

# GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: DO ENSINO-APRENDIZAGEM AOS PROCESSOS DE ENSINAGEM

## GRADUATION IN ADMINISTRATION: FROM TEACHING-LEARNING TO TEACHING PROCESSES

Lucas Braga da Silva **1**  
João Manuel de Sousa Will **2**

**Resumo:** O artigo estuda o processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em Administração de uma Universidade do Tocantins, tem como objetivo diagnosticar os desafios de professores e alunos para a construção do processo de ensinagem. Trata-se de pesquisa quanti-qualitativa que permitiu aplicar dois questionários a um grupo de 16 docentes e de 47 discentes. Os resultados e análises permitiram verificar que os professores dizem que não há dificuldades para se estabelecer um processo de ensinagem, mas, os alunos discordam. O maior desafio para estabelecer um processo de ensinagem é o professor perceber as necessidades formativas dos alunos que precisam interagir com os docentes, seus pares e assumir responsabilidades com suas aprendizagens. Concluiu-se, que um processo de ensinagem precisa que o professor modifique suas atitudes tradicionalistas, para se adequar aos novos tempos e exigências do ensino e aprendizagem e os alunos entendam que são protagonistas dos seus aprendizados.

**Palavras-chave:** Ensinagem; ensino-aprendizagem; professores; alunos.

**Abstract:** The article studies the teaching-learning process in the undergraduate course in Administration of a University of Tocantins, aims to diagnose the challenges of teachers and students to build the teaching process. It is a quantitative-qualitative research that allowed the application of two questionnaires to a group of 16 teachers and 47 students. The results and analyzes showed that teachers say that there is no difficulty in establishing a teaching process, but students disagree. The biggest challenge to establishing a teaching process is for the teacher to understand the training needs of students who need to interact with teachers, their peers and take responsibility for their learning. It was concluded that a teaching process requires that the teacher modify his / her traditionalist attitudes, to adapt to the new times and requirements of teaching and learning and the students understand that they are protagonists of their learning.

**Keywords:** Teaching; teaching-learning ; teachers ; students.

Graduado em Tecnologia em Logística pelo Instituto Federal do Tocantins, graduando em Administração pela Universidade Federal do Tocantins, pós-graduado em Docência do ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná e mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: lucaslogistica19@gmail.com **1**

Possui doutorado em Ciência de Educação na área de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho/Portugal (2015), Mestrado em Administração Rural e Comunicação Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1994) e Graduação em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1989). É professor adjunto Nível II, da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Administração de Empresa Privada/Pública e Rural. E-mail: sunzon26@hotmail.com **2**

## Introdução

O ensino superior, nestas últimas décadas, foi alvo de diversas transformações, principalmente, em relação ao modo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, o processo de ensino e ensinagem, caminha para novos contextos de sala de aula, incluindo a inserção de novas metodologias de ensino e avaliação, novas tecnologias de informação e comunicação, além da flexibilização de cursos e outros aspectos. Mas, ressalta-se ainda, que aliado a isso, surgem novos desafios na construção de saberes, tanto para docentes quanto para discentes (BECKER, 2001).

Diante deste contexto de transformações no ensino universitário, os cursos superiores apresentam novas exigências para ensinar e aprender. É justamente na busca da compreensão dessa nova relação entre ensino e aprendizagem que propomos estudar os desafios para implementar o processo de ensinagem no curso de graduação em administração de uma Universidade Pública do Tocantins.

No referencial discutiu-se o conceito do processo de ensinagem com Mazzioni (2013); Anastasiou (2002); Anastasiou e Alves (2009); Isaia (2006) citado por Beltrame (2008); Libâneo (1994); Weisz (2010); Polya (1995); Borges Neto e Santana (2001). Nas discussões teóricas voltadas para o ensino superior destacaram-se Freire (2005); Behrens (2005; 2006); Silveira e Ribeiro (2005); Anastasiou; Alves (2004); Santos M. e Santos L. (2002); Libâneo (1986); Silva (2017); Pieczkowski (2016), Marcelo (2009); entre outros.

Em Vasconcelos (2009, p. 42-43) vê-se que o objeto do trabalho docente não se trata apenas de dominar determinado conteúdo, mas um processo de construção de conhecimento, em condição de complementaridade [...] e imbricado a ele, devem estar:

- a) os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina;
- b) saber identificar a turma com a qual irá trabalhar;
- c) conhecer o mercado de trabalho no qual o aluno irá trabalhar;
- d) os objetivos do processo de ensino-aprendizagem;
- e) selecionar as mais adequadas estratégias de atividades e recursos para que o ensino-aprendizagem seja alcançado;
- f) avaliar a aprendizagem dos alunos e verificar seu desempenho docente a fim de retomar os objetivos iniciais almejados para determinada turma;
- g) uma relação professor-aluno que abarque os aspectos de parceria e interação.

Diante do que afirma o autor, algumas orientações são necessárias aos professores do ensino superior, como: rever as estratégias de ensino; fazer uma autoavaliação sobre suas técnicas de ensinagem; instigar em seus alunos se no que foi ensinado houve aprendizado; deveriam buscar se adentrar mais fundo nos processos didático-pedagógicos; se preocupar com o aprendizado do discente e; buscar inovar sempre em suas práticas educativas.

A docência, em qualquer etapa do ensino, seja no superior ou educação básica, não se refere somente a chegar em uma sala de aula, falar, falar; sem haver aprendizado daquilo que se falou. A isso, Anastasiou e Alves (2009, p. 68) acrescentam que o professor, considerado intermediador do conhecimento, deverá ser um verdadeiro estrategista “[...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”.

No caso da docência universitária, o ensino, a pesquisa e a extensão estão interconectados, mas, nota-se que para cada um dos termos citados, existe normas ou técnicas específicas para sua execução. O docente na relação pedagógica para buscar técnicas de ensinagem implica em desenvolver a competência de mediar o aprendizado do discente. De acordo com Zabalza (2004), não basta apenas dominar determinado conteúdo e saber explicá-lo, mas transmitir o que sabe, aprender o que ensina e atuar como mediador atencioso e dedicado à construção do conhecimento.

No entanto, diante da condição de determinados cursos superiores que seus professores não têm uma formação didático-pedagógica indispensável ao exercício da profissão docente, verifica-se a necessidade desses professores buscarem uma formação reflexiva relacionada a sua prática didático-pedagógica, pois na ação de formação em seus cursos de pós-graduação, lato ou stricto sensu (exigência para atuar na docência universitária), nem sempre são contemplados os aspectos didáticos e pedagógicos. Diante do exposto, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: quais os

desafios que professores e alunos encontram para desenvolverem um processo de ensinagem no curso de graduação em administração de uma Universidade Pública do Tocantins?

A ensinagem é uma perspectiva considerada como prática pedagógica diferenciada das tradicionais, pois nela tanto o professor como os alunos caminham para um processo de ensino e aprendizagem onde o diálogo, a participação e a interatividade se fazem presente. Significa dizer que neste contexto o professor gerencia as aulas de modo que o aluno consiga aprender e apreender o conteúdo explicado (MAZZIONI, 2013; ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU; ALVES, 2004; ANASTASIOU, 2005; ANASTASIOU; ALVES, 2009). Neste artigo busca-se analisar a situação em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em Administração de uma Universidade do Estado do Tocantins, para diagnosticar os desafios de professores e alunos para a construção do processo de ensinagem.

### **Aspectos conceituais do processo de ensinagem**

O processo de ensinagem, de acordo com Mazzioni (2013), se subdivide em três pilares, a saber: a demanda de aprendizagem partindo do discente, o objetivo do conhecimento e a oferta de aprendizagem vinda do professor. Entretanto, também se enfatiza que não se deve deixar de lado as condições estruturais da instituição de ensino, de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos e os recursos disponíveis.

No que concerne ao termo ensinagem, assim como referencia Anastasiou (2002, p. 66) pode ser definido como “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, num processo contratual e de parceria”.

Para Anastasiou e Alves (2009), no processo de ensinagem, o ensinar deve ser uma ação intencional e deve resultar em aprendizagem. Nesta perspectiva, o aprender com significado de reter informações é um termo ligado à Pedagogia Tradicional e deve ser superado pelo apreender, que, por sua vez, significa se apropriar dos conhecimentos, a fim de que esses se integrem à estrutura cognitiva dos educandos.

Isaia (2006) citado por Beltrame (2008) salienta que o processo de ensino não se caracteriza pelo simples repasse de conteúdo, mas de sistematizar e organizar os conhecimentos, oferecendo estímulos à aprendizagem, em direção a uma formação baseada na autonomia. Considera-se, sobretudo que, na relação entre os sujeitos envolvidos na ensinagem, professor e aluno, deve-se levar em consideração, a participação efetiva dos mesmos, em ações pedagógicas ativas que possibilitem ou estimulem o aprendizado.

De acordo com os estudos de Libâneo (1994) pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem trata de uma interação dialética entre o instrutivo e o educativo, cujo propósito principal é o de contribuir para a formação integral da personalidade do aluno. Contudo, destaca-se que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende” (IBIDEM, p. 90). Ele mesmo concluiu que é algo bem diferente disso “é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” Dessa forma, percebe-se que “o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (IBIDEM, p. 90).

Nas palavras de Weisz (2010), o processo de ensino-aprendizagem são dois processos distintos, mas que se comunicam, pois considera que “o sujeito do processo de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno” (IBIDEM, p. 65). O diálogo, nesse sentido, pode ser visto como peça chave no que diz respeito as possibilidades de organização das situações de aprendizagem.

Tendo por base as contribuições de Polya (1995); Borges Neto e Santana (2001), a ensinagem é um processo de desenvolvimento do trabalho docente, pautado na direção pedagógica, que envolve desde os termos didáticos à interação de ambientes, materiais, ideias e pontos de vista construídos a partir da relação professor-aluno. Trata-se, portanto, de “um processo interativo, dialógico e participativo, enquanto campo propício às metodologias ativas, ancorado no paradigma Construtivista da Educação e na Teoria da Educação de Paulo Freire” (SILVEIRA; RIBEIRO, 2005 apud CORREIA, 2016, p. 36).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), citado por Beltrame (2008, p. 44), o ensino pode ser

definido como:

um campo de aplicação de conhecimentos, traduzidos em um processo técnico (ensinagem) e introjetados pelos aprendizes (aprendizagem), estabelecendo uma relação de dependência entre a aprendizagem (sob ótica do aprendiz) e a ensinagem (sob ótica do professor), de tal forma que o desenvolvimento pedagógico implique em formação que valorize a identidade pessoal e profissional dos participantes.

Na visão desses autores, a ensinagem é vista como um processo dialético em que o aprendiz se apropria do conhecimento. No processo de ensinagem, o professor não só ensina ao aluno, ele aprende com o aluno também. Na medida que ensina ele aprende porque é um processo reflexivo, ele se esforça para entender o modo do aluno pensar e vai reorganizando também o seu saber para explicar e compreender como ajudar ao outro. Assim, reelabora o seu próprio saber.

### **Discussões teóricas da ensinagem no ensino superior**

De acordo com Freire (2005) a proposta pedagógica na perspectiva emancipatória do indivíduo possibilita que “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido” (IBIDEM, p. 27). Nesse sentido, Silveira e Ribeiro (2005, p. 99-100) complementam dizendo que:

[...] a relação que se estabelece entre professores e alunos [...] é, portanto, sempre uma relação pedagógica porque o espaço de convívio é mediado por conhecimentos que são, intencionalmente, ensinados e aprendidos, desconstruídos, construídos e/ou reconstruídos em atividades que os colocam frente a frente produzindo teorias, discutindo conceitos e experiências, criando novos fatos, enfim, interagindo, valorizando a contribuição de cada um e de todos, produzindo momentos de ensinagem.

Considerando o que dizem os autores sobre ensinagem, verifica-se que nesse processo são estabelecidos momentos de inter-relação pedagógica, professor e aluno, que possibilitam ensinar, aprender, desconstruir, construir ou até mesmo reconstruir determinada realidade, a partir de conceitos, experiências vivenciadas, criando novos contextos, interagindo e valorizando as contribuições dos sujeitos.

A ensinagem enquanto processo abandona a ideia de “dar aulas” para dar lugar ao “fazer aulas” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15). No entanto, nas palavras dos autores, o fazer aulas significa superar os modelos tradicionais e métodos de ensino sustentados nas práticas de memorização. Traduz-se, portanto, no desenvolvimento prático e teórico das aulas, na elaboração e implementação de estratégias e na participação dos alunos no contexto apresentado na aula (ANASTASIOU, 2005).

De acordo com Behrens (2005), no modelo tradicional da educação, as aulas são expositivas teóricas, e, as metodologias e filosofias de ensino, pautadas na aprendizagem receptiva e mecânica, garantida pela repetição. [...] “Na relação professor-aluno, há o predomínio da autoridade do professor que exige uma atitude receptiva do aluno e impede qualquer comunicação entre os mesmos no decorrer da aula” (LIBÂNEO, 1986, p.24). Nessa perspectiva, segundo Fontana (2015, p. 16), o currículo:

[...] é concebido como uma questão simplesmente técnica, no qual os saberes aparecem sob a forma de unidades isoladas de estudo (as matérias); o professor pensa em cada disciplina de forma separada; a organização escolar preocupa-se com a estrutura em vez da relação com o aluno; as disciplinas não se integram nem se complementam, desfavorecendo a perspectiva de conjunto e de globalização que favorece a efetivação da aprendizagem.

Levando em consideração Behrens (2005); Libâneo (1986) e Fontana (2015) nota-se que a educação tradicional discutida por esses autores coincide com a educação bancária denominada por Freire (1987). A relação pedagógica inerente a essa perspectiva é de transmissão/recepção de informações, dados e fatos. Sendo assim, o aluno se limita ao espaço de sua carteira, é privilegiado o silêncio, reprimindo sua fala e a expressão das suas ideias. O que se expressa no paradigma tradicional da educação é bem distinto do que se expressa no processo de ensinagem. Anastasiou (2002, p. 66) considera que a ensinagem é:

[...] a ação de ensino da qual resulte a aprendizagem do aluno; trata-se, portanto, de algo que supere o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, só há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno.

Partindo do que se afirma anteriormente, a ensinagem ultrapassa o simples repasse de conteúdo. O ensino conduz ao aprendizado do aluno. Na visão de Behrens (2006), as metodologias de ensino aplicadas pelos docentes do ensino superior devem propor um ensino fundamentado em múltiplas visões que proporcionem aprendizagens aos alunos, que desenvolvam a visão crítica, criativa e transformadora. A autora aponta as seguintes sugestões para ações didáticas do docente:

a crítica, que permite uma relação dialógica, crítica e reflexiva entre professores e alunos; a argumentação, que possibilita a defesa de ideias elaboradas e produzidas com fundamentação; a pesquisa, que propicia uma investigação dos referenciais teórico-práticos disponíveis em recursos bibliográficos e eletrônicos, que permitem subsidiar a produção de conhecimento próprio; a participação, que instiga o envolvimento efetivo nas atividades propostas, estimulando a responsabilidade entre pares; a análise, que busca desenvolver atitudes críticas e reflexivas perante a elaboração e produção do conhecimento; o trabalho individual e coletivo, que contempla a elaboração responsável nas atividades individuais para subsidiar com propriedade as produções coletivas; e a criação, que permite e estimula a proposição de problematizações que levem à autonomia e à iniciativa, instigando processos criativos (BEHRENS, 2006, p.169, grifo nosso).

Como se observa na discussão de Behrens (2006), as ações didáticas dos professores não devem se constituir numa mera transmissão de conhecimentos. Isso significa que essas ações devem ser complexas, onde entra a crítica, a argumentação, a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem e a formação, considerando os aspectos do desenvolvimento intelectual, afetivo e social, mediante o desenvolvimento de atividades produtivas e criativas. Esse pode ser o caminho para um aprendizado em sala de aula mediante uma prática pedagógica crítica e reflexiva, como propõem Costa e Behrens (2009). Na ensinagem, além dos aspectos críticos e reflexivos, é preciso que os professores e alunos estejam motivados por essa atividade, bem como referencia Anastasiou (2002).

Nessa realidade, Santos M. e Santos L. (2002) contribuem afirmando que o ensino superior precisa ser entendido como um processo de crescimento em mão dupla, em que os docentes e os discentes se interajam, buscando se conectar com o objeto de estudo, possibilitando assim, entrelaçamento entre ensino e pesquisa. Contudo, “o papel do docente será então de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade dos mesmos”. Neste processo, o docente adquire o papel de auxiliar os alunos a perceberem as necessidades de uma formação universitária para a sua vida (ANASTASIOU, 2002, p. 73).

Ser um bom professor não está limitado somente aos conhecimentos técnicos, adquiridos em cursos de bacharelado, tecnologia ou até mesmo licenciatura. Mas, ir, além disso. É necessário

saberes relacionados ao próprio exercício da profissão, quais sejam: didáticos, pedagógicos, científicos, entre outros (SILVA, 2017). A docência é o encontro com o novo, com o imprevisível (PIECZKOWSKI, 2016). E, por isso, é relevante considerar o contexto universitário de sala de aula, o aluno e o próprio professor (MARCELO, 2009). De acordo com Anastasiou e Alves (2007), a aplicação de estratégias de ensinagem, busca, por meio de novos meios, atitudes e pensamentos, colocar professor e aluno diante de uma nova realidade de ensino que leve ao aprendizado do discente. Na concepção de Mazzioni (2009, p. 18):

estratégias existem para garantir o alcance de objetivos, observando qual é o ponto de partida e aonde se pretende chegar. Ao adotar para a sala de aula algumas estratégias de ensino deve-se considerar os objetivos da aula e as habilidades passíveis de se desenvolver.

Contudo, Itoz e Mineiro (2005) complementam dizendo que além do “como fazer”, o estudo e aplicações de estratégias no processo de ensino, também envolve o “por que fazer?” e “para quem fazer?”. Assim, ao implementar determinada estratégia de ensinagem, não basta apenas o docente implementá-la, mas procurar responder a esses questionamentos.

O que chama a atenção no processo de ensinagem é a participação ativa dos estudantes na escolha e participação das metodologias de ensino adotadas pelos docentes. Ressalta-se ainda que, o propósito das instituições de ensino e dos docentes serão atingidos se dos discentes também forem. Destarte, para que haja um desenvolvimento favorável das competências, o docente deve desenvolver, além de habilidades técnicas de conteúdo, aquelas voltadas aos métodos de aprendizagem inovadoras e atrativas à realidade dos discentes e do curso em questão (LIMA; KROENKE; HEIN, 2010).

Desta maneira, Anastasiou e Alves (2007) descrevem os métodos de ensinagem que podem ser utilizados pelos docentes atuantes no ensino superior, dentre eles: aula expositiva dialogada, estudo de caso, estudo de texto, estudo dirigido, ensino com pesquisa, ensino à distância, grupo de verbalização e de observação, oficina ‘laboratório ou workshop’, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, phillips 66, dramatização, seminário, júri simulado, simpósio, painel e fórum.

Portanto, o intuito de explicar sobre esse tipo de estratégia é contribuir para as atividades de ensino dos docentes dessa etapa da educação. E, que a partir dessas estratégias, os professores pensem melhor sua prática de ensino. Para fins de complementação dos métodos já expostos, outros pensadores como Marion e Marion (2006), Petrucci e Batiston (2006), também descrevem novos métodos de repensar e desenvolver a tarefa docente: aprendizagem baseada em problemas, discussão e debate, ensino individualizado, exposições, excursões e visitas, jogos de empresas e resolução de exercícios.

Portanto, conforme o exposto, a ensinagem pode ser vista como uma prática curricular que implica o envolvimento dos docentes e discentes como parceiros no processo de ensino e aprendizagem. Envolve ações que implicam em um processo interativo, dialógico e participativo. Requer uma prática curricular pautada na eficácia, no encorajamento e na tomada de decisão que pressupõe a competência científica, pedagógica e didática dos professores, baseada no princípio que envolve a educação e a instrução dos alunos.

## **Metodologia**

Este estudo adotou uma metodologia quanti-qualitativa tendo em conta o problema e os objetivos abordados, com a finalidade de expressar a situação em que se encontra o processo de ensino e aprendizagem no curso de graduação em administração de uma Universidade Pública do Tocantins e expressar os desafios apontados por professores e alunos para a construção de um processo de ensinagem.

Comprometidos em partilhar o modo de ensinar e aprender no curso de Administração, mediante as ações dos docentes e discentes em sala de aula, lançamos sobre elas o novo olhar e verificamos os desafios para criar novas oportunidades de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, essa análise inicial delineou o estudo numa abordagem objetiva e subjetiva das

respostas, com os dados da pesquisa sendo expressos de modo quanti-qualitativo. Tratando-se dos objetivos e, a fim de possibilitar maior familiaridade com o problema pesquisado, o estudo pode ser classificado como exploratório. O período de realização do estudo compreendeu desde o início do mês de agosto de 2017 à março de 2018.

Para atingir o que se propõe com este trabalho, a amostra do estudo se constituiu de 16 de 22 professores e 47 de 98 alunos do 5º, 6º, 7º e 8º período do colegiado do curso de administração da universidade contexto da pesquisa. A amostra de alunos foi escolhida por entender que os alunos dos últimos períodos da graduação já vivenciaram diversas experiências ao lado dos professores do curso e a de professores pelo fato de terem uma visão macro das situações ocorridas em sala de aula.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se dois questionários com perguntas equivalentes, mas direcionadas aos professores e aos alunos a fim de verificar as diferenças e as semelhanças entre as respostas dos dois grupos sobre o mesmo assunto, para analisar com mais clareza as condições e as possibilidades do trabalho docente e discente no contexto universitário. As questões formuladas continham perguntas fechadas (sempre, às vezes e nunca) e abertas.

Procurou-se estruturar as perguntas de acordo com os seguintes critérios: planejamento de aula (questões 1 e 2), prática curricular em sala de aula (questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8), avaliação (questões 9 e 10), postura ética e de relacionamento interpessoal (questões 11 e 12) e infraestrutura (questões 13 e 14).

Assim, a primeira etapa do estudo consistiu na revisão bibliográfica em livros, periódicos, teses, dissertações e sites da internet. Este estudo ajudou a construir as variáveis para a coleta dos dados. A segunda etapa foi a aplicação (distribuição e coleta) dos questionários e a terceira a codificação, análise e interpretação dos dados e, por fim, a discussão dos resultados. Na análise dos dados houve o empenho de construção de quadros baseado no método estatístico descritivo e na análise de conteúdo das respostas subjetivas.

Esta investigação enquadrou-se na pesquisa exploratória com a aplicação de questionários, com realização de uma análise quantitativa complementada pela qualitativa por meio dos métodos estatísticos e categorização de palavras (análise de conteúdo).

## **Análise e Discussão dos Dados**

### **Caracterização dos professores e alunos pela faixa etária e sexo**

Conforme dados obtidos pela pesquisa a maior parte do quadro de professores é do sexo feminino, correspondendo a 56,25% da amostra e os do sexo masculino a 43,75%. A faixa etária dos respondentes situa nas idades de 28 a 37 anos (31,25%), de 38 a 47 (43,75%), e de 48 anos ou acima (25%). O tempo de serviço varia de 1 a 10 anos (26,67%), de 11 a 21 (60%), de 22 a 32 (13,33%) e nenhum de 33 ou mais.

Os dados também retratam a quantidade de alunos que participaram da pesquisa, sendo que 74,47% eram do sexo feminino e 25,53% do masculino. Destes, um total de 74,48% tinham idade entre 17 e 27 anos, cerca de 19,15% de 18 a 37, outros 6,37% de 38 a 49 e não houve respostas para 50 anos ou acima.

Considerando que a atividade docente e discente no contexto curricular, além de ser pautada em conhecimento científico da área, também leva em consideração os aspectos didático-pedagógicos, a interação ambiental, os materiais e recursos disponíveis e os pontos de vistas construídos a partir da relação professor e aluno. Esta análise envolve o plano de ensino vinculado ao contexto sociocultural; aspectos didático-pedagógicos da prática docente; metodologia de ensino; processo de avaliação; ética na atividade de ensino-aprendizagem; condições de trabalho relacionadas a infra-estrutura da universidade. Desse modo, inicia-se a análise pelo plano de ensino.

### **Plano de ensino no contexto da atividade docente e discente**

No processo de ensinagem há uma interação, com envolvimento entre os professores e alunos, refletindo-se aquilo que vai ser ensinado e o aprendido, a ponto de adequar o plano de ensino aos aspectos socioculturais dos alunos e as suas possibilidades de aprendizagem. Na

busca de atender as necessidades formativas dos alunos há uma condição de reconstrução desse instrumento para torná-lo viável.

No que se refere ao plano de ensino (primeiro questionamento), ao confrontar as respostas dos professores com as dos alunos, observa-se que há uma divergência do ponto de vista dos atores. Levar em consideração o contexto sociocultural e as possibilidades de aprendizagens pelos alunos no plano de ensino foi uma questão respondida por 93,75% dos professores que dizem sempre levar em conta tais aspectos, mas somente 12,77% dos alunos têm a mesma opinião. Nenhum professor considerou a categoria nunca, mas 6,38% dos alunos escolheram essa opção. Os outros 6,25% dos professores ventilam a opção de às vezes considerar tais aspectos em seus planos, no entanto, 80,85% dos alunos apontam às vezes, expressando a eventualidade e a incerteza.

No segundo questionamento, é possível visualizar as opiniões de um extremo a outro. 50% dos docentes afirmam que os alunos sempre participam da reconstrução do plano de ensino e 21,28% dos discentes estão de comum acordo. Nenhum professor concordou com a possibilidade dos alunos de nunca participar dessa atividade, mas 31,91% afirmam que nunca participam dessa experiência. A participação ocasional foi a opção dos outros 50% dos professores, se aproximando da opinião de 46,81% dos alunos.

No aspecto de reconstrução do plano de ensino houve um posicionamento de incerteza e do nunca nas repostas dos docentes e discentes. Mostra-se, assim, que a participação nem sempre é possível e/ou não está disponível a discussão a respeito. Contudo, não há como descaracterizar a disponibilidade de alguns professores do curso de Administração para implementar essa inter-relação no processo de reconstrução do plano, expresso por 50% dos professores um percentual significativo dos docentes e 21,28% dos alunos, um percentual pouco significativo.

### **Aspectos didático-pedagógicos da prática docente**

Considerando que as propostas de ensino e aprendizagem em sala de aula estão relacionadas com vários aspectos didático-pedagógicos, no intuito de se alcançar uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem, destacou-se esta questão relacionada a dinâmica dos trabalhos baseados na cooperação e/ou colaboração.

Na pergunta 3, do questionário, observa-se que 75% dos professores dizem que a aprendizagem em sala de aula ocorre sempre por meio da dinâmica de trabalhos em grupo com a cooperação e/ou colaboração. Nesse item, 57,45% dos alunos apresentam a mesma opinião. Nenhum professor nega a proposta de aprendizagem vinculada aos trabalhos em grupo, com processo de interação por cooperação e colaboração, mas 4,25% dos alunos discordam, dizendo que isso nunca acontece. Dos professores, 25% apontam que às vezes se utilizam desse tipo de trabalho em sala de aula, aproximando-se das respostas de 38,30% dos alunos.

A cooperação e/ou colaboração são atitudes importantes para a aprendizagem e por isso a necessidade de ser estimulada no contexto de sala de aula. É através dela que o indivíduo se integra em um determinado grupo. E, a partir disso passa a perceber a relevância de se relacionar e interagir com outras pessoas para aprender.

No item 4, deste mesmo instrumento de coleta de dados, é perceptível uma prática pouco sistemática na promoção de situações de ensino e aprendizagem com estratégias de reflexão e questionamentos de modo que expresse a inovação, produção e criatividade, dado que somente 30% dos professores e 27,66% dos alunos têm a opinião que sempre acontece isso. Mesmo que nenhum professor negue tal ação, 12,76% dos alunos dizem que isso nunca ocorre. No entanto, a eventualidade e/ou o ocasional é predominante, 70% dos professores e 59,58% dos alunos afirmam que às vezes isso é possível.

O item 5, do questionário aplicado, trata da ação motivadora do professor visando o processo de aprendizagem do aluno na sala de aula. Nesse item, houve divergência bem acentuada entre as respostas dos professores e alunos. 87,5% dos docentes e 36,17% dos discentes dizem que sempre há promoção de um ambiente integrador e participativo, que motive os alunos a estudarem os conteúdos específicos. Nenhum professor nega tal ação, mas 6,39% dos alunos afirmam que isso nunca acontece. Os outros 12,50% dos docentes e 57,44% dos discentes opinam pela eventualidade, dizem que às vezes isso ocorre.

Já o item 6, mostra que 87,50% dos professores dizem que sempre possibilitam o diálogo

no processo de aprendizagem, coincidindo com 40,43% dos alunos. Os professores não negam a falta de diálogo nas aulas, mas essa falta de diálogo é cogitada por 12,77% dos alunos. Também a eventualidade, ou seja, a ocorrência esporadicamente do mesmo é confirmada por 12,25% dos professores e 46,80% dos alunos, que são da opinião que às vezes isso prevalece nas aulas.

No item 7, percebe-se que 62,50% dos professores consideram que sempre é possível se estabelecer o diálogo para verificar as necessidades formativas dos alunos e a adequação dos planos de ensino aos objetivos de aprendizagem. Dentre os alunos, 14,90% entram em consonância nesse quesito. Nenhum professor apresentou a opinião de que nunca se estabelece o diálogo, no entanto, 12,76% dos alunos dizem que nunca se estabelece essa relação dialógica. Ainda aparece a opinião do acaso, 37,50% dos professores dizem que às vezes se faz esse diálogo, coincidindo com a maioria de 72,34% dos alunos.

Para quem está em uma sala de aula não basta os conhecimentos científicos e técnicos, são necessários os saberes didático-pedagógicos. Ou seja, dispor de estratégias que visem promover diversas situações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o docente tem a possibilidade de conduzir as suas aulas de modo inovador, produtivo e criativo, e, contribuir para desenvolver essas habilidades nos alunos. Com essa visão de ensinagem, o diálogo na sala de aula é imprescindível para haver uma articulação entre os conteúdos de ensino e da aprendizagem dos alunos no cotidiano da sala de aula.

Como diz Anastasiou (2002), o ensino na perspectiva de ensinagem significa um ensino que garanta o aprendizado. Desse modo, o processo inicia desde o plano de aula. Por essa razão um instrumento aplicado em uma turma não servirá para outra. É preciso verificar as necessidades de aprendizagem dos alunos. Se for verificado incongruências cabe ao professor adequar conforme a realidade que ele está inserido. Entretanto, o diálogo só é possível se houver abertura e disponibilidade dos professores e alunos para o processo de interlocução. Em linhas gerais, o olhar crítico do professor e do aluno colocados em prática viabiliza o processo de ensinagem. Ensinar não é jogar um conteúdo em sala de aula sem analisar os impactos naquela turma.

## **Metodologia do processo de ensino**

No ensino superior a metodologia de ensino diversificada é uma forma de desenvolver a aprendizagem como uma atividade de melhor qualidade. Vários métodos podem ser utilizados com a finalidade de contribuir para construção de estratégias pelos professores e pelos alunos no processo de ensinagem. Nesse sentido, verifica-se o ponto de vista de professores e alunos sobre esta temática.

Na pergunta de número 8, conforme dados do questionário, 56,25% dos professores destacam que sempre utilizam diversificadas metodologias de ensino, possibilitando o acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico, consoante a essa opinião observa-se 23,40% dos alunos. Nenhum professor admite não usar tais metodologias, mas 10,64% dos alunos dizem que nunca foram utilizadas. E, 43,75% dos professores, 65,96% dos alunos dizem que às vezes esse tipo de metodologia é utilizado.

O método de ensino é um caminho para alcançar um determinado resultado. Se ele for adequado ao contexto apresentado possibilita resultados concretos. Contudo, para que o aluno aprenda e aprenda o conteúdo ensinado, é primordial pensar em novos mecanismos de ensino.

## **O processo de avaliação**

A avaliação do ensino não se constitui em classificar os alunos em melhores ou piores. Ela faz parte do momento inicial e durante o processo de ensino para sistematizar, organizar e reorganizar o conhecimento acessível aos alunos e no final como um modo de verificar o que realmente se constituiu em aprendizagem. Sendo assim, procura-se verificar tal situação nesta parte do trabalho.

O item 9, deste questionário, teve uma resposta surpreendente, a totalidade dos professores (100%), dizem que sempre deixam claros, os critérios de avaliação vinculados aos objetivos e conteúdos de ensino e aprendizagem. O que não ocorre com os alunos, apenas 29,79% estão de acordo com essa alternativa; acompanhado de 2,13% que dizem que nunca os critérios ficam claros; e de 68,08% que opinam por às vezes, o que implica no ocasional.

No item 10 do questionário em referência, as modalidades de avaliação, também

apresentaram uma representatividade significativa para os professores, 68,75% dizem que sempre realizam a avaliação diagnóstica (antes), a avaliação formativa (durante) e a avaliação cumulativa (depois). No entanto, a representação dos alunos foi menor, apenas 23,40% estão em comum acordo. Nenhum professor apresentou a opinião negativa da questão, mas 17,02% dos alunos dizem que nunca tiveram acesso a esses tipos de avaliação. Desse modo, esse percentual de alunos demonstra entender que não há combinação desses tipos de avaliação. A avaliação depois do processo de ensino faz parte do regulamento da universidade, com avaliações cumulativas depois de cada unidade de ensino. 31,25% dos professores colocaram a alternativa às vezes, combinando com 59,58% dos alunos.

### **Ética no contexto de sala de aula**

A atividade docente implica em ações complexas que envolvem o desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Sendo assim, as atividades produtivas e criativas são estabelecidas por intermédio de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Diante dessas ações, professores e alunos estabelecem uma relação interpessoal que pressupõe a ética no contexto de sala de aula. Como se ilustra nesta seção.

No item 11, do mesmo questionário, 100% dos professores declaram que sempre é proposto um ambiente acolhedor, respeitoso, e seguro durante todo o tempo, evitando intimidações e constrangimentos. Já os alunos, nem todos reconhecem o que eles afirmam, apenas 40,42%. Nenhum professor é do ponto de vista de que isso nunca ocorre no contexto de sala de aula, mas 8,52% dos alunos tem essa opinião. Nenhum professor reconhece a eventualidade nesta situação, mas 51,06% dos alunos são da opinião de que isso ocorre somente às vezes.

No item 12, do instrumento de coleta de dados em referência, 81,25% dos professores dizem que sempre assumem responsabilidades com suas atividades. Dentre os alunos, 78,72% também dizem que sempre assumem as suas responsabilidades. Nenhum professor negou essa atitude, mas 2,13% dos alunos assumiram que nunca assumem responsabilidades com suas atividades. 18,75% dos professores dizem que às vezes assumem responsabilidades e 19,15% dos alunos compartilham da mesma opinião.

### **Condições Infraestruturais do trabalho docente e aprendizagem discente**

Neste ponto, é apresentada a estrutura física da instituição para verificar a adequação ou não das atividades de ensino e aprendizagem. No item 13, do questionário, 43,76% dos professores são da opinião de que a estrutura física da instituição é sempre adequada às atividades de ensino e aprendizagem. Observa-se que 36,18% dos alunos são da mesma opinião. Dentre os professores, 6,24% negam essa condição e 4,25% dos alunos dizem que nunca concebem essa estrutura adequada. Em contrapartida, 50% dos professores reconhecem que às vezes esta estrutura atende a essas atividades, coincidindo com 59,57% dos alunos.

No item 14, deste mesmo, referente aos recursos materiais e instrumentos adequados às novas exigências do processo de ensino e aprendizagem, teve um percentual de 56,25% dos professores reconhecendo que os recursos sempre são adequados, mas somente 23,41% dos alunos apresentaram tal opinião. Nenhum professor nega a adequação dos materiais, mas 10,63% dos alunos dizem que nunca são adequados. Ainda 56,25% dos professores reconhecem que essa adequação às vezes é possível, a mesma opinião de 65,96% dos alunos.

### **Desafios e sugestões para implementar a ensinagem**

Na análise qualitativa fez-se a categorização dos desafios apontados pelos professores e alunos. Os quadros 1, 2, e 3, retratam sobre as sugestões para implementar um processo de ensinagem no curso de administração.

**Quadro 1.** Desafios para implementar a ensinagem no contexto curricular de sala de aula do curso de administração

PROFESSORES	
Categorias teóricas	Categorias empíricas
Condições de operacionalização	Visitas de campo em horário noturno; Falta de estrutura tecnológica adequada; Tempo para pesquisa para enriquecimento da aula (casos/exercícios).
Formação docente	Capacitação contínua.
Evasão	Alto índice de desistência.
Interação e comunicação	Processo não dialógico; Estabelecer mais interatividade teórico-prático.
Condições afetivas e cognitivas dos alunos	Falta de compromisso com as aulas; Discentes desmotivados; Melhorar o nível de conhecimento dos alunos.
Organização do curso	Currículo defasado; Gestão não compartilhada.

Fonte: Próprios autores (2018)

No quadro (1) percebe-se que as categorias empíricas mais citadas por professores no que diz respeito aos desafios indicam as dificuldades do cotidiano. Neste sentido, os professores fazem referência as condições de operacionalização; a formação docente; a evasão; interação e comunicação; condições afetivas e cognitivas dos alunos; organização do curso. O quadro 2 a seguir representa as ideias dos alunos.

**Quadro 2.** Desafios para implementar a ensinagem no contexto curricular de sala de aula do curso de administração

ALUNOS	
Categorias teóricas	Categorias empíricas
Condições de vida	Dificuldade de realizar os trabalhos para casa; dificuldade para conciliar trabalho e faculdade.
Competência social e emocional do professor	Diálogo com os professores nem sempre é fácil, alguns não são flexíveis, e não sabem dar nem receber feedback. E isso influencia diretamente na transferência do conhecimento; mudar a cabeça de professor rude; há uma grande inflexibilidade de vários professores.
Experiência docente na área de Administração	Falta de professores com vivência empresarial.
Condição cognitiva e afetiva dos alunos	Apresentar trabalhos e dificuldade no aprendizado; Comportamento desrespeitoso em sala de aula de alguns alunos.

Fonte: Próprios autores (2018)

Os alunos também se posicionaram colocando as seguintes categorias: condições de vida; competência social e emocional do professor; experiência docente na área de Administração; condição cognitiva e afetiva dos alunos. A postura docente e discente fica mais em nível de diagnóstico da realidade do que mesmo os desafios para um processo de ensinagem, mas já pode ser considerado um primeiro passo para se implementar esse processo na prática curricular.

O quadro (3) retrata sobre as sugestões para implementar um processo de ensinagem no curso de administração.

**Quadro 3.** Sugestões para implementar a ensinagem no contexto curricular de sala de aula do curso de administração

CATEGORIAS	PROFESSORES	ALUNOS
Estratégias e técnicas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores devem trazer textos atuais para discussão em sala;</li> <li>- Melhorar o material didático;</li> <li>- Mesas redondas com convidados;</li> <li>- Visitas técnicas;</li> <li>- Ter sala de uso privativo para atendimento a alunos;</li> <li>- Formar grupo de estudos;</li> <li>- Aulas vivas;</li> <li>- Ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação</li> <li>- Adequar os conteúdos aos novos tempos com novos métodos;</li> <li>- Compartilhamento de conhecimento com outras disciplinas afins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhos realizados em sala de aula;</li> <li>- Convênio da universidade com empresas que possibilitem contato mais prático;</li> <li>- Capacitações para os alunos;</li> <li>- Estar sempre fazendo atividades complementares voltadas para a administração;</li> <li>- Vivência de mercado;</li> <li>- Deve-se colocar o conteúdo a ser ministrado ao nível e conhecimento e necessidade dos alunos.</li> </ul>
Atitudes e formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar o conhecimento autêntico;</li> <li>- Professor responsável e capacitado pedagogicamente.</li> </ul>	A conscientização das aulas quanto a importância de não esperar somente dos professores.

Fonte: Próprios autores (2018)

Os dados do quadro (3) retratam as categorias empíricas referenciadas pelos professores e alunos como sugestão para estabelecer um processo de ensinagem. Desse modo podemos classificar em duas categorias teóricas, aquelas que sugerem as estratégias e técnicas de ensino e as que estão relacionadas com as atitudes e formação dos atores. Houve tendências de sugerir a capacitação de professores e alunos, participação recíproca nas aulas, valorização do conhecimento prático, adequar as situações de ensino a realidade dos assistidos, espaço reservado para estudos, aulas atrativas, novos métodos de ensino e avaliação, discussões de assuntos atuais nas aulas, buscar atrelar a interdisciplinaridade no contexto de sala de aula, inserir no contexto de ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, após a análise de dados, percebe-se que há dificuldades para se estabelecer um processo de ensinagem neste curso, pois ainda que alguns dos professores afirmem que adotam práticas de ensino e aprendizagem diferenciadas, levando em consideração os contextos socioculturais dos alunos, didático-pedagógicos, metodologias de ensino, avaliação e ética, parte dos alunos (público alvo que é atendido pelos professores) nem sempre reconhece a aplicação destes processos no cotidiano de sala de aula.

### Considerações Finais

Os dados coletados permitiram analisar a situação do processo de ensinagem no curso de administração desta universidade e ficou nítido na análise e discussão dos resultados que há um desencontro na opinião de professores e alunos. Infere-se, portanto, que esta coleta de dados possibilitou uma análise detalhada deste processo e de seus desafios.

Na questão relacionada ao planejamento das atividades de ensino vinculada ao contexto dos alunos, predomina na opinião dos professores de que eles promovem tal ação, já a maioria dos alunos coloca isso na condição de incerteza ou ocasional. No que diz respeito à participação dos alunos na construção/reconstrução do plano de ensino-aprendizagem, metade dos professores entrevistados têm certeza que é promovida essa participação e a outra metade coloca em dúvida, ou na condicional. A maioria dos alunos fica entre negar e ter incerteza. Forma-se uma divergência entre as opiniões dos professores e uma parte dos professores e alunos. No entanto, no nosso entendimento, esse é um dos maiores desafios para se estabelecer num processo de ensinagem, a percepção das ações, o que faz o professor e o que é percebido pelos alunos. Aparece, no entanto,

uma visão distorcida entre o que se faz no contexto de sala de aula. Uma dissonância entre ação docente e discente.

As questões didático-pedagógicas permaneceram com o mesmo tipo de percepção, a maioria dos professores manifestaram uma opinião de certeza relacionada com ações didático-pedagógicas promovidas em sala de aula e os alunos na sua maioria com uma opinião de que não desenvolviam tais ações ou somente às vezes. A distorção nas opiniões sobre questões didático-pedagógicas foram questionadas diante de como o conteúdo é ensinado no Curso de Administração e quais são as estratégias e procedimentos utilizados pelos alunos para se apropriarem dos conteúdos de sua formação acadêmica. Portanto, no contexto de sala de aula, entraram vários indicadores que estão implicados nas ações, como as relações interpessoais, os valores que implicam na compreensão do trabalho acadêmico e sua socialização, nas questões simbólicas, linguísticas, nas crenças e práticas; na motivação e necessidades individuais e coletivas, bem como, nas competências intelectivas de quem aprende. Considerou-se que esse é outro desafio em curso para os professores universitários que estão em constante conexão e diálogo com seus alunos.

Nas questões metodológicas houve outro desencontro entre as certezas e as eventualidades, uma divisão entre opinião dos professores e entre a opinião de professores e alunos. A maioria dos docentes acreditaram que utilizavam metodologias diversificadas, mas um percentual bem significativo ficaram na eventualidade e a maioria dos alunos a opinião que não ou às vezes se fez uso da diversificação metodológica. Logo, entendemos que na sua totalidade os saberes docentes na área de educação podem contribuir com os alunos a ter clareza no seu processo de aprendizagem e ajudá-los a superar a fragmentação do conhecimento das diferentes disciplinas.

Nas questões relacionadas a avaliação, quando trata-se de critérios vinculados aos objetivos, conteúdos de ensino-aprendizagem todos os professores apresentaram a certeza que deixavam isso claro, mas os alunos na sua maioria não expressaram a mesma opinião, entenderam esses aspectos como eventuais. Quanto as modalidades de avaliação, a maioria dos professores apresentaram a opinião que são promotores de situações que incluem avaliações antes, durante e depois do processo de aprendizagem, mas a maioria dos alunos são de outra opinião, ficaram entre negar tais situações ou colocá-las na eventualidade.

Se considerarmos que a avaliação inicial ou diagnóstica é um tipo de avaliação prévia que os professores realizam para conhecer o que sabe seus alunos antes de iniciar o processo de ensino; que avaliação realizada no processo serve para entender o que e como eles estão aprendendo o conteúdo, para o docente promover ajudas necessárias; e avaliação final é um tipo de avaliação para classificar seus alunos, pode se fazer algumas reflexões sobre esse desencontro nas opiniões. Neste sentido, houve incoerência entre as respostas dos docentes e discentes. Essa ambiguidade na interpretação de professores e alunos sobre as modalidades da avaliação, leva a conclusão de que avaliações são utilizadas com objetivos diferentes daqueles que são propostos pela educação ou a maioria dos alunos tiveram dificuldades de entender a questão.

Todos os professores foram da opinião que promovem em sala de aula um clima favorável as questões éticas relacionadas com as relações interpessoais para se estabelecer respeito, segurança e um ambiente acolhedor sem constrangimento. No entanto, a maioria dos alunos apresentaram outras opiniões, desde a negação dessa prática a aceitação da eventualidade. Outra divergência entre ponto de vista docente e discente foi relacionado à ética em sala de aula. Um elemento de desafio ao trabalho docente, visto que está relacionada aos valores e percepção de cada aluno e a autoridade do professor. Concluímos que este é um campo polêmico, visto que é um componente simbólico do ensino. Neste aspecto, o professor entra em interação com os alunos, dando acesso não só ao que conhece, mas as suas atitudes e comportamentos, do outro lado está o outro (coletivo) com suas representações (sociais e perceptivas).

Na questão de responsabilidade acadêmica a maioria dos professores e alunos apresentaram a opinião que marcam a certeza dessa atitude. Nesta situação, entendemos que as duas categorias se relacionaram as suas próprias atitudes diante da atividade de ensino e/ou de aprendizagem.

As questões relacionadas à estrutura física da instituição para as condições de trabalho, tanto a maioria dos professores, quanto os alunos foram da opinião de negar ou da incerteza de tais condições. A maioria dos professores expressaram a opinião de que os recursos materiais se adequam ao processo de ensino-aprendizagem, mas a maioria dos alunos fica com a opinião de

negação ou de incerteza. É visível que a percepção dos professores e alunos pouco se convergem, é um olhar diferente para a infraestrutura do trabalho docente e discente.

De modo geral, percebe-se que nem sempre é possível estabelecer um processo de ensinagem, pois ainda há incongruências nas condições físicas da instituição, nos aspectos didáticos-pedagógicos dos professores e no comprometimento de ambos para as atividades de ensino e aprendizagem. Destaca-se sugestões de melhorias na prática curricular em sala de aula, no planejamento das aulas e na inter-relação sistêmica entre as partes envolvidas no processo de ensinagem. Os aspectos ligados a avaliação não foram elucidados pelo grupo estudado (análise qualitativa).

A análise qualitativa demonstra poucos desafios abordados na análise quantitativa, o que se relacionou foram os aspectos de dificuldades que se diferenciaram entre professores e alunos, nas sugestões para implantação da ensinagem no curso houve algo comum em torno da estratégias e técnicas de ensino, embora o encaminhamento de professores e alunos tenha se diferenciado.

Em síntese, para estabelecer um processo de ensinagem é necessário investimento em capacitações para professores para a formação dos alunos. Promover participação recíproca nas aulas; valorizar o conhecimento prático adequando às situações de ensino à realidade dos assistidos e reservando espaço aos estudos; desenvolver aulas atrativas, com discussões de assuntos atuais, novos métodos de ensino e avaliação; buscar atrelar a interdisciplinaridade no contexto de sala de aula, inserindo os alunos no contexto de ensino, pesquisa e extensão.

## Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 4, n. 8, p. 65-77, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Santa Catarina: Univille, 2004.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Revista olhar de professor**, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_ (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville: Univille, 2007.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_ (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 Ed. Joenville: Univille, 2009.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. POA: Artmed, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, M. A. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

BELTRAME, A. **Ensinagem e aprendizagem em incubadora tecnológica**: um estudo de caso na incubadora tecnológica de Caxias do Sul, 2008, Dissertação (Mestrado), Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, Caxias do Sul.

CORREIA, R. L. **Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo**: a articulação comunitária e a produção do conhecimento fronteiriço enquanto capital social, 2008, 326p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina do ABC, Programa de Pós-graduação em Ciências da saúde, Santo André.

COSTA, S.T.G.; BEHRENS, M.A. Análise da influência dos paradigmas educacionais na prática

pedagógica. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 11., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA - ESBPp, 3., 2009. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009, 1 CD-ROM.

BORGES NETO, H.; SANTANA J. R. **Fundamentos epistemológicos da teoria de FEDATHI no ensino de matemática.** Anais do XV EPENN - Encontro de pesquisa educacional do nordeste: educação, desenvolvimento humano e cidadania. Vol. único, junho 2001, São Luís (MA).

FONTANA, S. **Dimensões do Processo Ensino Aprendizagem na Educação Superior.** Valinhos: [s.n], 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ITOZ, C. de; MINEIRO, M. Ensino-aprendizagem da contabilidade de custos: componentes, desafios e inovação prática. **Enfoque: Reflexão Contábil**, Maringá, v. 24, n.2, p. 53-65, jul./dez., 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, I. V.; KROENKE, A; HEIN, N. Análise de atributos relacionados ao sucesso na aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Gestão contemporânea**, Porto Alegre, ano 7, nº 7, p. 101-122, Jan./Jun., 2010.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. Metodologias de ensino na área de negócios para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. **Atlas**, São Paulo, 2006.

MAZZIONI, S. As estratégias de ensino- -aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. 9º CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 2009, São Paulo. In: **Anais do 9º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, 2009.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista eletrônica de administração e turismo**, v. 2, n. 1, Jan./Jun., 2013.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade.** São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SANTOS, C. A. M.; SANTOS, T.L. O processo educacional no ensino superior: um enfoque no curso de ciências contábeis. In: Anais do XVI Prêmio Fenecic, Universidade Federal do Pará/UFPA, Belém/PA, 2002.

SILVA, L. B. da. **Desafio e prática docente:** o professor do ensino superior. 2017. 21p. Trabalho

de conclusão de curso (pós-graduação em docência do ensino superior) – Centro de ciências empresariais e sociais aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Porto Nacional - TO.

SILVEIRA, L. M. C. RIBEIRO, V. M. B. Grupo de adesão ao tratamento: espaço de “ensinagem” para profissionais de saúde e pacientes. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p. 91-104, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 2010.

Recebido em 29 de setembro de 2018.

Aceito em 29 de novembro de 2018.