

## Fatores Facilitadores e Limitantes da Aprendizagem Autodirecionada Para o Ensino em Administração

### Facilitating and Limitations Factors of Self-directed Learning for The Higher Education in Management

Thales Batista de Lima<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

Correspondência: Thales Batista de Lima, Endereço: Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba. CEP: 58.051-900. Tel.: 55 83 3216-7200. E-mail: [thalesbatista@gmail.com](mailto:thalesbatista@gmail.com)

Recebido: 16 de Junho de 2016 Aceito: 22 de Agosto de 2016 Publicado: 01 de Outubro de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/1679-18272016v14n1.p125-135>

#### Resumo

Este artigo analisa fatores que podem facilitar e limitar a realização de uma aprendizagem autodirecionada para o ensino em Administração. Aborda-se a Aprendizagem Autodirecionada difundida, essencialmente, por Knowles, além do contexto do ensino em Administração. Foi realizada uma entrevista com docentes que lecionam no curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, cujos resultados explicitam o quanto esse assunto ainda é tênue para o avanço de ensino em Administração a partir de um conhecimento mais aprofundado do aluno, alinhada a uma relação próxima com o professor. Tem-se como fatores facilitadores o papel do docente e a visão de aprendizagem pelo docente. Por sua vez, os fatores limitantes foram detectados como sendo a relação entre professor e aluno e o incentivo pela prática reflexiva e crítica. Portanto, é necessária maior atenção para o tema específico desta aprendizagem, que serve de aporte para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais andragógicas e emancipatórias no processo de aprendizagem para a formação qualificada do administrador.

**Palabras claves:** Aprendizagem autodirecionada; Ensino em administração; Docente.

#### Abstract

This article examines factors that can facilitate and limit the realization of a self-directed learning for teaching Administration. It discusses the self-directed learning disseminated mainly by Knowles, in addition to the teaching context Administration. an interview with teachers who teach in the undergraduate degree in Business Administration from the Federal University of Paraíba was performed, the results explain how this matter is still tenuous for educational advancement in business administration from a deeper knowledge of the student, aligned to a close relationship with the teacher. It has been as factors that facilitate the role of the teacher and the vision of learning by teaching. In turn, the limiting factors were detected as the relationship between teacher and student and encouragement for reflective and critical practice. So it is most needed attention to the specific topic of this learning, which serves as a contribution to the development of more andragogical teaching strategies and emancipatory in the learning process for qualified training administrator.

**Keywords:** Self-directed learning; Education administration; Teacher.

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 3.0.

#### 1. Introdução

Há uma carência de estudos envolvendo a aprendizagem em ação relacionando-a com o campo da educação, especificamente, na área da educação superior em Administração. Um aspecto central em relação aos adultos é que estes, em contraste com as crianças, são capazes de assumir a responsabilidade por seus comportamentos, suas ações e opiniões e, portanto, por sua aprendizagem (ILLERIS, 2003).

O processo de aprendizagem tem se tornado mais complexo, colocando-se a repensar o modelo atual de ensino, no qual debate-se o papel do docente como um facilitador em sala de aula, incentivando os estudantes ao senso crítico, criativo e reflexivo. Nesse sentido, busca-se a introdução de novos mecanismos de aprendizagem, cujas diretrizes pedagógicas priorizam a troca de experiências, interação e reflexão para a formação dos administradores. Nesse caso, considera-se a aplicação da aprendizagem autodirecionada como um propulsor para o fomento de um ensino mais qualificado em Administração a partir de um olhar atento ao processo de ensino-aprendizagem.

Uma análise das discussões sobre o papel da atuação da educação no desenvolvimento de profissionais com capacidade para criticar, articular, refletir, contextualizar e aplicar os conhecimentos absorvidos revela que os processos educacionais percorrem lentamente para uma perspectiva construtivista, que possibilita uma visão mais global a respeito dos contextos atuais, acompanhando o ritmo das mudanças contemporâneas. Por isso, questionam-se os métodos funcionalistas utilizados pelos professores, pois apenas o seu uso não se adéqua mais ao contexto atual da educação na sociedade, principalmente para a área de conhecimento da Administração.

O ensino em Administração se torna um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática, uma vez que grandes pontes das teorias administrativas apresentam características da concepção tradicional da ciência, desconsiderando a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. As teorias da organização, por vezes, se encontram em um campo de conflitos históricos em que diferentes línguas, abordagens e filosofias lutam por reconhecimento e aceitação (REED, 2007). O caminho propositivo por esse autor se refere ao trabalho de Willmott, da reflexividade institucional, que defende o foco nos processos e práticas comuns de reflexão crítica para identificação de anomalias dentro das teorias existentes.

Vários autores como Mintzberg e Gosling (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Reynolds (1999), Smith (2003) e Schon (1983) investigaram diferentes possibilidades para reestruturar os programas educacionais na área de administração. É necessária uma reflexão acerca dos processos atuais de formação profissional em Administração e uma análise dos mecanismos de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes para compreender o processo de aprendizagem difundido na universidade.

Por isso, a troca de experiências entre docentes e discentes no âmbito educacional se torna fundamental e significativa na busca pelo autoconhecimento e autonomia. Ou seja, eles devem exercer a aprendizagem autodirecionada, capazes de identificar o que são fundamentais para o seu processo de aprendizagem. Como Knowles (1975) aborda, a aprendizagem autodirecionada leva os indivíduos a conduzirem com discernimento a sua aprendizagem, tornando-se independentes nas suas escolhas para favorecer a efetividade do aprendizado. Assim, facilita para os professores e alunos dentro de um processo de ensino-aprendizagem visualizar melhor as experiências e conhecimentos compartilhados que direcionam na construção de novas estruturas de significados.

Sendo assim, o presente estudo tem como intuito analisar fatores que podem facilitar e limitar a realização de uma aprendizagem autodirecionada para o ensino em Administração. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na Universidade Federal da Paraíba com docentes do curso de graduação em Administração que lecionam disciplinas de formação profissional, na qual o olhar desses entrevistados é salutar para entender melhor como se pode utilizar da aprendizagem autodirecionada no processo formativo dos estudantes de Administração, uma vez que o ensino desta área de ciência é aplicado, portanto, teórico-prática. E a aprendizagem autodirecionada contribui para o desenvolvimento adequado de um ensino pautado na interlocução entre teoria e prática.

## **2. Aprendizagem Autodirecionada**

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

Para Merriam e Caffarella (1991), o conceito de aprendizagem autodirecionada é caracterizado como multifacetado, pois os modelos descritos desse tipo de aprendizagem envolvem um processo de ensino e aprendizagem, assim como um atributo pessoal dos alunos. Na verdade, os estudos da aprendizagem autodirecionada ainda não apresentam uma definição universal, pois carece de um maior aprofundamento e convergência de entendimentos entre autores. Entretanto, Cranton (2006) e Ellinger (2004) mostram que esse tipo de aprendizagem tem influenciado o conceito da aprendizagem de adultos no campo teórico e prático da educação por mais de três décadas. Dessa forma, a aprendizagem autodirecionada relaciona-se com a responsabilidade primária dos alunos para planejar, executar e avaliar suas próprias experiências de aprendizagem.

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

Knowles (1975, p. 18) conceitua a aprendizagem autodirecionada como um processo em que “os indivíduos tomam iniciativa, com ou sem ajuda de outros, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos de aprendizagem, identificando os recursos e materiais necessários, escolhendo e implementando as estratégias adequadas, assim como avaliando os resultados da aprendizagem”.

Cranton (2006) afirma que existem várias discussões sobre o que constitui a aprendizagem autodirecionada e pesquisadores como Knowles e Tough buscaram descrevê-la no contexto de seu processo sistemático. Outros estudos sugerem que a aprendizagem autodirecionada é bem mais complexa, principalmente, porque essas definições deixam de considerar tanto o estado interno do aluno individual como o contexto social onde a aprendizagem se situa (BROOKFIELD, 1986).

Dois modelos tentam expandir ainda mais o entendimento acerca dessa aprendizagem. Brockett e Hiemstra (1991) desenvolveram o modelo de Orientação Pessoal de Responsabilidade (OPR). Usando o sentido da aprendizagem autodirecionada como um conceito-base, o modelo OPR afirma que o autodirecionamento é composto por duas dimensões relacionadas: a "aprendizagem autodirecionada", cujos elementos enfatizam o processo ensino-aprendizagem, inclusive na forma sugerida pela definição de Knowles, e o "aluno autodirecionado", que incide sobre as características internas ao indivíduo e apresenta uma predisposição para assumir a responsabilidade primária para o aprendiz. Assim, esse modelo também reconhece a importância do contexto social onde a aprendizagem ocorre.

O modelo seguinte é encontrado na obra de Candy (1991) que abordou o tema do ponto de vista sociológico construtivista e distingue entre o autodirecionamento como um "processo ou método de ensino" e como "um objetivo ou resultado". Ele ainda divide o autodirecionamento em dois domínios: o primeiro é o controle do aluno, que mantém a propriedade principal da aprendizagem e o segundo é a autodidata, sem a presença do professor e o aluno não tem consciência do conteúdo da aprendizagem. A força deste modelo está na ênfase no contexto social do aprendiz, algo muitas vezes minimizado em outros pontos de vista da aprendizagem autodirecionada.

Segundo Knowles (1980), os adultos, quando maduros, aumentam sua capacidade de autodireção, mas não de forma isolada, uma vez que frequentemente envolve colaboração e apoio entre aprendizes, professores e pares. Logo, percebe-se que esse tipo de aprendizagem promove o desenvolvimento das pessoas em relação às suas qualidades tanto técnicas e racionais como emocionais, permitindo uma maior autonomia em suas decisões, ou seja, uma liberdade com responsabilidade no controle de seus atos.

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

Cranton (2006) comenta que o facilitador responde às necessidades dos alunos, promove um processo de grupo significativo, fornece apoio e incentivo, constrói uma relação de confiança, ajuda na formação de suas suposições e crenças e, por fim, aceita e respeita os alunos. Knowles (1975) complementa que os educadores que estão ajudando os estudantes a obter conhecimentos técnicos ou instrumentais são frequentemente especialistas e autoridades em sua área, pois são profissionais com anos de experiência prática e conhecimento teórico considerável. Entretanto, esses educadores não apresentam formação suficiente para ser capazes de motivar seus alunos em um processo de aprendizagem autodirecionada, exercendo um conhecimento comunicativo que reforce o seu papel de facilitador, de forma que estimulem os estudantes ao pensamento crítico.

Observa-se, de acordo com Brookfield (1986), um desafio crescente sob pontos de vista estereotipados sobre a natureza e extensão da educação de adultos e os papéis apropriados para educadores profissionais. Nota-se o quanto há alunos adultos que têm demonstrado capacidade e disponibilidade para realizar projetos de aprendizagem autodirecionados. Juntamente com esse desenvolvimento, um número considerável de praticantes começaram a explorar maneiras de reduzir a lacuna entre o mundo da educação formal e as atividades de alunos autodirecionados.

Merriam e Brockett (2007) acreditam que a dinâmica dada à aprendizagem autodirecionada ajudou no seu crescimento e essa evolução é de interesse no campo da educação de adultos para o avanço e criação de novas perspectivas de autodirecionamento. Contudo, Merriam e Caffarella (1991) ressaltam que este tipo de

aprendizagem depende de uma série de variáveis como, por exemplo, o ambiente da aprendizagem, o estímulo da pessoa em aprender, a capacidade de lidar com suas competências, a experiência com o conteúdo que será aprendido, entre outros fatores.

Em concordância, Silva (2009) destaca que a aprendizagem autodirecionada deve considerar a influência de fatores contextuais e da consciência das pessoas em relação às suas necessidades, além de um senso de orientação para definir a direção da aprendizagem. Sendo assim, Dechant (1990) reforça que a aprendizagem autodirecionada requer que o indivíduo seja o educador e o aprendiz ao mesmo tempo.

A respeito do contexto social, observa-se a aprendizagem em si como bastante complexa e atenta a importância da prática reflexiva. Portanto, cada pessoa vivencia experiências em sua trajetória de vida tanto profissional como pessoal e familiar. Para Silva (2009), essas experiências só passam a contribuir em sua aprendizagem quando elas percebem e refletem, já que a realidade de seus ambientes mostra a ocorrência da aprendizagem mais na ação e interação com as demais pessoas, o que leva muitas vezes a desconsiderarem a prática reflexiva.

Portanto, a aprendizagem autodirecionada é influenciada pelo seu contexto social e as pessoas devem ser conscientemente capazes de lidar com esses fatores contextuais e maduros o suficiente para direcionar seu processo de aprendizagem de tal forma que venha a agregar valor ao seu crescimento pessoal. Conforme Merriam e Caffarella (1991), diversos estudos assumiram o processo de aprendizagem autodirecionada como similar aos processos formais de aprendizagem, pois também seguiam um padrão de linearidade. Todavia, novos estudos explicitaram que o processo não ocorria de modo linear nem seguia os mesmos passos.

Aliás, Tough (1979) foi um dos primeiros a pesquisar a aprendizagem autodirecionada no âmbito do ensino, da maneira como o aluno autodireciona sua aprendizagem. Suas descobertas envolveram uma série de relatos e a definição de um projeto de aprendizagem como um esforço deliberado para ganhar conhecimento e habilidade ou buscar mudanças de alguma outra maneira. Tough (1979) assumiu que os adultos têm uma gama de habilidades para o planejamento e orientam suas próprias atividades de aprendizagem.

Brookfield (1986) desenvolveu diferentes estudos de casos na tentativa de aplicar os princípios da aprendizagem autodirecionada na educação de adultos e nota que uma série de variáveis contextuais parecem distorcer ou alterar a aplicação pura da aprendizagem autodirecionada, apresentando os seguintes resultados:

- a) faculdades muitas vezes são inexperientes em sua modalidade de ensino.
- b) os alunos estão em estágios diferentes de preparação para este tipo de atividade.
- c) instituições defasadas e fatores estruturais inalteráveis frequentemente tentam encorajar uma medida de autodirecionamento aos alunos não apenas difícil, mas quase impossível.
- d) trabalhos nessa modalidade são tão demorados que muitos educadores preferem trabalhar com ementas já elaboradas, com formatos de aula previamente definidos e com procedimentos avaliativos.
- e) a quantidade e o grau de contato entre facilitador e aluno exige nos modos de autodirecionamento, significando que é importante para esses indivíduos ser compatível.
- f) não há instrumentos confiáveis para os alunos interessados na aprendizagem autodirecionada.

Esse resultados demonstram a dificuldade de buscar o autodirecionamento dos estudantes, assim como dos professores, pois a relação entre ambos geralmente não são próximas para o compartilhamento de experiências. Os docentes, muitas vezes, não estão preparados para lidar com mudanças em suas metodologias, a estrutura da universidade também não favorece o uso de métodos de ensino a partir da perspectiva construtivista, os estilos de aprendizagem de ambos são diferenciados e ainda tem a questão determinante do tempo como limitador para a prática de estratégias de ensino condizentes com os métodos andragógicos e facilitação do autodirecionamento no processo do aprendizado.

No entanto, Brookfield (1986) argumenta que os indivíduos não enxergam utilidade nas experiências educacionais formais, se tornando quase impossível prever com exatidão o futuro de seu sucesso nas atividades de aprendizagem autodirecionada. Assim, os adultos podem ser admitidos em programas que aplicam os princípios da aprendizagem autodirecionada, com base em suas próprias declarações e documentação de capacidades dessa aprendizagem. Contudo, podem ser ameaçados pela recusa do educador, tendo que detalhar cada passo do seu caminho de aprendizagem para eles.

O desafio dos professores é preparar os estudantes para desenvolver habilidades necessárias para uma aprendizagem independente e ao longo do tempo. A partir dessa ideia, Dynan, Cate e Rhee (2008) abordaram a taxonomia de Bloom, desenvolvida na década de 1950, como um conjunto hierárquico de habilidades de aprendizagem, na qual o aluno com essas habilidades adquire conhecimento (a capacidade de definir conceitos básicos) e compreensão (a capacidade de definir conceitos básicos para alguém). A ordem mais elevada no

raciocínio dessas habilidades envolve a capacidade de aplicar os conceitos básicos de problemas do mundo real ou situações (aplicação); capacidade de reconhecer e explicar os principais pressupostos subjacentes (análise); capacidade de construir modelos simples, baseada em princípios (síntese); capacidade de comparar e contrastar os custos e benefícios de modelos simples e explicar por que uma é melhor que outro (avaliação).

Nesse sentido, Dynan, Cate e Rhee (2008) concluem que as habilidades não precisam ser desenvolvidas simultaneamente, pois as de raciocínio devem avançar pelo menos ao nível de aplicação para que o aluno se envolva na aprendizagem ao longo da vida de forma independente, atingindo as metas para além de projetos de auto-aperfeiçoamento ou de atividades de lazer. Esses autores ainda relatam que a estrutura da sala de aula que propicia um ambiente de aprendizagem reforça as competências no processo de aprendizagem autodirecionada. Além disso, as pessoas com níveis medianos podem melhorar por meio da sensibilização e da prática.

Por fim, a habilidade da aprendizagem autodirecionada é essencial para os adultos que permanecem alunos ao longo da vida. Na verdade, os professores precisam incentivar e desenvolver essa habilidade para gerar oportunidades educacionais e desafios, além da educação formal. Enfim, pode-se melhorar esta habilidade nos alunos, mas muitos estudantes de nível superior ainda precisam desenvolver esta habilidade para colher os benefícios da aprendizagem ao longo da vida (DYNAN; CATE; RHEE, 2008). Vale salientar que é necessário os professores também buscar o autodirecionamento até para poder estimular os seus alunos a exercerem tais habilidades que decorrem ao longo da vida.

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

A aprendizagem autodirecionada já foi confundida pela aprendizagem autogerenciada, que foi cunhada em 1970 por Cunningham para caracterizar a aprendizagem em ação como resultante da concentração de aprendizado com o autodesenvolvimento (ELLINGER, 2004). A aprendizagem autogerenciada combina noções de alunos trabalhando juntos em pequenos grupos ou um conjunto de ações, sobre os problemas da vida real com a prática dos alunos em definir suas próprias agendas de aprendizagem e assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Na análise de Ellinger (2004), embora essa forma de aprendizagem tenha emergido a partir de um foco mais individual da abordagem de autodesenvolvimento, a ênfase está na aprendizagem individual e organizacional de maneira estratégica e proativa. Deve-se notar, entretanto, que outros autores utilizaram a terminologia da aprendizagem autogerenciada para se referir a um processo de automotivação e autodirecionamento para aprender, mudar e melhorar, o que é, por sua vez, mais consistente com a definição da aprendizagem autodirecionada.

No entanto, o termo da aprendizagem autodirecionada (self-directed learning) também foi questionada com relação a outras terminologias como, por exemplo, da auto-educação (self-education), desencadeando uma discussão de alguns autores que buscavam novos nomes para explicar ou substituir o da aprendizagem autodirecionada. Em função da confusão semântica e do interrelacionamento entre os termos aprendizagem e educação é que ocorria essa troca em seus usos, acarretando na ambiguidade dos termos quando abordados pelos autores. Porém, permanece o mesmo termo, em seu sentido deliberado, voluntário e fora das instituições educacionais, visto que já há um amplo uso de seus conceitos em várias pesquisas, com suas várias técnicas voltadas para a aprendizagem de adultos (BROOKFIELD, 1986).

Dessa forma, as dimensões técnicas e reflexivas da aprendizagem autodirecionada, tal como Brookfield (1986) analisa, são fundidas quando os adultos apreciam a natureza culturalmente construída de conhecimentos e valores, e quando agem sob a base da reinterpretação e recriação de seu mundo pessoal e social. Sendo assim, uma práxis de reflexão e ação se manifesta de forma plenamente adulta de aprendizagem autodirecionada.

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

### **3. Metodologia**

A partir da delimitação da visão subjetiva da realidade preconizada pelo paradigma interpretativo, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa para compreender fenômenos sociais (MORGAN; SMIRCICH, 1980). Esta pesquisa pode ser considerada como um estudo de caso, pois o estudo foi realizado no contexto do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa – Paraíba/Brasil. Este curso

tem 53 anos de existência, sendo responsável pela formação de alunos para atuar nas diversas áreas afins da Administração.

Os sujeitos da pesquisa são professores de disciplinas de formação profissional em Recursos Humanos, Logística, Estratégia, Marketing, Produção, Sistema de Informação, Finanças e Teoria das organizações, pois abordam conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação de um administrador. Participaram da pesquisa 6 docentes homens e 4 mulheres; um deles tem pós-doutorado, 7 são doutores e 2 são mestres. O tempo de atuação como docente é bem diversificado, variando entre menos de 5 anos e acima de 30 anos. Verifica-se que enquanto alguns estão no início da carreira docente, outros já estão na fase final. Dentre os professores entrevistados, o que trabalha há mais tempo na UFPB não passa de 15 anos.

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

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

Após essa etapa, teve início a definição das categorias temáticas, terceira etapa do processo de análise compreensiva interpretativa. Essas categorias foram estabelecidas conforme a relação percebida entre os discursos e determinado aspecto conceitual. Merriam (2009) afirma que as categorias são elementos conceituais que abrangem vários relatos que convergem para tal categoria. A análise desses discursos resulta em significados, última etapa do processo analisado.

#### 4. Resultados da Pesquisa

Tais resultados se estruturam em quatro categorias apresentadas adiante, na qual as duas primeiras estão balizadas nos fatores facilitadores do desenvolvimento de uma aprendizagem autodirecionada no ensino em Administração. Já as duas últimas se referem aos fatores que limitam a aplicação do autodirecionamento do processo de aprendizagem dos discentes.

##### *Papel Docente no fomento do autodirecionamento do discente*

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

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

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

Tentar ser a mais **prática** possível, reconhecendo os limites do meu conhecimento, mas dentro do que eu tenho o que pode ser de **útil** pra eles, ou seja, passar isso pra eles. O importante é isso: o que você sabe você **passar o máximo pra eles**, deixando claro que **você não detém o conhecimento** e em algum momento alguém vai trazer algo de **novos** pra você e que você vai se surpreender também, ne? E aí é o momento também de você visualizar que tem que buscar **novas fontes** também e isso é o tempo todo com as **pessoas**. [PIV.39]

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

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

Na minha concepção eu entendo que o docente hoje é um **facilitador de conhecimento**. É a pessoa que vai tentar fazer uma ligação entre **experiência, mercado e conhecimento** e promover alguns **debates e diálogos**. (...) Tentar

debater algumas situações à luz da **teoria**. Pra isso, eu acho que o docente tem que ter certa **capacitação de mercado** para poder fazer essa **interação**. [PIX.1]

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

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

No entanto, os docentes apontam o seu papel como um dos principais para exercer melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o fomento da aprendizagem autodirecionada pode ser facilitada por meio do empenho e compromisso real dos docentes para com seus alunos. Mesmo que o ambiente de aprendizagem não favoreça eles a uma melhor atuação de seu papel devido a questões políticas, institucionais e estruturais desse ensino que impactam no exercício de um autodirecionamento dos estudantes.

#### *Visão de aprendizagem pelo docente*

Os professores revelam que a aprendizagem pode ser experiencial, participativa, significativa e prática. Essa visão deles se aproxima das perspectivas da aprendizagem autodirecionada, na qual o aprendizado ocorre a partir da troca de experiências, da capacidade de aprender e de lidar com suas habilidades. Além de possibilitar o alinhamento entre teoria e prática, cujos alunos aprendem em tempo real, trabalhando em equipe para desenvolver novos conhecimentos a partir do que foi apreendido.

As falas abaixo descrevem o quanto a visão que os docentes têm sobre a aprendizagem é de facilitar o aprendizado aos alunos por meio da construção de ideias que se tornem significativas nas suas vivências, enquanto futuros administradores.

Bom, eu deixo muito claro pra todos os meus alunos que a aprendizagem é **experiencial**, ou seja, se a gente não **pratica** a gente não desenvolve o comportamento, não desenvolve conhecimentos. Há alguns teóricos da área de aprendizagem que inclusive vão mais além, não adianta **colocar a mão na massa** se eu não **modifico** o meu **comportamento** a partir de um aprendizado, o aprendizado, de fato, não aconteceu. Então, eu tento dentro das possibilidades e limitações fazer com que o aluno **interaja** com aquilo que está sendo **discutido** em sala de aula. [PI.4]

É que temos que deixar claro, e eu friso o tempo todo isso, de que nunca eu estou dando uma **receita de bolo**, né? Eu digo a eles que não precisaria a gente tá aqui, pois a gente teria um livro e pronto. A gente tem que ter a **capacidade de pensar ideias adaptando ao ambiente**. Então, se na tua situação fazendo totalmente de maneira diferente deu certo, que bom. Eu acho que é interessante trazer isso pra os alunos, de que eles também podem **opinar** e podem estar certos também. [PIV.6]

A aprendizagem é muito **diferente** porque não é só como eu vou me portar como docente, mas você começa a ver que em determinado momento você ensinou alguma coisa que o aluno foi lá e **colocou na prática**. [PIV.8]

Eu começo a jogar e a **questionar** os alunos e vou **ajudando** eles. O diálogo entre professor e aluno é crucial. Pra mim, o **ponto crucial do aprendizado é o diálogo**. Então, assim, se eu não conseguir que esse aluno tenha uma **liberdade** comigo de opinar e questionar numa sequência, numa ideia não faz sentido eu tá em sala de aula. [PVII.10]

Os discursos evidenciam que há professores que demonstram um embasamento sobre as perspectivas da aprendizagem, pois um deles afirma que é necessário ir para a ação para que o comportamento seja modificado e tenha de fato um aprendizado significativo. Ele tem o intuito de levar o aluno a interagir com os assuntos passados em sala de aula, o que remete a relação teoria e prática que ainda é percebida de maneira distante na aprendizagem, sendo necessário desenvolver métodos participativos para aproximá-las, interligando as situações reais compartilhadas pelos alunos com os aspectos conceituais trazidos pelos educadores (KING; HEUER, 2009).

#### *Relação entre professor e aluno*

O relacionamento entre professor e aluno é caracterizado por várias divergências em seus discursos, pois alguns valorizam e outros não acreditam que seja relevante no processo de ensino. Entretanto, deve-se buscar o mínimo de respeito, uma vez que estão em um ambiente que desenvolve cidadãos e deve ser mediada pelo respeito. “Bom, eu penso que é uma **relação normal** entre dois seres humano que precisam **se respeitar**. (...)” [PII.3]

Um dos professores indica a dificuldade do professor para se integrar nas turmas, visto que o período de tempo que ele passa com a turma é limitado e os alunos já estão engajados entre si. O professor é quem deve encontrar maneiras de se entrosar com a turma o mais rápido possível para que ele consiga conduzir eficazmente o processo de aprendizagem.

Quando você pega uma turma, essa turma já está **engajada** e você é que é a pessoa de fora e tem que buscar **se integrar na turma**, mas entre eles existem **subgrupos**, as amizades. Agora com **trabalhos em grupo** que são desenvolvidos eu proponho que eles estejam sempre **mudando** até para poder estarem ouvindo outras opiniões e não as mesmas, ne? para **diversificar** um pouco as **informações e os conhecimentos**. [PII.17]

Destaca-se que o professor ainda toma como desafio desestruturar os subgrupos existentes em qualquer turma porque é fundamental para o desenvolvimento de habilidades nos alunos que eles trabalhem em diferentes grupos para lidarem com a diversidade de opiniões e estilos e, assim, amadurecerem e construir novos significados a partir das vivências distintas.

Além desse desafio, o professor tem que, de certa maneira, ser legitimado pela turma para que ele possa facilmente converter os estudantes em participantes. Porém, um dos professores enxerga um distanciamento nessa relação, uma vez que há o fator cultural para tal distância na relação entre ambos.

Eu percebo que ainda é uma coisa muito é meio **clássica** ou meio fora de época, ne? A gente ainda nota e eu percebo ainda aqui no curso muito esse **distanciamento** nessa relação aluno e professor. O aluno, de certa maneira, não está tão próximo do professor e existe uma relação aí que é um pouco **cultural** e eu acho que precisava ser melhor trabalhado, mas é uma relação que eu acho que, cada vez mais, ela **precisa ser, digamos, diminuído essa distância**. [PIII.2]

O relato de outro professor indica que essa relação se caracteriza como uma competição, dificultando esse relacionamento.

Atualmente eu estou sentindo como uma **competição**. É como se os alunos de hoje que já tem acesso a internet, um acesso maior de informações, ele considerasse o **professor** não como alguém que tem algo a **oferecer**, mas como alguém que precisa ser **testado** naquilo que o professor sabe pra saber se ele está **acompanhando** o que a **modernidade** diz que ele deveria saber. Então, hoje, eu sinto mais essa dificuldade nesse relacionamento. Não é como se o aluno acreditasse que o professor tem algo a passar, mas é como se ele estivesse testando o professor e pra mim está mais **difícil**. [PVIII.2]

O discurso acima apresenta o impasse vivenciado pelo professor na sua relação com o aluno porque este costuma tachar o professor de defasado e em virtude do acesso rápido às informações eles passam a testar o nível de conhecimento dos educadores. Isso denota o sentido da educação tradicional, em que o professor ainda é visto como o detentor do conhecimento, como se fosse obrigação ter o domínio absoluto, como argumenta Gil (2005) e Lowman (2004). E o aluno em vez de buscar o conhecimento para o seu engrandecimento, ele busca para tentar constranger, de certa forma, o professor diante da turma, o que leva a refletir o aspecto cultural, como cita na fala de PIII.2, prevalecendo uma relação clássica.

### ***Incentivo pela prática reflexiva e crítica***

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

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

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

Entretanto, conseguir essa participação dos alunos não tem sido fácil, como revela um dos professores ao destacar que a leitura é necessária para que o aluno participe efetivamente na sala de aula e tenha consistência de seus



posicionamentos. Porém, até para fazer com que os estudantes leiam é complicado e o professor é obrigado a tomar algumas medidas que torna essa participação meio forçada, o que contraria a interação envolvente defendida pelas novas perspectivas de estratégias de ensino.

**A participação é complicada** porque eu entendo que jogar conhecimento é a coisa mais fácil do mundo, mas essa interação é que é complicado e pra haver essa interação pra melhorar o processo de ensino-aprendizagem **o aluno precisa ler**. Precisa, inclusive, um **conhecimento prévio** daquele assunto porque as dúvidas começam a aparecer e ele começa a questionar. A gente disponibiliza, mas até pra **motivar** o aluno pra ler eu tenho feito o seguinte: o aluno sabe que poderá ser questionado sobre aquele assunto mesmo antes de eu ter dado. (...) Então, isso você acaba motivando ele a ter que ler. **Infelizmente é uma maneira** porque só dizer pra ele ler acaba não funcionando. **[PIII.26]**

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

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

| FATORES       | CATEGORIAS   | SIGNIFICADO  |
|---------------|--|--|
| Facilitadores | <b>Papel do docente no fomento do autodirecionamento do discente</b> | O papel do docente no fomento do autodirecionamento do discente é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, mas esse papel ainda é visto de maneira distinta, tendo a necessidade de conduzir a um perfil de facilitador nesse processo, cujo compromisso do professor se torna imprescindível.  |
|               | <b>Visão de aprendizagem pelo docente</b>                            | A experiência, a participação e a prática são elementos que caracterizam a visão de aprendizagem pelo docente referente também ao seu olhar para o aluno. Os docentes enfatizam a relevância do diálogo para a transformação da aprendizagem.  |
| Limitantes    | <b>Relação entre professor e aluno</b>                               | O respeito é assinalado como a base para a construção de uma relação entre professor e aluno. Entretanto, os educadores percebem uma competição em que eles são testados pelos discentes, o que dificulta a sua legitimação na turma. Por isso, alguns professores nem priorizam uma relação mais próxima com os seus alunos e essa atitude prejudica o processo de aprendizagem a partir da perspectiva construtivista. |
|               | <b>Incentivo pela prática reflexiva e crítica</b>                    | A promoção do incentivo pela prática reflexiva e crítica no aluno para que ele possa aprimorar seu senso crítico é uma das responsabilidades do docente. Porém, envolver o aluno nessa prática tem sido desestimulante para o educador devido ao desinteresse do estudante e também por conta da própria educação considerada acrítica.  |

**Quadro 1:** Significado dos Fatores Facilitadores e Limitantes da Aprendizagem Autodirecionada.

**Fonte:** Elaboração própria (2016).

Compreender o papel do docente no fomento do autodirecionamento do discente, a visão de aprendizagem pelo docente, a relação entre docente e discente, e o incentivo pela prática reflexiva e crítica nos estudantes é salutar para desenvolver um ensino em Administração apropriado com a realidade contextual do aluno, conhecendo

melhor o aluno e auxiliando ele a se conhecer no intuito de fomentar uma educação criativa, reflexiva e analítica resultante de um aprendizado.

## 5. Considerações Finais

Os resultados da pesquisa indicaram que os professores entrevistados exercem um papel determinante para a condução do processo de aprendizagem dos alunos, mas esse papel pode ser afetado por influências recebidas de outros elementos inseridos nesse mesmo processo, que seriam os fatores limitantes apontados na pesquisa.

Os docentes têm opiniões diferentes sobre o seu papel por considerarem tais fatores como impactantes para a condução da sua ação profissional. A estrutura da universidade é defasada para o uso de mecanismos de ensino a partir de uma visão construtivista, com métodos andragógicos e emancipatórios. No entanto, é unânime o fator do seu papel ser um facilitador para a aprendizagem do aluno, o que se inclui a aplicação de uma aprendizagem autodirecionada no processo formativo do aluno de Administração.

Porém, falta o compromisso do aluno e o seu interesse em participar desse processo. Como não são considerados maduros, prejudica a ação do docente em desenvolver novas estratégias de ensino que buscam relacionar a aprendizagem autodirecionada por meio do incentivo à reflexividade e criticidade para uma atuação mais efetiva sobre sua ação profissional. Essas barreiras têm levado o aluno ao comodismo na aprendizagem. Por isso, é necessária uma mudança de comportamento do aluno para que ele se engaje mais na busca pelo autoconhecimento.

Salienta-se que o docente também deve se comprometer na construção de uma relação entre professor e aluno vista como uma arena de competição entre os dois agentes. Esses fatores dificultam o alcance do papel do docente para proporcionar não apenas uma formação técnica, mas também cidadã. Por isso, os professores necessitam ser exemplos aos seus alunos até porque eles caracterizam esse papel como multidimensional.

Portanto, o professor ao incentivar o estudante a refletir de maneira crítica, até para que o aprendizado seja autodirecionado e emancipatório, insere este aluno também a se comprometer a levar o ensino com seriedade e atuar como um adulto nesse processo. Para tanto, ele deve buscar uma aprendizagem autodirecionada, definida por Knowles (1975), capaz de direcionar as suas experiências vividas para um aprendizado significativo em sua vida. Dessa forma, ele se conscientiza melhor de suas ações dentro do processo de aprendizagem, deixando de agir com imaturidade. Isso é um dos desafios para contornar os fatores que limitam o uso da aprendizagem autodirecionada como estratégia para aprimorar o ensino em Administração.

## Referências

BROCKETT, R. G.; HIEMSTRA, R. **Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research and practice**. London and New York: Routledge, 1991.

**BROOKFIELD, S. D. Understanding and Facilitating Adult Learning**. Jossey-Bass: San Francisco, 1986.

CANDY, P. C. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2006.

DECHANT, K. Knowing how to learn: the “neglected” management ability. **Journal of Management Development**, v. 9, n. 4, p. 40-49, 1990.

DYNAN, L.; CATE, T.; RHEE, K. The Impact of Learning Structure on

ELLINGER, A. D. The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, Mar. 2004.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GODOI, C. K. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. Capítulo 13. In: GODOI, Christiane K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ILLERIS, K. Workplace learning and learning theory. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 4, p. 167-178, 2003.

KING, K. P.; HEUER, B. P. Transformative learning in adult basic education. In: MEZIRROW, J.; TAYLOR, E. W. & ASSOCIATES. In: **Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace and higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009.

KNOWLES, M. S. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.

- KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.** Cambridge: Adult Education, 1980.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2004.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: a guide to design and implementation.** San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning Adulthood: a comprehensive guide.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **RAE**, v. 43. n. 2, 2003.
- MORGAN, G, SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, 1980.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, v.1).
- REED, M. Teorização Organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Orgs.) **Handbook de Estudos Organizacionais.** São Paulo: Atlas, 2007.
- REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, out. 1999.
- SCHON, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books, 1983.
- SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família.** 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SILVA, A. B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.
- SMITH, G. F. Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. **Journal of Management Education**, feb. 2003.
- Students' Readiness for Self-Directed Learning. **Journal of Education for Business**, 2008.
- TOUGH, A. M. **The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.