

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

WALACY MOREIRA RODRIGUES

O PROFESSOR E O DESAFIO DO ENSINO: a inserção de novas estratégias e
ferramentas didáticas

São Luís
2018

WALACY MOREIRA RODRIGUES

**O PROFESSOR E O DESAFIO DO ENSINO: a inserção de novas estratégias e
ferramentas didáticas**

Monografia apresentada ao Curso Superior de
Administração de Empresas da Universidade
Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Administração.

Orientador: Walber Lins Pontes

São Luís

2018

Rodrigues, Walacy Moreira.

O professor e o desafio do ensino: a inserção de novas estratégias e ferramentas didáticas / Walacy Moreira Rodrigues. – 2018.

75 f.

Orientador(a): Walber Lins Pontes.
Monografia (Graduação) - Curso de Administração,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Metodologia de ensino. 2. Estratégia didática. 3.
Administração. I. Lins, Walber Pontes. II. Título.

WALACY MOREIRA RODRIGUES

**O PROFESSOR E O DESAFIO DO ENSINO: a inserção de novas estratégias e
ferramentas didáticas**

Monografia apresentada ao Curso Superior de
Administração de Empresas da Universidade
Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Administração.

Aprovado em: / /2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Walber Lins Pontes
Dr. em Informática na Educação.
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinador

3º Examinador

À minha mãe, Lurdilene, que tem sido desde sempre inspiração para os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo e de todos, a Deus que me concedeu a oportunidade de poder desenvolver este trabalho, me fortalecendo diariamente e concedendo-me o dom da vida.

À minha mãe, pelos seus conselhos e exemplo de vida que foram para mim um incentivo a prosseguir toda vez que pensei em desistir. Meu coração se enche de gratidão por todo seu esforço para subsidiar meus estudos, para que hoje pudesse estar fechando essa importante etapa da minha vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor Walber Lins Pontes, por sua presteza e disposição para me auxiliar no desenvolvimento deste trabalho dando os direcionamentos para execução do mesmo.

Aos amigos e colegas de trabalho que me incentivaram a persistir na busca pelos meus objetivos.

Aos alunos e professores que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa tão valiosa para o amadurecimento do curso de Administração da UFMA.

Agradeço também a todos que contribuíram de alguma forma com o meu crescimento pessoal e acadêmico, pois a finalização deste trabalho reflete a concretização de um sonho.

Espero que a finalização dessa etapa seja apenas uma entrada para outros desafios no futuro. Meus sinceros agradecimentos por todo incentivo que me foi dado.

“A educação é uma coisa admirável, mas é bom recordar que nada do que vale a pena saber pode ser ensinado.”

Oscar Wilde

RESUMO

As atuais bases metodológicas em que se firmam os modelos de ensino nas universidades tem suscitado diversas indagações quanto à sua real eficácia e impacto na construção do aprendizado. Tal realidade tem permeado também os cursos de administração, onde os educadores têm enfrentado um verdadeiro desafio para introduzir em suas metodologias de ensino, abordagens e instrumentos que consigam envolver o aluno no processo de construção do saber. Tendo em vista o cenário apresentado e a importância de se desenvolver o pensamento crítico acerca do tema, o presente estudo buscou investigar qual o impacto das estratégias e instrumentos didáticos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem no curso de administração da UFMA. Para tanto, buscou-se reconhecer as estratégias e mecanismos didáticos utilizados, bem como suas limitações e os fatores que propiciam a não-utilização de abordagens didáticas diferentes. Para o efetivo alcance dos objetivos traçados foi adotada abordagem metodológica que se caracteriza como descritiva quanto ao seu propósito e qualitativa e quantitativa quanto à sua abordagem. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos ativos e professores que ministravam pelo menos uma disciplina no curso de Administração da UFMA, com os quais foi aplicado questionário estruturado em perguntas abertas e fechadas. A partir da análise dos dados levantados concluiu-se que as bases do ensino em administração na UFMA encontram-se centralizadas essencialmente em modelos tradicionalmente utilizados no ensino como aulas expositivas, resolução de exercícios, debates e seminários. Inferiu-se ainda que as limitações de ordem institucional, como má qualidade de serviços de internet e reduzido número de laboratórios de informática exercem forte incentivo à limitação metodológica dos docentes. Assim, identificou-se que a principal solicitação do alunado diz respeito à maior inserção de métodos que abordem conceitos práticos como jogos de empresa e visitas técnicas, embora em contradição tenha se indicado como mais eficazes para o seu aprendizado abordagens tradicionais.

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Estratégias didáticas. Administração.

ABSTRACT

The current methodological bases on which teaching models are established in universities has raised several questions about their real effectiveness and impact in the learning construction. Such reality has also permeated Management courses, where educators have faced a real challenge to introduce in their teaching methodologies, approaches and instruments that can involve the student in the knowledge construction process. Considering the scenario presented and the importance of developing critical thinking about the featured topic, this present study searched out to investigate the impact of strategies and didactic tools used by professors in the teaching-learning process in the Management course of UFMA. To do so, we sought to recognize the strategies and didactic mechanisms used, as well as their limitations and the factors that allow non-use of different didactic approaches. For the effective achievement of the outlined goals, a methodological approach was adopted which is characterized as descriptive as to its purpose and qualitative and quantitative as to its approach. The research subjects were the students and professors of the Management course at UFMA, with which a structured questionnaire was applied in open and closed questions. Based on this collected data analysis, it was verified that the bases of the Administration teaching in the UFMA are essentially centralized in traditional models used in teaching like expositive classes, exercises resolution, debates and seminars. It was also checked that institutional limitations, such as low Internet quality services and the lack of enough computer labs, exert a strong incentive to the professor's methodological limitations. Thus, it was identified that the main request of the pupils refers to the greater methods insertion that approach practical concepts such as business games and technical visits, although in contradiction it has been indicated as more effective for their learning traditional approaches.

Keywords: Teaching methodology. Didactic strategies. Management.

LISTA DE SIGLAS

ANPAD:	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
ANGRAD:	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSUN:	Conselho Universitário
DASP:	Departamento de Administração do Setor Público
DGBL:	Digital Game Based-Learning
EAES:	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP:	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE:	Exame Nacional do Ensino Superior
EUA:	Estados Unidos da América
FGV:	Fundação Getúlio Vargas
FUM:	Fundação Universidade do Maranhão
IDORT:	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES:	Instituição de Ensino Superior
INEP:	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
MBA:	Master of Business Administration
OSM:	Organização de Sistemas e Métodos
PhD:	Philosophiæ Doctor
PNE:	Plano Nacional de Educação
PROUNI:	Programa Universidade para todos
SIGAA:	Sistema Integrado de Gestão de atividades acadêmicas
SOMACS:	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
UFMA:	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LISTA DE ABREVIATURAS

AE:	Aulas Expositivas
AG:	Atividades em Grupo
AP:	Aulas Práticas (com uso de laboratório)
C/T/C:	Celular/Tablet/Computador
D:	Dinâmicas em Sala de Aula
DB:	Debates (Discussão em grupo)
DS:	Data Show
EC:	Estudo de Caso
G:	Gamificação
J/A/P:	Jogos/Aplicativos/Programas
JE:	Jogos de Empresa
RE:	Resolução de Exercícios
SM:	Seminários
TA:	Trabalhos Acadêmicos (extraclasse)
UA:	Utilização de Apostilas
VT:	Visitas Técnicas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária	43
Gráfico 2 – Gênero.....	44
Gráfico 3 – Períodos letivos	45
Gráfico 4 – Identificação de abordagens e mecanismos didáticos.....	46
Gráfico 5 – Mapeamento metodológico por disciplina.....	48
Gráfico 6 – Adequação dos métodos de ensino utilizados para formação acadêmico- profissional	49
Gráfico 7 – Satisfação quanto à eficácia dos atuais métodos de ensino.....	50
Gráfico 8 – Percepção dos métodos avaliativos.....	52
Gráfico 9 – Indicação de melhorias na visão dos discentes.....	53
Gráfico 10 – Estratégias e ferramentas utilizadas com maior frequência.....	55
Gráfico 11 – Meios utilizados pelos docentes para atualização metodológica	58
Gráfico 12 – Métodos avaliativos utilizados com maior frequência	59
Gráfico 13 – Abordagem integral dos conteúdos programáticos.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias e Instrumentos evidenciados	33
Quadro 2 – Representação resumida das abordagens	46
Quadro 3 – Mapeamento metodológico por disciplina	47
Quadro 4 – Relação das disciplinas avaliadas	55
Quadro 5 – Apontamento dos critérios para escolha metodológica	56
Quadro 6 – Indicação de novos métodos conforme anseio dos docentes	57
Quadro 7 – Fatores que limitam o docente no uso de novas estratégias.....	60
Quadro 8 – Estímulos institucionais para o ensino-aprendizagem.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento metodológico por disciplina	51
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	19
2.1	O Curso de Administração	20
3	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	23
4	O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA UFMA.....	25
4.1	Aspectos gerais e específicos do curso	25
5	O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	27
6	ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS DIDÁTICAS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	31
6.1	A importância da Correlação Teoria-prática no Ensino da Administração.....	34
6.2	Os Jogos de Empresa.....	36
6.2.1	<i>Origem e conceitos</i>	37
6.3	A Gamificação no processo de ensino-aprendizagem	37
6.4	As Tecnologias no Ensino Superior	39
6.5	Alguns apontamentos sobre o tema discutido.....	40
7	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	41
8	O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFMA NA VISÃO DOS ALUNOS	42
8.1	Perfil dos sujeitos investigados.....	42
8.2	Métodos de ensino identificados pelos discentes	45
8.3	Mapeamento metodológico por disciplina.....	46
8.4	Adequação dos métodos de ensino utilizados para formação acadêmico-profissional dos discentes.....	49
8.5	Aspectos para a não utilização de outros recursos didáticos	51
8.6	Análise dos métodos avaliativos utilizados pelos docentes.....	52
8.7	Indicação de melhorias nas metodologias de ensino.....	52
9	INVESTIGAÇÃO DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS JUNTO AO CORPO DOCENTE.....	54
9.1	Informações primárias do corpo docente	54

9.2	As metodologias didáticas e avaliativas utilizadas.....	55
9.2.1	<i>O professor e a utilização de novas abordagens.....</i>	57
9.2.2	<i>Os métodos avaliativos.....</i>	59
9.3	Os fatores limitantes na utilização de novas abordagens didáticas .	60
9.4	Relação do professor com outras atividades.....	62
10	CONCLUSÕES.....	64
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFMA.....	70
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFMA.....	73

1 INTRODUÇÃO

A articulação do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de administração tem se apresentado como um verdadeiro desafio aos educadores tendo em vista a perpetuação de um conjunto de práticas e mecanismos tradicionalmente utilizados no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o professor a uma limitação metodológica.

Historicamente, a construção do ensino em Administração foi difundida de uma maneira simplificada, onde as teorias propostas foram construídas para se adequarem de forma veloz a diferentes contextos. Dessa forma, consolidou-se a utilização de metodologias exageradamente prescritivas, fazendo com que o ensino da Administração assumisse um perfil majoritariamente empresarial, ou, gerencialista (*for business*).

A correlação teoria-prática foi, dessa forma, prejudicada, limitando a ampliação da perspectiva da Administração e a separação da visão exclusivamente empresarial, impossibilitando a incorporação de outros contextos de atuação profissional. A visão de Administração passou a restringir-se à ideia individualista de uma empresa explorando recursos do ambiente para se tornar mais lucrativa em detrimento das demais e dos impactos causados ao meio social, abandonando a ideia de ser um sistema que confere valor à coletividade mediante a promoção do bem-estar social.

Se por um lado o modelo de ensino instaurado conseguiu atender, mesmo que de forma insuficiente, às necessidades dos alunos por algum tempo, hoje, a sua aplicabilidade tornou-se amplamente questionável, principalmente pelo distanciamento entre teoria e prática, propagando um modelo didático pautado em bases genéricas, distanciando o aluno de aspectos que estariam mais intimamente relacionados ao seu perfil.

Dessa forma, o ensino de administração passou a ser configurado sem considerar o ambiente de aprendizagem do aluno, isto é, desconsiderando sua realidade contextual e, dessa forma, debilitando sua formação que passa a ser concebida socialmente como um mero canal para obtenção de um certificado de conclusão que configure a este um destaque a mais no mercado de trabalho.

Em face a essa realidade, se faz necessário repensar os atuais modelos de ensino em Administração a partir de uma nova postura. Nesse contexto, destaca-se

um importante e fundamental agente envolvido no processo de formação do aluno e que tem impacto direto na qualidade do ensino, o professor. As estratégias e mecanismos que o docente opta por utilizar influenciam diretamente nos resultados obtidos pelo aluno.

Entretanto, o que se verifica, muitas vezes, é que este agente acaba não contribuindo de forma contumaz com o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, repensar o ensino em Administração perpassa pelo compromisso do docente e por uma reanálise das estratégias didáticas utilizadas por este. É importante se estudar novas abordagens didáticas que contemplem os diferentes perfis de alunos para, dessa forma, se ter resultados profícuos na promoção do ensino.

Também se faz necessário elencar outros elementos que também exercem forte influência para a sedimentação dos processos didáticos vigentes, pois não pode se atribuir total responsabilidade dos efeitos verificados unicamente aos docentes que, muitas das vezes, encontram-se limitados por fatores de ordem institucional.

Tendo em vista o cenário apresentado e a importância de se desenvolver o pensamento crítico acerca do tema levantado, o presente estudo estabelece como problema de pesquisa: qual o impacto das estratégias e mecanismos didáticos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem no curso de administração da UFMA? Assim, o objetivo geral passa a ser investigar os efeitos da utilização das estratégias e mecanismos de ensino pelos docentes do curso de administração da UFMA. Para tanto, se buscou reconhecer as estratégias e mecanismos didáticos utilizados, bem como suas limitações e os fatores que propiciam a não-utilização de abordagens didáticas diferentes.

Para o efetivo alcance dos objetivos traçados adota-se uma abordagem metodológica que se caracteriza como descritiva quanto ao seu propósito e qualitativa e quantitativa quanto à sua abordagem. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e professores do curso de Administração da UFMA, com os quais foi aplicado questionário estruturado em perguntas abertas e fechadas. Finalmente, a análise dos dados obtidos foi embasada no levantamento bibliográfico e documental.

Este trabalho encontra-se dividido em 6 capítulos, sendo esta introdução o primeiro. No capítulo 2, faz-se um resgate histórico sobre o ensino superior em Administração no Brasil, bem como as bases de sua origem na UFMA. No capítulo 3, é feito um levante histórico sobre a Universidade Federal do Maranhão. O capítulo 4 introduz as bases históricas sobre a origem do curso de Administração na UFMA e

introduz aspectos pedagógicos explicitados no Plano Pedagógico do curso. É apresentado e discutido no capítulo 5 o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, o capítulo 6 encerra o referencial teórico, onde são apresentadas e discutidas as ferramentas didáticas utilizadas pelos professores no curso de administração, bem como a importância das mesmas enquanto facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A origem do ensino superior no Brasil remonta ao início do século XIX, quando a Coroa Portuguesa chega por aqui em 1808. Dá-se início à estruturação do núcleo de ensino superior no Brasil, administrado pelo Estado e orientado para formação profissional (SAMPAIO, 1991). Durante mais de 100 anos perdurou um modelo voltado exclusivamente para formação de profissionais das áreas mais tradicionais, como direito e medicina, bem como para as engenharias (SAMPAIO, 1991).

A influência estatal no ensino se dava de forma bastante intrusiva, onde este chegava a determinar quais instituições poderiam ser criadas, seus objetivos e até mesmo os seus próprios programas (SAMPAIO, 1991). Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 100.000 estudantes. Entretanto, inicia-se, a partir daí as instituições de caráter privado com seus próprios estabelecimentos de ensino superior, cenário possibilitado legalmente pela Constituição da República de 1891. Os próximos 30 anos representaram um salto gigante no número de instituições, passando de 24 escolas isoladas para 133, sendo a maioria criada na década de 1920. Nessa época, o debate sobre a criação de universidades já não se restringia a questões meramente políticas, passando a abrigar o debate sobre suas funções na sociedade, seu caráter científico e de pesquisa.

Até 1933 as instituições privadas correspondiam a 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, quadro este que se manteve quase inalterado até a década de 1960, devido ao estabelecimento de universidades estaduais e a federalização com anexação de instituições privadas. O período de 1960-1980 representou um marco para o ensino superior no Brasil, onde viu-se um avanço estrondoso do número de matrículas, saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, a maior parte em instituições privadas. As mesmas detinham ainda cerca de 62,3% das matrículas.

Em cenário oposto ao observado até então, a partir de 1980, verificou-se uma queda contínua da demanda para o ensino superior, contexto determinado pela retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas dos potenciais consumidores.

No século XXI, observa-se que o contexto do ensino superior no Brasil ainda não atingiu os parâmetros qualitativos almejados, determinando a instauração de um

cenário degradante do ensino público e privado. Diferentes aspectos podem ser indicados como justificativa para tal condição instaurada. Busca-se, neste trabalho, abordar apenas um desses aspectos, especificamente no curso de Administração. Não se tem a ambição de achar que somente a discussão das bases metodológicas docentes são suficientes para o alcance de tal excelência, afinal, o sistema de ensino superior no Brasil necessita de uma transformação mais profunda.

2.1 O Curso de Administração

Segundo NICOLINI (2003) as primeiras informações que se tem do início dos cursos de administração no Brasil datam de 1902, período no qual a escola Álvaro Pentead e a Academia de Comércio lecionaram cursos de administração até então não-regulamentados. A estruturação e regulamentação do ensino superior se deu a partir da criação do Ministério da Educação em 1931, época na qual foram fundados o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) no mesmo ano, bem como o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) em 1938.

Objetivando a formação de pessoas para a administração pública e privada, em 1944 foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Mais adiante, em 1952, inicia-se o curso de graduação em administração pública da Escola Brasileira de Administração Pública (Ebap). Dois anos depois, em 1954, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp) inicia a graduação em administração de empresas.

Foram surgindo de forma paralela ou subsequente à constituição da FGV, bem como de seus cursos, outras escolas na década de 1950. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), segundo mencionam Wood e Paula (2004) formou no ano de 1951 a Faculdade de Ciências Econômicas, todavia somente em 1996 a Escola de Administração tornou-se autônoma.

Estas foram algumas das mais importantes escolas que surgiram até a década de 1960, quando estas implantaram seus cursos de graduação. O contexto que fomentou o interesse pelo ensino superior em administração esteve diretamente relacionado ao clima sociopolítico favorável ao crescimento e desenvolvimento econômico nacional e o crescimento dos programas de PhD e MBA que ganharam grande visibilidade graças aos Estados Unidos. Foram realizados nas décadas de 1960 e 70 nos EUA (Estados Unidos da América), programas de intercâmbio para

formação docente em administração, bem como a instituição de “missões” para formação e fortalecimento do ensino no Brasil (Bertero, 2007; Fischer, 2001).

O processo de constituição do ensino superior em administração no Brasil está marcado por certa ambiguidade. De um lado, suas origens nasceram parcialmente atreladas à necessidade de modernização do Estado e de crescimento econômico do país (Oliveira, 1995). Na outra face, sua trajetória seguinte reflete os obstáculos referentes à sua estruturação, isto é, ao seu estabelecimento enquanto ensino superior no país. O ensino da Administração se distanciou inicialmente das profundas transformações sócio demográficas que enfrentava o país, atendendo principalmente a uma parcela privilegiada da sociedade. Apenas no final da década de 1950 os cursos superiores passaram a ser acessados por uma parcela maior da sociedade, embora não em condições de atender ao forte processo urbano, bem como as demandas sociais que surgiam, conforme comentam ZOUAIN E OLIVEIRA (2004).

Conforme mencionam os autores, o crescimento desordenado do ensino de graduação marcou a década de 1970, onde se verificou que o ensino cresceu distanciando-se de bases qualitativas e de avaliação de desempenho. O objetivo central era meramente atender à grande demanda instaurada, assim proliferando o número de escolas e faculdades de baixa qualidade. Face a essa situação, o Conselho Federal de Educação passou a suspender o acolhimento de solicitações de registro dessas instituições, instaurando um processo de revisão das normas.

Devido à estagnação do sistema de ensino superior durante as décadas de 1980 e 1990, houve um grande crescimento da demanda, a qual já era substancial. Uma vez que a oferta de matrícula na iniciativa pública não atendia de forma integral ao vertiginoso crescimento populacional, houve como consequência um forte processo de matrículas nas instituições privadas de ensino superior para suprir a demanda não atendida.

Foram estabelecidas uma série de medidas posteriormente com o intuito de regulamentar e controlar a qualidade dos cursos ofertados.

Em 1967 foi criada a ANPAD, tendo por finalidade integrar os programas de pós-graduação *stricto sensu* e os grupos de pesquisa. Já dentro do contexto das graduações criou-se, em 1990, a ANGRAD no intuito de fomentar o intercâmbio entre as instituições de ensino de administração em território nacional, bem como refletir acerca das mudanças no ensino superior.

A partir de então entra também em vigor, já na década de 1990, ações governamentais que discutiam a qualidade e universalidade do ensino superior. Por intermédio de diferentes debates e seminários, constatou-se uma disparidade entre a visão da comunidade acadêmica e da sociedade acerca do sistema de ensino atuante, isto é, constatou-se que os diplomas de formação não representavam a real situação dos formandos, estando estes despreparados para atuar no mundo competitivo existente.

Em virtude desses debates surge, na década de 1990 o Exame Nacional do Ensino Superior (Enade), constituindo-se como um dos critérios de avaliação dos cursos de ensino superior e credenciamento periódico das IES. A partir dessa iniciativa pode-se credenciar e descredenciar universidades, não se limitando apenas a cursos isolados (Zouain e Oliveira, 2004). Entretanto, o que se tem percebido é que tal iniciativa, embora tenha implementado importantes mudanças, ainda não representa fator determinante na obtenção de resultados profundos e duradouros sobre a estrutura do ensino superior no Brasil.

Entre outras medidas governamentais que trataram da universalização do ensino superior, pode-se mencionar a criação do Prouni (Programa Universidade Para Todos), bem como a ampliação do número de universidades federais e campi, atendendo ao critérios estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE).

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

A Universidade Federal do Maranhão tem sua origem, conforme informações disponibilizadas por esta em seu site, na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. “Embora inicialmente sua mantenedora fosse aquela Fundação, por força da Lei Estadual n.º 1.976 de 31/12/1959 dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior- SOMACS, que fora criada em 29/01/1956 com a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura do Estado, inclusive criar uma Universidade Católica”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018)

Versa ainda que a Universidade então criada, fundada pela SOMACS em 18/01/1958 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22/06/1961, através do Decreto n.º 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, sem a especificação de católica no seu nome, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis' (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018)

É mencionado ainda, segundo informações disponíveis que, o então Arcebispo de São Luís e Chanceler da Universidade, acolhendo sugestão do Ministério da Educação e Cultura, propôs ao Governo Federal a criação de uma Fundação oficial que passasse a manter a Universidade do Maranhão, agregando ainda a Faculdade de Direito (1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) - instituições isoladas federais e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018).

Menciona-se, então que, fora instituída pelo Governo Federal, nos termos da Lei n.º 5.152, de 21/10/1966 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10/10/1969 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/1973), a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão.

É informado ainda que em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, inaugurou-se a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio 'Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco'; a partir daí a mudança da Universidade para o seu campus tornou-se irreversível, conforme afirma o seu estatuto.

A UFMA, segundo informa, tem por finalidade:

Formar profissionais-cidadãos nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando-lhes transferir a apropriação de conhecimentos, competências e habilidades para o exercício de políticas ocupacionais e sociais qualitativas e contínuas;

Comprometer-se com a qualidade dos processos de ensino, pesquisa e extensão, e com a sua ação, voltada também aos segmentos excluídos socialmente;

Desenvolver ações de produção acadêmica que visem a apontar propostas concretas e exequíveis de transformação da sociedade local;

Promover a divulgação do conhecimento cultural, científico e técnico, que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber por meio de ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (LDB);

Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios, resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada pela Instituição (LDB). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018)

Tem como missão, segundo menciona seu estatuto:

Gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber;

Propor soluções visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, bem como à melhoria de qualidade de vida do ser humano em geral e situar-se como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região e na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018)

4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA UFMA

O curso de Bacharelado em Administração na UFMA surgiu em 31 de outubro de 2006, por intermédio da Resolução nº 92/2006 do Conselho Universitário (Consun), sendo reconhecido pelo Ministério de Educação através da Portaria nº 299, de 27 de dezembro de 2012 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 31 de dezembro de 2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018).

O curso foi concebido com carga horária de 3.225 (três mil duzentos e vinte e cinco) horas/aula, totalizando 189 (cento e oitenta e nove) créditos. Conforme Projeto Pedagógico, o curso prevê a formação do profissional num prazo de 4 anos (8 semestres), no turno matutino (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006).

4.1 Aspectos gerais e específicos do curso

Conforme rege o Plano Pedagógico, o Curso de Administração foi concebido como ferramenta para formação do profissional voltado para o empreendedorismo, contribuindo para a transformação da realidade social, econômica e política do Maranhão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016).

É possível identificar também no Plano Pedagógico do Curso de Administração que, conforme aponta, a formação do profissional se dá de forma a contemplar as dimensões do fenômeno administrativo, de forma direta ou indireta, mediante as competências desenvolvidas ao longo do curso, por intermédio de laboratórios, atividades complementares e programas específicos. O mesmo acena também para a capacitação humanística do curso, que se orienta por valores éticos, morais, de cidadania e de responsabilidade socioambiental.

Versa também que a organização curricular do curso é trabalhada através de conteúdos interligados nos núcleos de formação básica, profissional, quantitativa e tecnologias e de formação complementar, consolidadas nos laboratórios e programas específicos. É chamado a atenção para o grau de importância que, segundo aponta, é equivalente, entre os campos teórico e prático, sendo estabelecida uma maior evidência teórica nos primeiros períodos o que, conforme é mencionado, se dá para que o aluno possa atuar de forma sólida dentro das organizações, contribuindo para transformação do estado.

É mencionado ainda que a formação do profissional em administração tem como objetivo final formar um agente que seja capaz de transformar o processo de construção da realidade econômica, social e política local, regional, nacional e internacional dentro do contexto empresarial, com competências desenvolvidas no contínuo aprendizado, ética, cidadania e empreendedorismo, configurando-se este o objetivo geral do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018)

Relativo ao perfil esperado do egresso, é assegurado, conforme declara o Plano Pedagógico, o seguinte perfil:

Com visão Global, que saiba integrar as particularidades e suas interações no processo de gestão local, regional, nacional e internacional;
Com capacidade empreendedora, criativa e inovadora no que diz respeito à elaboração, implementação e controle de projetos;
Com capacidade de aprender continuamente e de forma interdisciplinar;
Com capacidade conceitual para compreender e atuar sobre as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas do processo de produção de bens e serviços;
Com capacidade para tomar decisões com nível de qualidade e precisão;
Com capacidade de promover mudanças nos contextos social, econômico e organizacional e adaptar-se às suas decorrências;
Com capacidade de relacionamento interpessoal, maximizando o resultado da integração dos recursos no processo de produção de bens e serviços, por meio da liderança e da capacidade de formar e gerir equipes;
Com visão proativa em relação aos negócios públicos e privados.
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018)

Dessa forma, estes aspectos configuram-se nas habilidades e competências asseguradas pela UFMA na formação dos egressos do curso de Administração.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Santomé (2011) o processo de ensino e aprendizagem carecem de docentes que tenham maleabilidade para lidar com as diferentes características dos estudantes, tendo claro que é sua função selecionar os recursos didáticos necessários, motivar e produzir um clima na aula que favoreça para orientar os alunos sobre o que devem aprender. Conforme Delors et al (2006), é preciso redefinir o papel do que seja educação, dentro da dinâmica social, na qual os agentes envolvidos deveriam se comportar como cidadãos conscientes para lidar com os desafios do sistema educacional. Em outras palavras, o papel da educação junto à sociedade deve ser redefinido, implicando na própria reconstrução do papel do educador.

É comentado por Tardif e Levasseur (2001) que o ensino propriamente dito carece de uma recomposição da função educativa em virtude dos agentes realizadores, das modalidades laborais emergentes introduzidas bem como dos territórios profissionais que eles ocupam. Entretanto, não há uma previsão exata de quando, ou, se será reconstruído o processo de ensino-aprendizagem pelos agentes estudados, uma vez que tal transformação se desdobra, muitas vezes, no atendimento de interesses individuais prejudicando a os da coletividade, não colaborando efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Entende-se ainda que tal repensar pode não ser de interesse da própria conjuntura política. De fato, são notórias ações de educadores que buscam esporadicamente melhorias. Há, inclusive, movimentos isolados de alguma universidade, movimentos sindicais, que tem sua representatividade quase nula no sentido de enfrentar as problemáticas que repousam sobre o seu papel de educador.

O ambiente em que se insere o papel do docente, especialmente de universidades públicas a nível estadual e federal é um ambiente complexo, que ainda precisa estar ligado ao ambiente de aprendizagem. Todavia é, muitas das vezes, sobrepujado por recursos inadequados ou insuficientes para a amplitude e diversidade em que se insere tal papel.

A formulação de um indicador de avaliação docente consistente, conforme comenta Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), abarca aspectos de fundamental importância ao contexto universitário. A criação de um instrumento que meça tal indicador recai sobre a diversos aspectos como a qualidade da graduação, a gestão acadêmica, as atividades de ensino e extensão, bem como da pesquisa científica.

Além da participação do professor é necessário o envolvimento de órgão como o INEP, CAPES, CNPq que são órgão de amplo reconhecimento nacional.

Tardif (2014) comenta que o docente é alguém que detém algum saber e cuja função consiste em transmiti-lo a terceiros. Embora se tenha certa desvalorização pela função do professor, talvez pela dificuldade em se mensurar o saber, é necessário construir o entendimento de que este se encontra entre os saberes sociais e uma vez adequadamente sistematizado contribui para formalização do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o papel docente envolve os saberes curriculares, disciplinares e de suas experiências próprias experiências.

Segundo Zabalza (2004), alguns professores se definem com maior predominância em relação ao âmbito científico, o que acaba por deixar de lado sua função enquanto docentes universitários, ou seja, sua identidade costuma estar atrelada mais às suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. Dessa forma, a demanda de sua função fica deteriorada, pois entende-se que há uma abrangência maior, uma vez que envolve outros pilares como ensino, pesquisa, extensão e administrativo.

Dessa forma, a atividade docente envolve uma maior complexidade e multidimensionalidade em relação à comunidade acadêmica, científica, bem como com a sociedade como um todo. Dada essa amplitude funcional, a real questão é até que ponto o professor consegue lidar de forma integral no desempenho desse papel. Diante das inúmeras atribuições, não é incomum que o professor não olhe para o ambiente de aprendizagem na perspectiva de atentar para as diversas influências dimensionais no processo de ensino-aprendizagem e vislumbrar estratégias didáticas que possibilitem o genuíno aprendizado do aluno ao colocá-lo a par do seu contexto. O descompromisso de alguns docentes, a percepção de falta de reconhecimento e desvalorização por parte da sociedade, a precariedade do ambiente de trabalho, bem como o não-acompanhamento institucional de desempenho são causas e incentivos para o não cumprimento pleno do papel docente.

Zabalza (2004), estudando sobre as causas de desmotivação do docente, menciona que uma ação no sentido de melhorar, por exemplo, o ambiente de trabalho em que este se insere pode contribuir para uma maior satisfação do docente, porém não constitui garantia de melhora substancial da qualidade do ensino veiculado por este.

É importante ressaltar as obrigações da universidade para com os professores no que diz respeito aos incentivos que deve fornecer. Isso vai além do que simplesmente ofertar todo o amparo que está previsto em convenção coletiva de trabalho. Trata-se das ações que a universidade pode lançar mão, mesmo que para isso tenha que fazer uso de algum recurso financeiro, para valorizar o docente, uma vez que muitos alegam não possuírem incentivos suficientes nesse sentido.

Estudo realizado por Lima e Silva (2014) indica que os alunos passam a valorizar mais a aula quanto maior é o grau de comprometimento do docente com o ensino, uma vez que aqueles desenvolvem maior confiança no conteúdo repassado em sala. Zabalza (2004) afirma, nesse sentido, que o conjunto de características que o professor detém enquanto pessoa determina o grau de influência sobre os alunos, na forma de se apresentar à turma e na relação com seus alunos. O mesmo autor destaca ainda 3 dimensões do papel docente: profissional, pessoal e administrativo. Tais dimensões não anulam umas às outras, porém se complementam. O que interessa notar é que o papel do docente se estende para além das dimensões da sala de aula, pois perpassa por aspectos, inclusive, de ordem pessoal. Todavia, o que se percebe é que muitos docentes acabam por não dar a devida atenção a todos esses aspectos, tornando-se um profissional incompleto em alguns aspectos, prejudicando, dessa forma o processo de ensino-aprendizagem.

Outro importante aspecto a se considerar é que Nicolini (2003) aborda diz respeito à especialização exagerada do docente o que, segundo o autor, se dá devido a fragmentação curricular, que possibilita a conjuntura de disciplinas, na prática, desconectadas entre si. Além do mais o docente, por vezes, ignorando o conteúdo programático elaborado, acaba ministrando o ensino da disciplina de forma independente, sem levar em conta, o ambiente de aprendizagem em que está inserido o aluno. Tal prática despreza a ementa construída baseada em aspectos locais, o que pode prejudicar a atuação do egresso dentro do ambiente em que se encontra inserido.

Nicolini (2003) menciona que o incentivo conjunto de órgãos do Governo e das universidades resultaria, possivelmente, em uma melhor performance do docente no seu papel no processo de ensino-aprendizagem. O autor discorre sobre esse aspecto abaixo:

Não é necessário, porém, que se recomece a história administrativa no Brasil. A fim de melhor conduzir o processo de desenvolvimento nas várias áreas do saber humano, é importante investigar a experiência estrangeira, seus sucessos e insucessos. A redução sociológica conduz a um procedimento crítico-assimilativo dessa experiência, por uma sociedade que desenvolve a capacidade de se auto articular, tornando-se conscientemente seletiva. É dirigida por uma aspiração ao universal, porém, mediatizada pelo local, regional ou nacional (NICOLINI, 2003, p. 52).

Todo contexto discutido até aqui enfatiza veementemente a importância do docente enquanto agente capaz de promover mudanças significativas no atual contexto do ensino na graduação, em especial no curso de administração. Entretanto, não se pode delegar essa responsabilidade somente ao professor, visto que a construção do ensino-aprendizagem perpassa por diferentes níveis e envolve diferentes atores nesse cenário.

Conforme se buscará enfatizar no próximo capítulo, a construção do ensino-aprendizagem depende de uma série de fatores, dentre eles as abordagens, estratégias e ferramentas que o professor lança mão em sua metodologia. Assim, fica a encargo deste escolher que tipos de abordagens irá utilizar e que ferramentas lançará mão, bem como quais os critérios utilizará para esse fim.

6 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS DIDÁTICAS NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Segundo Petrucci e Batiston (2006, p. 263), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, amplamente utilizada no ambiente empresarial. Entretanto, os autores afirmam que:

[...] a palavra “estratégia” possui estreita ligação com o ensino. O processo do ensino demanda do professor o que podemos chamar de “arte”, para envolver o aluno e fazê-lo se encantar com o saber. O docente possui o desafio de promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Dessa feita, a utilização da expressão “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos professores na articulação do processo de ensino vislumbrando os resultados almejados. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) comentam que:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que se ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professor e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

Constitui-se uma importante tarefa do docente delimitar quais abordagens utilizará em sua metodologia de ensino. É evidente que essa decisão depende, como mencionado acima, dos objetivos do docente, das características dos estudantes e mesmo das especificidades de cada disciplina a ser ministrada. Muitos docentes, entretanto, menosprezam a importância e o impacto das suas estratégias, engessando um processo de ensino que não traz nenhuma transformação ao modelo de ensino que a décadas perdura nas bases educativas, utilizando-se de métodos e instrumentos ultrapassados.

Cunha (2012) chama a atenção para a necessidade de mudanças curriculares, bem como do processo de ensino-aprendizagem, onde o mesmo afirma que os conteúdos são tomados e organizados a partir da racionalidade técnico-científica e que as formas metodológicas se mantêm pouco permeáveis a rupturas com os cânones tradicionais.

Vale ressaltar que, embora o docente detenha grande, se não maior, responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, há uma série de outros fatores que dificultam a obtenção dos resultados almejados no processo de ensino-aprendizagem, como: condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, condições sociais do alunado, recursos técnicos disponíveis (ou indisponíveis) na instituição.

Outro importante fator diz respeito aos avanços tecnológicos que naturalizam as alterações comportamentais, sobretudo dos jovens, o que tenciona o perfil atual dos estudantes com o perfil do professor, bem como de suas metodologias, uma vez que os estudantes esperam de um maior engajamento na inserção de aparatos tecnológicos no antro de suas metodologias. O que ocorre, por vezes, é que o docente acaba não conseguindo inserir esses recursos em sua metodologia, dificultando o processo de envolvimento do aluno com a dinâmica do ensino.

Ao realizar uma análise sobre como o planejamento de ensino é conduzido, Luckesi (1994, p. 105) relata que tal atividade se traduz a quase que um preenchimento de formulário:

Começa-se pela coluna de conteúdos, que é mais fácil. Os conteúdos já estão explícitos e ordenados nos livros didáticos. Basta, para tanto, copiar o índice. A seguir, inventam-se os objetivos que casem com os conteúdos indicados. De fato, o planejamento exige o contrário: em primeiro lugar, o estabelecimento dos objetivos e, depois, encontrar os conteúdos que os operacionalizem. As atividades para efetivar esses conteúdos já estão definidas “desde sempre”. Por que pensar nelas? Todo mundo dá aulas com exposição, dinâmica de grupo etc. É o senso comum pedagógico que conduz a essa decisão.

Conforme será discutido na próxima sessão, há uma vastidão de métodos, instrumentos e abordagens que podem ser utilizadas como vieses educativos. É função do professor identificar e escolher habilmente os processos didáticos que se adaptem da melhor forma às características dos alunos com os quais trabalha e que leve em conta as características dos conteúdos em debate. Tal habilidade pode ser determinante para o seu sucesso enquanto educador.

É apresentado no Quadro 1 uma relação de estratégias didáticas (também chamadas métodos) e instrumentos que foram abordados junto aos docentes e discentes do curso de Administração da UFMA, no intuito de verificar a sua aplicabilidade no contexto didático-metodológico:

Quadro 1 – Estratégias e Instrumentos evidenciados

ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE ENSINO
Aulas expositivas (utilização de quadro branco, data show, slides...)
Aulas práticas (com uso de laboratório)
Debates (Discussão em grupo)
Dinâmicas em sala de aula
Estudo de caso
Gamificação
Resolução de exercícios (em sala de aula)
Seminários
Trabalhos acadêmicos (extraclases)
Utilização de Apostilas
Utilização de Celular/Tablet /Computador
Utilização de Data show
Utilização de jogos, aplicativos e outros programas
Utilização de Jogos de Empresa
Visitas técnicas

Fonte: Estudo realizado pelo autor, 2018

Buscou-se, a partir destas traçar o contexto metodológico presente no curso de Administração da UFMA no intuito de comparar de acordo com as informações que se tem, se o modelo implementado aqui coaduna-se com os parâmetros geralmente utilizados, bem como identificar quais aspectos precisam ser melhorados para se ter um melhor rendimento do aluno e professor do curso de Administração da UFMA.

É interessante salientar que as estratégias e métodos didáticos apresentados representam apenas algumas das dezenas de abordagens que podem ser aplicadas no contexto do ensino superior. Além disso, é interessante notarmos que tais estratégias, como ressaltam Petrucci e Batiston (2006) não são absolutas, imutáveis, ou, excludentes umas às outras, podendo perfeitamente ser adaptadas, modificadas, ou associadas pelo professor, caso julgue necessário ou conveniente. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 214) entendem que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, fato que determina com que cada área exija formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”

6.1 A importância da Correlação Teoria-prática no Ensino da Administração

Falar de estratégias e metodologias didáticas em Administração perpassa pela noção prática dos conceitos que são transmitidos. Embora o enfoque teórico predomine na maioria das vezes, não se pode desprezar a importância de capacitar os alunos para introduzir na prática os conhecimentos adquiridos na teoria.

Historicamente, o contexto do Ensino Superior no Brasil caracteriza-se por aulas expositivas como a única forma de transmissão de saberes e a realização de provas como o único método avaliativo e de verificação da aprendizagem, sendo esse o padrão arraigado desde o ensino básico até o superior. Devido a esse padrão em que se encontra imerso o ensino brasileiro, professores e alunos tendem a ter dificuldades em enxergar outras abordagens que complementem o aprendizado. A tríade professor, aluno e livro-texto passou a assumir o espectro central do padrão de aprendizagem, onde o professor atua como agente capaz de determinar os objetivos da aprendizagem, uma vez que o aluno não possui experiência para tanto. O livro-texto enquadra-se como o objeto que propicia apenas o adquirir e decorar conceitos. Finalmente, o espaço da sala de aula canoniza algo distinto, que se distancia da realidade, chegando ao ponto de muitos educadores afirmarem que a teoria é algo distinto da prática (KOLB; McINTYRE e RUBIN, 1978).

O modelo de aula onde se ensina apenas a reproduzir o que já foi posto é descrito por Demo (2007) como “copiada”, isto é, o professor transcreve no quadro o resumo dos conteúdos expostos nos livros, em seguida o aluno copia o que o professor escreveu, replicando na prova. Dessa forma, aluno e professor distanciam-se de um questionamento reconstrutivo, que permita aprender por intermédio da reflexão daquilo que foi exposto. Ainda segundo o autor, tal questionamento refere-se à formação do sujeito competente através do saber pensar e do aprender a aprender, que o capacita para formular e executar projetos de vida inovadores e próprios. Freire (1996) ressalta a importância de um saber construído, mediante uma íntima articulação teórico-prática, técnica, reflexão e intervenção.

A necessidade de se formar o questionamento reconstrutivo nos sujeitos, segundo comenta Demo (2007) não é comportado dentro do sistema educacional, uma vez que muitos ainda enxergam a Universidade como uma instituição que apenas oferta aulas, e os alunos as assiste e respondem provas para obtenção de um diploma, não constituindo esse um elemento comprobatório de sua competência. O

autor apresenta a pesquisa como sendo o principal estímulo necessário para reverter esse cenário, onde o sujeito pode conhecer e intervir, correlacionando a teoria com a prática.

Quanto ao ensino da Administração, deve ser uma preocupação da universidade e dos docentes se articularem para trazer ao aluno o entendimento do caráter aplicado da Administração enquanto ciência social. Sobre esse aspecto Bido, Ghobril e Nassif (2005, p.1) frisam que:

Considerando o ensino de Administração como um processo de aprender para criar e fazer, tendo em vista que o resultado desta aprendizagem reflete-se no desempenho das próprias organizações, pensar a teoria e a prática de maneira fragmentada e independente tem gerado uma formação deficiente, ou seja, gestores com dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos na Universidade no exercício da profissão.

Almeida, Lagemann e Sousa (2006) comentam que a formação do administrador não deve ser pautada apenas em sala de aula, uma vez que apenas garante o contato inicial com os conhecimentos e capacidades, conferindo uma relação insuficiente para estabelecer bases concretas de aprendizagem.

A articulação da teoria com a prática, segundo ressaltam Franco e Feitosa (2006), pode ser realizada por diferentes vieses, tornando possível ao estudante ser inserido em um ambiente capaz de lhe proporcionar conhecimento da realidade de trabalho e habilidade para associar o aprendizado da sala de aula com o conhecimento organizacional.

Para Franco e Feitosa (2006) não basta possuir experiências isoladas, pois estas não avalizam o aprendizado, carecendo de haver uma análise reflexiva acerca da prática vivenciada. Mediante esse processo reflexivo, pode-se avaliar e reavaliar as teorias relacionadas a elas, capacitando-os para a produção própria do saber, permitindo novas interpretações da realidade. Tal reflexão coaduna-se com o questionamento reconstrutivo proposto por Demo (2007), que se interessa em articular a consciência crítica e a contestação individual, apresentando como caminho de mudança o questionamento.

Dada a importância da correlação da teoria com a prática na educação superior, tal qual se argumentou até aqui, são apresentadas e discutidas a seguir algumas metodologias didáticas que detêm sentido prático-metodológico.

6.2 Os Jogos de Empresa

A utilização de jogos de empresa na formação de administradores iniciou-se na década de 1950 nos EUA. Conforme destacado por Paixão, Bruni e Carvalho (2007). A partir de então a quantidade de professores, pesquisadores e outros profissionais que fazem uso de jogos e simulações vem experimentando um constante crescimento em diversos países. Em relação ao Brasil, o cenário da utilização de jogos só veio a intensificar-se 30 anos após o seu surgimento em 1970, conforme destaca Bernard (2006).

Bernard (2006) identifica dois motivos para crescimento na utilização dos jogos de empresa: primeiramente deve-se ao crescimento do número de cursos de graduação em Administração e, em segundo, se deu como consequência das novas exigências do MEC, uma vez que se fez necessário adaptar-se às novas exigências didáticas implantadas, exigências essas que elencam os jogos de empresa como formas alternativas de aprendizado.

Conforme destacam Faria (1998) e Mendes (2000) um outro fator que serviu como estímulo para a utilização dos jogos e simuladores eletrônicos foi a microinformática, atuando como um fator facilitador, ao mesmo tempo que permitiu abordar uma maior complexidade às aplicações.

A utilização dos jogos de empresa, conforme relatam diferentes autores como (TANABE, 1973; KEYS e WOLF, 1990; SAUALA, 1995) confere aos administradores uma série de habilidades como capacidade para tomada de decisões, reconhecimento do ambiente empresarial, comunicação interpessoal, entre outros.

Um olhar mais atento para a técnica possibilita enxergar uma outra vantagem no que diz respeito ao papel dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente tem-se o papel centralizado quase que exclusivamente no professor, entretanto os jogos de empresa instituem os alunos como atores principais nesse processo, o que possibilita uma ruptura com modelos tradicionais arraigados ao contexto didático, como o uso de aulas expositivas (SAUAIA, 1995).

Embora seja substancial o crescimento da utilização de Jogos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, ainda há uma grande discrepância quando comparado à utilização do método em outros países, como é o caso da Alemanha e mais ainda os EUA.

6.2.1 *Origem e conceitos*

Convém destacar as diferenças entre os conceitos de simulador e de Jogo de Empresas. Segundo Sauer (2006) o simulador representa o instrumento utilizado para aplicação do método. Enquanto que o Jogo é a dinâmica que simula (por intermédio de software, ou não) as atividades organizacionais, onde os envolvidos vivenciam o processo de tomada de decisões.

Não há um consenso quanto ao local e época em que apareceram os Jogos de empresas, entretanto sabe-se que são oriundos dos jogos de guerra (TANABE, 1973; MARTINELLI, 1987; KEYS e WOLFE, 1990). Alguns autores defendem que sua origem remonta a 3.000 anos a. C, com a simulação de guerra Wei-Hái, na China, e com o jogo Chaturanga, na Índia, enquanto outros defendem que estes teriam surgido apenas no século XIX, desenvolvidos inicialmente pelo exército prussiano.

Segundo Faria (1998) e Keys e Wolfe (1990) a primeira vez que os jogos de empresa foram utilizados no contexto das IES foi em 1957, mediante a inserção do Top Management Decision Simulation na Universidade de Washington no intuito de incorporar ao método de ensino empregado em sala de aula. Somente a partir da década de 1970 os jogos foram utilizados no contexto universitário brasileiro, sendo uma de suas primeiras experiências ocorridas na EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo), conforme relata Goldschmidt (1977).

6.3 **A Gamificação no processo de ensino-aprendizagem**

É fato perceptivo que os games (jogos digitais) estão presentes de forma profunda dentro do contexto de vida de milhões de pessoas no mundo, realidade percebida por muitos como irreversível. Nos EUA, por exemplo, praticamente todas as residências apresentam pelo menos um dispositivo capacitado para rodar games comerciais (console, computador, smartphone), quase 50% possui um console de videogame e a idade média do jogador é de 30 anos (ESA, 2012). Quando olhamos para o mesmo contexto no Brasil, percebemos que os impactos são menores, ainda assim consideráveis. Segundo Orrico (2012), cerca de 23% dos brasileiros são jogadores assíduos ou casuais.

Os games são uma poderosa ferramenta didática para otimizar o processo de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento (AZEVEDO e BOMFOCO, 2012;

PESCADOR, 2010). Existe, inclusive, uma área dedicada à aplicação de games na aprendizagem, chamada de Digital Game-Based Learning (DGBL) que, entre outros aspectos, estuda a utilização de games comerciais na aprendizagem (AZEVEDO, 2012).

É dentro desse contexto que surge o fenômeno da gamificação (WERBACH e HUNTER, 2012). O método da gamificação consiste na utilização de elementos que normalmente são abordados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, entre outros, em contextos não relacionados aos jogos, objetivando obter o mesmo grau de envolvimento e motivação geralmente identificados em jogadores envolvidos em jogos que lhes são atrativos. É importante mencionar que a gamificação não consiste em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, o seu propósito, na verdade, é utilizar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver tais problemáticas nos mundos virtuais de situações reais.

Visualiza-se na gamificação uma potencial ferramenta didática que se adapta de forma significativa aos diferentes perfis sociais, uma vez que a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (no campo virtual ao menos) e naturalmente aceitas pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento.

É importante discutir-se a importância de os educadores dominarem bem a linguagem da gamificação para uma adequada inserção desta em sua metodologia, o que muitas vezes não acontece. Um conhecimento não aprofundado da gamificação pode representar um risco para o contexto educacional, pois a inadequada inserção da mesma pode corroborar para alguns problemas presentes no atual sistema de ensino, como uma supervalorização das notas obtidas em detrimento da aprendizagem (LEE e HAMMER, 2011).

Portanto, a gamificação não deve ser pensada como um antídoto para todos os problemas educacionais. Antes, precisa ser compreendida de forma holística, para só então se avaliar a sua aplicabilidade no contexto educacional, isto é, avaliar se ela potencializa a aprendizagem e conduz os participantes ao envolvimento real com o contexto didático, ou se os seus métodos não são capazes de atender às expectativas em torno desse fenômeno.

6.4 As Tecnologias no Ensino Superior

A inerente presença das tecnologias no contexto sociocultural moderno é algo que vem sendo discutido em seus diferentes aspectos, dentre eles a sua utilização no contexto da prática educacional. A inserção delas e de seus recursos enquanto ferramentas para o ensino representam um potencial instrumento para se atingir um objetivo cada vez mais distante nos entrelaces do ensino moderno: o envolvimento efetivo do discente com o processo de construção do ensino-aprendizagem.

As tecnologias se apresentam, em seus diferentes aspectos, como um atalho entre professor e aluno, otimizando, dessa forma, o relacionamento entre os dois principais agentes do processo de construção do conhecimento.

Diferentes fatores conduzem o docente à utilização de novas tecnologias dentro da sua prática pedagógica: a defasagem dos métodos de ensino tradicionais, a necessidade de interlocução nivelada com os estudantes que atualmente apresentam-se, em sua maioria, imersos nesse emaranhado tecnológico.

Uma proposta pedagógica consistente dentro desse novo espaço se traduz na adequação a essas novas tecnologias e se reflete de forma relevante, uma vez que constituem ferramentas educacionais facilitadoras da aprendizagem, conduzindo o aluno a construir seu próprio conhecimento, atuando de forma mais ativa, na busca de solução de suas necessidades.

O professor precisa propiciar aos alunos situações em que possa haver interação, inserindo informações novas, criando diversos tipos de situações problemáticas para que se desenvolvam no raciocínio e na compreensão a partir das experiências obtidas pela atuação na solvência do problema imposto.

Existe uma vastidão de recursos didáticos de cunho digital que o professor pode (e deve) inserir no contexto prático de sua abordagem metodológica. Recursos como a Internet, smartphones, tablets, computadores, softwares (apps, programas, jogos eletrônicos) entre tantos outros, são apenas alguns dos exemplos. Cabe ao docente estudar de que forma eles podem ser inseridos em sua dinâmica de ensino. É válido mencionar que a utilização destes recursos não anula, ou, deprecia a utilização dos métodos já consagrados, apenas os complementam.

6.5 Alguns apontamentos sobre o tema discutido

O trabalho de repensar as estratégias e mecanismos didáticos utilizados nos atuais modelos de ensino, especialmente no curso de Administração, perpassa pela investigação dos seus impactos dentro do contexto em que se insere o ensino superior brasileiro.

Diversas são as estratégias e ferramentas aplicáveis ao contexto que vem sendo estudado, sendo inviável tratar todas neste trabalho, visto que o mesmo tomaria proporções intangíveis, fugindo ainda ao foco do mesmo. Portanto, o propósito estabelecido foi discutir a importância de se repensar as metodologias de ensino utilizadas, almejando mudanças nos atuais paradigmas de ensino.

7 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo consiste em uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo que visou não somente relacionar as variáveis de análise central, mas também apresentar informações que possam subsidiar ações no sentido da transformação da realidade.

Tal pesquisa foi conduzida no curso de Administração da UFMA, tendo como sujeitos-alvos os docentes e discentes do curso. Nesta pesquisa evidenciou-se apenas as disciplinas cursadas e ministradas no período letivo vigente, não abordando todas as disciplinas componentes da grade curricular do curso. Para tanto, foram utilizados questionários, estruturados em perguntas abertas e fechadas, como ferramenta de coleta de dados. Os mesmos foram aplicados essencialmente via eletrônica por intermédio da ferramenta de Formulários do Google Docs, além do envio por e-mail e aplicação presencial.

Dado o caráter quantitativo e qualitativo da pesquisa, a análise dos resultados se deu a partir do agrupamento e tabulação dos dados obtidos, os quais foram quantificados e apresentados em forma de tabelas, quadros e/ou gráficos, conforme se fez necessário. Finalmente, os dados trabalhados foram submetidos à análise comparando as informações com a literatura pertinente.

Para o desenvolvimento teórico do presente trabalho foi realizado o levantamento e análise bibliográficos e documental, tendo como principais bases de consulta artigos e livros eletrônicos de bases fidedignas. Os quantitativos amostrais utilizados nesta pesquisa foram 46 alunos de um total de 373 alunos ativos no curso de Administração da UFMA, e 9 docentes do total de 27 que estavam ministrando pelo menos uma disciplina no período letivo vigente.

8 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFMA NA VISÃO DOS ALUNOS

São apresentados a seguir os resultados obtidos na aplicação dos questionários aos sujeitos sociais pesquisados.

A pesquisa foi desenvolvida junto a 46 discentes do curso de Administração da UFMA levantando-se informações acerca da percepção dos mesmos quanto às metodologias didáticas impetradas no curso de administração da UFMA.

Esta análise encontra-se dividida em 7 tópicos, onde buscou-se:

- 1) Identificar o perfil dos sujeitos investigados;
- 2) Levantar os métodos de ensino identificados pelos discentes;
- 3) Realizar mapeamento metodológico por disciplina;
- 4) Adequação dos métodos de ensino utilizados para formação acadêmico-profissional dos discentes
- 5) Investigar fatores que limitam os docentes na utilização de outras abordagens didáticas
- 6) Verificar a visão dos alunos acerca dos métodos avaliativos utilizados pelos docentes
- 7) Identificar os aspectos a serem melhorados de acordo com a visão dos alunos

A apresentação dos resultados desta pesquisa se dá por meio de gráficos, tabelas e quadros conforme fez-se necessário.

8.1 Perfil dos sujeitos investigados

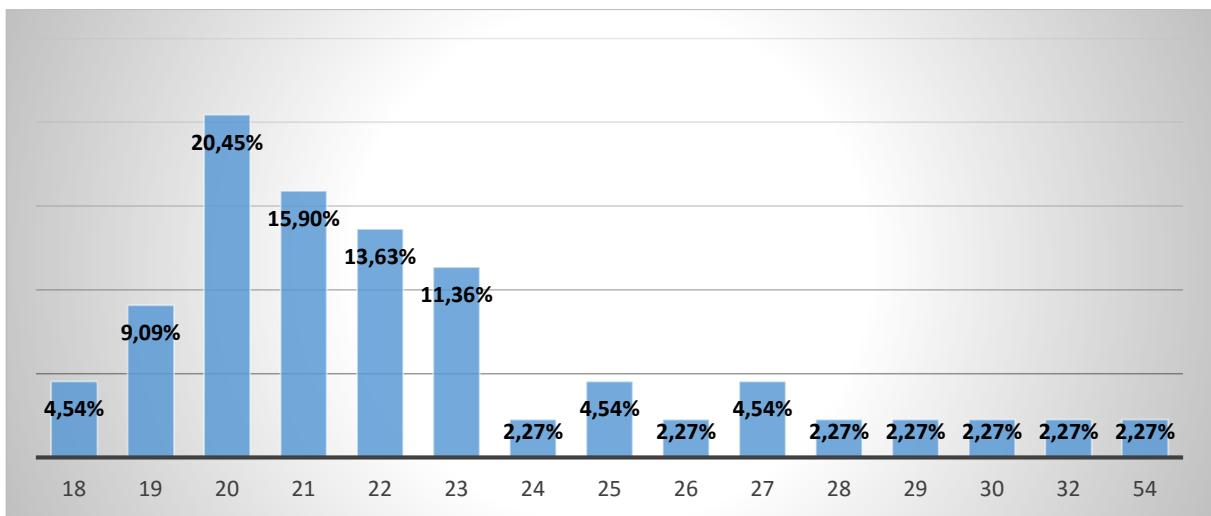
Nesta sessão faz-se um levantamento do perfil dos entrevistados colhendo informações de idade, gênero e período acadêmico. Se faz necessário o levantamento e apresentação de tais informações, uma vez que exercem influência direta sobre a percepção acerca dos fenômenos estudados neste trabalho.

Foi definido para efeito desta pesquisa um espaço amostral de 60 alunos respondentes, entretanto verificou-se enquanto fator limitante a resistência dos alunos do curso em responder ao questionário, ao passo que se obteve um total de 46 alunos

respondentes. Deste total, foi contabilizado apenas 44 respostas referentes à informação etária, conforme é possível identificar no Gráfico 1.

Conforme se verifica, a maioria dos respondentes encontra-se dentro da faixa dos 19 aos 23 anos, correspondendo a 70,45% dos pesquisados. Segundo pesquisa realizada pelo site Quero Bolsa em 2015, a média de ingressantes na graduação em administração no Brasil era de 26, 2, o que notabiliza a tenra idade dos graduandos do curso de Administração da UFMA em 2018.

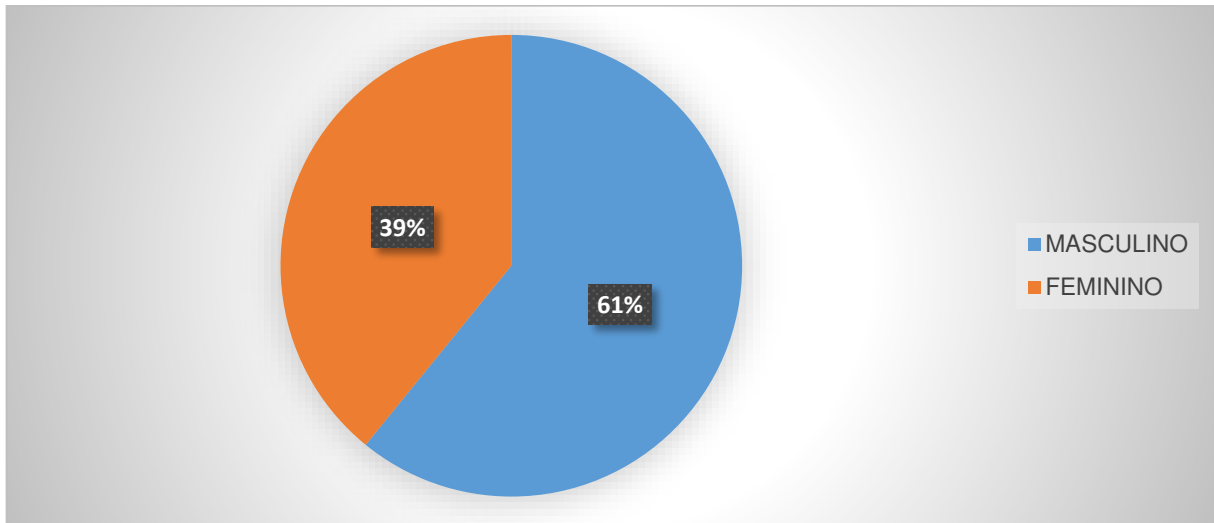
Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2018

No Gráfico 2 é apresentada a proporção de gênero dentro do curso de Administração em 2018. Conforme é possível observar, há um percentual predominantemente masculino (61%), enquanto o número de mulheres representou apenas 39% dos respondentes.

Gráfico 2 – Gênero

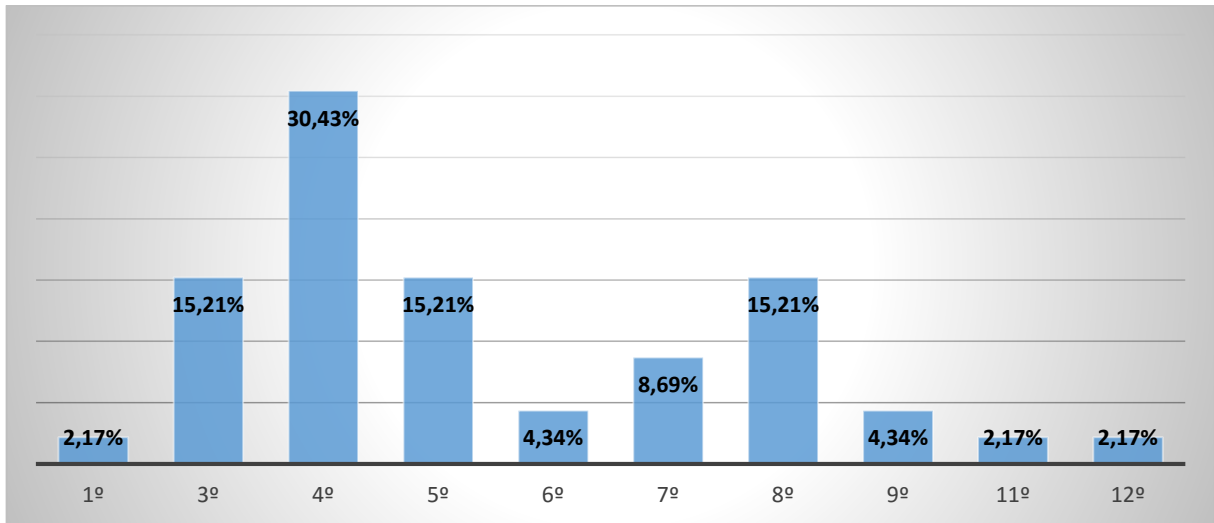


Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2018

Tal fato não representa de forma exata a realidade do curso, uma vez que a proporção verificada entre homens e mulheres no curso de administração desta instituição é de aproximadamente 51% de homens e 49% de mulheres num universo de 373 alunos ativos atualmente o que está de acordo com o contexto nacional dos cursos de administração segundo informações do Censo da Educação Superior no Brasil divulgadas pelo INEP em 2016, que apresentam uma proporção ligeiramente maior de homens nos cursos de Administração.

Os alunos participantes desta pesquisa apresentam-se divididos de acordo com o período letivo que se encontram no segundo semestre de 2018, o que pode ser verificado no Gráfico 3. Conforme se identifica, a maioria dos alunos que responderam são do 3º, 4º e 5º períodos totalizando o valor percentual acumulado de aproximadamente 61% do total de respondentes.

Gráfico 3 – Períodos letivos



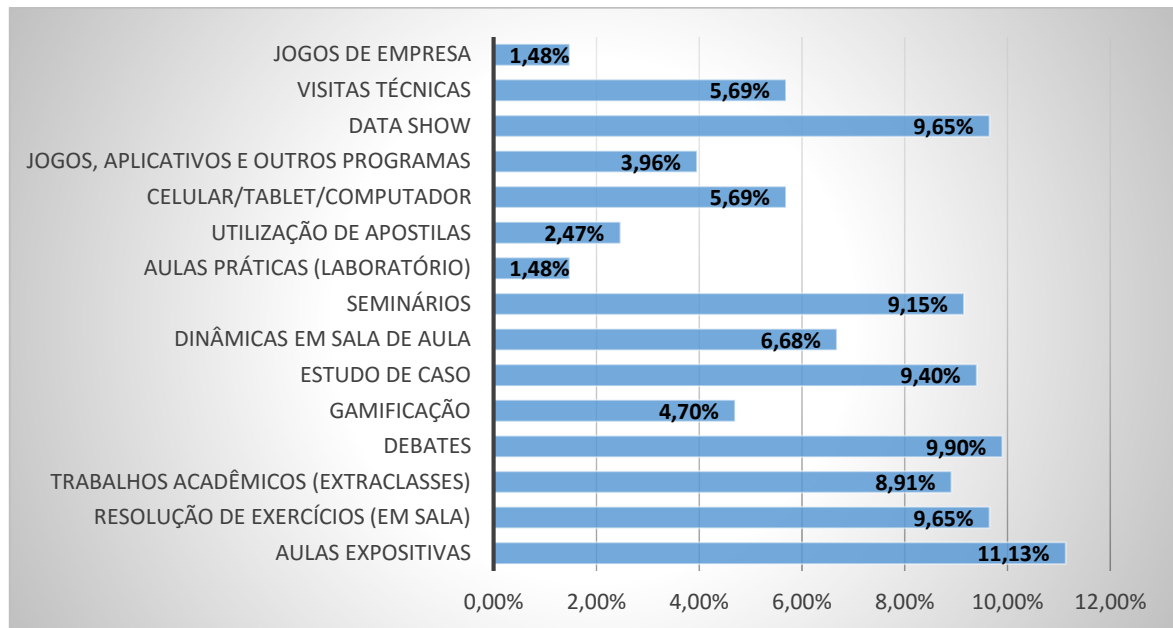
Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

8.2 Métodos de ensino identificados pelos discentes

O Gráfico 4 sintetiza as abordagens e ferramentas apontadas pelos alunos conforme frequência observada ao longo das disciplinas que cursa ou já cursou em sua experiência acadêmica. Conforme verifica-se, algumas das abordagens, conforme já esperado, apresentaram maior frequência como é o caso das Aulas Expositivas, Resolução de Exercícios, Debates e Uso do Datashow, entre outras abordagens. Em contrapartida, alguns elementos indicados apresentaram baixa frequência, como é o caso da Utilização de Jogos de Empresa e Aulas Práticas (uso de laboratório) com apenas 6 indicações cada, bem como a utilização de Apostilas, apontada 10 vezes.

A limitação no acesso aos poucos laboratórios de informática disponíveis, bem como condições inadequadas dos recursos e serviços ofertados, como internet, pode explicar parcialmente a baixa utilização de abordagens práticas como a utilização de laboratórios e jogos de empresa.

Gráfico 4 – Identificação de abordagens e mecanismos didáticos



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

8.3 Mapeamento metodológico por disciplina

São correlacionados abaixo, conforme Quadro 2, as disciplinas mencionadas pelos discentes e as respectivas abordagens com as quais, segundo apontam, têm melhor aprendizado. É importante mencionar que se trata da visão particular do aluno, não sendo uma assertiva quanto à real eficácia dos métodos indicados.

Quadro 2 – Representação resumida das abordagens

AE	Aulas Expositivas	AP	Aulas Práticas (com uso de laboratório)
RE	Resolução de Exercícios	UA	Utilização de Apostilas
TA	Trabalhos Acadêmicos (extraclasse)	C/T/C	Celular/Tablet/Computador
DB	Debates (Discussão em grupo)	J/A/P	Jogos/Applicativos/Programas
G	Gamificação	DS	Data Show
EC	Estudo de Caso	VT	Visitas Técnicas
D	Dinâmicas em Sala de Aula	JE	Jogos de Empresa
SM	Seminários	AG	Atividades em Grupo

Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Para efeito didático, conforme Quadro 3, as abordagens tiveram sua grafia reduzida para otimização do espaço no quadro.

Cada número no Quadro 3 representa a quantidade de vezes em que foi citada a abordagem correlacionada à disciplina.

O objetivo foi realizar um mapeamento dos métodos que os alunos consideram mais eficazes para o seu aprendizado de acordo com cada disciplina

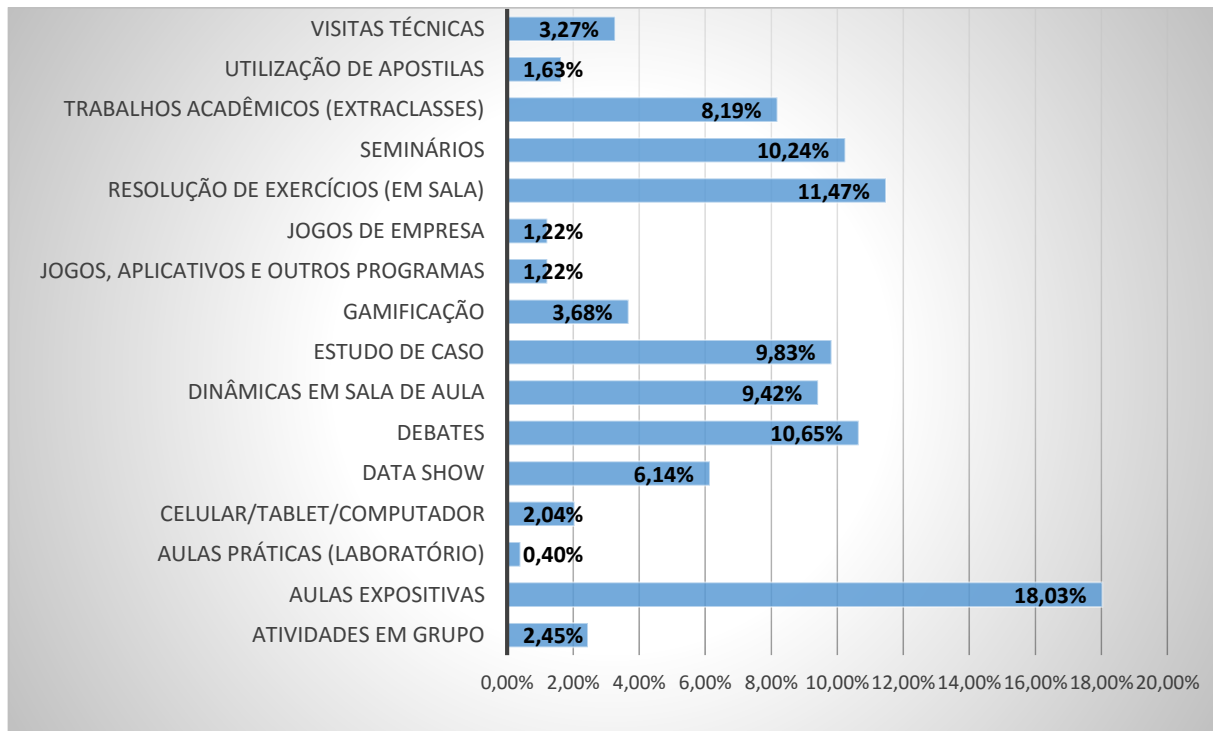
Quadro 3 – Mapeamento metodológico por disciplina

DISCIPLINA	ABORDAGENS/INSTRUMENTOS															
	AE	RE	TA	DB	G	EC	D	SM	AP	UA	C/T/C	J/A/P	DS	VT	JE	AG
Administração De Materiais e Patrimonial		1		1			1									
Administração Financeira e Orçamentária	3	2	2	1		2	5	4					2			
Administração de Produção	1	1	1			1		1							1	1
Administração de Rh	3	2		8			5	2		1	1		2			
Administração de Sistemas De Informação	1	1	1	1		1	1	1			1	1				
Administração Mercadológica	1				1	1	1				1					
Auditoria e Estrutura de Balanço	3	2	1			2		2					1			
Comportamento Organizacional	3	2	1	4	1	2	7	4					2			
Comunicação Empresarial	1							1								
Contabilidade Geral	7	7	3	1		1										
Direito Internacional	1		1			1										
Fundamentos Do Direito Público e Privado	2		1												1	
Gestão da Qualidade e Produtividade	8	5	2	4	6	3	2	6			1		2	5		1
Gestão De Projetos E Plano De Negócios				1									1			1
Gestão Pública		1	1													
Logística	1	1	1													
Marketing	1			1							1	1	1			
Micro E Macroeconomia	1			1						1						
Negociação e Processos de Decisão			1		1					1			1			1
OSM (Organização de Sistemas e Métodos)	6	10				9	1		1				2			
Pesquisa Mercadológica	1	1	4	2		1		3				1		1	1	1
Planejamento Estratégico				1				1		1			3	2		1
Raciocínio Lógico		1														

Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Os resultados obtidos podem ser contemplados no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Mapeamento metodológico por disciplina



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Dessa forma, é possível observar no Quadro 3 em conformidade com o Gráfico 5 que a maior menção se faz à utilização de Aulas Expositivas, apontada 44 vezes, especialmente nas disciplinas de Contabilidade Geral, Gestão da Qualidade e Produtividade, e OSM. Em seguida, destaca-se a Resolução de Exercícios em sala, com 28 menções, especialmente nas disciplinas de Contabilidade Geral e Gestão da Qualidade e Produtividade. Mencionado 26 vezes, em terceira posição aparecem os debates, indicados principalmente nas disciplinas de Administração de RH, Comportamento Organizacional e Gestão da Qualidade e Produtividade.

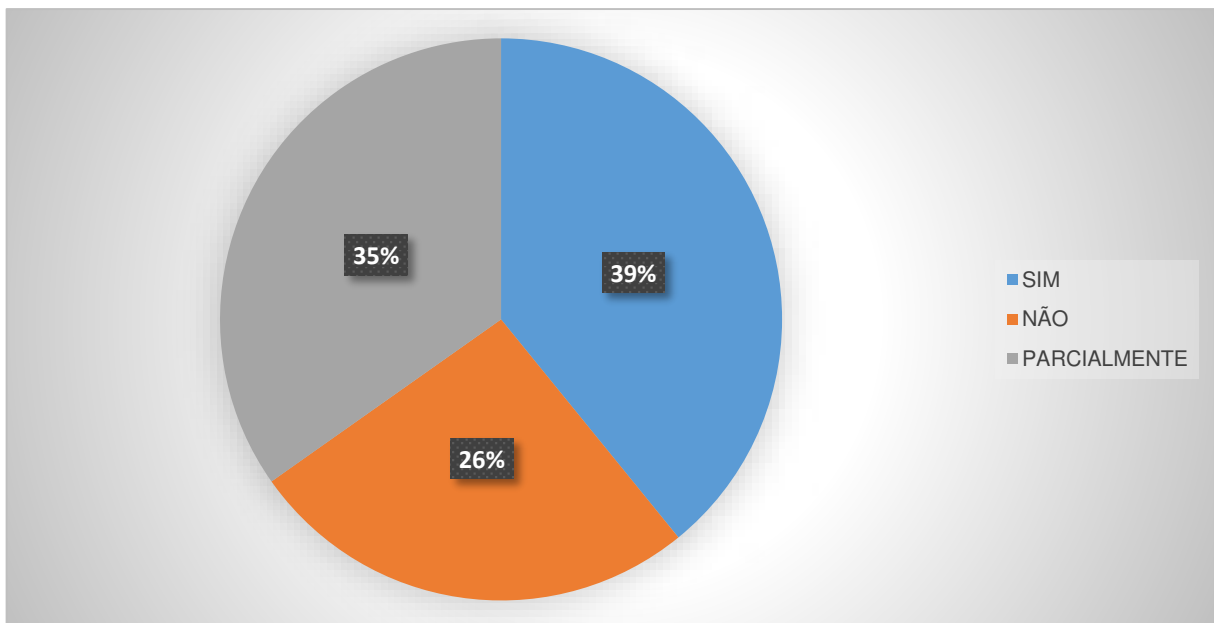
Por outro lado, nota-se que abordagens que adotam conceitos práticos foram mencionadas poucas vezes pelos alunos, como é o caso da Utilização de Laboratório que, curiosamente, foi mencionado apenas 1 vez. Em seguida, somando 3 pontos vêm os Jogos de Empresa e a Utilização de Jogos, Aplicativos e Outros Programas. A utilização de apostilas também teve pouco destaque, apresentando 4 pontos, o que pode se justificar pela disponibilização da maioria dos materiais utilizados nas aulas via SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), possibilitado, ainda, pelo acesso facilitado que se tem a recursos como internet domiciliar, smartphones e computadores.

Comparando-se os dados observados no Gráfico 4 com os resultados demonstrados no Gráfico 5 é possível estabelecer uma relação, uma vez que se percebe que os métodos indicados pelos alunos como mais eficazes para o seu aprendizado possuem estreita relação com os métodos já experienciados em sala de aula, explicando, assim, a menção exígua às metodologias práticas de ensino, uma vez também serem pouco abordadas.

8.4 Adequação dos métodos de ensino utilizados para formação acadêmico-profissional dos discentes

Foi indagado aos alunos se os mesmos consideravam os atuais métodos de ensino adequados para sua formação acadêmica e profissional. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Adequação dos métodos de ensino utilizados para formação acadêmico-profissional



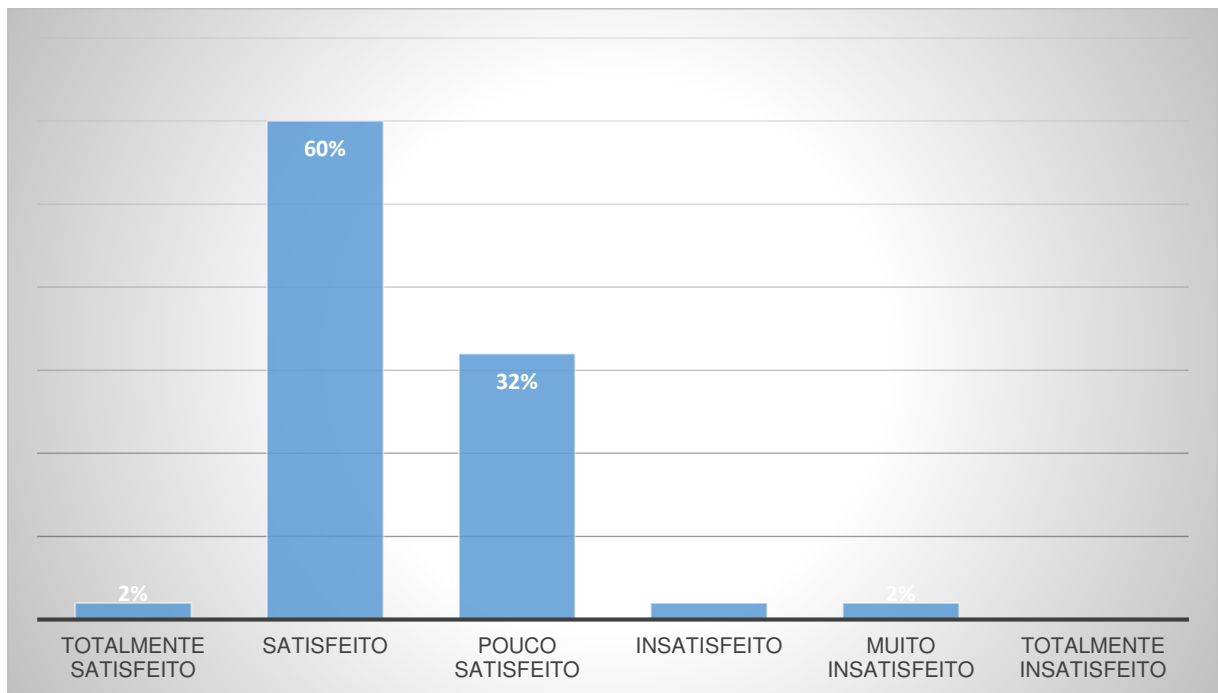
Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

É possível inferir pela análise do gráfico que há um certo equilíbrio entre as respostas dadas. Entretanto, embora a maioria (39%) considere os métodos adequados para sua formação acadêmico-profissional, quando somados, os dois outros grupos representam 61% das respostas, indicando que ainda há muito a se mudar com relação aos métodos de ensino utilizados, acentuando a necessidade de se repensar os atuais padrões de ensino, pois a prática docente não se limita apenas

a transmitir informações em sala de aula, cabendo também a missão de envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, conforme Freire (2008) aponta, ensinar é mais do que transmitir conhecimento ao educando, significa estimular o pensamento crítico, a curiosidade, a reflexão e a conscientização, não limitando-se ao conteúdo disciplinar, mas perfazendo-se também ao desenvolvimento de uma sociedade consciente, moral e ética.

Quando questionados acerca da sua satisfação acerca dos métodos de ensino utilizados, relativamente à eficácia dos mesmos para o seu aprendizado, foram constatadas as seguintes informações, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 – Satisfação quanto à eficácia dos atuais métodos de ensino



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Comparando-se os Gráficos 6 e 7, pode se perceber uma incoerência entre as respostas coletadas, pois num primeiro momento se verificou, no Gráfico 6, que 26% consideravam os métodos de ensino inadequados e 35% consideravam parcialmente adequados os métodos de ensino utilizados para sua formação acadêmico-profissional (totalizando 61%), o que se contrapõe aos índices de satisfação verificados no gráfico 7, onde observa-se que 60% dos discentes demonstraram-se satisfeitos com os atuais métodos de ensino e 2% afirmaram estar totalmente satisfeitos. Tal discrepância pode transparecer o fato de que os alunos não

possuem um pensamento crítico formado acerca das estruturas metodológicas inseridas no contexto didático, bem como pode apontar o fato de que o julgamento do aluno, muitas das vezes se dá em decorrência de uma disciplina ou grupo de disciplinas e professores do curso, dessa forma não se traduzindo em uma visão holística do panorama atual do curso. De qualquer forma, caberia um levantamento mais aprofundado acerca desse aspecto, de forma a se apontar assertivamente as causas para o contexto observado.

8.5 Aspectos para a não utilização de outros recursos didáticos

É apresentado na Tabela 1 os fatores, segundo apontamento dos alunos, que são determinantes para a não utilização de recursos didáticos diferentes pelo corpo docente. Conforme pode se observar, os 3 aspectos principais apontados são: aversão à mudança, falta de tempo devido a ocupações em atividades paralelas e falta de maleabilidade na utilização de recursos tecnológicos, representando 62% dos apontamentos. Outros aspectos que também tiveram destaque foram os problemas de natureza infraestrutural (13%) e incentivo insuficiente por parte da UFMA/Coordenação (12%).

Tabela 1 – Mapeamento metodológico por disciplina

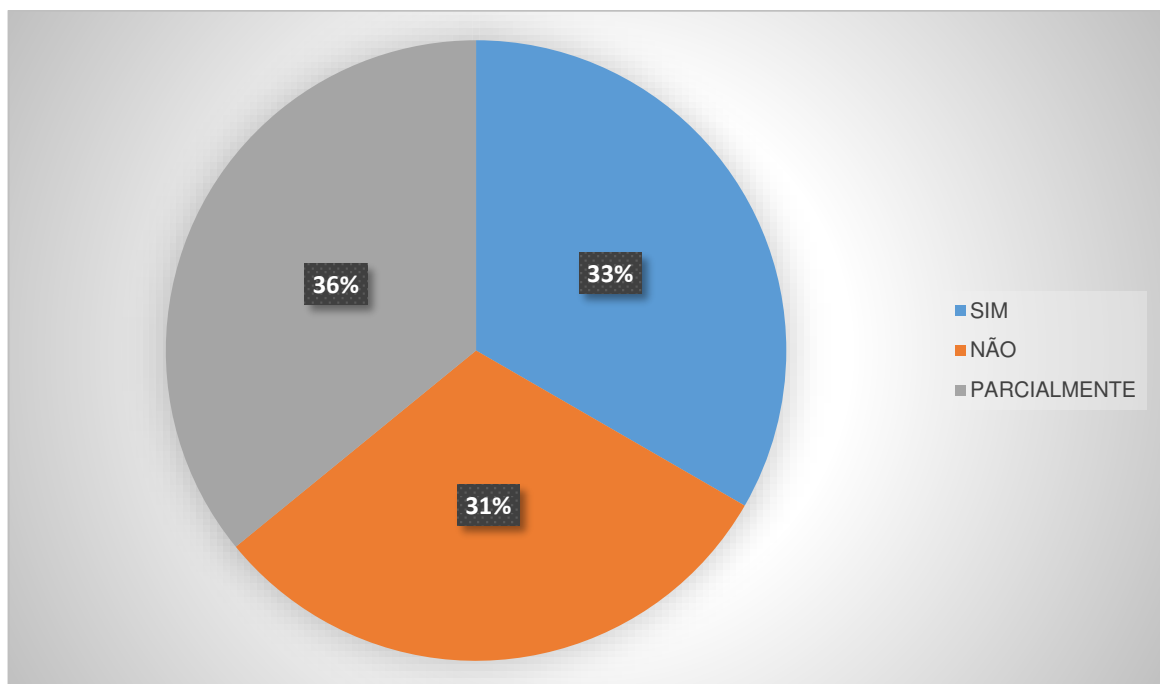
Fatores	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Idade avançada	14	12
Aversão à mudança	25	21
Falta de maleabilidade na utilização de recursos tecnológicos	18	15
Incentivo insuficiente por parte da UFMA/Coordenação	12	10
Problemas/limitações de natureza infraestrutural	13	11
Quantidade insuficiente, ou, ausência de recursos didáticos	8	6
Dificuldade no acesso aos recursos didáticos disponíveis	9	7
Falta de tempo devido a ocupações em atividades paralelas	19	16
Total	118	100%

Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

8.6 Análise dos métodos avaliativos utilizados pelos docentes

Conforme pode se identificar no Gráfico 8, onde busca-se avaliar os métodos avaliativos utilizados pelos docentes, é possível perceber que apenas 33% dos alunos consideram os métodos utilizados adequados para mensuração do aprendizado, enquanto 67% definem como inadequados ou parcialmente adequados, demonstrando a necessidade de aperfeiçoamento dos métodos de ensino utilizados.

Gráfico 8 – Percepção dos métodos avaliativos

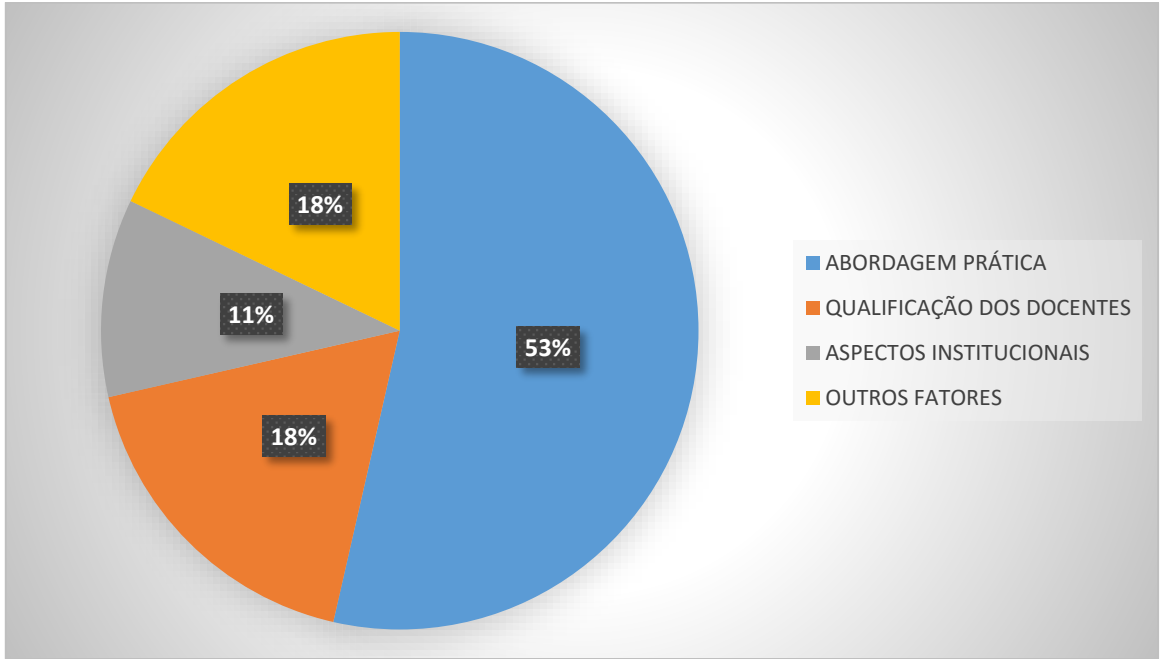


Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2018

8.7 Indicação de melhorias nas metodologias de ensino

Foi indagado aos discentes quais aspectos/fatores deveria ser melhorado em relação aos atuais padrões de ensino utilizados para melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Conforme se observa no Gráfico 9 as principais melhorias apontadas dizem respeito a: abordagem prática, com 53% das menções enfatizando a carência de abordagens que adotem conteúdos práticos e dinâmicos nos métodos didáticos. São citados ainda a qualificação dos docentes e melhoria dos aspectos institucionais.

Gráfico 9 – Indicação de melhorias na visão dos discentes



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

9 INVESTIGAÇÃO DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS JUNTO AO CORPO DOCENTE

Neste tópico são demonstrados os resultados da pesquisa levantada junto ao corpo docente do curso de administração da UFMA. A coleta de informações foi realizada através da aplicação de questionário composto por 13 perguntas abertas e fechadas.

Esta seção encontra-se dividida em 3 tópicos, onde buscou-se:

- 1) Apresentar primeiras informações sobre o corpo docente;
- 2) Apresentar e discutir as metodologias didáticas e avaliativas utilizadas pelos docentes;
- 3) Levantar e discutir os aspectos que limitam o professor na utilização de novas abordagens didáticas no curso de administração da UFMA;

9.1 Informações primárias do corpo docente

A pesquisa levantada junto ao corpo docente teve a participação de 9 professores de um total de 27 que lecionando no período atual.

Conforme informações colhidas no questionário, foi verificado que a idade dos respondentes variou de 32 a 65 anos, com idade média de 39 anos. Foi questionado a quanto tempo os docentes avaliados lecionam dentro do curso de administração da UFMA, obtendo uma variação de 3 a 9 anos, com exceção de um dos professores, que possui menos de 1 ano de atuação dentro do curso.

As disciplinas dos docentes que participaram desta pesquisa estão relacionadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação das disciplinas avaliadas

Disciplinas lecionadas no período
Osm (Organização de Sistemas e Métodos)
Planejamento Estratégico e Gestão Ambiental
Administração Mercadológica e Pesquisa Mercadológica
Logística
Administração Financeira e Orçamentária I; Comunicação Empresarial, Comportamento Organizacional, Marketing, Introdução à Administração
Administração de materiais e administração da produção
Administração Financeira
Administração de sistema de informação e Gestão da qualidade e produtividade

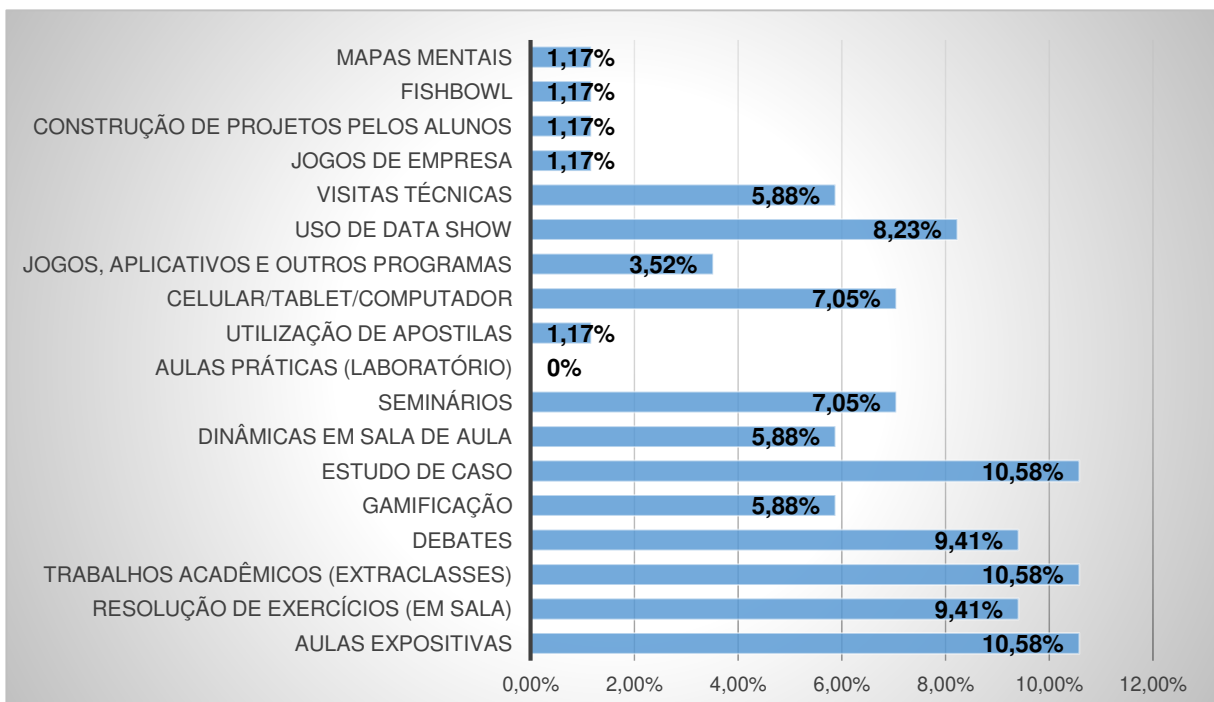
Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Cada linha na tabela corresponde à (s) disciplina (s) lecionadas por um professor. Conforme se verifica, 5 dos 8 professores pesquisados leciona pelo menos 2 disciplinas, sendo que 1 dos docentes avaliados leciona 5 disciplinas no período.

9.2 As metodologias didáticas e avaliativas utilizadas

O Gráfico 10 sintetiza os métodos e instrumentos que, segundo indicaram os docentes, representam as ferramentas normalmente utilizadas em suas metodologias de ensino.

Gráfico 10 – Estratégias e ferramentas utilizadas com maior frequência



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Conforme se verifica, os métodos mais utilizados são as aulas expositivas, trabalhos acadêmicos extraclasse, estudo de caso, resolução de exercícios em sala e debates. As abordagens citadas, portanto, se assemelham em sua maior às abordagens citadas pelos alunos (aulas expositivas, resolução de exercícios em sala, debates e seminários), adicionando-se os trabalhos acadêmicos extraclasse e estudos de caso.

Por outro lado, abordagens como Fishbowl, Construção de projetos pelos alunos, Jogos de empresa, utilização de apostilas, utilização de jogos, aplicativos e programas, e gamificação são citadas poucas vezes, enfatizando um cenário mais tradicional e estático das ferramentas didáticas utilizadas. Chama-se a atenção, novamente, o fato de que as aulas práticas (utilização de laboratório) não foram citadas por nenhum dos docentes. Tal realidade foi também verificada junto aos discentes onde foi citado apenas uma vez. Logo, há uma coerência entre a visão do aluno e do professor relativamente às metodologias de ensino utilizadas.

O Quadro 5 sintetiza os critérios utilizados pelo corpo docente para escolha das metodologias de ensino utilizadas.

Quadro 5 – Apontamento dos critérios para escolha metodológica

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA METODOLOGIA
Desempenho dos alunos
Engajamento, praticidade e aprendizagem dos alunos
Adequação ao conteúdo, tamanho da turma e domínio sobre a metodologia
De acordo com o planejamento da disciplina e os tópicos a serem trabalhados
Tempo disponível, nível de conhecimento e de interesse da turma, características da disciplina
Diversificação semestral (priorização de temas emergentes), tamanho da turma
Adequação ao conteúdo, disponibilidade de material e viabilidade técnica
O objeto do conteúdo frente à contextualização prática
Os feedbacks dos alunos e o assunto a ser abordado

Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Conforme se verifica, os principais critérios utilizados baseiam-se no grau de engajamento e domínio metodológico dos alunos, bem como a adequação dos conteúdos a serem trabalhados.

9.2.1 *O professor e a utilização de novas abordagens*

Foi indagado aos docentes quais os elementos didáticos eles gostariam de estar introduzindo em sua metodologia de ensino. As respostas coletadas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Indicação de novos métodos conforme anseio dos docentes

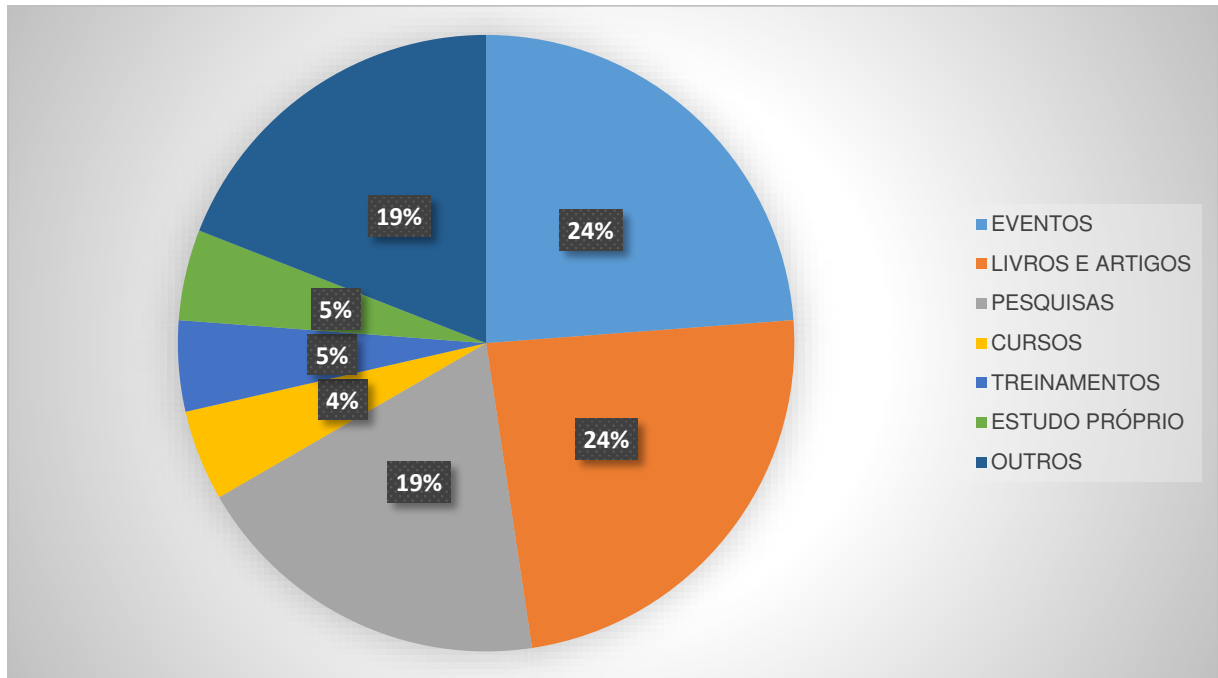
ABORDAGENS QUE OS DOCENTES GOSTARIAM DE UTILIZAR
Utilização de laboratório
Atividades com a ajuda de tecnologias
Sala de aula invertida
Aprendizagem baseada em projetos
Microlearning
Gamificação
Modelagens Computacionais
Laboratório de Inovação

Fonte: pesquisa elaborada pelo autor, 2018

É possível identificar o anseio dos docentes com relação à necessidade de integração de novos métodos didáticos que possibilitem o envolvimento do aluno na prática didática. Entretanto, o que se percebe é que o professor, muitas das vezes encontra-se limitado por diferentes aspectos, principalmente de ordem institucional. Não raramente se depara com a necessidade de utilizar dos seus próprios recursos para ministrar o ensino.

Foi verificado ainda quais os vieses o corpo docente utiliza para se atualizarem acerca de novas metodologias didáticas. Os resultados são apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Meios utilizados pelos docentes para atualização metodológica



Fonte: pesquisa elaborada pelo autor, 2018

Conforme pode se identificar nas informações do gráfico os principais artifícios utilizados pelos docentes são: participação em eventos, utilização de livros e artigos e pesquisas (individuais) somando 67% das informações indicadas. Foram mencionados ainda, dentro da categoria outros, a utilização de cases e networking com empresas, bem como experiências do doutorado. Romanowski (2009), menciona que:

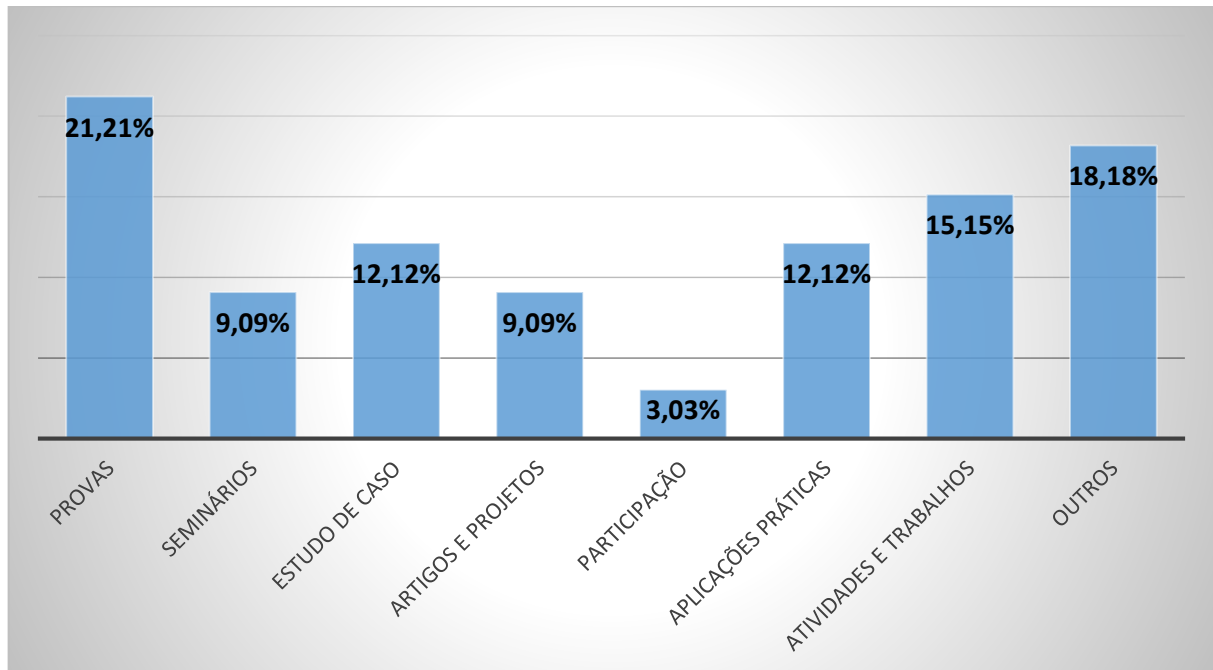
A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Logo, é de essencial importância que os docentes estejam buscando continuamente novas práticas docentes que venham enriquecer sua metodologia por intermédio de novos conhecimentos adquiridos durante seus estudos.

9.2.2 Os métodos avaliativos

São demonstrados no Gráfico 12 os métodos avaliativos utilizados pelos docentes.

Gráfico 12 – Métodos avaliativos utilizados com maior frequência



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

As informações do gráfico nos permitem concluir que os métodos avaliativos mais utilizados são as provas escritas (21, 21%), em seguida vem as atividades e trabalhos (15,15%). Destacam-se ainda o estudo de caso e as aplicações práticas com 12,12% cada. São mencionados dentro da categoria Outros os Pitches, Desafios, Mapas mentais, Relatórios, Dinâmicas em formato Fishbowl e resumos perfazendo 18,18% das respostas citadas. Logo, percebe-se que há uma grande variedade de formas avaliativas no curso, embora as provas escritas perfaçam o maior percentual dentre os métodos descritos. Entretanto, comparando-se estas informações com as do gráfico 8 no levantamento da visão dos alunos sobre os métodos avaliativos utilizados, é possível identificar que 67% dos alunos consideram os métodos avaliativos inadequados ou parcialmente adequados para mensuração do aprendizado do aluno, carecendo, portanto, identificar quais aspectos determinam tal visão.

Diferentes estudos a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino superior identificam a existência de uma relação estreita entre as práticas de avaliação utilizadas pelos professores e as diferentes camadas de desenvolvimento estudantil ao longo da graduação. Essas práticas podem influenciar, por exemplo, a natureza das experiências cognitivas experienciadas pelos discentes, por exemplo como se envolvem com os estudos, que conhecimentos são importantes e como se veem no ensino universitário. Logo, é nítida a importância dos métodos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem.

9.3 Os fatores limitantes na utilização de novas abordagens didáticas

Buscou-se levantar junto aos docentes quais os fatores que representavam forte impacto para a não-utilização de outros métodos e abordagens além dos indicados. As informações são demonstradas no Quadro 7.

Quadro 7 – Fatores que limitam o docente no uso de novas estratégias

Aspectos que limitam o professor na utilização de novas metodologias
Falta de iniciativa de professores
Envolvimento da turma
Instabilidade dos serviços de internet da UFMA
Não existem fatores impeditivos
Falta de tempo
Disponibilidade de infraestrutura e estímulo institucional
Visão mecanicista dos alunos (não compreensão da importância dos processos extraclasse)
Ação individualizada de alguns professores
Falta de infraestrutura de tecnologia
Falta de conteúdos adaptados às novas estratégias e instrumentos didáticos
Falta de experiência
Falta de infraestrutura (laboratório de informática e laboratório de inovação)
Falta de materiais (papel A3, pincéis, post-its)

Fonte: pesquisa desenvolvida pelo autor, 2018

Identifica-se que os aspectos relacionados às limitações dos aspectos institucionais, como instabilidade de serviços de internet, falta de infraestrutura de tecnologia como a presença de laboratórios de informática e laboratórios de inovação, representam as principais causas levantadas pelos docentes. É possível identificar ainda que não há uma formulação conjunta de estratégias didáticas pelo corpo

docente, sendo identificadas ações individuais e isoladas de alguns educadores, conforme é apontado.

Quando se compara as informações levantadas junto aos professores com os dados indicados pelos alunos, é possível identificar que estes atribuem a limitação das metodologias didáticas em sua maioria a aspectos da docência, como: aversão à mudança, idade avançada e falta de tempo devido a ocupações em atividades paralelas, demonstrando, dessa forma, um forte contraste entre as visões dos dois grupos avaliados. Esse cenário acena para uma condição latente que é o distanciamento dos estudantes e educadores no contexto didático.

Foi questionado aos docentes se os mesmos consideravam que a UFMA possuía incentivos suficientes para estimulação do processo de ensino-aprendizagem. Conforme constatou-se, 3 dos docentes investigados avaliam que não, 3 avaliaram que possui parcialmente e 1 avaliou como não percebo. Foi identificado ainda entre as respostas que 2 dos docentes disseram que independe de incentivos da UFMA.

Ainda relativamente aos estímulos institucionais para desenvolvimento metodológico dos docentes, foram levantados os aspectos que consideram que a UFMA deveria fornecer para fomentar um contexto educativo eficaz e condizente com as propostas de ensino apresentadas no Plano Pedagógico do curso de Administração. O Quadro 8 sintetiza tais informações.

Quadro 8 – Estímulos institucionais para o ensino-aprendizagem

Incentivos da UFMA para o ensino-aprendizagem
Melhorar a internet, laboratórios e cursos para professores
Infraestrutura como computadores (bem antigos) e a própria internet (muito instável)
Fazendo manutenção no prédio
Capacitação de docentes, infraestruturas e suporte pedagógico para cada departamento.
Através de mais infraestrutura tecnológica e estímulo
Compreensão da Gestão Superior das possibilidades, condições e demandas para a aplicação das Tecnologias de e para aprendizagem

Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

Identifica-se, dessa forma, que os principais aspectos levantados dizem respeito ao suporte tecnológico e infraestrutural, como disponibilidade de computadores melhores e condições de internet mais apropriadas, além da disponibilização de laboratórios de informática.

9.4 Relação do professor com outras atividades

Foi levantado junto aos docentes se os mesmos exercem outras atividades além da docência. Nessa etapa da pesquisa responderam 8 dos 9 docentes avaliados. Conforme se identificou, 50% dos respondentes afirmaram estarem envolvidos em outras atividades além da docência. Foram apontadas como atividades extras: gestão de negócios, consultoria, gestão administrativa e coordenação de curso.

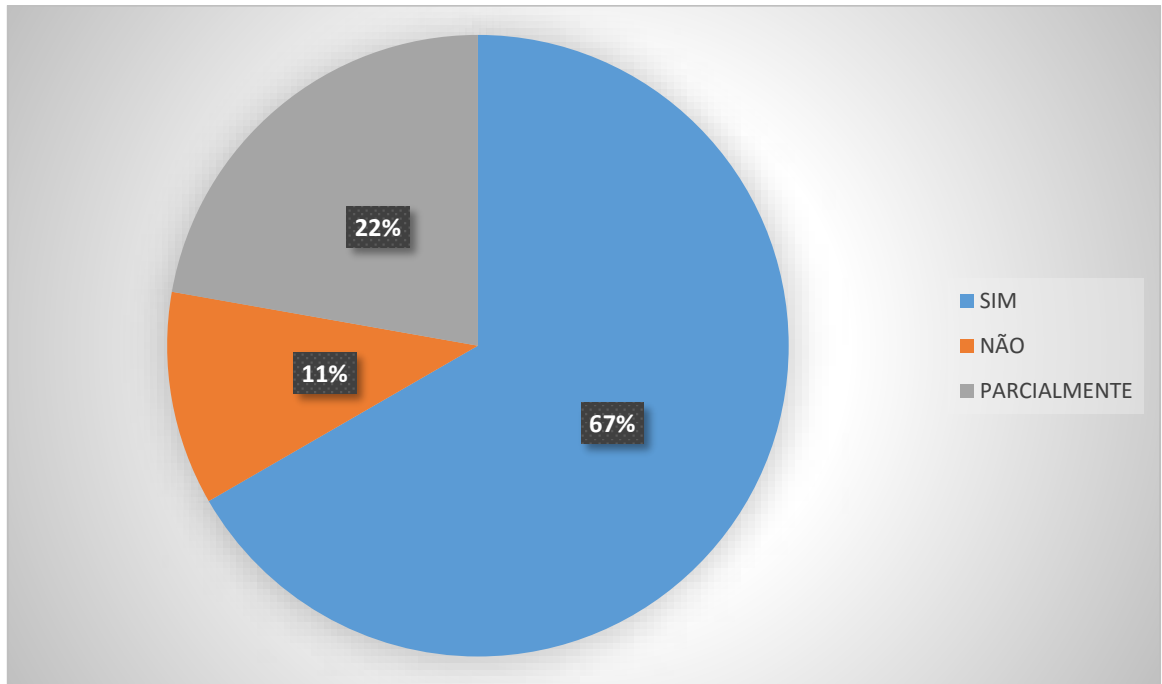
O objetivo traçado ao levantar tais informações foi buscar entender de que forma o professor se relaciona com o tempo disponível relativamente à dedicação para traçar estratégias de ensino. Embora não seja uma assertiva, pode-se inferir que o trabalho adicional sem dedicação exclusiva à atividade docente, pode causar sobrecarga, desgaste nas atividades executadas, compromete parcialmente o planejamento das atividades docentes, prejudica a dedicação à pesquisa, atuando com um agente desestimulador no desenvolvimento de novas abordagens. Ao observar ainda que a maioria dos docentes leciona mais de uma disciplina pode, teoricamente, reforçar tal cenário.

Olhando por outra perspectiva, porém, o fato de desempenhar outras atividades profissionais possibilita um maior relacionamento com diferentes aspectos sociais vigentes, maior contato com as tecnologias abordadas pelas entidades, maior contato com o dinamismo dos contextos atuais, podendo estabelecer relações práticas dentro do seu processo de ensino.

O fato é que o comprometimento com diferentes atividades relacionadas ou não à atividade docente, pode representar um proeminente fator de limitação metodológica, levando o docente a prejudicar o seu desempenho em sala de aula e, muitas das vezes, se quer conseguir impetrar de forma integral dos conteúdos programáticos das disciplinas lecionadas. Nesse sentido, se buscou avaliar, conforme informações destacadas no Gráfico 13, se os docentes conseguiam abordar de forma integral o conteúdo das disciplinas lecionadas.

Conforme se observa, embora muitos dos docentes encontrem-se envolvidos em outras atividades ou lecionando mais de uma disciplina, foi constatado que 67% dos mesmos conseguem abordar de forma integral o conteúdo programático das disciplinas lecionadas.

Gráfico 13 – Abordagem integral dos conteúdos programáticos



Fonte: pesquisa realizada pelo autor, 2018

10 CONCLUSÕES

O levantamento e estudo dos métodos e estratégias didáticas utilizadas no ensino da administração suscitam a importância de se repensar os atuais moldes metodológicos utilizados pelos docentes. Assim, o estudo do tema elencado abriu precedentes para se desenvolver o pensamento crítico acerca da renovação dos conceitos didáticos sedimentados no curso, possibilitando desenvolver novas estratégias que envolvam de forma ativa os sujeitos que integram o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa feita, destacam-se a seguir os principais resultados da pesquisa desenvolvida e explicitada neste trabalho. Conforme levantamento pode se elencar enquanto principais abordagens de ensino utilizadas no curso de administração: aulas expositivas, resolução de exercícios, debates, seminários e estudos de casos;

Em contrapartida, métodos que abordam conceitos práticos como a utilização de jogos de empresa, visitas técnicas, gamificação e utilização de laboratório de informática ainda são insuficientemente abordadas, segundo a visão dos alunos, o que se confirma pelas informações levantadas junto aos docentes.

Identificou-se enquanto principais métodos avaliativos a utilização de provas escritas, trabalhos e atividades acadêmicas, destacando-se, ainda o estudo de caso e as aplicações práticas.

Buscou-se, igualmente, investigar os fatores que estimulam a limitação metodológica dos docentes. É interessante perceber que há contraposições relevantes entre a visão de grande parte dos discentes avaliados, que associam tal aspecto a fatores como: aversão à mudança, idade avançada e falta de tempo devido a ocupações em atividades paralelas. Enquanto os docentes destacaram que as limitações de ordem institucional, tais como serviços precários de internet, ausência de laboratórios de informática em quantidade suficientes, bem como a falta de integração pedagógica dos professores que, muitas das vezes agem de forma individualizada, representam os principais aspectos que dificultam o desenvolvimento adequado de novas metodologias didáticas.

Identificou-se que, a maioria dos discentes participantes da pesquisa, consideram que os atuais métodos de ensino e avaliação utilizados são inadequados, ou, parcialmente adequados para formação acadêmico-profissional. Entretanto, opondo-se a esse cenário, foi inferido que 62% dos mesmos consideram-se satisfeitos

quanto aos métodos de ensino utilizados, perfazendo uma contradição entre as respostas coletadas.

Tendo em vista a profundidade e extensão do tema abordado, faz-se necessário um estudo mais amplo a fim de se compreender melhor o cenário observado. Dessa forma, o presente trabalho não se propôs a esgotar o tema e tão pouco apresentar assertivas irrefutáveis sobre os fenômenos evidenciados, apenas fomentar o pensamento crítico para que se busque melhorias continuamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D.R.; LAGEMANN, L.; SOUSA, S.V.A. A importância do estágio supervisionado para a formação do administrador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD, XXX, 2006, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006, 1 CD ROM.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100. Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 10. ed.. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO: 2006.
- AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. *Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, PortoAlegre*. V. 10 nº 3, 2012.
- BERNARD, R. Estrutura de utilização dos jogos de empresas nos cursos de graduação em administração e ciências contábeis do país e avaliações preliminares de uma disciplina baseada neste método. In: XVII ENANGRAD, São Luis, 2006.
- BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. *Cadernos Ebape*, v. 5, edição especial, 2007.
- BIDO, D.S.; GHOBRI, A.N.; NASSIF, V.M.J. É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula de aula? uma resposta através da pesquisa-ação em um curso de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD, XXIX, 2005, Brasília-DF. **Anais...**Brasília: ANPAD, 2005, 1 CD ROM.
- BOMFOCO,Marco Antônio;AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. *Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, PortoAlegre*. V. 10 nº 3, 2012.
- BROWN, G.; BULL, J.; PENDLEBURY, M. *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. (coleção práxis) São Paulo: Papirus, 2012
- DELORS, Jacques. [et al]. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez Editora. Brasília/DF: MEC/UNESCO, 10 ed. 2006.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- EMBIRUÇU, Marcelo.; FONTES, Cristiano.; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio:**

avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, out./dez. 2010.

ESA. Entertainment Software Association: 2012 Essential Facts About the Computer and Video Game Industry. EUA, 2012. Disponível em <http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2012.pdf>. Acesso em 29 nov 2018.

FARIA, Anthony J. A survey of the use of business games in academia and business. *Simulation & Gaming*, 18 (2), 207-224, 1987.

FGV (Fundação Getúlio Vargas). *Relatório Anual do Exercício de 1967*. Rio de Janeiro: FGV, 1968.

FEITOSA, M.G.G.; FRANCO, A.P. Da sala de aula de aula ao mundo empresarial: compreendendo a aprendizagem dos consultores juniores em suas relações com o sistema cliente. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD, XXX, 2006, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006, 1 CD ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSCHMIDT, P. C. Simulação e jogo de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro: FGV, v.17, n.3, p. 43-46, Mai-Jun, 1977.

KEYS, B. e WOLFE, J. The role of management games and simulations in education and research: Yearly Review. *Journal of Management*, v. 16, n. 2, p. 307-336, 1990.

KOLB, David. A.; McINTYRE, James, A.; RUBIN, Irwin. M. **Psicologia organizacional**: uma abordagem vivencial. São Paulo: Atlas, 1978.

MACULAN, N.; RIBEIRO, C. C.; HADDAD, F. Program Prouni: changing the panorama of access to higher education in Brazil. *IAU Horizons*, v. 12, n. 2, p. 9, 2006.

LEE, Joey J.; HAMMER, Jessica. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 2011. Disponível em <<http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>>. Acesso em: 25 nov 2018.

LIMA, Manolita Correia.; SILVA, Claudia Cristiane dos Santos. **Professores como designers educacionais**. XXXVIII EnANPAD, Rio de Janeiro/RJ: 13 a 17 de setembro de 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINELLI, D. P. A utilização de jogos de empresas no ensino de Administração. 1987. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987, 162 p.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

_____; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9. *Anales...* Madrid, 2004.

OLIVEIRA, F. B. *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas: Papirus, 1995.

ORRICO, Alexandre. Mercado brasileiro de games já o quarto maior do mundo e deve continuar a crescer. O Estado de São Paulo, São Paulo. 08 out. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/1165034-mercado-brasileiro-de-games-ja-e-o-quarto-maior-do-mundo-e-deve-continuar-a-crescer.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L.; CARVALHO JR., C. V. O. Jogos de empresas na academia: aspectos conceituais e metodológicos de uma amostragem de publicações brasileiras entre 1998 e 2006. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, 10, 2007. São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2007.

PETRUCCI, Valéria Bezzer Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et al]. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUAIA, A. C. A. Jogos de empresas: tecnologia e aplicação. 1990. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990, 217 p.

SILVA, A. B. Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-ação para a Educação em Administração. XXXVIII EnANPAD. Rio de Janeiro, 2014.

TANABE, M. **Jogos de empresas**. 1973. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1973, 120 p.

TARDIF, Maurice.; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. *For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Filadélfia, Pensilvânia:Wharton Digital Press, 2012.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 116-129, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOUAIN, D.; FLEURY, S. (Coords.). *Análise do perfil dos artigos publicados na Revista de Administração Pública no período 1992-2002*. Rio de Janeiro: Ebape/FGV, 2003. (Ebape: relatório de projeto de pesquisa).

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO CURSO
DE ADMINISTRAÇÃO DA UFMA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

TÍTULO - O PROFESSOR E O DESAFIO DO ENSINO: a inserção de novas estratégias e ferramentas didáticas

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu gênero?
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Prefiro não dizer

3. Em qual período você se encontra atualmente? Responda de acordo com o ano em que você iniciou o curso, mesmo que esteja cursando cadeiras de outros períodos (Ex.: Se tivesse iniciado o curso em 2018.1, você estaria no 2º período)

4. Quais disciplinas você está cursando esse período?

5. Quais das abordagens e mecanismos abordados abaixo você costuma identificar nas disciplinas que está cursando ou que já cursou?
 - () Aulas expositivas (utilização de quadro branco, data show, slides)
 - () Resolução de exercícios (em sala)
 - () Trabalhos acadêmicos (extraclasse)
 - () Debates (Discussão em grupo)
 - () Gamificação*
 - () Estudo de caso
 - () Dinâmicas em sala de aula
 - () Seminários
 - () Aulas práticas (com uso de laboratório)

- Utilização de apostilas
- Utilização de Celular/Tablet/Computador
- Utilização de jogos, aplicativos e outros programas
- Utilização de Data Show
- Visitas técnicas
- Utilização de Jogos de Empresa**

Rodapé Explicativo

*Utilização de mecânicas, elementos e dinâmicas de jogos para estimular pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado em contextos não relacionados aos jogos.

**Recriação, ou, simulação de contextos empresariais específicos, onde os participantes precisam tomar decisões sequenciais como se fossem gestores. É geralmente feita em grupo, abordando aspectos como trabalho em equipe, visão de mercado, gestão emocional, criatividade etc.

6. Identifique para cada disciplina que está cursando esse período, de acordo com as abordagens e mecanismos apresentados na questão 5, com quais você considera ter um melhor aprendizado, isto é, quais você julga mais eficaz para o SEU processo de aprendizagem. (Ex.: Disciplina de Psicologia: resolução de exercícios, aulas expositivas, seminários, etc)

7. Você considera os atuais métodos de ensino utilizados no curso de Administração adequados para sua formação acadêmica e profissional? Por que?

8. De forma geral, qual o seu grau de satisfação em relação às metodologias didáticas utilizadas pelos professores do curso de Administração da UFMA. Responda de acordo com a sua visão em relação à eficácia das abordagens didáticas utilizadas pelo corpo docente do curso de Administração da UFMA?
 - Totalmente satisfeito
 - Satisfeito
 - Pouco satisfeito
 - Insatisfeito
 - Muito insatisfeito
 - Totalmente insatisfeito

9. Identifique 3 aspectos/fatores que, no seu entendimento, exercem maior influência para que o professor NÃO utilize recursos didáticos diferentes.

- () Idade avançada
- () Aversão à mudança
- () Falta de maleabilidade na utilização de recursos tecnológicos
- () Incentivo insuficiente por parte da UFMA/Coordenação do curso;
- () Problemas/limitações de natureza infraestrutural;
- () Quantidade insuficiente, ou, ausência de recursos didáticos;
- () Dificuldade no acesso aos recursos didáticos disponíveis
- () Falta de tempo devido à ocupação em atividades paralelas

10. Você considera adequados os métodos avaliativos utilizados pelos professores do curso de Administração para mensuração do aprendizado? Por que?

11. Que aspectos, na sua concepção, poderiam ser melhorados em relação aos atuais métodos de ensino para otimização do processo de ensino-aprendizagem no curso de Administração da UFMA?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO CURSO
DE ADMINISTRAÇÃO DA UFMA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

TÍTULO - O PROFESSOR E O DESAFIO DO ENSINO: a inserção de novas estratégias e ferramentas didáticas

1. Qual a sua idade?
2. A quanto tempo você leciona no curso de Administração da UFMA?
3. Qual/Quais disciplina(s) você está lecionando esse período?
4. Quais das abordagens e mecanismos relacionados abaixo você costuma utilizar nas disciplinas que está lecionando ou que já lecionou no curso de Administração? Cite outro(s) caso julgue necessário.
 - () Aulas expositivas (utilização de quadro branco, data show, slides)
 - () Resolução de exercícios (em sala)
 - () Trabalhos acadêmicos (extraclasses)
 - () Debates (Discussão em grupo)
 - () Gamificação*
 - () Estudo de caso
 - () Dinâmicas em sala de aula
 - () Seminários
 - () Aulas práticas (com uso de laboratório)
 - () Utilização de apostilas
 - () Utilização de Celular/Tablet/Computador
 - () Utilização de jogos, aplicativos e outros programas
 - () Utilização de Data Show

- () Visitas técnicas
 - () Utilização de Jogos de Empresa**
5. Que critérios você utiliza para escolha das estratégias e mecanismos que vai utilizar em sua metodologia de ensino?
 6. Você considera viável, ou, gostaria de inserir novas abordagens ou mecanismos didáticos à sua metodologia de ensino? Caso sim, quais?
 7. Na sua concepção quais aspectos o limitam na utilização de novas estratégias/instrumentos didáticos no curso de Administração, isto é, quais fatores determinam a não-utilização de abordagens didáticas diferentes das apontadas?
 8. Na sua concepção, a UFMA possui incentivos suficientes para estimulação do processo de ensino-aprendizagem que sejam aplicáveis dentro do curso de Administração?
 9. Caso a sua resposta à questão anterior tenha sido não, de que forma você considera que a UFMA poderia/deveria agir de maneira a dar maiores incentivos ao processo de construção do ensino-aprendizado?
 10. Você costuma atualizar-se sobre novas metodologias/estratégias de ensino? Caso sim, de que forma?
 11. Você exerce outra (s) atividade(s) além da docência? Caso sim, qual/quais? (Caso não se sinta confortável para mencionar, diga apenas SIM ou NÃO)
 12. Quais métodos avaliativos você costuma utilizar para medir o aprendizado do aluno ao da(s) disciplinas(s) que você ministra?
 13. Levando em consideração sua experiência como professor no curso de Administração da UFMA, você normalmente consegue abordar de forma

integral o conteúdo programático das disciplinas que leciona? Caso não, que aspectos/fatores, na sua concepção, favorecem esse cenário?