

Práticas Andragógicas Criativas no Ensino Superior de Administração: efetividade à aprendizagem ou “*mise en scène*”?

Creative Andragogical Practices in Management Higher Education: effectiveness to learning or “*mise en scène*”?

Vera Lúcia da Conceição Neto*¹, Guilherme Lima Moura¹

¹Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Brasil.

INFO ARTIGO

Palavras-chave:

Aprendizagem,
Andragogia,
Didática do Ensino Superior,
Ensino de Administração,
Práticas Andragógicas
Criativas.

RESUMO

Neste estudo de caso analisa-se o efeito das abordagens andragógicas criativas aplicadas na disciplina de didática de ensino superior do curso de pós-graduação de Administração de uma Instituição de Ensino Superior brasileira. Nas entrevistas semi-estruturadas com dez alunos aplicou-se a análise pragmática da linguagem como procedimento metodológico, considerando-se quatro temas: relação professor e aluno; razões da aprendizagem; experiência do aluno e orientação para a aprendizagem. Os resultados demonstraram que as abordagens andragógicas contribuem para a aprendizagem dos alunos e desenvolvem a criatividade, o senso crítico, a reflexão, a flexibilidade, a abertura ao novo, a responsabilidade e o relacionamento interpessoal. Como consequência, a criatividade usada de forma criteriosa e com foco na aprendizagem sedimenta a assimilação do conteúdo. A revisão das práticas docentes nas universidades deve ser, acima de tudo e mais do que nunca, um caminhar em direção à efetividade da aprendizagem ou – ela sim! – corre o risco de praticar meramente algum tipo de *mise en scène*.

ARTICLE INFO

Keywords:

Learning, Andragogy,
Didactics in Higher
Education,
Teaching of Administration,
Creative Andragogical
Practices.

ABSTRACT

This case study analyzes the effect of the andragogical creative approaches applied to the didactic discipline of higher education, in the postgraduate course of Administration at a Brazilian university. It was applied the pragmatic analysis of language as a methodological procedure in the semi-structured interviews with ten students, considering four themes: teacher and student relationship; reasons for learning; student experience; orientation to learning. The results demonstrated that andragogic approaches contribute to student learning and develop creativity, critical thinking, reflection, flexibility, openness to new situations, responsibility and interpersonal relationships. Consequently, the creativity used in a judicious way and with a focus on learning brings gains to learning.

1. Introdução

Este artigo apresenta a análise do uso de práticas andragógicas criativas na aprendizagem de mestrandos e doutorandos, enquanto cursavam a disciplina de didática do ensino superior em um programa brasileiro de pós-graduação stricto sensu em Administração. Vale salientar que esta disciplina é a única oportunidade formal de formação do provável principal ofício destes futuros mestres e doutores brasileiros: ensinar na graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) por todo o país.

Para entendermos a relevância desta problematização, ainda pouco discutida (OLIVEIRA; DELUCA, 2017), faz-se necessário esclarecermos nosso ponto de partida, qual seja a recente intensificação da discussão em torno de duas questões: *i*) o sentido do ensino de Administração para a prática profissional do Administrador; e *ii*) a importância das abordagens andragógicas criativas como o ambiente ideal para a aprendizagem de adultos.

* Principal contato para correspondência.

Conceição Neto, V. L. (vera.neto@imparrh.com.br), Moura, G. L. (glmoura@gmail.com) ORCID: (0000-0003-2729-5286).

No que diz respeito à primeira questão, o ensino superior dos cursos de Administração, típico espaço da aprendizagem de adultos sobre conceitos voltados à resolução de questões práticas do mundo, tem sido criticado com mais intensidade nas duas últimas décadas (MOURA, 2014; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015; CANOPF *et al.*, 2018). No cenário internacional, algumas discussões recentes têm tentado trazer novos horizontes ao ensino de Administração (BILLSBERRY, *et al.*, 2018). Mas é impossível ignorar a contundência das críticas feitas por Mintzberg (2006), para quem a educação de administradores simplesmente “*distorce o exercício de gestão*”, e que os Masters in Business Administration são particularmente problemáticos porque estão voltados ao que chama de sujeitos inadequados para este aprendizado: basicamente, jovens sem qualquer experiência prática. Para o autor, a aprendizagem da Administração só seria possível inserida em experiências contextualizadas, exigíveis pela complexidade dos fenômenos organizacionais e pela natureza tácita dos conhecimentos frequentemente aplicados nas empresas.

Somada a esta crescente crítica acadêmica, surge a crítica oriunda do senso comum e do mercado de trabalho, já que as últimas décadas intensificaram a expectativa social em torno do ensino profissionalizante, segundo a qual a preparação de indivíduos nas IES deve atender às demandas práticas do mercado de trabalho. A abertura à inovação, a capacidade de aceitar desafios e tomar decisões são, então, características procuradas nos alunos de cursos tecnológicos, profissionalizantes, de ensino superior e de pós-graduação.

No que diz respeito à segunda questão, para definir o que chamamos de ambiente ideal de aprendizagem para adultos, recorreremos à perspectiva de Carl Rogers (1961): é aquele em que o indivíduo pode se realizar como pessoa numa situação de relações interpessoais positivas, em que prevalece a valorização do eu e as relações são desprovidas de ameaças ou de desafios às concepções que o indivíduo faz de si mesmo.

As estratégias didáticas de inspiração andragógica, portanto, servem particularmente ao ensino de adultos sobre o ensinar a outros adultos, na medida em que:

- 1) possibilitam a utilização do conhecimento e das experiências que os aprendizes possuem como base para novas aprendizagens;
- 2) envolvem o exercício pleno da criatividade, desde as elaborações cognitivas, tais como: resumos de textos, avaliação crítica, pesquisas e apresentações sobre determinado assunto, autoavaliação; bem como de: simulações, construções coletivas de jogos de aprendizagem, dramatizações, criações de poesias, músicas, danças e tantos outros contextos artísticos diversos.

Surge, então, o objeto de nossa análise neste artigo: a disciplina de didática do ensino superior, ministrada em um programa brasileiro de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, cujas práticas didáticas adotadas, enquanto abordagens andragógicas, consistiram em: leitura dos textos adotados e elaboração de resumos; discussões grupais em pequenos grupos e no grande grupo; exposição dialogada entre professor e alunos; repasse do assunto da aula anterior realizado pelos alunos; exposição de diversas técnicas de ensino; leitura de crônicas pelo professor; elaboração pelos alunos de um diário de aprendizagem; entrevistas realizadas pela turma, conduzidas pelo professor, com alunos de graduação e professores convidados; elaboração de uma crônica pelos alunos; encontro final do grupo para leitura coletiva das crônicas; e, por fim, uma autoavaliação crítica. Os alunos receberam a recomendação, dada pelo professor da disciplina, de sempre utilizar criatividade e bom humor, principalmente ao elaborarem o repasse do assunto da aula anterior.

A motivação para a realização da pesquisa sobre esta experiência de ensino-aprendizagem, portanto, deu-se como uma tentativa de somar alguma luz à discussão sobre o sentido do ensino de Administração, como um ambiente efetivo de aprendizagem útil à profissão: as práticas de ensino andragógicas criativas seriam uma alternativa? A própria formação de mestres e doutores parece muitas vezes estar mais presa a uma lógica produtivista de geração de artigos acadêmicos, do que sob a tutela de um processo formativo consistente de futuros professores, como se vê na discussão sobre o “*elefante na sala*” realizada em Bispo e Costa (2016).

O cotejamento destas perspectivas de aprendizagem com uma situação real (e tão pouco usual) de sala de aula, cuja experiência de ensino-aprendizagem parecia imbricar as abordagens teóricas (presentes nos textos adotados) nas práticas em sala (vivenciadas no processo de aprendizagem na própria disciplina), poderia trazer esclarecimentos a esta questão.

Fomos em busca, então, de respostas às seguintes questões: como o uso da criatividade sedimentou a assimilação do conteúdo? Quais as competências mais estimuladas nos alunos quando submetidos às abordagens andragógicas criativas? O que dificultou a assimilação do conteúdo da aula? Como ocorreu a criatividade? Como ocorreu a permanência do conteúdo após a vivência das abordagens andragógicas? Algumas respostas serão

apresentadas nas próximas páginas.

Feita esta introdução, seguiremos agora à seção 2, onde aprofundaremos a discussão sobre andragogia, aprendizagem e criatividade, a partir, especialmente, da abordagem rogeriana presente no modelo andragógico de Malcolm Knowles. Depois, na seção 3, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, na seção 4, realizaremos a análise e discussão dos achados e, por fim, na seção 5, finalizaremos o texto ao apresentarmos algumas conclusões.

2. Andragogia, saber e criatividade no processo de ensino-aprendizagem

No clássico *Liberdade para aprender* (1978), Carl Rogers aponta dez premissas sobre o processo de aprendizagem, são elas: os seres humanos têm naturais potencialidades de aprender e são curiosos a respeito do mundo em que vivem; a aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos; a aprendizagem que envolve mudança é ameaçadora porque tende a suscitar reações; as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem minimamente; é por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa; a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo; a aprendizagem terá efeito quando a ameaça ao “eu” é fraca, gerando novas formas de aprendizagem; a aprendizagem autodirigida envolve sentimentos e inteligência, tornando-se durável; a independência, a criatividade e autoconfiança são facilitadas quando a autocritica e autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária; e por último a aprendizagem é socialmente útil quando existe uma contínua abertura à experiência (ROGERS, 1978, p. 159-164).

Malcolm Knowles (1970), um dos teóricos importantes da andragogia, sob a influência dos princípios de Carl Rogers, define a andragogia o estudo das melhores práticas para orientar adultos no seu processo de aprendizagem, que assume como pressupostos: *i*) a experiência é a principal fonte de aprendizagem; e *ii*) a motivação surge da possibilidade que os adultos têm para aplicar os conhecimentos nas suas atividades cotidianas, na medida em que vivenciam suas necessidades e seus interesses.

A popularização da andragogia ocorreu quando Knowles publicou os livros *A prática moderna da educação de adultos* (1970) e *Aluno adulto* (1973), introduzindo e definindo o termo andragogia como a arte e ciência de orientar adultos a aprender. Para maior esclarecimento entre a pedagogia e a andragogia, Knowles (1970) traça um paralelo entre as metodologias e toma como base quatro pressupostos essenciais de ensino-aprendizagem apresentadas no Quadro 1, onde se vê uma ideia clara de que a andragogia desenvolve o senso crítico, a criatividade e a autonomia. O aluno sente-se cidadão do mundo, participante da construção do seu processo do saber e do aprender. Quando o aluno desenvolve a capacidade de conhecer o mundo através dos seus próprios referenciais de interpretação, como ser pensante e reflexivo, pode transformar esse mundo.

Quadro 1. Paralelo entre as metodologias com base em quatro pressupostos essenciais de ensino-aprendizagem.

PRESSUPOSTOS	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Papel da Experiência	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de Aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
Orientação da Aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que

	dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas.	desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
Motivação	A motivação para a aprendizagem é resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas), mas são os fatores internos que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, entre outros).

Fonte: Knowles (1970).

A influência de Rogers no modelo andragógico de Knowles (1970) revela-se claramente nos seus cinco pressupostos para a educação de adultos:

1. O autoconceito do aprendiz considerando que os adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida. Desejam serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigirem;
2. O papel das experiências é fundamental para o adulto, serve de base para o seu aprendizado. As técnicas de ensino que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes;
3. A disponibilidade para o aprender permite ao adulto adquirir uma abertura para novos processos de aprendizagem relacionados a situações reais de seu cotidiano;
4. A orientação para aprendizagem facilita que o adulto aprenda melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade;
5. A motivação para a aprendizagem acontece quando os adultos são movidos a aprender por valores intrínsecos, tais como autoestima, qualidade de vida e desenvolvimento.

Além desses pressupostos, Knowles (1970) aponta cinco etapas do modelo andragógico: diagnosticar as necessidades de aprendizagem; formular as necessidades de aprendizagem; identificar os recursos materiais de aprendizagem; escolher e implementar estratégias adequadas de aprendizagem; e avaliar os resultados da aprendizagem. A Andragogia apresenta como conceito principal a aprendizagem autodirigida em que os indivíduos tomam a iniciativa pelo saber com ou sem ajuda do outro. Knowles enfoca três razões para a auto direção: liberdade para aprender proveniente de uma atitude proativa; sintonia com o processo natural de desenvolvimento psicológico; e dotar o aluno de estrutura de responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem. Enfim, os adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo de desenvolvimento para a vida. Este é o principal objetivo da andragogia de Malcolm Knowles.

A Andragogia, então, deve apresentar como resultado que os adultos adquiram uma compreensão madura de si mesmo; desenvolvam uma aceitação, amor e respeito para com os outros; desenvolvam uma atitude dinâmica em relação à vida; aprendam a reagir às causas e não aos sintomas de comportamento; adquiram as habilidades necessárias para alcançar o potencial de suas personalidades; compreendam os valores essenciais no capital da experiência humana; e compreendam a sociedade e sejam hábeis na condução da mudança (BUCKLEY, 2018).

Cavalcanti (1999) também apresenta uma síntese das características da aprendizagem pedagógica e andragógica com seus elementos principais, descritas no Quadro 2. Esses elementos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem que podem servir de base de pesquisas para consolidar a metodologia andragógica.

Quadro 2. Síntese das características da aprendizagem pedagógica e andragógica.

CARACTERÍSTICAS	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber e necessitam. A aprendizagem associada à vida diária gera uma maior assimilação do conteúdo.

Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, mediante a discussão e a solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, que exige ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: *Cavalcanti* (1999).

E desse modo o aluno, através da sua participação ativa, constrói a sua aprendizagem e compartilha seu saber. As estratégias andragógicas são práticas, exercícios e vivências que ajudam a envolver o discente com a sua aprendizagem e construir com ele o processo de aprender e desaprender como resultados desse processo (LOWMAN, 2004). Os adultos possuem necessidades, motivações e interesses próprios que precisam ser satisfeitos nos processos de assimilação de conhecimento e aquisição de aprendizagem.

Neste sentido, Fleith (1994) sugere que novos processos de ensino-aprendizagem sejam ampliados e tenham como meta central o preparo dos alunos na produção de ideias originais em diferentes campos do saber. A autora ainda salienta que existem professores conscientes das características de sala de aula que estimulam a criatividade dos alunos. Porém, a transferência para a prática pode ser intuitiva porque os professores não sabem cultivar as habilidades criativas em sala de aula devido a ausência de conteúdos de criatividade na formação do professor.

Guilford (1968) um dos pioneiros do estudo da criatividade conclui que as capacidades produtivas são de duas espécies: convergentes e divergentes. O pensamento convergente ocorre quando se oferece o problema em que existe um método padrão para resolvê-lo, conhecido do pensador que pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos. O pensamento divergente tende a ocorrer quando o problema ainda está por descobrir e não existe ainda meio assentado de resolvê-lo. O pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas. As capacidades mentais criativas devem ser estimuladas pelo pensamento divergente, deixar que o indivíduo encontre várias alternativas de resolução de problemas. Este tipo de pensamento é avaliado por meio de três parâmetros: fluência (o número de respostas); flexibilidade espontânea (número de temas das respostas do sujeito, por exemplo: respostas no tema alimentação, construção civil, transportes etc.) e originalidade (qualidade das respostas). Guilford (1968) acrescenta ainda, que a criatividade como função cognitiva correlaciona-se positivamente com a inteligência, porém é mais abrangente que esta.

Alencar e Virgolim (1994) afirmam que nas últimas décadas o desenvolvimento do potencial criativo e intelectual do aluno constitui em um dos objetivos educacionais de maior importância. A forma costumeira de pensar e agir são insuficientes e mesmo inadequadas para lidar não só com a realidade, mas com as próprias ideias, num mundo marcado por constantes mudanças e inovações. Elas sugerem que se empreguem métodos educacionais que estimulem as pessoas a pensar independentemente, testando ideias e se envolvendo em atividades intelectuais que despertem sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades mentais; desenvolvendo assim, as habilidades de pensamento criativo, tais como: autonomia, flexibilidade pessoal, abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa e persistência, sensibilidade, espontaneidade e intuição que facilitam reformular julgamentos e ideias previamente formadas a respeito de algo.

Alguns exemplos de práticas que aproveitam melhor este potencial intelectual e criativo dos estudantes no contexto do ensino superior, incluem o uso da metodologia PBL (*Problem Based Learning*), oriundo dos cursos de medicina e inserido no curso de graduação em economia na FGV-EESP; e o modelo de sala invertida, no qual as informações são adquiridas fora da sala de aula, para que o encontro entre alunos e professores sirva para a discussão e experimentação dos temas (PIGNANELLI; ARANHA, 2015; WRIGHT, *et al.* 2016).

Por fim, a criatividade é inerente as abordagens andragógicas em sala de aula. O professor é o elo entre a prática e a teoria, o bom ensino exige capacidade reflexiva sobre a ação e na ação, senso crítico, relacionamento interpessoal satisfatório, capacidade de escuta e principalmente criação de ambientes favoráveis que desenvolvam condições internas criativas nos seus alunos.

3. Procedimento Metodológico

A pesquisa ocorreu através de um estudo de caso, com coleta ocorrida por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 10 (dez) alunos de pós-graduação do curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dois doutorandos e oito mestrados, de ambos os sexos (três masculinos e sete femininos), idade mínima de 23 anos e máxima de 51 anos, pertencentes ao primeiro ano que cursaram a disciplina de didática de ensino superior desde maio até o início de julho de 2010.

Martins (2008, p. 11) esclarece o aspecto imersivo do estudo de caso, com sua característica “*exaustiva em um objeto delimitado, [...] [que] possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa*”. É assim que até mesmo o chamado caso único é capaz de proporcionar algumas generalizações, dada a natureza exemplar do caso (YIN, 2005).

Os temas de análise foram selecionados conforme a teoria da abordagem andragógica de Knowles (1970), especificamente elencada por Cavalcanti (1999), por facilitar a compreensão do aluno (entrevistado) e a análise dos dados. Os temas abrangeram a *Relação Professor e Aluno* composto por três questões; as *Razões da Aprendizagem* com cinco questões; a *Experiência do Aluno* com quatro questões e a *Orientação para Aprendizagem* também com quatro questões, totalizando dezesseis questões. As perguntas de cada tema contemplavam os seguintes objetivos:

- **Relação Professor e Aluno:** a primeira pergunta focava a relação do professor com os alunos; a segunda tratava da relação do aluno com o professor e a terceira focava a postura tanto do professor quanto dos alunos em sala-de-aula. Foi solicitado para os alunos que considerassem todo o período da disciplina.
- **Razões da Aprendizagem:** a primeira pergunta focava a operacionalização das abordagens (como foram realizadas); a segunda abordava o uso da criatividade nas abordagens e como ocorria o processo criativo dos alunos; a terceira identificava quais das abordagens facilitaram a assimilação dos conteúdos; a quarta as dificuldades encontradas pelos alunos e a quinta sugestões de melhoria quanto às abordagens andragógicas para facilitar a aprendizagem. Foi solicitado aos alunos que considerassem as abordagens andragógicas utilizadas durante o período de realização da disciplina, tais como: trabalhos em sala de aula grupais, resumos sobre os textos lidos, repasse da aula anterior, diário, crônica, entrevista com alunos de graduação, professor convidado, encontro final do grupo para leitura das crônicas, exposição das técnicas de ensino, entre outros.
- **Experiência do Aluno:** a primeira pergunta enfatizava as competências desenvolvidas pelas abordagens; a segunda focava a associação com a experiência do aluno; a terceira abordava as mudanças ocorridas e a quarta como foi a experiência com as práticas andragógicas e quais foram as mais significativas. Neste tema não existiu a necessidade de fazer considerações.
- **Orientação para a Aprendizagem:** a primeira pergunta enfocava como o aluno avaliava sua aprendizagem após o término da disciplina; a segunda focava a avaliação do processo de criatividade; a terceira a avaliação sobre a estratégia nas abordagens andragógicas e a quarta a opinião sobre o processo de orientação, ensino e aprendizagem em didática de ensino superior. Neste tema não existiu também a necessidade de fazer considerações.

Os dados foram coletados através de depoimentos escritos respondidos por *e-mail* pelos alunos, conforme um formulário de entrevista semi-estruturada que continha os quatro temas de análise com as respectivas questões.

Para melhor identificação da fonte dos dados analisados foi utilizada a seguinte legenda por cada tema de análise para caracterizar os entrevistados: E1.1 significa primeiro entrevistado e primeira pergunta daquele tema; E2.2 significa segundo entrevistado e segunda pergunta daquele tema e assim sucessivamente.

4. Análise dos Dados

Para maior compreensão dos dados cada tema foi analisado individualmente. A partir dos temas pretendeu-se uma descrição sobre o que os alunos pensam das abordagens andragógicas e como eles percebem o processo a que foram submetidos de ensino-aprendizagem.

4.1 Relação Professor e Aluno

Neste tema a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. Para os alunos a disponibilidade e a abertura do professor para ouvir foi umas das características mais marcantes da disciplina. A disponibilidade é uma prontidão interna para o relacionamento autêntico e genuíno, é um compartilhar com o outro sobre os sentimentos, as ideias, as opiniões e também os conflitos. O processo de

aprendizagem necessita de um clima acolhedor de interesse pelo outro, confiança e simplicidade, mesmo que existam intervenções que sejam necessárias. No relacionamento é preciso uma grande disposição de ânimo e sobretudo um desejo verdadeiro de escuta que ultrapasse os limites da sala-de-aula:

Acredito que, pela disponibilidade demonstrada por parte do professor, a relação tenha sido aberta e de igualdade (E1.1).

Noto que o professor busca constantemente aproximar-se de seus alunos, construindo uma relação próxima com vários deles. Vale ressaltar a disponibilidade que ele tem para orientar as atividades dos discentes, recebendo-os presencialmente em sua sala (E7.1).

A capacidade de escuta é uma arte, exige um total desprendimento dos próprios pensamentos, ideias e julgamento crítico. Saber escutar consiste em falar menos e prestar mais atenção. É preciso saber ouvir além das mensagens, porque existe um conteúdo não manifesto em muitas comunicações, e o professor necessita desenvolver a sensibilidade para entender o que realmente pensam e sentem os alunos em relação ao seu processo de aprendizagem. Vale salientar que mesmo o professor apresentando uma capacidade de relacionamento satisfatório, em algumas situações a escuta dos alunos foi precária:

Achei que o professor se mostrou bastante solícito, porém, em alguns momentos deixou de ouvir os alunos e terminou por falar mais do que eles (E.3.1).

Os alunos demonstraram um relacionamento amistoso e de aproximação com o professor, através da participação, do interesse e da reflexão sobre a própria postura. Quando se estabelece um ambiente de confiança mútua, a satisfação é recíproca. O professor ao propiciar um clima acolhedor e sincero, os alunos reagem positivamente com comprometimento, disposição para a aprendizagem e cumprimento das tarefas:

Os alunos corresponderam à forma de interação adotada pelo professor, estabelecendo um relacionamento bastante amistoso (E8.2).

Eram comprometidos com a matéria... todos chegavam dispostos (ou quase) a assistir a aula. [...] A participação e o interesse dos alunos fizeram com que a aula se tornasse mais rica de opiniões que provocavam boas discussões, permitindo nossa reflexão sobre antigas posturas (E9.2).

Para alguns alunos existe um sentimento de aproximação e reserva, os vínculos afetivos podem ser intensos ou não, dependendo das características de cada aluno e da relação estabelecida com o professor. É natural que no relacionamento interpessoal surjam situações de aproximação e de reserva, para melhor avaliar as próprias ações como aluno, resguardando, às vezes a autoestima e avaliar as ações do professor para adquirir confiança:

Houve um misto de aproximação e de reserva, a depender de cada aluno individualmente (E1.2).

A relação dos alunos com o professor varia muito. Há alunos que reagem positivamente diante da aproximação do docente e criam fortes vínculos, enquanto outros consideram que a busca por aproximação do professor é exagerada e passa dos limites (E7.2).

A postura do professor em sala-de-aula é um poderoso canal de comunicação não-verbal revelador dos seus sentimentos, seus pensamentos e suas opiniões. O aluno numa postura receptiva usa a observação para avaliar o comportamento do docente, sua postura, movimentos faciais e corporais, gestos, olhares, apresentação e entonação de voz. O excesso de aplicação de abordagens andragógicas em uma mesma aula provocou inquietação no professor para cumprir o cronograma, além de dificultar o por limites aos comentários dos alunos que fugiam do assunto:

Uma vez que em uma mesma aula tínhamos atividades diferentes. Primeiro repasse, em seguida a discussão dos textos e na sequência um seminário, às vezes percebi uma certa inquietação para que o cronograma fosse cumprido [...] ele deveria ter interrompido alguns comentários que fugiam do tema (E5.3).

O aluno precisa ser responsável pelo seu processo de aprendizagem, isto gera instabilidades e resistências devido à falta de preparo no método da andragogia. Conforme o depoimento abaixo, alguns alunos apresentaram ações instáveis:

A postura dos discentes diverge bastante: um grupo participa ativamente das discussões o que gera riqueza nas aulas (embora ocasionalmente haja desentendimentos e alguns colegas faltem com respeito a outros) e outros grupos participam pouco, limitando-se a observar e ouvir (E7.3).

4.2 Razões da Aprendizagem

Neste tema, as pessoas aprendem o que realmente precisam saber e necessitam. A aprendizagem associada à vida diária gera uma maior assimilação do conteúdo.

A operacionalização das abordagens andragógicas estimulou a criatividade, dos alunos, principalmente os repasses e as crônicas:

Transbordaram abordagens criativas nos repasses. As crônicas do professor, lidas ao longo do semestre, e as dos alunos, lidas no último encontro do semestre no restaurante, foram um ponto alto da disciplina (E6.1).

A aplicação das abordagens andragógicas necessita sempre de uma boa conclusão (fechamento) para sedimentar a assimilação do conteúdo, alguns alunos enfatizaram a necessidade de rever as abordagens, conforme a prática, tempo e número de alunos:

As leituras dos textos deixaram a desejar. Foram textos muitos bons que mereciam maiores discussões com um fechamento do professor o que muitas vezes não ocorreu. O fato do número de alunos ser excessivo dificultou (E5.1).

Repasses: a forma adotada (“lúdica”) favoreceu uma revisão dos principais pontos trabalhados, mas a forma levou a uma ênfase maior na forma que propriamente no conteúdo [...] penso que poderia ser ajustado de modo a favorecer uma maior consolidação dos conteúdos (E8.1).

Exposição das técnicas de ensino: deveria ser mais valorizada pela disciplina [...]. Como o seminário é feito ao final da aula, às vezes não sobra muito tempo ou vários alunos já estão saturados e não absorvem bem o conteúdo (E7.1).

O uso da criatividade nas abordagens permitiu que os alunos se sentissem desafiados para exporem suas experiências, habilidades e talentos. Quando o professor facilita o processo criativo, este ocorre espontaneamente através da flexibilidade e da abertura à criação:

O professor tentou estimular e desafiar a criatividade de cada um. Cada aluno possui uma bagagem de experiências, quando se consegue compartilhar essas experiências, abre-se um espaço para o talento escondido (E9.2).

O processo de criatividade ocorreu de maneira bastante flexível e aberta, pois o professor literalmente nos deu asas e conseguimos realizar voos incríveis (E4.2).

O uso da criatividade sem estabelecer um foco de aprendizagem e sem fazer um bom fechamento da técnica, gera um sentimento de “vazio” e falta de conteúdo:

Utilizar a criatividade é algo muito interessante, mas ela precisa vir acompanhada de conteúdo. Em alguns momentos percebi apenas o lado humorístico da coisa, e o conteúdo foi deixado, em segundo plano (E3.2).

Os alunos abordaram que a diversidade de abordagens facilitou o processo de aprendizagem e destacaram as leituras com os resumos, os repasses e as discussões:

As leituras e resumos possibilitam um bom aprendizado, os repasses que revisam o conteúdo de forma criativa, as discussões em grupo (E3.3).

Diversificação, exemplos do professor, da turma, resumos e repasses (E10.3).

Em todo processo de aprendizagem, as dificuldades dos alunos são evidentes. A falta de tempo para as leituras e o excesso de atividades foram bastante mencionados pelos alunos:

A questão do tempo para ler todos os textos [...] e fazer as resenhas (E9.4).

Falta de tempo devido ao excesso de atividades das diversas disciplinas (E7.4).

4.3 Experiência do Aluno

Neste tema, a experiência é rica fonte de aprendizagem, mediante a discussão e a solução de problemas em grupo.

Um dos objetivos da aplicação das abordagens andragógicas é desenvolver competências nos alunos para que possam aplicar na sua vida diária. Os aspectos mais enfatizados foram o ser reflexivo, a criatividade, a capacidade de análise e escuta, e posicionamentos críticos:

O ser reflexivo, criativo, saber ouvir, competências didáticas e tecnológicas. Penso que a mais eficaz foi a de nos tornar reflexivo, indagações quanto ao nosso papel como profissional, refletir a vida pessoal e profissional (E4.1).

A conexão da teoria andragógica com a prática exige uma disposição, vontade e força dos alunos para transferir o conteúdo estudado para a sua prática. Alguns alunos são bem-sucedidos, outros apresentam barreiras interiores e crenças que impedem a ação. Algumas dificuldades são mencionadas devido à falta de responsabilidade dos alunos pelo aprendizado e às práticas educativas das instituições:

Por já ter experiência docente, passamos a avaliar nossas atividades e experiências vividas com relação às práticas, realizando associações e refletindo acerca delas, pensando em mudanças (E7.2).

Já leciono há muito tempo e o perfil dos alunos é muito diversificado. Aplicar a andragogia não é fácil. Não estão acostumados a serem responsáveis pelo seu aprendizado [...] necessitariam de mais discussões principalmente junto as instituições para que soluções melhores fossem apresentadas (E5.2)

As mudanças permitem abandonar hábitos antigos para aplicar o novo conhecimento e enfrentar o desconhecido que necessita de aquisição de novas competências para que haja a ação. Os alunos sentiram-se mais seguros e criativos para a prática como professores:

Passei a ver o mundo de uma outra forma, a respeitar a opinião e características do outro, a ouvir mais, a indagar os procedimentos de maneira produtiva e a me utilizar disso no processo de construção do conhecimento com meus alunos futuros (E4.3).

Eu me tornei mais segura do que é ser professor e passei a ter mais certeza de que é isso que eu quero para minha vida profissional (E1.3).

A experiência com as práticas andragógicas possibilitou desenvolver a criatividade, a reflexão, o autoconhecimento, a capacidade analítica e crítica, principalmente nos repasses, na crônica, na resenha, no diário:

Uma das que mais gostei foi o repasse, pela criatividade dos grupos [...] adorei fazer o diário, pois acredito que, quando feito e lido com reflexão, ele pode ajudar no autoconhecimento (E1.4).

Especialmente as experiências de vida transmitidas pelas crônicas (E6.4).

Gostei muito dos repasses criativos e das resenhas devido a melhor absorção do conhecimento. O repasse de forma lúdica e a resenha de forma crítica (E10.4).

4.4 Orientação para a Aprendizagem

Neste tema a aprendizagem é baseada em resolução de problemas, que exige ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

A avaliação exige do aluno uma reflexão sobre o seu aprendizado, suas responsabilidades, ações, cumprimentos de prazos das atividades, entre outros. É um processo ético consigo mesmo. Alguns alunos verbalizaram sobre o compartilhar de conhecimento e outros enfatizaram que o conteúdo foi repetitivo:

Eu aprendi muito e de maneira adequada, sem sofrimento desnecessário e compartilhando conhecimento e bons momentos com os colegas (E1.1).

Achei os conteúdos um pouco repetitivos, aprendi a abordagem andragógica e como docente procurarei, na medida do possível, colocá-la em prática (E3.1).

O uso da criatividade em sala-de-aula favoreceu o senso crítico:

Aprendi novas técnicas de ensino e melhorou meu senso crítico (E10.2).

Para que haja um processo eficaz de comunicação é necessário que as informações sejam detalhadas. Foi

mencionado que as estratégias das abordagens andragógicas devem ser mais detalhadas para facilitar o processo de aprendizagem do aluno:

Foram excelentes. Só acho que elas poderiam ser mais esmiuçadas (E6.3).

4.5 Considerações Finais sobre os Temas Analisados

A análise do tema *Relação Professor e Aluno* demonstrou que o bom ensino é caracterizado pelo relacionamento autêntico, capacidade de escuta, confiança estabelecida e um clima ambiental de segurança psicológica. A aceitação incondicional do aluno facilita o seu autodesenvolvimento. Sabendo que é aceito como é e se expressa, o aluno adquire segurança psicológica para enfrentar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Esses resultados convergem para os pressupostos de Rogers (1961, 1978) quando enfatiza que o professor tem a função de facilitar o crescimento pessoal do aluno. Faz-se necessário, a permissão para uma completa liberdade de expressão, ou seja, a liberdade para construir ou destruir seu próprio conhecimento, rejeitar uma nova experiência ou aceitar outra, sentindo-se livre para suportar seus erros e reconstruir seu saber com esforço positivo. Quando a pessoa é livre, torna-se responsável por si, sente-se segura e isto favorece a aprendizagem. Porém, no relacionamento interpessoal entre professor e aluno na sala-de-aula podem surgir algumas insatisfações quando a atenção e a capacidade de escuta do professor não ficam evidentes, devido ao número excessivo de aluno na sala, ao cumprimento de um cronograma e ao pouco tempo disponível para cobrir todo um conteúdo em determinada aula.

A análise do tema *Razões da Aprendizagem* evidenciou que as abordagens andragógicas estimularam a criatividade nos alunos, principalmente os repasses da aula anterior e as crônicas. Algumas abordagens foram prejudicadas na sua operacionalização devido ao tempo limitado como é o caso da exposição das técnicas de ensino e a discussão das leituras dos textos. O uso da criatividade desenvolve a flexibilidade, a abertura para mudanças e a autoconfiança como afirmam Alencar e Virgolim (1994), porém se não for bem conduzida poderá dificultar a aprendizagem, uma vez que não terá um foco definido e conseqüentemente o conteúdo da aula não será assimilado.

A diversidade de abordagens andragógicas criativas favoreceu a aprendizagem, porém por falta de uma maior estruturação e planejamento da disciplina de ensino superior, algumas técnicas ficaram sem conclusão e fechamento por parte do professor, dificultando a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. O volume de atividades acadêmicas, ao mesmo tempo de várias disciplinas, tais como as leituras com resumo, dificultou a assimilação do conteúdo estudado.

Para melhor operacionalização da disciplina de didática de ensino superior, faz-se necessário adotar uma ementa, informando os critérios de avaliação de cada abordagem andragógica. Vale salientar que os alunos necessitam de informações sobre o conteúdo a ser ministrado e os processos avaliativos da disciplina para que identifiquem as razões da sua aprendizagem e levem para a vida prática, principalmente no exercício da função de docência.

A análise do tema *Experiência do Aluno* evidenciou que as abordagens andragógicas desenvolveram competências, tais como: criatividade, capacidade de análise crítica, reflexão, capacidade de escuta, principalmente nos repasses, crônicas, resenhas e diários. A capacidade da reflexão-em-ação e a reflexão sobre a ação possibilitaram criar um “repertório” de experiências e ações que o aluno pode recorrer em qualquer situação que. Alguns alunos que exercem a função de docência são bem-sucedidos em praticarem as abordagens andragógicas, outros têm dificuldades de por em prática as abordagens, devido à estrutura das escolas e o perfil dos seus discentes. Mesmo assim, os alunos entrevistados se tornaram mais seguros e confiantes na sua prática como docentes.

A análise do tema *Orientação para Aprendizagem* demonstrou que a avaliação do aluno sobre o seu aprendizado desde o cumprimento de horários até a elaboração das atividades mais complexas exige a reflexão sobre o empenho e o esforço realizado. Os alunos mencionaram que existiu um compartilhar de conhecimentos, mas que no decorrer da disciplina, os conteúdos tornaram-se repetitivos. A criatividade favoreceu o juízo crítico. As estratégias das abordagens andragógicas devem ser detalhadas para possibilitar maior compreensão e assimilação do conteúdo. E o processo de orientação e de ensino-aprendizagem em didática de ensino superior exige uma atitude de comprometimento por parte de alunos e professores que muitas vezes não ocorre na prática, gerando falta de acessibilidade ao orientador e também pouco ou nenhum feedback sobre a postura acadêmica.

5.Considerações Finais

As numerosas fragilidades apontadas no ensino superior em Administração, que põem em dúvida o próprio sentido da formação de Administradores, impõem aos futuros profissionais um nível elevado de cobrança quanto à expressão de suas potencialidades criativas.

Os achados deste estudo confirmaram que as práticas andragógicas criativas parecem vir ao encontro dessas críticas. Isto porque:

- 1) contribuem para a aprendizagem dos alunos de ensino superior e desenvolvem a criatividade, o senso crítico, a reflexão, a flexibilidade e abertura ao novo, a capacidade de escuta, a responsabilidade e o relacionamento interpessoal;
- 2) estimulam (e até mesmo “forçam”) os discentes a disporem de suas competências cognitivas, emocionais e físicas nas situações de ensino-aprendizagem, ao proporem comportamentos e ações do tipo: refletir, elaborar, escolher, decidir, debater, movimentar-se, redigir, criar, inovar, criticar, julgar, avaliar, dar apoio e/ou contar com o apoio de algum colega;
- 3) A criatividade usada de forma criteriosa e com foco na aprendizagem sedimenta a assimilação do conteúdo, caso contrário quando são usadas abordagens abstratas demais, o aluno não ultrapassa o conhecimento empírico e não consegue fazer a abstração, generalização e aplicação no cotidiano;
- 4) A assimilação do conteúdo permanece após a vivência das abordagens andragógicas quando os alunos vivenciam com intensidade a criatividade e a capacidade crítica ao mesmo tempo. Estes resultados refletem as ideias de Guilford (1968) sobre o uso do pensamento divergente e convergente no processo criativo.

As práticas andragógicas criativas, portanto, possibilitam um processo de ensino-aprendizagem integrado com as mais recentes expectativas em torno do ensino superior profissionalizante.

As universidades, então, permanecem sendo o espaço de grandes desafios, mantendo-se vivo, mais do que nunca, o de ajudar os alunos a tornarem-se mais competentes não apenas diante de seus projetos existenciais, mas na solução dos graves e complexos problemas sociais que lhes chegarão às mãos. A revisão de suas práticas docentes deve ser, acima de tudo e mais do que nunca, um caminhar em direção à efetividade da aprendizagem ou – ela sim! – corre o risco de praticar meramente algum tipo de *mise en scène*.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R., **Criatividade: expressão e desenvolvimento**. Petrópolis: vozes, 1994.
- BILLSBERRY, J.; AMBROSINI, V.; GARRIDO-LOPEZ, M.; STILES, D., Towards a Non-Essentialist Approach to Management Education: Philosophical Underpinnings from Phenomenography. **Academy of Management Learning & Education**. Published Online: 26 Oct 2018. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0401>. 2018.
- BISPO, M. S.; COSTA, F. J., Artigos como avaliação discente em disciplinas de pósgraduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?, **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, nº 2, Artigo 10, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2016.
- BUCKLEY, P. J., How Theory Can Inform Strategic Management Education and Learning. **Academy of Management Learning & Education**, vol. 17, No. 3 Exemplary Contributions. Published Online: 3 Oct 2018 <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0076>. 2018.
- CANOPE, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D., Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 371-391, jul./set. 2018.
- CAVALCANTI, R. A., Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, Nº 6, Ano 4, julho de 1999.

- FLEITH, D. S., **Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional**. In: ALENCAR, E.M.L.S.; VIRGOLIM, A. M. R. (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (pp. 111-141). Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M., A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa** (RAEP), v. 16, p. 71, 2015.
- GUILFORD, J. P., **Intelligence, creativity and their educational implications**. San Diego (California): Robert R. Knapp, 1968.
- KNOWLES, M., **The modern practice of adult education**. From pedagogo to andragogo. Cambridge: Usa, 1970.
- LOWMAN, J., **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARTINS, G. A., Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.
- MINTZBERG, H., **MBA? Não, obrigado!**, Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MOURA, G. L., Hipergeneralizações: organizações são quase qualquer coisa em best sellers de introdução à administração. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 12, p. 62-85, 2014.
- PIGNANELLI, A. ARANHA, F., Inovação no ensino. **Revista de Administração de Empresas** (RAE), vol. 55, n. 6, novembro-dezembro 2015.
- OLIVEIRA, S. R.; DELUCA, G., Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, nº 4, Artigo 13, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2017.
- ROGERS, C. R., **Tornar-se pessoa**. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1961.
- _____, **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- WRIGHT, A. L.; MIDDLETON, S.; GREENFIELD, G.; WILLIAMS, J.; BRAZIL, V., Strategies for Teaching Evidence-Based Management: What Management Educators Can Learn from Medicine. **Journal of Management Education**. Volume: 40 issue: 2, page(s): 194-219, 2016.