orçamento, é... A gente fez até adesivo para marca, criamos logomarca, jingle, várias coisas. Porque já tem um certo tempo, aí minha mente tá fugindo, mas a gente criou tudo, fez todo o marketing por detrás do produto. Ficou bem bacana!

S1/E3 - você tá dizendo assim, coisas que você aprendeu a fazer, mas numa perspectiva profissional, do ponto de vista profissional, se você pensasse assim agora e precisasse dizer qual foi a contribuição de realizar esse conjunto de coisas, de fazer a pesquisa, de buscar fornecedor, de desenvolver a embalagem, de pensar em produto, esse conjunto de atividades... Desenvolver esse conjunto de atividades contribui para a profissional de administração como S2?

S2/E3 - Creio que sim, até porque dá uma aproximação maior com a área, no caso, marketing, que inclusive foi uma das aéreas que eu mais vivenciei aqui dentro e criei gosto até pela área, porque foi uma área que a gente mais trabalhou, entendeu?! É meio difícil dizer assim contribuiu "x", porque é uma coisa que eu nunca fiz na prática, mas é como eu tô falando, parecia realmente uma prática, por mais que não fosse algo real, mas como S3 falou, é para aproximar da realidade, não é uma coisa.... Por exemplo, agora a gente está fazendo um trabalho de projetos. Tudo está sendo no chute na minha equipe. Preço de chute, preço de funcionário chute. Eu não sei, eu não, conheço mercado. E esse não, foi uma coisa, realmente próxima da realidade.

S2/E3 - Agora como, assim, não sei, venci a timidez, porque teve que gravar comercial. É..., relacionamento interpessoal, os grupos costumam ser grandes porque as turmas também são grandes, então, isso ajuda na resolução de conflito. Querendo ou não também uma pró- atividade, porque todo mundo tem que trabalhar, não pode ficar esperando que o outro faça, que o outro...pense em conjunto, parece realmente uma agência, entendeu?! Porque cada um dava sua contribuição, a gente teve que pagar um profissional para trabalhar no corel draw pra gente, porque a gente não sabia. Então acho que aproximou da realidade, acho que esse que foi o ganho.

S7/E3 - acho que trabalhos que aproximem mais a prática que a gente vai ter...a gente tem que apresentar, falar sobre uma coisa. É o tipo de trabalho que a gente teve que fazer algo que a gente realmente pode ...protótipo do produto. Trabalho de, como teve de fazer um evento, aí tem a organização, a comunicação, tudo, coisas

que a gente possa a vir fazer no mercado de trabalho. Não só dar um tema e a gente ter que falar sobre o tema.

S1/E3 - Porque às vezes a gente desenvolve alguma tarefa que aí sim tem o sentido de ser da tarefa. Quando a tarefa faz sentido pra gente, nos mobiliza mais, nos deixa com mais vontade de fazer, você vai encaixando as peças, como S2 traz. Eu faço a pesquisa, isso me ajuda a ter um conhecimento maior de quem são os fornecedores, então, fazer coisas assim, de alguma forma, parece que vai ajudar vocês nesse processo de formação. E aí como nem todas as disciplinas, necessariamente, exigem ou possibilitam essa criação, mas nessa mesma linha que outras coisas...

S2/E3 - trazer mais casos reais e também agora que eu lembrei, o professor de direito público, ele deu o tema pra gente, que foi a discussão da maior idade penal, a redução, ele dividiu a turma em grupo favorável e grupo contra, aí cada um independente de sua crença, se caísse no contra, tinha que ser contra. Aí você tinha que fazer uma pesquisa das leis, da jurisprudência, o que tivesse relacionada ao tema e defender a contrariedade aqui e quem fosse a favor, da mesma maneira, pegasse tudo, ECA, tudo que tivesse a ver com essa questão mais legislativa e trazer também. Foi superinteressante! Tiveram pessoas que mudaram de opinião, ah, eu era contra, agora sou a favor. Foi bem interessante, achei que foi bem prático não ficou só naquele estudo do que é público, do que é privado, não, botou a gente pra pensar, pra pesquisar, botar a mão na massa. Achei que foi legal!

S3/E3 – o professor de contabilidade passou um trabalho que eu achei muito legal. Que ele falava para o grupo escolher uma empresa, e a gente escolhia uma SA porque elas publicam o balanço, e aí você tinha que calcular índice de liquidez, de endividamento e aí a gente calculava. A gente pegava uma empresa real, de sucesso, grande, porque SA é grande e a gente calculava, via como estava a situação da empresa, via se ela estava boa ou não. É você botar na prática mesmo, de uma empresa.

S6/E3 - O momento marcante vivenciado durante o curso foi o trabalho de marketing, para desenvolver um produto inovador. A apresentação exigiu muito de todos. Devido ao meu emprego, as atividades de casa e as outras atividades da faculdade, precisei me organizar para me preparar para a apresentação. Nossa equipe era a primeira, o que exigia de nós ainda mais empenho, para não fazer feio. Esse trabalho desenvolveu em mim uma capacidade maior de organização, e desenvolveu muito a minha comunicação em apresentações, também a minha capacidade de ouvir mais os meus colegas. Fizemos ensaios para as apresentações e cada integrante se apresentava, quem estava ouvindo destacava aspectos que o colega precisaria melhorar.

S6/E3 - Pela questão que, como já foi dito, o professor era muito exigente e a gente tinha que fazer ensaios. Como eu tinha um tempo curto, porque eu tinha que fazer as coisas de casa, porque eu meu morava só e outras coisas mais, aí eu tive que me reorganizar e ver um melhor horário para dar para fazer ensaio. E todo mundo da nossa equipe trabalhava. Aí para nós é mais difícil ainda, marcar encontro para fazer trabalho. Aí a gente tinha que se encontrar nos finais de semana, nos domingos, mas eu também trabalhava alguns domingos ou sábado. Aí tinha que ficar trocando a escala, pedir liberação do trabalho para poder conseguir fazer a apresentação. E, além disso, da questão de eu ter que trabalhar mais, essa questão de me organizar para a elaboração do trabalho, teve a questão de comunicação que

S4 também falou que desenvolveu nela a questão da oratória e tudo mais. E em mim também, porque eu também sou uma pessoa tímida em relação a algumas apresentações e aí depois dessa apresentação, como ele dava algumas dicas de como se apresentar, e por ser, já ter, a gente já saber algumas características de como ele era, aí tinha a expectativa muito grande que deixava a gente nervosa e tudo mais. Aí eu tive que me preparar um pouco mais e eu acho que me ajudou muito porque depois desse trabalho eu consegui me desempenhar melhor em outros trabalhos. E eu lembro que eu estava apresentando e antes de terminar a fala, ele acabou me interrompendo, no meio da apresentação. Aí, pronto, eu achei que tinha feito alguma coisa errada, porque no meio da apresentação ele parou assim, mas não, ele parou a apresentação para destacar os aspectos que eu tinha ido bem enquanto tava me apresentando, e acho que foi isso.

Situação desafiante

S1/E1 - Parece quando você diz que para você o contexto era um desafio porque você tinha essas várias situações de cliente, se o cliente me destratou, se o cliente virou o rosto e eu não posso, como é que eu faço?! Então, parece que o que você tenta trazer que efetivamente mexeu com você, te provocou, te desequilibrou, está dentro desse campo do comportamental, da relação com o outro que provoca você a ter uma atitude que antes você não saberia porque nunca tinha sido colocada numa situação como essa.

S3/E1 - é, seria nesse sentido, mas algo que a pessoa esteja inclinada a fazer, tipo, algo mais complexo mesmo, entendeu.

S3/E1 - é essa palavra, o interesse, vai depender da situação. É porque quando fala assim desafio, fica parecendo que qualquer barreira que vai aparecer vai ser um desafio e eu não acredito nisso. Acredito que vai depender.

S1/E1 - E quando você diz assim, se eu tiver que buscar no livro é uma obrigação e não um desafio porque você pensa que fazer a leitura de um livro para responder uma pergunta não traz algum tipo de contribuição....cognitivo, complexo?

S3/E1 - é o que eu falei, eu não considero um desafio, por exemplo, deixa eu dar um exemplo assim de sala de aula. É, teve um professor, por exemplo, uma matéria que ele passou para a gente, que a gente tinha que criar um produto e realmente a gente tinha que fazer o produto na íntegra. Então foi algo desafiador, mas que eu me senti motivado a fazer, eu me senti capaz de, eu não sabia se eu era capaz, mas eu queria saber se eu era capaz, entendeu?! Então eu vejo muito o desafio como isso, de saber se eu consigo. Agora, se for algo, por exemplo, um desafio o professor passar, ah, tenho essa pergunta aqui e para você responder essa pergunta, você vai ter que ler esse livro pra responder essa pergunta. Aí fica meio que um tom de desafio, para ver se você consegue responder essa pergunta com base nesse livro. Então eu acho que é um desafio que eu não me sinto inclinado a fazer. Então eu não considero um desafio, eu só considero um desafio algo que eu veja que vai conseguir me agregar alguma coisa. No mais eu não vejo como um desafio entende, eu vejo mais como uma obrigação.

S3/E1 - a situação desafiadora que eu vivi foi.....e assim que eu cheguei lá, no primeiro contato que eu tive com minha chefe, ela me falou que ela ia tirar férias,

sendo que ela era assessora do chefe de gabinete, então só ela conhecia aquelas atividades e eu seria estagiária dela e ninguém mais sabia como realizar as atividades. Só ela tem o conhecimento, só ela tem acesso as planilhas, aos processos, enfim. E eu fiquei, como assim? Você vai me deixar aqui sozinha em quatro dias, não tem como. E o trabalho que ela faz é muito importante porque ela lida direto com o chefe de gabinete da Secretaria, e aí ela ainda falou que o chefe de gabinete não gostaria que eu deixasse os processos parados, então eu iria aprender em quatro dias com ela e encaminhar o que eu soubesse fazer, e aí eu já estava ansiosa porque era meu primeiro estágio. E eu aprendi algumas coisas, tinham outras que eu tinha que me virar, deduzir que fosse, e o chefe de gabinete me pedia coisas, é uma figura pública e você fica assim como estagiária, no primeiro momento. Tinham pessoas na Secretaria que tinham meio medo dele, pela hierarquia e tal, e eu tinha que me virar, bater na sala dele, perguntar coisas para ele, porque ele também sabia. E foi isso, eu tive que correr atrás para não deixar o processo parado enquanto minha chefe estivesse de férias.

S1/E1 - quando você diz assim, eu tinha quatro dias e eu estava chegando, ainda não tinha muito tempo lá. Você acha que é desafiante, que essa situação é desafiante para você no que diz respeito ao tempo ou tem que ver com a atividade em si?

S1/E1 - Mas por outro lado você diz assim, é uma atividade burocrática, quer dizer uma atividade mais técnica, onde você não vai precisar mobilizar muitas competências para fazer. Se você aprende a fazer o primeiro, você vai poder tranquilamente fazer os outros. Então nesse sentido, essa atividade seria desafiante no contexto da atuação profissional?

S4/E1 - eu acho mais o contexto em si do que a própria atividade, porque por mais que, eu to chegando como estagiária e ter ficado solta lá e pela responsabilidade que foi jogada em cima de mim assim de repente. E também por eu ter que lidar com uma figura hierárquica muito alta, sendo uma estagiária, sendo meu primeiro estágio.

S2/E1 - desde que eu ouvi você falar, eu fiquei me imaginando nessa situação. Até para dar um bom dia para ele, eu acho que você dava assim, será que posso dar um bom dia. A pergunta é qual foi a motivação, que S3 falou e eu gostei bastante quando ele falou que diferencia desafio de obrigação, qual foi a sua motivação? Como que você lidou com isso, de você ter essa garra, essa coragem de virar para ela e dizer, como foi esse processo?

S5/E1 - Eu só queria saber em que essa situação que ela viveu agregou para ela, o quanto ela conseguiu, sei lá, crescer enquanto estagiária e até como futura profissional? Não é bem o quanto, mas se ela percebeu assim, poxa, eu tinha a capacidade de fazer isso, que eu nunca imaginei que eu conseguia fazer....se ela achou que se desenvolveu bem, alguma coisa assim.

S5/E1 - a minha situação é um pouco parecida com a de S4 e também tem a ver com a situação que eu passei em um estágio e o primeiro desafio foi que eu mesma me desafiei nesse estágio, porque era uma área de licitação que eu podia escolher o departamento e eu escolhi a área de licitação. e eu vejo como desafio porque eu não tinha ideia de nada de licitação, não sabia para onde ia, não sabia nada, e quando eu cheguei lá no estágio eu tive mais um desafio que foi meu chefe perguntando,

conversando e tal, é, se eu já tinha pego a matéria de administração pública e eu não tinha, porque eu estava no sexto e eu só ia ter a matéria de administração pública no oitavo, ou seja, ainda vou pegar. Então foi, tipo, aí nesse momento que ele me perguntou isso eu fiquei com medo de ele achar que eu não tinha capacidade por não conhecer a matéria e tal. Então eu achei que essa foi uma situação bem desafiadora, eu mesma me desafiei a entrar na coordenação de licitação e também de lidar com aqueles processos sem ter base nenhuma. Então foi um desafio duplo assim. Eu realmente queria licitação porque eu não conhecia, eu queria saber como era, eu sabia que era uma coisa burocrática...burocracia. Então eu tive que me desafiar a ficar nessa coordenação que aparentemente era mais complicada ou por aí.

S2/E1 - pode falar? por que você escolheu se desafiar assim na hora (optando por estagiar em uma área totalmente desconhecida) ? Você podia escolher qualquer departamento e tipo, eu vou querer esse porque eu

S2/E1 - assim gente, eu escolhi falar um pouquinho da minha vivênciaum ano e tudo foi desafiador, até eu conseguir ser contratada, tudo, tudo, tudo...eu cheguei lá tive que aprender tudo, não sabia nem usar um caixa eletrônico, nunca tinha usado um caixa eletrônico e eu tinha que ajudar pessoas a usar o caixa, vender produtos, recepcionar clientes. Assim que eles entrassem na agência, triar a gerência, triar a fila do caixa, e a minha agência eram dois andares, enfim, e aguentar o bom humor das pessoas que era a melhor parte. Então, no início para eu me adaptar foi muito difícil, muito difícil. Eu me lembro que uma vez eu quase desistia de entrar na agência. Na hora que eu fui entrando, eu cheguei mais perto, mais perto, meu coração foi apertando, só de você chegar você já vê o clima de agência, essas agências cheias, antes de abrir já tem uma fila quilométrica. Então enfim, até eu me acostumar foi terrível, eu lembro que eu sonhava atendendo as pessoas, eu tinha que ficar sorrindo, com vontade de esganar sorrindo, foi desafiador todo o meu período lá, tanto lidar com pessoas porque eu tinha dois gerentes, eu tinha que me submeter a dois gerentes ao mesmo tempo. Até chegou um momento que eles mesmos perceberam que não tava dando certo, porque um falava assim vá ligar para a lista do consignado, ao mesmo tempo o outro vá triar a fila do caixa e aí eu ficava sem saber. Então chegou um momento que eles mesmos falaram, agora você vai se subordinar só ao gerente do operacional, que antes era o comercial e o operacional.

S2/E1 - E aí, só que, até botei aqui, tudo piorou quando trocou meu gerente, era um homem, entrou uma mulher, uma megera. Gente, é sério, aquela mulher não prestava não. Até hoje eu me arrependo de não ter dado queixa daquela criatura. Você acredita que ela me forçava a mentir para os clientes? Mentir para vender, mentir quando a fila estava muito cheia que o sistema caiu para o povo ir embora. Gente, eu fiquei muito mais maliciosa porque eu vi que muitas vezes isso acontece, está num lugar cheio, daqui a pouco o sistema caiu. Eu, gente é mesmo! Então assim, foi desafiador, e às vezes, eu sou meio tímida, tinha que chegar no cliente, oferecer produto e tinha que bater, ajudar a bater a meta, bater a meta sozinha não, porque atendente não pode nem estar vendendo, mas a gente que quer ser contratado né, aí a gente faz, eu fingia e tudo mais. No final eu acabei não sendo contratada, porque até mesmo com essa mudança, dessa gerência, eu, eu, sabe, não era a mesma S2 assim, eu acho que a minha motivação, eu continuei trabalhando, mas essa alegria foi meio contaminada porque o clima organizacional

com ela, realmente. Até clientes..., essa mulher está aqui? Porque ela ficava mudando de agência. Enfim....mas para mim foi desafiador porque eu consegui concluir.

S2/E1 - Consegui concluir bem, tinha clientes que tinha problema com todo jovem aprendiz que chegava lá, comigo não teve problema. Eu consegui ajudar as meninas em algumas coisas administrativas. Então eu consegui me desempenhar bem, ter um bom relacionamento com todos, até na minha despedida fizeram uma festinha para mim. Eu não entendo porque não aconteceu a contratação, mas também eu tava no início da faculdade né, também tem isso, de não tá no semestre, enfim, e aí uma das coisas que me fez também concluir o período do jovem aprendiz foi que eu pensava na próxima empresa. Quando eu sentasse para fazer a entrevista que me perguntasse por que você não concluiu o seu programa de aprendizagem, eu ia dizer o que? Por causa da gerente que perseguia, que acabava com minha vida? Então, eu tive que concluir e ainda treinei o novo jovem aprendiz que chegou lá sem saber nada, igual a mim. Foi assim, eu me sinto muito assim orgulhosa porque até hoje, assim, as pessoas falam bem de mim, as pessoas que me conheceram, menos essa tal aí (risos...), antes de eu sair ela mudou até de agência. Mas os outros funcionários até hoje falam, tem até uma colega minha, Renata, que estagia nessa agência e diz o povo até hoje fala bem de você. Eu disse, eu sei, eu me dava bem com todo mundo. Então foi uma coisa que eu acho que foi um desafio para mim.

S3/E1 – eu tenho uma pergunta, é..., você disse que viveu uma espécie de experiência, que você era obrigada a fazer algumas coisas que você não achava legal. Aí eu queria saber se durante esse processo você tinha noção do que seria seu desafio porque, por exemplo, para mim não ficou muito claro se você pensava que o desafio, você precisava passar por aquilo por que você queria adquirir conhecimento, experiência ou o seu desafio era, por exemplo, permanecer na empresa? Porque pelo que você falou na minha entrevista vão perguntar, ah, por que eu não concluí? Então você acha que o seu desafio foi mais, eu tenho que continuar até o fim ou você pensava em outra coisa, não, eu tenho que continuar nesse desafio porque eu vou ter outros benefícios?

S4/E1 - eu tenho uma pergunta que você meio que respondeu assim, mas é, se não fosse por uma questão de necessidade, porque você falou desde o início que você trabalhou muito por necessidade, estagiou por necessidade. Se não fosse uma questão de necessidade você seguiria tentando superar esse desafio? E, uma outra pergunta é, até que ponto você acha que se estressar, como você falou que sonhava com isso, que chegava na agência e dava vontade de chorar, até que ponto você acha que ficar nessa situação emocional vale a pena a ponto de enfrentar o desafio, concluir e chegar até o fim do processo de jovem aprendiz?

S6/E1 - sim, minha situação é rápida, na verdade. Eu vivenciei quando eu trabalhava, eu era operadora de telemarketing e aí um certo dia minha supervisora precisou sair com urgência e ela perguntou se eu poderia tomar conta da equipe, olhar, acompanhar o resultado. Para mim foi algo desafiador porque era algo que não era da minha rotina, era algo que estava fora e de certa forma, a depender do que eu fosse verificar na planilha eu teria que sinalizar as pessoas que viviam comigo, as pessoas da minha equipe e isso poderia trazer algum receio para eles, e me ver de uma forma mais conflitante. E aí, para mim foi um desafio porque era algo que eu não estava acostumada a fazer e aí eu poderia ter dito que não e ela poderia

ter colocado outras pessoas, mas eu optei por fazer. Não vou dizer porque eu optei, porque vai que alguém queira perguntar (risos....) Eu optei por fazer isso, eu já tinha, na verdade, uma noção porque sempre quando ela estava fazendo alguma coisa eu observava, eu acho que por isso que ela optou por me chamar para olhar. Eu já tinha uma noção, mas não é a mesma coisa você ter uma noção e ela sair e você ter que ficar lá responsável por aquela equipe e é uma responsabilidade muito grande, porque se houvesse algum desvio e eu não verificasse, logicamente, a culpa iria recair sobre mim, quer dizer primeiramente sobre ela, mas como ela me deixou, ela ia recair a culpa sobre mim. E aí eu achei isso, para mim, algo desafiador.

S6/E1 - Porque como eu disse era algo que eu não estava adaptada, era algo fora do comum para mim. De certa forma eu não estava totalmente preparada, ter uma noção não significa que eu estava preparada. E como eu disse, eu ia verificar desvios dos meus próprios colegas, então, talvez isso poderia depois impactar de forma negativa para mim, porque como você trabalha com pessoas e você mesmo que seja um dia só, aí as pessoas já começam a fazer burburinho, ah só porque estava ali não leva em consideração o tempo que viveu, então isso para mim seria algo desafiador porque teria consequências a depender de como fosse ocorrer a situação.

S6/E1 - na verdade, o que acontece, houve a situação, mas depende se fosse repetitivo eu levaria para ela. Como aconteceu uma vez só e era uma pessoa da minha equipe, eu cheguei até ele, conversei, por a gente já ter o dia-a-dia, ele compreendeu e aí ele não repetiu a situação. Mesmo assim eu comentei com ela o que tinha ocorrido e aí ela relevou, entendeu e não deu em nada não.

S6/E1 - é complicado, é uma situação muito complicada, no começo você fica muito nervosa, até porque a pessoa tá ali atendendo e eu tinha que sentar na mesa dela. A pessoa tá ali atendendo e aí fica todo mundo te olhando né, e você percebe que as pessoas ficam comentando sobre isso. É uma situação, não sei nem explicar como é, mas é uma situação complicada, mas eu acho que essas coisas são necessárias para que a gente possa enfrentar coisas depois. [...] eu tenho esse problema de sempre aceitar coisas fora do meu padrão e isso pode contribuir ou não porque nem sempre eu consigo corresponder ao desafio que é me dado. Já aconteceu situação que eu não consegui completar o desafio, mas eu sempre aceito situações desafiadoras porque eu acho que é algo que pode, é..., contribuir muito para a gente depois. Você aprende muito, por exemplo, nessa situação eu aprendi como lidar com certas pessoas, como chegar até a pessoa para falar, como saber o que dizer, eu acho que isso...

S1/E1 - tem mais alguma pergunta para S6? Não. Eu vou fazer assim, um retorno então, porque nós começamos daqui. S2! Eu acho que você trouxe uma coisa parecida com o que S6 fala, quando você diz assim, eu tinha que lidar com os clientes e eu tinha que sorrir mesmo sem querer, mesmo estando ali com uma vontade de estrangular (risos...) um tanto que chateada, aborrecida, mas você precisou lidar mesmo com essas pessoas, tanto os clientes internos quanto os clientes externos. Por que você considera isso um desafio? Por que foi um desafio para você lidar com as pessoas?

S2/E1 - então, foi minha primeira experiência de atendimento pessoal ao público e eu acho que tudo se mostra mais quando envolve dinheiro, o banco envolve dinheiro. Então às vezes aquela pessoa que sorria para mim, eu desconfiava sabe,

tanto que a gente tinha que virar quando a pessoa coloca a senha, tinha que ter todo uma coisa profissional, tinha que saber passar todas as informações, então não existia amizade. No início eu até me iludia com alguns clientes lá, né, esse cliente é bonzinho, mas, quando dava qualquer pepino lá, mesmo que eu não tivesse a ver sobrava para mim também. Então eu acho que é uma questão de novidade na minha vida, não só profissional como falei, até pessoal.

S2/E1 - Eu não sabia nem mexer no caixa, tive que aprender tudo no caixa eletrônico, tudo mesmo, tinha que ser rápido e tinha que vender produto porque no caixa também tem empréstimo, tem consignado, tem seguro, tem um bocado de coisas, tem pic (risos...). Só no caixa lá em cima, às vezes eu subia para levar a pessoa, então para mim foi desafiante pelas atividades, pelo contexto e por essa questão toda de múltiplas funções, a agência era muito grande. Até teve uma vez que essa gerente nova, a outra que entrou depois, até falou para mim, ah, porque você não bota um salto, ah como você anda devagar. Eu falei na cara dela, porque se eu cair na escada, eu não sou funcionária do banco, sou aprendiz, não vou receber indenização do banco não. Aí ela não gostou de mim, porque eu sou dessas, tenho que falar também o que eu penso, quando eu vejo que é necessário. Então para mim foi desafio por essas coisinhas, entendeu, vamos ser sinceros, um gerente que ganha seus tubos de dinheiro querendo ou não é uma motivação para ele pensar “é um cliente chato, mas meu salário está lá garantido”, agora o jovem aprendiz não ganha nem um salário, eu vestia uma blusa laranja. Tinha uma cliente que me chamava de laranjinha em pé. Gente é uma coisa! Sério, faltava uma bobina na máquina, eu tinha que colocar até uma bobina no caixa eletrônico, envelopes, é,...também tinha que botar bobina. Teve uma vez mesmo que a gente já tinha terminado...eu lá trabalhando, só porque faltou a bobina no caixa, o cliente virou para mim e disse eu quero que você bote a bobina aqui agora. Então assim, fui filmada querendo arrumar a fila, tem gente que não faz, aquilo que XXX fala do cliente terrorista é verdade, ele faz todo mundo se revoltar e o cliente me filmou, ficou me filmando literalmente assim, eu vou botar você na internet. Eu fui falar com os gerentes, sabe o que eles me disseram.....que era pra dizer para ele que a agência estava filmando ele. Fui falar com os seguranças.....não pode usar celular aqui não. Então para mim foi desafio todo esse contexto, se talvez fosse uma função mais respeitada, sabe por que, quando tinha qualquer coisa, a culpa foi dela, a culpa foi sua, nem falou comigo, nem me deu bom dia, nem passou por mim.

S2/E1 - E gerente, o gerente fazia e acontecia na conta, os clientes não....nada. então...nas pessoas, eu aprendi o que é ser humano, o ser humano quando vê que a pessoa é vulnerável pisa sim, para o gerente ninguém falava nada não, agora para mim, para o segurança. Uma vez uma cliente queria que o segurança fosse demitido porque ele não abriu a porta para ela passar com o bebê dela. Ele, senhora a minha função não é abrir isso aqui para você, eu testemunhei, eu falei óo que aconteceu foi isso, só para ilustrar....as pessoas são. Então foi desafio por isso, juntou meu lado pessoal com meu lado profissional, começando, querendo sim entrar no banco, porque minha motivação pessoal foi essa. Aí já pego o gancho de S3. Pode emendar uma pergunta na outra? Que ele me perguntou, você pode repetir a pergunta?

S6/E1 - a minha eu acho que ela já respondeu. Eu ia perguntar o que motivou você a continuar, mas eu acho que foi a questão do currículo, né, que você falou, mas, além disso, da questão do currículo, tinha algo a mais que fez você continuar?

S5/E2 - tem uma questão que é o que mesmo você considera....., qual a situação desafiante? Eu considero um desafio porque como eu tinha falado, era uma área que eu não conhecia, mas eu tinha vontade de aprender sobre o assunto. E foi um desafio porque eu tive que dar a cara tapa mesmo e estudar, me arriscar a praticar, entrar no processo mesmo. Eu tinha um medinho de será que eu vou conseguir fazer tudo? Será que eu vou dar conta? E aí foi tranquilo, graças a Deus!

S7/E2 - você acha que se não tivesse lido nada, só nas práticas você teria se dado bem?

S5/E2 - em que essa situação contribuiu para seu crescimento pessoal?

S4/E2 - eu tenho um defeito muito grande de não acreditar tanto em mim, de não acreditar que eu vou conseguir ou que sou apta para realizar alguma função e eu estou o tempo inteiro duvidando de mim. E aí, quando eu me deparei com isso, eu fiquei, tipo, meu Deus, será que eu vou conseguir? Como eu vou fazer? Eu vou ficar sozinha? Inclusive eu falava isso em casa e meu pai ficava, como você vai ser administradora com esses questionamentos? E percebi que eu consigo, que é só eu me empenhar que eu consigo. e também ajudou um pouco na minha timidez porque eu tive que me virar, bater na porta do chefe de gabinete para tirar dúvida com ele e tive que enfrentar.

S1/E2 - Eu tinha perguntado assim, se você estivesse do outro lado (no lugar da chefe) como você agiria?

S4/E2 - É complicada essa resposta, porque não dependia só dela (se referindo à chefe no estágio) entendeu, foi o RH que me mandou. e ela não sabia que iria receber uma estagiária. Tipo, ela já tinha solicitado há um tempo, só que não tinha chegado e ela tinha 40 dias de férias para tirar que estavam acumulado lá desde o ano anterior, porque o chefe de gabinete nunca deixava ela tirar férias, justamente porque ela era a única pessoa responsável no setor e aí as férias já estavam programadas quando o RH me mandou. E aí ela aproveitou que eu cheguei para me passar rápido, mas eu não tinha muito o que fazer.

S7/E2 - eu tenho uma pergunta! Diante dessa situação toda você pensou em largar, em desistir?

S4/E2 - Eu poderia (desistir do estágio), mas eu tinha assumido um compromisso e eu não iria largar com quatro dias assim por causa de uma barreira que surgiu. Eu não iria largar, eu iria tentar ao menos.

S1/E2 - Isso é interessante, porque o desafio, como nós já falamos, é algo que te desequilibra, faz com que você comece a refletir sobre. É algo que te provoca e não algo que, normalmente, você vai desistir. Quando vocês perguntam para ela, e aí não pensou em desistir, é interessante, porque poderia acontecer também, de repente, uma pessoa se sentir tão impotente que pense não conseguir dar conta disso, mas quando nos sentimos realmente desafiados, ao contrário, a gente quer ir para cima, quer fazer, quer concluir, quer dizer, olha, tinham muitos obstáculos aqui, mas nenhum capaz de travar, de realmente ser uma barreira, ao contrário todos capazes de me fazer superar. Então o desafio nos provoca, nos mobiliza, e aí faz com que a gente mexa com vários elementos para tentar solucionar aquele problema.

S1/E2 - Depois S4 diz assim, eu pensei como era que eu poderia ver, eu fui buscar aqui e ali e me coloquei no lugar dela. Porque o julgamento é fácil de fazer, dizer poxa, eu acabei de chegar e já vai jogando esse pepino nas minhas costas?! Mas quando nós fazemos esse movimento de ir para o lugar do outro, a gente consegue às vezes sentir a mesma dificuldade que o outro teria.

S3/E2 - se eu achei que a situação dela era um desafio ou se eu achei que ela estava cumprindo uma obrigação? Eu acredito que é tudo uma questão de como a pessoa vê, tipo, eu também já passei em um estágio que tinha um desafio, mas eu não considerei um desafio porque eu tinha que lidar com procedimentos de saúde e já jogaram, tipo assim, você vai ter que fazer e eu me vi fazendo tarefas não de estagiário e sim de contratados. assim, eu fazia a mesma tarefa que meu supervisor fazia, a única diferença era a questão do horário mesmo. E no começo eu acreditei naquilo como desafio, de tentar fazer, então, eu acredito que a situação dela era uma coisa de começo, era um desafio. Agora se aparecesse isso, sei lá, se ela fosse efetiva e ela já tivesse muito tempo lá no setor e aí aparecesse alguma coisa para ela substituir alguém que não fosse na área dela, eu acho que ela não encararia isso, que ela poderia não encarar isso como desafio e sim como uma obrigação, entendeu. Porque ela estava começando, ela falou pô eu estava começando, eu me propus a fazer, eu não iria desistir. Então, acho que para ela foi um desafio, agora se fosse uma questão de tempo assim, eu não sei se continuaria sendo um desafio, se essa coisa se repetisse.

S3/E2 - é, realmente aí parece que é meio contraditório, porque aí no caso seria uma questão em que a pessoa também já estaria efetiva, mas eu acreditei quando eu trouxe essa problemática como um desafio porque você teria que lidar com outros setores, você teria que voltar muitas vezes para a teoria para saber mais um pouco de marketing, você teria que estudar ou contratar pessoas de marketing. Então, acho que seria esse o desafio, de você buscar um pouco a mais da sua área entendeu, e nessa situação que eu dei de S4, por exemplo, seria ela abandonar a área dela e fazer algo novo que ela não teria conhecimento, aí para ela seria mais uma obrigação, mas eu acho que nesse caso aqui seria ter que ir um pouco além. Está na área dele, a questão interna que é do RH, só que ele vai precisar buscar coisas além, que é a questão do marketing. Aí por isso que eu achei que seria um desafio, entendeu?

S1/E2 - Então S3, se você precisasse realizar um trabalho em outra área, uma área que você hoje não trabalha, não conhece, uma área desconhecida para você, que providências você tomaria para resolver a tarefa da melhor maneira possível?

S3/E2 - seria isso que eu falei, dependendo da área, se eu tivesse interesse, se eu encarasse como desafio, eu iria tentar buscar ou as pessoas que sabem sobre aquilo..., se eu visse, por exemplo, a questão de direito é uma área que eu não me vejo assim pesquisando muito, contabilidade e tal, não é uma área que eu me vejo debruçado para poder me aprofundar, então eu procuraria alguém. Agora se eu estou na área de RH e eu vou realizar um negócio de marketing, então eu poderia sim, seria algo que eu teria afinidade, então eu poderia pesquisar e tal, vai depender da minha afinidade com o assunto.

S7/E2 - não é diretamente estágio, é um trabalho, mas voluntário que eu considero como o maior desafio que tive até hoje em minha vida. No ano passado eu fiz um intercâmbio para a Colômbia para fazer um trabalho voluntário e foi um desafio

imenso ter que lidar com outra língua, a qual eu não tinha domínio e lidar com crianças. Tipo, eu gosto muito de crianças, mas elas são pequenas para entender que eu não falo a língua delas e que elas precisam ter calma comigo. Como eu vou me comunicar com elas, talvez elas não entendam o que eu vou falar, e também não só o trabalho voluntário, mas o intercâmbio em si, outra cultura, outra realidade que eu tinha aqui e que me deparei quando cheguei lá, e eu tenho muito esse problema, como S4 falou que não pensaria em desistir, mas eu tenho muito esse problema, quando eu vejo uma coisa que eu acho que não vou conseguir, eu não desisto, mas na minha cabeça.....desisto, vou largar tudo. Mas tem coisas que não dá para você desistir assim. Eu não podia pegar o voo na mesma hora e voltar, mas aí eu fui me controlando, falando com as pessoas que eu tinha mais intimidade para passar a minha realidade e ouvir a opinião deles, em que podiam me ajudar, principalmente quando eu cheguei, porque a casa que eu fiquei foi tipo, meu Deus, não vou conseguir ficar aqui nunca. Eu tive sorte porque aqui eu tenho muita liberdade, tipo, meus pais, eu posso sair na hora que eu quiser, sempre foi assim. E eu dei sorte de chegar lá..., a maioria das pessoas fica em casa de família, mas eu fiquei na casa de um menino que tinha 25 anos, era jovem, ou seja, tinha toda liberdade de sair sem dever satisfações a ninguém. Aí pelo menos isso me ajudou, mas como ele era jovem, estudava medicina e passava o dia inteiro fora de casa, a casa era aos trancos e barrancos e aqui eu sempre tive empregada, e eu não sabia fazer nada, e quando eu cheguei lá e vi tudo sujo, bagunçado, eu pensei que não iria conseguir, mas fui tentando e tive sorte de chegar um brasileiro para morar comigo também que foi a minha maior base lá.

S1/E2 - você disse assim S7, lidar com as crianças para você era uma coisa difícil e também estar imerso em outra cultura, embora não seja uma situação que tenha acontecido dentro do contexto da profissão, faz parte do seu processo de formação...

S1/E2 - Pois, então! Você desempenhando esse papel social que era uma coisa assim que parece que tá muito ligado com uma motivação pessoal, que mexe com você, que lhe toca. Então você estava juntando o útil ao agradável. Que investimento você precisou fazer para superar essa dificuldade inicial e conseguir desempenhar bem a tarefa que você se propôs?

S7/E2 - eu não sabia...., sabia falar o básico,aí eu ficava olhando e ela desenhando no início, mas também lá eles tinham aula de inglês.....você brasileiro, dar aula de inglês para crianças que falam espanhol. Aí nas aulas de inglês, eu falava o inglês, que era aquele bem voltado para as crianças, e mostrava as imagens. Eu perguntava que animal era aquele, eles falavam em inglês e depois em espanhol e eu acabava aprendendo com eles, sendo que eu estava ensinando para eles.

S1/E2 - isso é muito bacana, é gratificante, quando estamos em um processo e percebemos que aprendemos com o outro, porque a troca eu penso que é algo muito rico. Qualquer coisa que a gente troque, uma ideia, uma história, uma situação, sempre contribui para que nós, no mínimo, possamos aprimorar o olhar.

S7/E2 - eu acho que cada pessoa tem uma forma diferente de buscar o conhecimento, por exemplo, na situação que S3 trouxe de RH e ir para marketing, talvez alguém iria pegar livros, teorias sobre marketing. Eu não, eu prefiro trocar experiências com outras pessoas, eu buscava alguém da área de marketing para

me ajudar. Eu consigo captar mais as coisas assim, alguém que passou por isso, alguém que tenha experiência no assunto me passando informações, do que eu lendo livros, eu lendo teorias e tal.

S5/E2 - É isso! Eu acho que faço a mesma coisa que S7. Eu acho que eu procuro também alguém que tenha vivido a experiência, que tenha ideia, sei lá, do problema, alguma coisa assim para poder me auxiliar.

Visitas técnicas

S3/E4 - eu poderia citar por exemplo a matéria que a gente foi para Cortisa, que no caso era matéria de administração de produção, como era lá no Polo de Camaçari, como era longe, ela estava lutando com o colegiado para conseguir ônibus para a gente ir e acabou que ela conseguiu, mas ficou aquela coisa, conseguiu a gente vai, mas ela não falou assim, entendeu?! Ah, consegui e vai ser tal dia, pronto. Aí a gente chegou lá e o cara ficou falando aqui pega o fio, faz isso com o fio que não sei o que. Eu entendi que eles faziam aquilo, só que eu não consegui relacionar com a matéria dela, por isso que eu disse eu consegui relacionar com outra matéria, que no caso é uma matéria mais básica e eu consegui entender, agora, tipo, se ela queria que eu visse alguma coisa de produção, do conteúdo mesmo, eu não consegui associar.

S1/E4 - foram relatórios individuais? Pronto! A ideia de hoje é que a gente possa refletir um pouco sobre a visita. Vamos tentar compreender melhor essa visita e trazer alguns elementos para pensarmos. Estou pensando aqui que como TH não participou, não fez nenhuma visita, vamos fazer assim, nesse primeiro momento eu vou tentar ver o que os meninos tem aqui para socializar, mas se de repente for algo que, por ventura, você lembre que alguém tenha socializado durante a disciplina você pode ficar à vontade para trazer. Depois, num segundo momento, a gente faz uma socialização para você entender também como foi a visita deles, porque a ideia nesse primeiro bloco é entender o antes da visita. Isso aí você pode até buscar da memória, porque você não fez a visita, mas acompanhou o professor fazendo o agendamento e tal. Então você pode trazer coisas que você lembre. O que eu quero entender é se ficou claro para vocês qual foi o objetivo de realizar a visita técnica?

S4/E4 - nessa matéria de gestão ambiental, sim. Teve outra que foi a matéria de marketing, para conhecer startup que foi uma visita interessante, mas eu não vi muita coisa da matéria e era uma startup que os caras, assim, tiveram a ideia, mas eles não tinham muita noção de administração. Estava dando certo, meio que na sorte. E aí essa de gestão ambiental ficou mais definido, tinha mais a ver com o assunto que a professora estava dando em aula, foi melhor.

S1/E4 - Quando eu digo se ficou claro o objetivo, eu quero dizer se o professor deixou claro, para vocês, o propósito da visita, porque iria realizar aquela visita? Quando ele chegou em sala, ele disse olha gente, dia tal estou planejando, estou pensando em fazer uma visita e tal. Qual era o propósito dessa visita então?

S6/E4 - era verificar as práticas que algumas empresas tinham. Aí como essa empresa era mais próxima e a professora já tinha contato com a assistente social, ficou mais fácil para marcar a visita. E a gente foi até lá e viu que a empresa trabalhava, realmente, com algo sustentável, que não era só uma questão de reciclar, mas também atingia outro tripé da sustentabilidade.

S6/E4 - a empresa além da questão de reciclar os resíduos, ela desenvolve oficinas para a comunidade que fica próxima da região, que é a comunidade do bate bate. E aí eles tem palestra para conscientizar a população em relação ao trabalho que a empresa faz e como esse trabalho pode impactar a comunidade e também desenvolve práticas de como elas podem desfazer melhor dos materiais que vão para o esgoto, além de outras oficinas. Tinha oficina de arte para a comunidade.

S1/E4 - é, mas eu quis dizer assim, quando S6 fala o propósito era verificar práticas. De que forma o professor apresentou a proposta para vocês, ele disse, olha gente nós vamos fazer a visita, o objetivo é esse, e aí como foi a condução desse processo prévio à visita. Ele orientou o que vocês iriam ver na visita, o que vocês tinham que observar, como foi esse processo?

S2/E4 - eu não me recordo disso, tanto que no dia que ela marcou muita gente ficou sem saber. Vamos falar da sala, a disciplina era sábado pela manhã e o pessoal tem mania de chegar atrasado. Como ela aproveitou o momento que muitos não tinham chegado ainda, ela falou para quem estava na sala. Então quem estava na sala ficou sabendo e quem não estava...Mesmo assim ela botou no quadro, não chegou nem a dar aquela situação, ela colocou no quadro vai ter a visita tal dia, não perguntou se era um dia bom, tanto que muita gente não foi, justamente por questão de trabalho. Ela colocou como uma obrigação e ainda se você faltasse alguma atividade teria um ponto. Talvez por isso ela não teve essa coisa de constatar se todos iriam, tanto é que depois isso causou um desconforto horrível, porque no dia da visita quando ela se deu conta de que quase ninguém apareceu, ela estalou, tipo, cadê a turma, como é que eu marco uma visita, a empresa se mobiliza e ela disse que eles passam um filme, um vídeo, disseram que houve uma mobilização e na hora não tinha aluno, ela não sabia o que fazer, foi um constrangimento horrível para a turma.

S2/E4 - foi só no dia, quando ela se deu conta de que não foi aluno, ela falou para um colega colocar no grupo, cadê o pessoal? A gente está aqui, vai passar um vídeo, um filme e tal, e não tem aluno e aí, pronto, teve gente que conseguiu ir e teve gente que não. Eu mesma fui uma dessas, eu falei com ela, professora eu não poderei ir porque tenho aula. Ah, não tudo bem! Acho que ela não imaginou que a maioria, até porque era uma turma noturna, acho que o costume de pegar no dia, e o pessoal já vai porque é aula mesmo. Talvez por isso ela se passou e aí não foi muito bem sucedida. Depois ela tentou fazer outra no sábado, essa com certeza eu iria, lá em Praia do Forte, mas como já tinha acontecido isso, acho que ela ficou com medo de marcar outra com outra empresa, se não me engano era um Hotel ou era uma Pousada lá em Praia do Forte, aí ela cancelou.

S4/E4 - a nossa foi no dia da aula. No início do semestre ela leva um planejamento das atividades que vão ocorrer durante o semestre e aí no primeiro dia de aula ela propõe duas visitas técnicas, que é essa BRK no Imbuí e outra na Praia do Forte, um Hotel. E aí ela fala isso, ah, eu vou tentar marcar, depois chega uma semana antes e diz gente está marcado com a BRK na próxima aula. é uma empresa de saneamento e tal, não fala o que a gente vai ver lá, aí fala que é na próxima semana, a gente chega na empresa com a apresentação da pessoa que faz a visita, a gente começa a perceber alguma similaridade com a disciplina, mas não fica explicado pela professora.

S3/E4 - ela não fala o que vai ter, detalhadamente, ela só fala mais ou menos o que a empresa faz.

S4/E4 - Inclusive sobre o relatório ela só falou depois da visita. Aí ela pede foto no relatório, mas no dia da visita a gente foi para lá, ficou prestando atenção e não tiramos foto de nada. E aí a gente fala que ela não avisou, ela diz que falou....

S6/E4 - não. a gente fez uma outra visita também, mas a acho que a professora também não orientou, a da Cortisa...

S4/E4 - eu acho que é interessante, porque às vezes a gente vai esperando uma coisa e chega lá é outra completamente diferente. Por exemplo, na da startup falou que seria uma visita técnica ao parque tecnológico e eu achei que teriam mais lugares e a gente só foi em uma empresa, ficou todo mundo em pé, porque não tinha lugar para todos sentarem e os caras eram três falando, contando a história deles e os alunos em volta escutando e foi uma coisa meio aleatória, depois disso terminou, a gente desceu para o pátio do parque tecnológico e acabou a visita. E aí quando eu saí, eu fiquei, não era tão interessante vir, eu podia ter ficado fazendo outra coisa. A de saúde do trabalhador também eu esperava que mostrasse mais a empresa, mostrar mais o que estava fazendo de fato e agente só ficou em uma sala, teve uma apresentação de slides e só, não teve muita visita pelo local de trabalho.

S3/E4 - quando S4 fala assim é verdade, poderia ter uma orientação do que a gente ia fazer para não gerar esse tipo de expectativa errada. Como por exemplo, esse que a agente foi do CESAT a agente só ficou no auditório ouvindo uma palestra. Se a gente tivesse aqui na Faculdade ou lá não iria mudar nada, a mulher poderia vir aqui falar o que ela falou lá. Aí ficou assim, se a professora falasse lá vocês só irão ouvir uma palestra, quase ninguém iria.

S6/E4 - além da questão do relatório, orientar o que vai querer, como vai ser o relatório, é a questão de falar o que realmente a gente vai fazer na empresa, qual a parte da empresa que vamos visitar, em que aquilo vai agregar em relação a disciplina, nesse sentido.

S2/E4 - isso mesmo, eu concordo. Porque quando você diz o que vai ser visto e dá a relação com a matéria, primeiro, isso pode aguçar o interesse de algumas pessoas em ir e também a pessoa já vai com alguma visão sobre. A pessoa já chega lá, já facilita fazer os links todos, ah, a professora falou isso, então realmente bate. Então é mais fácil de visualizar, do que chegar lá e ficar perdido, sem entender o que está acontecendo. Eu acho importante também!

S1/E4 - assim, quando vocês dizem é interessante que dissesse o que nós iríamos fazer porque aí não criamos muita expectativa e ao chegar lá, de repente, você pode se frustrar por não saber, como você também pode ficar um tanto perdido, o que exatamente eu estou fazendo aqui. Essa é uma coisa que é mais no campo da atividade em si, porque vocês trazem uma preocupação com o relatório, se ela dissesse que eu precisaria fazer um relatório, eu já saberia, por exemplo, que lá eu tinha que dar mais atenção a alguma coisa ou fazer uma pergunta sobre algo que não ficou muito claro, fazer fotos, mas isso para construir o instrumento de avaliação, que seria o relatório. Mas pensando assim, qual é mesmo o propósito de uma visita técnica na formação do administrador, como vocês avaliam a visita técnica como metodologia para a formação de vocês?

S3/E4 - eu gosto muito professora, porque, por exemplo, nessa matéria da BRK que ela começou o semestre, ela falava que sustentabilidade não era só negócio de plantar a folhinha, regar a planta. Que era um caso da empresa ser cidadã e eu acho que ela acertou com a visita porque parece que a BRK se importa realmente com o

entorno, com o ambiente, com as pessoas e tal. E, foi bom ter visto na prática, eu acho que foi um exemplo. Muitas visitas, eu acho que são um exemplo. Por exemplo teve essa da Cortiza que eu gostei, eu acho que essa visita serviria mais na matéria de TGA do que na matéria de materiais, eu não achei que teve muito a ver porque para mim agregou, por exemplo, que eu vi uma linha de produção e eu não pretendo trabalhar nessa área. então possa ser que eu nunca tivesse a oportunidade de ver como é realmente o chão-de-fábrica. Eu percebi que é hoje é tudo muito automatizado, que a gente passou pela visita na fábrica e não viu quase funcionários nenhum. Eram muito poucos, muito poucos para uma fábrica imensa daquela. Aí, eu acho que é interessante sim, mas do que você ouvir falar, quando você vê na prática acho que impacta mais.

S1/E4 - então S3 traz uma coisa complementando o que estávamos falando antes, quando ele diz assim, não tinha muito a ver, eu acho que caberia mais com a outra disciplina né. Para além da proposta de construir o relatório, a orientação da visita tem um outro sentido que não é só o sentido do que vocês tem que fazer para o professor poder avaliar se vocês estavam lá, se prestaram atenção ou não, mas é uma oportunidade, uma perspectiva de vocês poderem observar como aquilo que está sendo discutido acontece no contexto da organização. É uma chance de você mergulhar no contexto da prática e voltar o olhar para a sala de aula e entender ali como está acontecendo, entender, como S3 falou, o que isso tem a ver com aquilo que estou discutindo lá na disciplina, como as coisas se relacionam, vai me ajudar como na minha formação.

S3/E4 - mas para mim foi importante a visita, assim, não foi..., eu só estou dizendo assim, se ela levou a gente com alguma intenção de mostrar algum assunto específico não consegui absorver porque eu não sabia, mas tipo foi muito importante a visita, até para ver a produção realmente não só pelos livros, assim no geral foi importante, eu acredito. Até essa aí que S4 falou do Parque Tecnológico foi importante, mas é isso não se você for associar com a matéria, algumas não tiveram muito como fazer associação, mas todas as visitas trouxeram algo.

S1/E4 - Sim, só o fato de você se deslocarem, saírem da sala de aula e estarem dentro do ambiente organizacional, onde efetivamente vocês irão desenvolver as atividades profissionais já traz o mérito da própria visita, mas é diferente quando a visita consegue realmente fazer sentido e provocar a gente a pensar, a contextualizar não só com aquela disciplina que tá ali, mas como ele mesmo fez, com outras disciplinas, trazer questões, provocar vocês a questionar porque isso, porque só tem máquinas, porque não tem pessoas, fazer esse movimento.

S1/E4 - Bom, então para S2 poder trazer mais coisas e contribuir com a gente, vamos dividir assim duas duplas para vocês socializarem com ela o relatório e aí fazer assim, lembrar, se reconectar com a visita, mas o que foi mesmo que aconteceu naquele dia da visita, aí vocês podem ler o relatório e a dupla de S2 trocar com ela para ela também se apropriando, o que vocês fizeram lá durante a visita, quem foi que recebeu vocês, que mediou a visita, que coisas tinham lá que vocês olharam, chamaram atenção para a gente poder formar um contexto de como foi lá, o que aconteceu naquele dia e eu vou dar um tempinho para vocês poderem retomar o relatório e depois a gente fazer essa troca, certo?. Era bom S6, já que você vai fazer a dupla com S2, era bom você ler e aí S2 você já pode perguntar para ela algumas coisas que não tenham ficado claras, e também você depois dizer, os meninos também se quiseram complementar já que é a mesma visita complementar para integrar S2, porque às vezes também olhar é diferente. Como o relatório é

individual, o olhar de cada um sobre a mesma coisa é sempre diferente, o objeto pode ser visto de diferentes ângulos e nenhum ângulo vai dar exatamente a mesma percepção, então é bom a gente fazer essa troca.

S4/E4 - Isso que S3 falou da Cortisa também, é porque quando você está numa empresa assim, uma empresa grande, a gente como aluno, era a primeira vez que estava numa empresa assim. Então, às vezes a gente se passa, fica olhando para coisas que não tem que olhar, fica olhando para a produção, o que parece ser interessante para ver como funciona e não presta atenção realmente para o que a professora gostaria. Aí tipo, depois ela também chegou na sala e perguntou vocês viram isso, vocês viram isso? E às vezes a gente não vê porque nosso olhar não estava direcionado para isso, a gente estava deslumbrado com a produção, com a empresa grande, olhando para o espaço e às vezes deixou de ver coisas que seriam importante, as quais ela poderia ter orientado anteriormente.

Experiencias extracurriculares

S3/E2 - me colocaram num grupo para tentar reativar a Empresa Júnior, aí eu percebi que nem a faculdade tinha conhecimento sobre a Empresa Júnior. Por exemplo, a gente teve que achar o cartório que estava registrada, aí imprimiu ata e tal, e sempre tentou assim, professores de contabilidade, acho que aqui na universidade de administração tem que ter um professor de contabilidade e tem, só que a gente teve que procurar, por exemplo, uma consultoria de fora para dizer para a gente, olha vocês podem abrir outra empresa normalmente. Vocês não precisam pagar essa tal dívida que ninguém sabia que dívida era essa. Eu fui na receita, o cara falou, e para que você quer ver isso e tal, por que você não abre outra? Eu falei, mas disseram que não podia, ele falou não, você pode, veja com o contador. Aí eu acho que foi muito difícil esse processo com os professores, se fosse algo mais claro, assim, a faculdade se interessasse nesse quesito, a empresa júnior já poderia ter sido ativada. E ela foi ativada agora com uma parceria de todos os cursos. Acho que era só uma coisa simples, era só abrir a empresa e, durante essa caminhada a gente procurou os professores e muitos não demonstraram interesse, aí quando vimos que estávamos meio que só no caminho assim, ninguém queria abrir mão, por exemplo, do estágio para estar na empresa júnior. Na época não estava estagiando, então eu tava focado nisso, mas eu vi que só eu tava focado, sempre nas reuniões alguém faltava, a maioria faltava por causa do estágio, eu falei não vai dar certo. O que seria um desafio, por exemplo, a questão da empresa jr, seria algo que tiraria a teoria da prática, a faculdade poderia ter pensado mais nisso e não pensou. Acho que foi isso que S4 quis trazer.

S3/E2 - Quando eu vim para a UNEB, eu falei pô minha grade era só de manhã. Eu falei vou de manhã, pego minha aula e vou para casa, e eu acho que o que muda daqui para a UFBA é isso, porque lá as pessoas pegam aula de manhã, de tarde, de noite e aí nesse período em que elas ficam com o horário vago, elas tentam viver mais a questão da..., buscar uma coisa de pesquisa, buscar um grupo para participar, e eu acho que aqui na UNEB quando você tem aula só de manhã, no período da tarde ou você opta por um estágio ou vai para casa. Se não tiver nada você vai para casa e aí fica meio difícil você levar isso.

S4/E2 - falando sobre a questão de pesquisa também, teve um período que estava muito interessada em fazer pesquisa porque eu não tinha estágio ainda e eu cheguei

para uns três professores que eu tinha mais afinidade e perguntei se eles sabiam de alguma pesquisa ou se faziam e nenhum fazia. Aí eu olhei no site da UNEB e os temas que tinham lá não estavam ligados diretamente à administração, e isso me desanimava e eu acabei desistindo da pesquisa, esquecendo. Eu via muita pesquisa em nível social e de outros departamentos também, de engenharia, de línguas, mas ligada a administração, eu quando procurei não achei muita coisa.

S2/E2 - Fica faltando, não fica completo, porque é aquilo que eu te falei. O que adianta você se encher de teoria, saber tudo no escrito e não ter a vivência? Então acho que essa pesquisa e extensão tinha que ser mais explorado, de ambas as partes, por que isso agrega melhor conhecimento e isso é o que faz a Universidade ser uma Universidade e não somente uma faculdade. Todas essas coisas que vem agregando, entendeu, então acho que fica incompleto.

S2/E2 - só para complementar, porque ele falou e eu lembrei. No colegiado poderia também ter uma divulgação maior. Aí eu lembrei que lá tem um muralzinho que às vezes eles colocam alguma coisa. Aí o que tem lá de pesquisa que a gente pode falar é o Quali Salvador. Esse Quali Salvador eu tive interesse a princípio, cheguei até a participar da reunião, mas eu estou desempregada. Aí vou entrar no Quali Salvador para fazer pesquisa nos bairros, com se fosse o IBGE, você vai, faz o questionário e tal. Eu super me desmotivei porque nem transporte eu receberia, então, para mim, eu não quis dizer isso, estou falando em primeira mão aqui, mas me desmotivou demais, porque imagina já tenho que tirar dinheiro para vir à Faculdade, para lanchar na Faculdade, que não é barato, diga-se de passagem, onde eu mais gasto dinheiro...até dei um tempinho nessa lanchonete porque é cara demais. Então, ainda vou participar de projeto de pesquisa para eu pagar o meu transporte? Me desmotivou demais, e aí juntou com outros fatores e eu desisti, disse a pessoa que surgiram outras demandas, o que não foi mentira, mas abafei o caso do transporte, porque a pessoa me chamou porque eu pedi à ela, justamente, eu pedi para participar de um projeto e o que tinha nesse momento foi esse, porque o outro eu não consegui por causa do prazo e esse eu desisti. Então poderia também ter um investimento maior, depois é que surgiram algumas vagas de bolsista, mas eu já tinha dito para a pessoa que eu tinha outra demanda, imagina a cara de pau virar de novo agora que tem bolsa eu quero, risos...Então eu acho que um investimento, além do que ele falou sobre o colegiado, um investimento financeiramente daria uma ajuda até mesmo para a pessoa pensar assim, eu preciso de um estágio, mas aqui vou ganhar uma bolsinha, por mais que não seja tanto, mas ali vai pagar seu transporte, seu lanche, já é um incentivo também.

S4/E2 - eu acho que tudo é experiência, tudo é vivência na vida. Por exemplo, seria muito mais interessante eu estar em um grupo de pesquisa do que estar em casa fazendo nada. Porque eu saí do estágio, estou focando agora no meu TCC e ainda assim eu estou parada, entendeu. Por exemplo, esse grupo aqui como eu já tinha dito, faz a gente pensar mais em nossas qualidades, em nossas vivências, está fazendo eu me abrir mais, ter uma experiência de falar da minha vida, superar minha timidez, enfim, então tudo é vivência, tudo é experiência. [contribui]...no meu crescimento não só profissional, mas como pessoa também.

S5/E2 - eu concordo com o que S4 falou. Além dessa questão da experiência, sei lá, para quem não tem muita convivência, além da sala de aula, você podia conviver com um grupo diferenciado, trocar experiências e tal, eu acho que você pode até aplicar isso no trabalho também, enquanto profissional.

S3/E2 - muitos (professores) tem aquele pensamento, o aluno que está em formação, o aluno que tem que buscar e eu não tiro essa razão, o aluno que tem que buscar. Porém fica aquele embate, o aluno fica esperando da faculdade, a faculdade esperando do aluno e a faculdade tem sua demanda, o professor tem sua demanda, o aluno tem sua demanda e acho que não sai do lugar por causa disso. Eu vejo muito isso, o professor tem que dar sua aula ali, tem que fazer sua matéria, o aluno..., eu acho que no começo do curso todo mundo entrou aqui sem emprego, pelo menos na parte da manhã. à noite, os estudantes já estão empregados, mas pela manhã geralmente não.

S3/E2 - Aí todo mundo entrou sem estágio, sem emprego e acho que em algum momento do curso todos procuraram alguma coisa. Eu procurei a Empresa Júnior, S4 procurou a pesquisa, S5 e S7 devem ter procurado alguma coisa, nem que não seja vindo aqui, mas pelo menos de ouvir falar. E aí você não ouve, e aí você parte para experiência mesmo do estágio e como acontece nos estágios de administração, é um estágio que meio que não agrega muito a maioria, são estágios em que você vai ter que fazer aquela função ali, mas que não tem muito a ver, alguns não tem muito a ver com o curso. O estudante só vai para ocupar o lado financeiro e aí quando começa o estágio, como eu tive a experiência na empresa júnior, ninguém quer largar o certo pelo duvidoso, ninguém quer sair do estágio e se jogar assim, vamos abrir agora uma Empresa Júnior para ver se dá certo, ninguém quer fazer isso. Então acho que teria que ser um trabalho desde o começo, e acho que no começo a galera entra motivada, mas a motivação acaba.

2.3 Experiências de estágio

S3/E1 - por exemplo, agora que a gente está tendo aula de estágio teve uma discussão sobre isso, que, por exemplo, teve gente que chegou e reclamou de que..., teve uma jornada de administração e nessa jornada um colega nosso falou dessa questão da prática aliada a teoria, que, por exemplo, quando ele soube que você precisa fazer uma pesquisa de mercado e aí ele ia abrir um negócio, só que ele não sabia como aplicar essa pesquisa de mercado, porque faltou esse conteúdo para ele, ensinado na prática. Aí muita gente falou que faltou da faculdade, da universidade passar esse conteúdo na prática para ele, só que outras pessoas falaram assim, na universidade tem gente que quer empreender, mas também tem gente que quer prestar concurso. E talvez para quem quer prestar concurso ele só precisa saber a teoria da pesquisa, ele não precisa saber uma aplicabilidade no cenário real. Aí ficou aquela coisa. É por isso que eu digo que, no caso, teria que ser algo individual, entendeu. No caso, se ele, é..., o pensamento dele é de empreendedor e ele viu que teve a pesquisa de mercado só que não teve na prática que aí ele deveria ir pesquisar, entendeu. Só que aí tem horas que eu falo, pô ele pode até querer, mas é algo muito difícil entendeu, se você for fazer isso em todos os assuntos que você for ver, é quase impossível.

S6/E1 - Até quando tem (quando o estágio possibilitaria a relação entre teoria e prática), como ela falou, estágio, tem lá área financeira a gente fica meio balanceado, tipo, o que eu vou dizer lá, porque a gente não sabe, a gente tira uma nota na prova, que é uma nota razoavelmente boa, mas na verdade a gente não é tão bom assim [risos...] naquela parte. Quando a gente chega lá, não é exatamente aquilo. Aí é complicado, e por isso eu resolvi participar para ver a opinião de outras

peças, saber como é que a gente pode fazer isso, alinhar essas coisas, se realmente, possível tem que ser né, e aí tentar. Acho que por isso!

S2/E2 - eu entrei num estágio no CIEE, fiquei dois anos lá estagiando e assim, aí vou falar um pouquinho do estágio. Eu senti muita falta de aplicação de administração no estágio, porque meu estágio basicamente era telemarketing. Não telemarketing de empresa como oferecer produto, mas a gente trabalhava diretamente com as vagas, para preenchimento das vagas, então a gente tinha que ter as vagas, cadastrar no sistema, ligar para o estudante, oferecer a vaga, basicamente era isso, atender telefone. Eu fiquei dois anos assim, fiquei porque eu precisava, tentei entrar em outras empresas e não consegui porque meu currículo era muito telemarketing e aí eu fiquei esses dois anos, fui contratada e no início do ano fui demitida porque meu setor, simplesmente, fechou. Foi um baque que me abalou de verdade, tipo pessoalmente. Eu achei que frustrou todas as minhas expectativas, que eu tinha, e eu fiquei tipo, terminando minha faculdade eu vou fazer o que da minha vida?

S6/E1 - porque a gente aprende na matéria de estágio, por exemplo, que o estágio, ele seria bom, porque você vai conseguir alinhar tudo aquilo que você aprendeu na aula lá no estágio, só que isso nem sempre acontece. Primeiro quando você vai pesquisar alguns estágios em administração, os estágios que tem é para recepção, telemarketing, tem muito nessa área, você fica pensando como você vai colocar tudo aquilo que você aprendeu, principalmente de cálculo, nessa parte. Essas partes de recepção e telemarketing você consegue encaixar mais ou menos com a área de marketing, mas com as demais matérias você não consegue e também, algumas colegas estão estagiando e eu pergunto, né, você tá conseguindo alinhar tudo que você está vendo? Não.

S6/E1 - E às vezes, chega lá e faz outras coisas que nem é da área. Tem uma colega, por exemplo, que está no banco do nordeste e ela disse que não está conseguindo aliar as coisas, porque ela está fazendo coisas que deveria ser de direito e não de administração.

S1/E1 - Uma outra coisa que você trouxe aí quando você chega lá no estágio, você percebe que foi bem na prova, tirou uma nota boa na prova, mas no estágio o desenvolvimento não é o mesmo. Parece que tem um distanciamento entre uma coisa e outra. O que você imagina que não está encaixando? Por que tem essa distorção?

S5/E2 - Eu não descarto isso (continuar na área de licitação) não. Eu tinha um preconceito de trabalhar em órgão público e quando eu entrei lá minha visão mudou totalmente, porque lá é super organizado, tudo é muito certinho, principalmente na área de licitação e tipo, eu gostei de lá, eu soube que eu entrei na coordenação certa por causa disso, porque eu sou uma pessoa muito organizada e lá tinha tudo a ver comigo, essa questão, pasta para isso, pasta para aquilo, tudo certinho. Aí eu gostei bastante! Eu não descarto a possibilidade hoje em dia.

S5/E2 - não foi isso que eu quis dizer, que não é importante, tipo, em lugar nenhum. Mas, por exemplo, aquele preconceito que todo mundo tem de burocracia, tipo, ah é muito processo, é muita demora, etc., mas quando eu cheguei lá eu vi que realmente se não tiver, nada vai para o lugar. É essencial, para você entregar um documento na coordenação do lado você tem que protocolar. Se eu perder um

documento lá é muita responsabilidade, então, tipo, não é que a burocracia não seja importante, é muito importante, mas eu consegui perceber a importância dela mais ainda lá, entendeu?!

S4/E2 - em outro estágio eu, provavelmente, ficaria nervosa também porque seriam outras atividades, outro lugar, com outras pessoas. Só que eu ficaria um pouco menos ansiosa porque se eu já dei conta uma vez, acredito que eu iria dar conta de novo. mas ainda assim seria um desafio, ainda assim eu ficaria um pouco nervosa.

3. ATITUDES DOS ESTUDANTES

S2/E1 - Olha eu sei que a Estácio, se eu não me engano, tem um sitezinho lá de empresas, mas assim, no CIEE deu para a gente ter essa noção. A gente ligava para o estudante oferecendo vagas muito boas muitas vezes, que ele ia aprender muita coisa boa. [...] Tinha estudante que se a bolsa não fosse o valor de x, não se interessava. Podia ser o melhor estágio, na melhor empresa, ele não queria. Então é uma cultura que, infelizmente, o estudante entra querendo uma rentabilidade financeira e não necessariamente pensando na carreira dele. Vou aceitar esse trabalho, vou receber menos, mas eu vou ter tal empresa, tal experiência no meu currículo. Então, por isso que eu digo que é cultural entendeu.

S1/E2 - eu fiquei pensando aqui em duas coisas. Uma é que vocês dizem porque o professor não traz, porque a Universidade não tem, porque falta acompanhamento, falta informação, o colegiado dá respostas diferentes...,isso tudo vai obstaculizando, vai dificultando o processo. E o horário também pode não favorecer, porque não tem essa dinâmica de você estar na Universidade, mas e o estudante, vocês sabem desse contexto inteiro, mas vocês foram, além da situação que S4 relatou aí de ter ido atrás da pesquisa e não ter tido uma resposta positiva que fizesse com que se interessasse, mas o estudante, ele também pode buscar essa informação? Será que se ele vai lá no colegiado, se ele mobiliza também o professor, isso será que de alguma forma vem sendo feito ou pode ajudar a tentar, pelo menos, diminuir essa distância que vocês trazem como sendo algo bem forte, que está marcado, que precisa ser revisto?

S7/E3 - eu acho que nós, estudantes, temos muito isso de bonificação. Eu acho que se o professor passasse isso, eu acho que ia fazer, mas porque a gente quer a nota, e a pessoa por si só acaba, seria, poderia fazer a mesma coisa, mas levaria bem mais tempo porque não teria essa cobrança de você ter que fazer em determinado tempo e não ser qualificado.

S6/E4 - algumas pessoas fizeram (perguntas durante a visita), mas eu senti que foi forçada...

S3/E4 - Isso! Aquela coisa, alguém tem alguma pergunta? E foram perguntas que surgiram na hora, eu acho que ninguém foi com a pergunta já, vou perguntar sobre isso se surgir a oportunidade.

S6/E4 - E as perguntas não foram diretamente sobre a matéria dela, foram geral, sobre a empresa.

Contexto de escolha do curso

S2/E1 - Eu fiz o curso, caminho inverso do que seria, entre aspas, saudável para um estudante, eu entrei aqui com vivência no mercado de trabalho que não era ligada a administração, depois eu fui trabalhar como aprendiz em outra empresa, então eu já vim do mercado, digamos assim. E entrei em administração meio que de paraquedas porque eu não sabia bem o que eu queria para minha vida, quais eram os rumos que eu seguir, pensava assim: ah, eu vou me formar para fazer concurso ou para abrir um negócio e assim eu fui caminhando, e assim, eu saía de um emprego, entrava em outro até que quando eu saí desse aprendiz...

4. PAPEL DA UNIVERSIDADE (NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS)

S4/E1 - Tem que partir também do estímulo da Universidade ou do professor, porque é complicado tudo que você pegar você ter que alinhar a uma prática só por você mesmo, fica difícil. Eu acho que a faculdade, no meu ver, é tipo, 70% aula e 30% você absorve por fora. Porque é muita coisa, tem gente que estagia, tem gente que trabalha e não vai conseguir fazer isso, tem que ser honesto, assim.

S1/E1 - agora S4, quando você diz assim né, o professor não ajuda, a gente vê muito pouco em sala, como é que você imagina que poderia o professor ou mesmo a instituição ser mais presente, investir mais nesse processo?

S4/E1 - não cheguei a pensar ainda numa solução, mas eu acho que a faculdade poderia ter mais parcerias com empresas para direcionar o aluno para uma vaga, os professores poderiam incentivar mais os alunos a procurarem desde o início, desde o primeiro semestre ir atrás de estágio e, acho que é isso.

S2/E1 - Acho que isso aí não interessa tanto a Instituição, eu acho que é uma cultura mesmo e aí já fica o estudante. O que eu poderia falar da Uneb, de falta da Uneb talvez, seria a questão que todo o curso muitos alunos indagaram isso, professores também, e só agora no finalzinho surgiu, que foi a empresa júnior que está em construção e isso já poderia vir a mais tempo né?! Seria um exemplo, mas eu acho que é mais uma programação que cabe a nós mesmos fazer, como eu vi pessoas que preferiram não trabalhar, preferiram focar, viver a universidade e com certeza vão sair daqui com um currículo muito bom e experiência pessoal e profissional, só como um trajeto criado, então basicamente é esse meu interesse. Eu acho que falei demais!

S2/E1 - mas não é só (se referindo ao estudante) ... mão dupla que eu acho que falta. A universidade deveria incrementar esse desejo nos estudantes e os estudantes também acordarem, ó gente, vamos fazer nosso plano de carreira? Vamos nos planejar?...eu, infelizmente, só abri meu start no final, entendeu?! Então, eu acho que por isso que eu digo que é cultural. Até mesmo...teve uma colega nossa que falou, ah, aqui na Uneb tem pós. Ninguém nunca chegou na sala, não lembro quem falou isso, só sei que foi colega nossa e aqui tem pós e tudo mais ninguém nunca chegou na sala para falar dos cursos de pós que tem aqui? Aí a professora que tava em sala falou, isso não vai acontecer, você como aluno que deve entrar no site, que deve procurar entender, que deve ir ao colegiado, enfim, você deve buscar a informação. Por isso que eu acho que é cultural, porque a gente talvez esteja muito acostumado, a gente saiu da escola onde tudo vinha para a gente, na universidade não é assim. Na universidade é você que tem que correr atrás do que você quer para a sua vida, entendeu?! Infelizmente eu acho que aprendi isso um pouco tarde e como essa pesquisa vai servir para futuros ingressos,

eu acho que entrar com essa cabeça, pensando que você é responsável por sua carreira, é de grande valia.

S3/E1 - Tem que partir também do estímulo da Universidade ou do professor, porque é complicado tudo que você pegar você ter que alinhar a uma prática só por você mesmo, fica difícil. Eu acho que a faculdade, no meu ver, é tipo, 70% aula e 30% você absorve por fora. Porque é muita coisa, tem gente que estagia, tem gente que trabalha e não vai conseguir fazer isso, tem que ser honesto, assim.

S3/E1 - Tem que partir também do estímulo da Universidade ou do professor, porque é complicado tudo que você pegar você ter que alinhar a uma prática só por você mesmo, fica difícil. Eu acho que a faculdade, no meu ver, é tipo, 70% aula e 30% você absorve por fora. Porque é muita coisa, tem gente que estagia, tem gente que trabalha e não vai conseguir fazer isso, tem que ser honesto, assim.

S5/E2 - acho que falta, sei lá, um acompanhamento, um auxílio, alguma coisa.

Comunicação institucional

S4/E2 - falta comunicação. Às vezes você chega no colegiado para perguntar, eles não sabem passar a informação, tem que procurar não sei quem. Aí você fala com uma pessoa do colegiado, e eles não se comunicam entre si, aí você tira dúvida com uma pessoa, quando você vai em outro turno tirar com outra, aí vem coisa diferente. Cada um fala uma coisa. Por exemplo, a gente, em nossa grade precisa pegar três matérias optativas e eu só fui descobrir isso no quinto semestre. Eu já poderia ter concluído as minhas optativas desde o primeiro semestre, porque eu não tinha estágio, eu estava livre, mas eu só soube no quinto semestre porque algum colega me falou, você já pegou as optativas, você vai pegar quando? Eu fiquei, como assim, optativa? E aí porque geralmente as pessoas pegam optativa no oitavo semestre, só que se você adiantar, você fica o semestre inteiro com três matérias para focar no TCC. E aí são informações assim básicas que falta, que eu acho que não chega para a gente.

S2/E2 - eu acho assim, se você quiser saber de pesquisa, eu acho que o melhor lugar é o NUPE, pesquisa e extensão. Lá tem até alguns murais, teve uma vez que eu tentei, mas devido a burocracia, de tanto documento que eu tinha que conseguir, colocar no sistema e ainda tinha que abrir conta em banco, o que fez com que eu não conseguisse em razão do prazo que já ia encerrar e eu só vim saber porque Angélica me convidou. Então tem algumas pessoas chave com quem você pode saber informação, Angélica, eu tinha uma colega também, Marli, que me falou sobre iniciação científica que eu também não sabia que tinha aqui, mas na época eu trabalhava no banco das 10 às 16 horas e aí não dava para fazer, pois eu me interessei também, porque desde 2012 que as meninas estão nesse projeto que, se eu não me engano, é o QVT. E aí se você procurar a pessoa certa, no lugar certo vai.

S2/E2 - Agora site, as informações do site são escassas realmente. Agora que eu estou ouvindo falar mais do SGE, porque eu nunca tinha ouvido falar, e até Leão tem comentado com a gente né. Então acho que é só uma divulgação maior e outra coisa que me incomoda aqui, que tem a ver com isso, tem muitos papéis nas paredes, muita coisa antiga que não tiram, então fica uma poluição visual. Aí muita

coisa que você quer está no meio desse negócio e você não vê, ou não está em local estratégico, um local que obrigatoriamente você vai passar pela frente, que vai chamar a atenção. Por exemplo, o curso de extensão que teve aqui de língua, de inglês para trabalhos acadêmicos, para a área mais profissional. Gente, fizeram um cartaz em papel ofício preto e branco, pequenininha as coisas assim. Poderiam ter feito uma comunicação visual mais chamativa que todo mundo fosse para na frente e ver, vai ter esse curso aqui. Quando eu vi já tinha terminado a inscrição, eu fiz, meu Deus como eu não vi esse negócio, mas uma coisa muita miudinha. Então eu acho que falta a Universidade ter uma divulgação maior e a gente saber a quem procurar porque você foi em professores que não faz pesquisa, mas já tem professor que faz e o pior de tudo isso é, a gente reclama por não participar e quem está envolvido na pesquisa reclama porque vê que os estudantes não têm interesse. Então o que a gente vê nisso? Um abismo de falta de comunicação. Resumindo o que falta é comunicação!

S7/E2 - eu acho que tem o comodismo dos alunos sim, mas acho que esse comodismo é proveniente de uma falta de credibilidade que eles tem com a Faculdade, tipo, para mim o cúmulo do absurdo é a gente precisa ir ao colegiado e, por exemplo, não vá no colegiado essa hora porque tem tal pessoa lá, deixe para ir em outro horário porque essa pessoa que está lá agora não vai passar a informação certa. Deixe para ir depois porque a outra pessoa vai passar a informação certa. Para mim isso é o cúmulo do absurdo, porque como é que o colegiado não tem credibilidade?! Um colegiado de administração, que é como seus superiores, e você não confia no que eles vão passar para você. Só que a gente acaba indo lá porque é a única fonte que temos para saber de alguma coisa, mas vem disso, a credibilidade que a gente dá a Universidade. Porém, também entendo que tem muito comodismo dos alunos sim, porque tanta gente já passou por coisas bem piores e saiu superando e não é só porque a gente não tem uma informação da Faculdade que a gente não poderia ir atrás, poderíamos ir sim, mas eu acho que vem muito problema por parte da Faculdade.

S5/E2 - e outra coisa que S3 falou também, eu lembrei, que quando a gente entra na Universidade a gente não sabe como é esse universo, não sabe nada. A gente fica esperando alguém, tudo bem que a gente tem que procurar, isso é óbvio, mas podia ter alguém para te direcionar o que você deve fazer, o que é interessante, e a gente não tem isso.

S7/E2 - é isso! Nem todo mundo, mas falando por mim, eu cresci minha vida toda em colégio particular.....sabia que.....qualquer coisa eu iria reclamar na coordenação, essas coisas assim. Acho que aqui é um baque, é totalmente diferente. E aí eu acho que deveria ter mais cuidado com os alunos que chegam, por exemplo, o primeiro e segundo semestre, acho que a faculdade deveria ter mais um carinho, não sei se carinho é a palavra certa, mas um tratamento diferenciado com as pessoas que chegam, porque eu sei que não é todo mundo que chega aqui com 18, 19 anos, tem pessoas que entram na faculdade com 30, mas a maioria do primeiro semestre são pessoas novas mesmo e que nunca viveram isso e não sabe que rumo tomar. Então deveria ter alguém que guiasse eles.

S2/E2 - e aí que a gente vê a diferença para essa questão da idade também. As pessoas, como ela falou, da noite, também entra mais um fator, o fator experiência de vida. A pessoa já chega aqui sabendo para que veio, eu percebo muito isso. Por exemplo, quem está na pesquisa e extensão, hoje, a maioria, vocês acham que é por que? Porque quer ser professor, quer aumentar o barema para conseguir uma

pós aqui, um mestrado aqui, ela já veio com esse pensamento. Eu acho que a gente aqui tem em comum isso, a gente veio muito sem saber o que queria, o que tinha aqui, o que a gente podia fazer, então eu acho que faltou isso, mas o que está acontecendo se a gente observar, quando a gente entrou não, mas quem entra agora sempre tem uma calorada adm e nessa calorada se explica tudo, basicamente, do que tem aqui, claro que não diz tudo, mas já abre mais ou menos o leque e já recepciona esses alunos que chegam. Então eu acho que quem tem que fazer esse papel, de abrir mais também, somos nós mesmos (alunos veteranos), com quem for chegando, porque a faculdade, infelizmente, não está pensando nisso.

S2/E2 - Ela está se preocupando também, mas não se preocupando em mostrar aos alunos o que tem. Acho que isso é de pessoa, por exemplo, Tânia tem uma postura muito boa. Quem sabe se quando eu tivesse entrado já fosse Tânia (se referindo a coordenação do colegiado), ela muda muitas coisas, ela traz algo diferente, ela faz visita. Recentemente ela organizou uma visita a casa do carnaval, uma coisa assim e já vão ter outras. Como eu vou ficar sabendo disso? Se juntando gente com quem sabe, não tem para onde correr e realmente, as pessoas da noite tem mais conhecimento. Aqui mesmo eu vou falando e lembrando de um, de outro que vai me falando as coisas. Então acho que os alunos representam a força maior disso.

S4/E2 - tem uma questão que S2 falou de XXX e eu lembrei que a gente está no sétimo semestre e a gente nunca pegou matéria com ela. E Tânia é a coordenadora do colegiado de administração e ela nunca entrou na nossa sala. A primeira vez que ela entrou foi no sétimo semestre, esse ano, para falar que a gente teria que fazer a prova do Enade e nós nem vamos fazer. Entrou lá dizendo, esse semestre são vocês que fazem né?! A gente nunca teve aula com Tânia e ela nunca entrou na nossa sala, nem no primeiro semestre.

S2/E2 - foi bom você falar nisso. A gente tem essa falta também de aproximação com as pessoas de cima, que é outro ponto. Gente, vou falar! Eu sou muito de falar as coisas. Por exemplo, vai ter eleição para reitor, votem. Eu vou votar em quem, baseada em que, eu não sei quem é a pessoa, eu não sei nada. Vou votar para diretor, baseada em que? Aí às vezes a pessoa chega assim, vote em fulano. E você, ah, eu vou votar em fulano porque alguém que você confia falou para você votar em fulano. Então, isso que você falou da aproximação de quem está em cima, é outra coisa que também falta muito.

Avaliação do curso

S3/E2 - O C.A fez no ano passado, eu acho, uma avaliação que no final do semestre o aluno avaliava, aí eu não sei porque, esse semestre eu ouvi falar que não vai ter essa avaliação. E a avaliação era algo que os alunos colocavam, falavam do professor, eu achei algo interessante, porque eu acho que eles não passavam a avaliação para Tânia assim, passava diretamente para o professor, mas aí acabou e tal. Eu só vi esse tipo de mobilização assim, eu não vejo algo a mais.

5. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Expectativa quanto ao grupo focal

S4/E1 - Eu gostei muito do tema, achei o tema muito relevante, porque eu sempre me questioneei muito durante todo o curso a questão disso, de aplicar na prática, eu

acho que em sala de aula a gente vê muito pouco de prática, a gente vê mais a questão teórica e a gente tem que buscar no estágio, e a gente tem que buscar no estágio sozinha, o professor não ajuda, o curso de administração é um pouco carente nisso, o aluno tem que se virar sozinho para aprender realmente na prática, não é como saúde, por exemplo, que você tem aquele momento ali de aula prática. E também porque eu já estou no 7º semestre e eu parei para perceber que eu tive poucos momentos desses, dessas experiências na faculdade mesmo e aí eu achei que antes tarde do que nunca, como também estou no processo de TCC, de pesquisa, acaba se familiarizando um pouco com isso e é isso.

S2/E1 - Aí sim, eu senti que eu tinha feito o processo contrário, que eu não vivi a universidade, que é uma coisa que eu me arrependo, não porque eu não quis, eu não podia. Então agora eu tenho tempo livre, [risos]. Estou com meu tempo aqui livre querendo atuar mais fortemente, e não estou encontrando espaço porque eu já vou me formar, então eu fiquei eu não vou deixar passar a oportunidade de contribuir para a pesquisa e pra mim. Se há uma pesquisa e com o tema então, fechou 100%, porque nada mais adequado para mim agora do que falar da teoria e prática, que era o ideal né, você entrar na faculdade, seria muito bom se tivesse esse modelinho, a gente sabe que isso, realmente, não existe, cabe realmente, a pessoa buscar, infelizmente.

S5/E1 - O principal motivo que, logo de cara, me fez querer participar é que tem tudo a ver com meu projeto de TCC. E aí eu falei nossa, é uma oportunidade que eu não posso deixar passar porque tem tudo a ver...bastante, e não só me ajudar com o TCC, mas como estudante mesmo, como futura profissional de administração.

S5/E1 - Que, a minha motivação tanto para participar aqui como para o meu TCC também foi que eu comecei a me perguntar, será que eu realmente estou capacitada para ser uma administradora? Tipo, eu já tô no sétimo, quase oitavo semestre e eu tô, tipo, será meu Deus que eu tenho essa competência? Vários questionamentos na minha cabeça e aí por isso que eu tive essa vontade de pesquisar sobre, de participar...também, pra sei lá, abrir minha cabeça realmente, me sentir mais preparada e me tornar uma profissional mais competente, enfim, basicamente isso.

S3/E1 - então, meu nome é S3 e o motivo de eu ter topado participar é porque eu achei assim também como falaram o tema muito relevante para ser feito. Quando eu fui pesquisar o meu TCC eu pensei em falar algo nesse sentido [...]

Apresentação do grupo (rever depois de trazer s depoimentos)

S1/E1 - Então, a gente vai passar algum tempo juntos. Alguns encontros juntos aqui nesse processo e aí a gente pensou assim que nesse primeiro momento seria muito bom se conseguíssemos trazer a pessoa de cada um para o encontro. É claro que vocês já convivem em sala, eu também já convivi com vocês, mas é um outro contexto, é diferente, então a gente pensou que seria interessante. E aí nesse pensamento, de trazer essa pessoa, ficou me ocorrendo assim o que eu poderia fazer, então eu trouxe ali algumas gravuras dos animais e a ideia é que a gente possa falar se eu fosse um animal, que animal eu seria e por que eu seria esse animal buscando assim uma aproximação de algumas características que de repente a gente identifica naquele animal que tem a ver com a gente. E aí quem quer começar? S2...

S2/E1 - quando eu olhei logo, bati... S2...[incompreensível]...quando eu olhei logo eu pensei ali em dois, na águia e no camaleão. No camaleão por conta da adaptabilidade, mas ao mesmo tempo lembra também camuflar, aí já não é uma característica que eu tenho, me camuflar, me esconder. Então eu preferi a águia, que é um animal mais autônomo, digamos assim né?!, ele não precisa estar essencialmente em bando, ele toma a rédea da própria vida, voa alto, então como eu tenho grandes metas, grandes sonhos para a minha vida então eu me identifico, e também a questão de liderar. Quando eu tenho espaço para liderar, eu sei exercer a minha liderança. Então, eu acho que foi o animal que mais me identifiquei foi com a águia. Ali é uma águia, não é?

S3/E1 - é assim... essa pergunta sempre fazem né... oi? Ah! O nome, tem que falar? S3, essa pergunta sempre fazem, mas eu nunca sei assim mais ou menos, mas outro dia eu tava vendo um documentário e eu gostei muito, e eu gostaria de ser, por exemplo, um leão, não por aquele clichê de vim da selva e tal, mas eu acho interessante o jeito do comportamento do leão não é, aquela questão do respeito com o bando, mas cada um no bando tem sua função e eles meio que protegem sempre um ao outro, então eu gosto muito do leão. É! Seria esse....o jeito como ele vive.

S4/E1 - meu nome é S4, é..., eu me identifico muito com as aves pelo fato dela serem livres, e poderem voar pra onde quiserem, mas uma específica que gosto muito é a coruja, porque eu acho que sou muito observadora e eu fico muito calada e sempre prestando atenção em tudo, é uma característica muito forte minha. E outro animal que eu me identifico muito é o gato, que o gato, ele..ao mesmo tempo que ele é muito carinhoso, ele é muito independente, ao mesmo tempo que ele é muito ligado ao dono, ele consegue viver sozinho, não é como o cachorro que é mais afetivo. Acho que é isso! (risos)

S5/E1 - É, eu tenho uma visão parecida com S4 também. É, eu tinha pensando no gato, agora que a professora passou a segunda imagem porque tem essa questão também do gato, ele ser uma pessoa que gosta de companhia, mas ao mesmo tempo ele consegue se virar sozinho e eu acho que sou um pouco assim também, eu tipo, sei lá, eu fico em casa sozinha, coisas básicas assim, eu não me importo de ficar e eu lido bem com isso, eu gosto de ficar sozinha, de ter o momento e tal, gosto bastante. E deixa eu ver outro animal assim... Essa questão, sei lá, o cavalo também, por exemplo, tem a questão que ele gosta de... eu to mais para esse lado de conseguir... como posso falar? Me sentir bem nesses dois lados, tanto sozinha, como também acompanhada. Eu acho que seria isso mais ou menos.

S1/E1 - bom, eu acho que sou um pouquinho de cada coisa, me identifico com um pouquinho de cada coisa (burburinho), difícil a gente definir um só, né? Porque em alguns momentos assim, eu me identifico muito com o cachorro, porque o cachorro é leal, quando ele gosta, ele gosta, então ele fica ali, ele protege, ele toma a frente, ele defende...é, ao mesmo tempo ele é doce e também pode ser feroz, mas eu também me identifico com o camaleão assim como S2, porque eu acho que enquanto ser humano, enquanto profissional a gente vai se adaptando aos contextos diferentes da vida e é... também gosto das aves,

S1/E1 - Então agora a gente já sabe um pouquinho mais de cada um, coisas que de repente ali, está meio oculto e não vem, mas é, que aqui a gente acaba compartilhando. E aí, agora eu queria sugerir que a gente fizesse uma rodada para

entender o que foi que motivou vocês a aceitarem o convite para participar da pesquisa, quais são as expectativas de vocês.

S1/E1 - um pouco do estudante se colocar nesse.... S6, não é isso? Tudo bom S6? Vamos fazer uma pausa para explicar a você onde é que estamos. A gente fez uma primeira rodada de apresentação, cada um falou um pouco de si a partir de um animal, a gente colocou ali algumas imagens para ajudar a pensar e agora a gente está fazendo uma rodada de expectativa, o que motivou você a aceitar o convite. Então de antemão eu quero te agradecer por estar aqui, muito obrigada, seja bem vinda! Você participar da pesquisa para nós é muito importante, que vocês tenham aceitado, tenham vindo, então, fica aqui os nossos agradecimentos. E aí a gente está nesse movimento de fazer a rodada, S2 acabou de fazer a colocação dela, e nós vamos, voluntariamente, quem tiver vontade e quiser falar, vai falar e quando chegar no seu momento, o que eu acho que podemos fazer, você já pode emendar tudo. Você já fala um pouquinho de você a partir de um animal e aí também já responde a pergunta da expectativa, está bom?! Então, quem vai?

S6/E1 - bom, se eu fosse um animal eu acho que seria um cachorro, porque eu acho que o cachorro é um animal que é bastante companheiro, é amigo e eu sou desse tipo de pessoa. E além do mais, deixa ver, eu acho que o cachorro é muito do tipo de ação, que vai, ação e resultado e eu também tenho essa característica de buscar muito resultado e ação, acho que seria isso.

S6/E1 - Em relação a pesquisa, por que eu resolvi participar, primeiro pela curiosidade de participar de um grupo focal porque a gente já havia discutido, mas não sabia exatamente como seria, então para sanar essa dúvida. E também, pela questão, como já foi falado, da prática de, alinhar a teoria e a prática,

S7/E2 - posso falar minhas características, minha personalidade, essas coisas? Então, eu acho que vou falar baseado em um animal mesmo. Acho que se eu fosse um animal eu seria um gato, porque o gato...., eu tenho dois gatos em casa e percebo que eles são animais muito observadores. Eu me considero uma pessoa assim e também muito fechado; eu sou muito fechado, para eu me abrir com alguém eu tenho que ter intimidade e gosto de ficar observando na minha, mas também se mexer, que nem o gato, ele também não vai deixar barato, ele vai reagir.

S1/E2 - e como você acha que essas características que você traz se relacionam com a sua vivência acadêmica? Em que isso contribui?

S7/E2 - eu acho que contribui, porque o fato de eu ser muito observador me faz captar coisas que talvez algumas pessoas não possam perceber, mas também acho que prejudica por eu ser muito fechado, ter dificuldade de se abrir, tanto para apresentação quanto para...., é mais relacionado a apresentação, à oratória.

S7/E2 - Então, eu nunca tinha ouvido muito falar sobre o grupo focal e tal, mas quando você passou na sala, acho que tinha uma menina que falou comigo que já tinha participado e que era muito bom para o crescimento profissional e para acrescentar mesmo na formação acadêmica e como eu já estou quase no final do curso e eu não tive nenhuma coisa assim diferenciada sem ser as aulas e tudo, passaram as matérias e eu não tive nada de pesquisa, essas coisas assim, eu decidi aceitar.

Contrato grupal

S1/E1 - Ok, então já fizemos a rodada com todos não é? Vamos aproveitar esse momento para fazer nossos combinados e cronograma? [...] A ideia é a gente fazer cinco encontros, esse é o primeiro e aí nós pensamos fazer as quintas-feiras, mas na próxima semana tem o feriado, dia 15. Então nós pensamos ou fazer dia 14, na quarta, ou não fazer e pular uma semana. O que vocês acham, como está a disponibilidade de vocês? Porque como são cinco encontros, seria 08 de novembro, o primeiro que é esse. Se a gente pular um, o segundo vai para o dia 22 de novembro, o terceiro 29, o quarto 06 de Dezembro e o último 13. Se nós não pularmos a gente consegue terminar antes, iríamos até o dia 06. Como estão as aulas de vocês? Vocês terão aula até quando?

S1/E1 - Claro que é sempre bom se ela puder, mas é preciso que todos estejam de acordo. Se vocês não podem não tem problema, a gente faz depois ela ouve o áudio, não é S7? S5? Você pode S5? E você S6? Então pronto! 8, 14, 23, a semana seguinte é normal, 29 e dia 06 nós teríamos o quinto e último encontro, 06 de Dezembro. Se precisar fazer algum ajuste, se porventura vocês precisem, podem sinalizar que a gente tenta se programar para que todos sejam contemplados. Bom, a ideia é que esses encontros sejam de 3 horas...vai das 14 às 17. Vocês querem sugerir outro horário, querem começar mais cedo, porque vocês já estão aqui?

S1/E1 - Então, começando 13h30 a gente vai até 16h30. Eu acho que a gente podia fazer também um grupo no *whats app* porque de repente se acontecer alguma coisa. [Alguém: qualquer aviso] É, qualquer aviso a gente pode... ou outra coisa que a gente queira compartilhar, vocês também podem ficar à vontade. Aí eu vou aproveitar e passar essa lista. Você assina e do lado põe o e-mail porque, o e-mail não, o número do telefone porque a gente cria o grupo. Então pronto! Começando 13h30, a gente vai até 16h30 e uma coisa importante é todo mundo fazer um esforço para estar aqui mesmo no horário para que possamos fazer a rodada com todo mundo junto. O que mais? O horário, o calendário, o grupo, acho que é isso. Se, claro, como vocês leram aí, se algum de vocês se sentir incomodado, não quiser responder alguma pergunta, podem ficar à vontade para se colocar. Sintam-se assim bem tranquilos quanto a isso. De repente, também, ah, eu não poderei mais ficar, vocês também tem essa possibilidade de sair, de não continuar. Claro que a gente torce muito para que todos possam vir em todos os encontros e ficar até dia 06. Depois quando a gente for produzir os resultados, fizer a análise de todos os resultados vocês serão os primeiros a terem acesso. É bom porque eu acho que vai de encontro a essas expectativas que vocês trazem aqui. Vamos fazer uma pausa? 10 minutos para um lanche?

S1/E2 - Agora, antes, a gente tem esse documento aqui que é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é um documento obrigatório para os participantes de uma pesquisa, então toda vez que a gente faz pesquisa com seres humanos precisa ter isso aqui bem claro. Aqui tem o objetivo geral da pesquisa, como por exemplo, que eu acho até interessante a gente retomar hoje, assim, a questão do sigilo da pesquisa. Então, tudo que a gente fala aqui eu estou gravando, o pessoal autorizou a gravação, você autoriza também? Tudo isso aqui só será tratado por mim e por minha orientadora, esses dados não serão publicizados. Quando a gente for fazer análise a gente não vai trazer os nomes, então vocês podem ficar tranquilos quanto ao sigilo. Ah! Uma outra coisa, pegando o gancho,

que eu acho que a gente pode reforçar é o sigilo também entre vocês mesmos, o que acontece aqui, o que vocês dizem aqui fica aqui. E também se em algum momento vocês não se sentirem à vontade para responder um questionamento ou não quiser comentar você pode ficar à vontade para dizer não, isso não é o que eu quero trazer aqui.

S1/E2 - Então, não temos S6 hoje e não temos S2. Uma coisa importante é a gente, assim, eu sei que é difícil, às vezes, nós temos outros compromissos, o caso dela hoje foi uma questão de saúde, mas a gente tentar porque é tão rapidinho cinco encontros, passa rápido, a gente já está no segundo..., está presente em todos os encontros, porque é importante esse processo, essa construção processual, quando a gente falta ou deixa de vir, eu deixo de compartilhar a perspectiva de vocês, os colegas também, fica uma ausência um pouco do grupo. Bom, nós combinamos que seria de 13h30 às 16h30. Inicialmente seria às 14 horas, mas como vocês já estão aqui, para não ficarem muito tempo aí, então a gente antecipou para 13h30 para encerrar às 16h30.

Avaliação do encontro

S2/E1 - Foi uma mescla de sensações, não vou mentir! Eu acho que eu tava já apreensiva desde o início, eu falei com o pessoal, como vão ser essas perguntas? Então, a princípio eu fiquei nervosa não vou mentir, eu fiquei, ui o que será que vai me perguntar? E aí a gente vai se deparando com coisas, fazendo reflexões que a gente nunca fez, aí é como eu falei, uma mescla de sensações. Eu achei bem interessante! Bom mesmo, até aqui, esse finalzinho mesmo parece até que a gente está numa terapia (risos.... burburinho...). suas dores...vamos tentar te ajudar. Foi muito bom, gostei!

S5/E1 - gostei! Foi uma experiência nova, eu não sabia como funcionava, então, eu gostei de descobrir, ter uma ideia de como é...e também de escutar as histórias de todo mundo, coisas também que eu não sabia fui descobrindo e compartilhando experiência.

S4/E1 - não houve nada que eu não tenha gostado (risos....). de verdade, não estou sendo política não, eu gostei, foi um desafio. Inclusive S3 estava, antes de começar, o que S4 vai falar aqui, ela não fala muito (risos....), ela não é de entrar em discussões assim e tal e eu consegui me soltar, foi muito legal!

S3/E1 - eu gostei, foi legal e acho que eu, por exemplo, não percebi nem o tempo passando, foi algo prazeroso de se fazer, não foi algo que a gente fica olhando o relógio para ver que horas são, quando é que vai acabar, foi bom, gostei.

S6/E1 - Eu gostei também, achei que a hora passou bem rápido, todo mundo falou, discuti, cada um deu sua opinião, acho que foi legal!

S1/E1 - Eu também concordo com vocês, gostei muito de estar aqui com vocês, numa outra perspectiva de nós estarmos mais perto, trocando coisas, acredito que esse primeiro encontro é bem importante porque a gente já tem uma ideia de como podemos caminhar para os próximos encontros e claro que a medida que os encontros forem acontecendo a gente vai se sentindo mais à vontade. Se S4 já está à vontade nesse primeiro né, (risos....), nos próximos ela ficará ainda mais à vontade. Então, muito obrigada novamente pela presença de vocês, por terem

aceitado o convite, pelo interesse, pela disponibilidade, para nós é realmente muito importante contar assim, e eu acho que é muito, muito importante ouvir os estudantes. S5 falou agora a questão de ouvir, que pôde ouvir os outros e essa troca que muitas vezes a gente sente ausência, muitas vezes não temos um espaço para fazer isso. Aparece também assim como mais um espaço para saber o que o outro pensa, que de repente, é a mesma coisa que eu penso e eu não estou sabendo. Então obrigada gente, foi bom! E você Paty quer também fazer sua colocação?

S7/E2 - eu gostei, nunca tinha participado de um grupo focal e na minha cabeça meio que seria uma aula assim no quadro falando coisas e a gente aqui sentado. E eu gostei dessa forma mais dinâmica, acabou o tempo realmente passando mais rápido e também pelo fato de ter menos pessoas que uma turma, facilita para as pessoas se soltarem mais, falarem, emitirem opinião.

S2/E3 - Foi ótimo! É legal esse grupo que a gente fica rememorando tudo que a gente viveu aqui.

S7/E3 - Experiências que eu nem imaginava que a pessoa ia ter, ela, tipo, só agora, está pegando aula com a nossa turma e ela acabou passando por experiências muito parecidas com a que gente viveu.

S6/E3 - por causa disso que S7 falou, para a gente perceber que não é algo exclusivo da nossa sala. Às vezes a gente fica achando que é só com a gente, que o problema é a gente, que o professor não tá engajado e a gente vê que não.

EXPECTATIVA SOBRE O PROCESSO FORMATIVO

S3/E1 - porque quando eu entrei na faculdade, é, meu pai, por exemplo, sempre falava, ó você vai para a faculdade, mas você lá só vai pegar uma base. Você vai aprender realmente é na prática. Aí eu percebi que, realmente, na faculdade, eu comecei a ter um pensamento disso, que aqui eu só ia abrir a minha mente, por exemplo, eu não ia aprender contabilidade, eu ia saber da necessidade da contabilidade, mas eu só ia aprender contabilidade na prática. Marketing, eu só ia saber a necessidade, mas eu não ia aprender todo o marketing porque na prática seria algo individual, dependendo de onde eu fosse atuar. Só que aí, durante a minha formação eu comecei a divagar, tinha horas que pensava isso, tinha horas que eu pensava, não, pô, realmente está faltando um estímulo para alinhar essa teoria com essa prática, que eu achava que alguns professores poderiam desenvolver melhor essa teoria e tentar alinhar ela a prática. E horas que eu achava como Thaís falou que era eu que devia fazer isso, entendeu, que eu devia pegar o assunto que ele falou e tentar adaptar a minha realidade. Então eu sempre fiquei nesse vai e vem, nunca tive assim... Uma hora eu pensava uma coisa outra hora eu pensava outra. E aí eu meio que decidi que eu ia deixar isso para quando eu me formasse, que eu ia chegar na prática e ia ver realmente o que eu aprendi na faculdade eu estou usando aqui, ou quando eu me formasse e fosse trabalhar eu ia chegar e dizer é o que eu aprendi na faculdade ou eu não precisei da faculdade. Eu ia chegar e ia dizer olha eu fiz faculdade, mas eu aprendi foi tudo aqui, a faculdade não me ajudou em nada. Então eu sempre achei que essa seria uma discussão que eu teria após eu formar, pelo fato de eu não ter conseguido durante a formação ter uma opinião muito clara acerca disso, sobre a questão da teoria com a prática.

