

Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior de Administração Sob a Ótica de seus Protagonistas

Teaching, Learning and Evaluation Process in Higher Education Business Administration from the Perspective of its Protagonists

Larissa Medianeira Bolzan^{*a}; Domingos Fernandes^b; Elaine Di Diego Antunes^c

^aUniversidade Federal de Pelotas. RS, Brasil.

^bUniversidade de Lisboa. Portugal

^cUniversidade Federal do Rio Grande do Sul. RS, Brasil.

*E-mail: larissambolzan@gmail.com

Resumo

Considerando a expansão do ensino superior e suas consequências, em especial sobre o ensino superior de Administração que apresentou maior crescimento nas últimas duas décadas, esta investigação desvela a percepção de Acadêmicos e Professores dos primeiros cursos superiores de Administração ofertados por universidades públicas brasileiras e portuguesas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória junto a Docentes, por meio de entrevistas semiestruturadas; discentes, através de grupos de foco; e, a análise de documentos. Como contribuições teóricas à Pedagogia Universitária, cabe considerar a prática como locus para fazer emergir a Curiosidade Epistemológica, e assim, potencializar a autonomia do acadêmico para que ele construa conhecimento. Neste sentido, a avaliação formativa harmonizar-se-ia aos processos de ensino e de aprendizagem, formando um ciclo virtuoso. A Teoria da Aprendizagem Significativa contribuiu no sentido de sugerir a inversão da lógica tradicional do ensino, apresentando primeiramente o fim para depois apresentar os meios. A lente da Análise de Discurso contribuiu com a Teoria da Pedagogia Universitária trazendo a ela novos elementos, tal como o atravessamento ideológico e a influência da historicidade e do pré-construído. Como limitações deste estudo, cabe destacar a baixa adesão dos voluntários portugueses a participação na pesquisa.

Palavras-chave: Processo de Ensino. Processo de Aprendizagem. Processo de Avaliação. Ensino Superior de Administração.

Abstract

Considering the expansion of higher education and its consequences, especially on Business Administration that has grown the most in the last two decades, this paper to investigate how students and professors perceive the teaching, learning and evaluation processes in higher education Business Administration. In order to reach the proposed objectives, this investigation is characterized as qualitative and exploratory. The data collection was carried through focus group with the students, semi-structured interviews with professors. The data analysis was carried through Pêcheux's discourse analysis (2009). In general the results confirm the polarization of higher education in Business Administration; ratify the claim for a more dialogical higher education Business Administration and encouragement to develop critical thinking; call the attention to the need for a favorable environment for the learning process to take place; show the dichotomy between theory and practice; emphasize the possibility of more incentives for extracurricular experiences (from Higher Education Institutions' organs, public and private institutions and communities). The elaboration of this paper pointed out the need to reflect on the practice, the integration between theory and practice and, above all, how, from establishing the relationship between these "translations" of knowledge about management, can one develop an administrator who can perform in a very complex environment. Thus, it is necessary to picture the possible epistemological question and how to arouse it in the teaching, learning and evaluation processes in higher education Business Administration, as well as integrate these processes to develop a more effective administrator.

Keywords: Teaching Process. Learning Process. Evaluation Process. Higher Education in Administration.

1 Introdução

A expansão do ensino superior no mundo é uma realidade desde 1990, quando, conforme a UNESCO (1999), observou-se o crescimento quantitativo na ordem de 13 milhões de estudantes, entre 1960 e 1991, em âmbito mundial. No mesmo sentido, projeções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2012) mostram que, na maioria dos seus países membros e dos países membros do Grupo das 20 maiores economias do mundo (G20), o número de estudantes do ensino superior continuará a crescer até 2020. No Brasil, os dados do Censo dos Cursos Superiores, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), confirmaram as referidas projeções (INEP, 2017).

Diante do referido aumento, lança-se luz sobre o ensino superior de Administração, curso com maior número de matriculados no território brasileiro e curso com maior aumento do número de alunos matriculados no período de expansão do ensino superior no Brasil (1995-2015) (INEP, 2017). Trata-se de um aumento de 208% (INEP, 2017) no número de Acadêmicos matriculados em vinte anos. De acordo com Alcadipani e Bresler (2000), tal aumento foi responsável pela produção em série de Administradores com baixa qualificação. O aumento no número de acadêmicos

matriculados e a coerente crítica tecida a formação demonstra a importância de estudar o curso superior de Administração.

Ainda importa falar que, no domínio do ensino superior, a literatura mostra a existência de uma lacuna acerca de estudos que abarquem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (FERNANDES; FIALHO, 2012), mesmo sendo “comprovada [a] necessidade de se caracterizarem, conhecerem e compreenderem uma significativa diversidade de elementos que interferem nas aprendizagens dos estudantes” (FERNANDES, 2015, p. 600). Nos estudos publicados de 2009 a 2014, sobre o ensino superior de Administração, foram identificadas (i) necessidade de revisar os modelos pedagógicos e metodológicos utilizados nos cursos superiores de Administração, priorizando metodologias ativas de ensino (GUIMARÃES; LOVISON, 2013; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014; OLIVEIRA; SANT’ANA; DINIZ, 2011; PEREIRA, 2014; SILVA *et al.*, 2011, 2013; SILVA, 2014); (ii) necessidade de um ensino que desfaça a dicotomia teoria e prática no ensino de Administração (SILVA *et al.*, 2011; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013); e, ao final da análise, a (iii) necessidade de considerar a perspectiva dos Acadêmicos a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração. A partir de 2014, foi observado relato de iniciativas acerca de metodologias ativas de ensino.

A expansão do ensino superior de Administração e a possível implicação dessa na qualidade do ensino, além da própria questão qualidade, é a principal justificativa para empreender uma discussão sobre o ensino superior de Administração. Assim, emerge o objetivo geral deste artigo: discutir, em profundidade, a Percepção de Professores e Acadêmicos dos primeiros cursos superiores de Administração ofertados por universidades públicas brasileiras e portuguesas acerca dos Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação no Ensino Superior. Tendo como objetivos específicos (i) investigar como os Estudantes percebem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração; (ii) investigar como os Professores percebem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração; (iii) comparar a percepção dos Protagonistas do ensino superior de Administração brasileiro e português acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação; e, (iv) investigar as sugestões de melhorias, originadas dos Protagonistas, para o ensino superior de Administração.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada apenas no Brasil, no entanto, tem-se que o ensino de Administração foi introduzido no Brasil pela Coroa Portuguesa, em 1808. Assim, além dos laços históricos, relações sociais e culturais entre esses países,

tem-se a relação representada na história da ciência e do ensino de Administração. Neste sentido, Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) postulam que as investigações empreendidas no Brasil e em Portugal acerca do ensino superior ainda são insuficientes para a compreensão e para promover melhorias no ensino, na avaliação e nas aprendizagens. Sá, Monteiro e Lopes (2014) complementam que, no Brasil, os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, assim como suas dimensões, ainda são estudados, na maioria das vezes, de maneira isolada. O referido isolamento dos processos tem como consequência uma limitação na pesquisa acerca de uma visão global do ensino superior brasileiro.

A etapa empírica da presente investigação consistiu em uma coleta de dados junto a Docentes¹, a Discentes e a documentos, detalhes sobre os procedimentos metodológicos e sua justificativa encontram-se no método desse estudo. De maneira geral, os resultados ratificam a polarização do ensino superior de Administração (*management* norte-americano x visão crítica da gestão); confirmam as demandas por um ensino superior de Administração mais dialógico e por estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico; destacam a necessidade de um clima favorável para que ocorresse o processo de aprendizagem; retratam a dicotomia entre teoria e prática e; enfatizam o potencial de maior incentivo às experiências extracurriculares (junto aos órgãos das IES, instituições públicas e privadas e comunidades).

Para além da introdução, este artigo apresenta, inicialmente, a teoria da Pedagogia Universitária e os processos que a constituem; em seguida, descreve a metodologia adotada; na sequência, expõe as características da referida literatura seguido de uma breve discussão; e, por fim apresenta as considerações finais. Para entendimento, é importante, desde já, tornar claro o significado que este artigo adota para o termo percepção, trata-se do ato de atribuir significados a estímulos, a objetos ou a fenômenos (YURDAKUL, 2015). Yurdakul (2015) alerta que as percepções podem mudar de acordo com as experiências vivenciadas.

2 Material e Métodos

2.1 Pedagogia Universitária: os Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação no ensino superior

A pedagogia universitária tem a intenção de compreender o processo de formação profissional de adultos (SOARES, 2009). Para Soares (2009), tal processo exige o engajamento consciente e voluntário do adulto. Ou seja, é necessário sensibilizar o adulto para a finalidade de aprender o conteúdo proposto. Sob as lentes de Professores e Acadêmicos, a pedagogia universitária, atualmente, é um reflexo da cultura experiencial da pedagogia tradicional na educação básica

1 Protagonistas (com a primeira letra maiúscula) foram considerados os Sujeitos que participaram como voluntários desta tese no que se refere à coleta de informações. Ou seja, Protagonistas, nesta investigação, são os Professores e os estudantes dos cursos superiores de Administração da UFRGS, da UFBA, do ISCTE e do ISEG. Convencionou-se chamar de Protagonistas (com ‘P’ maiúsculo) porque esses seriam os Sujeitos do discurso – Sujeitos do discurso é sempre escrito com a primeira letra maiúscula (PÊCHEUX, 2009).

(VIEIRA, 2002; 2014). Isso significa dizer que no ensino superior predominam os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação que obedecem a forte tradição da educação bancária. Neste sentido, pesquisas empíricas mostraram que docentes e discentes identificam efeitos redutores da pedagogia universitária, concordando com a insuficiência das práticas no que se refere ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos discentes (VIEIRA, 2002; 2014).

A pedagogia universitária é composta por três processos, são eles: processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino universitário (LEITE, 2006). Sobre os referidos processos, o autor alerta que, se não houver uma mudança epistemológica nos cursos superiores, corre-se o risco de haver apenas uma mudança cosmética e, portanto, incapaz de promover mudanças na organização das tarefas do professor e do acadêmico, no ensino superior.

No Brasil, os processos que compõe a pedagogia universitária são orientados pela LDB 9.394/96, que deu mais liberdade às Instituições de Ensino Superior. Mesmo tal legislação tendo sido construída sobre bases construtivistas, o trabalho de Sá, Monteiro e Lopes (2014) evidenciou que persiste o ensino centrado no professor como o detentor do conhecimento, como aquele que tem a responsabilidade de transmitir o conteúdo curricular; cabendo ao estudante aprender passivamente ao ouvir e empreender anotações a fim de reproduzir em uma avaliação futura. Trata-se de um ensino que ainda tem como base a transmissão de conhecimentos e o processo de avaliação é, quase que exclusivamente, somativa.

Em Portugal, assim como em toda Europa, a responsável por reger a pedagogia universitária é a Declaração de Bolonha. O também chamado de Processo de Bolonha foi construído sobre bases, no entanto também diverge de tal orientação. Trabalhos empíricos, como o de Vieira (2014), apresentaram fatos os quais permitiram concluir que as mudanças promovidas em prol do Processo de Bolonha têm se dado em sentido restrito, basicamente, na experimentação de métodos e recursos supostamente novos em benefício do discente; não considerando que tal reconfiguração pressupõe mudanças epistemológicas (VIEIRA, 2014).

Uma pedagogia centrada na aprendizagem do estudante, tal como se referem a LDB 9.394/96 e o Processo de Bolonha, pressupõe a utilização de metodologias que valorizam o envolvimento do acadêmico nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014). Sob a compreensão de Barralho, Fialho e Cid (2014, p.989) essa pedagogia se dá através da interação “com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, Professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente”.

Acerca do processo de aprendizagem, o estudo de revisão de literatura empreendido por Fernandes e Fialho (2012), em investigações empíricas que mostraram a intensão deliberada de promover inovações nos processos pedagógicos do ensino superior, revelou que a participação ativa dos estudantes

no processo de aprendizagem conduz ao desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento e de aprendizagens. Ao encontro do que desvelam Fernandes e Fialho (2012), a pesquisa realizada em universidades brasileiras, de Sá, Monteiro e Lopes (2014), destacou a disposição dos estudantes para aprenderem de maneira ativa e dialógica, além de também se mostrarem dispostos a participarem de discussões que orientem a mudança necessária acerca da pedagogia predominante no ensino superior.

A investigação de Sá, Monteiro e Lopes (2014) mostrou também que os estudantes, em sua maioria, percebiam que aprendem de maneira significativa quando é lhes oferecido determinadas condições, que são: i) oferta contínua de tarefas que promovem a aprendizagem aos estudantes, por parte dos Professores; ii) clima no ambiente formal de ensino favorável ao desenvolvimento das aprendizagens e de cooperação; iii) utilização de dinâmicas diversas pelos Professores; iv) avaliação contínua; v) envolvimento em todas as atividades; e, vi) orientação e acompanhamento por parte dos Professores, ao longo do processo de aprendizagem.

Vagula, Torres e Behrens (2015) complementam que ensinar é uma atividade intencional e planejada, onde professor e acadêmico coconstruem conhecimento. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador entre o acadêmico e o conhecimento e deve pautar o processo de ensino em postulados teóricos, a fim de possibilitar a construção dialética do conhecimento, confrontando saberes científicos a partir do senso comum e empíricos.

Para que o professor consiga agir como mediador, ele deve buscar a participação ativa do acadêmico, a contextualização de saberes trabalhando de forma flexível e prazerosa, planejar o processo de ensino e elaborar o seu plano de ensino. Tal interação possibilita a dialogicidade no ensino, o que potencializa o pensamento crítico e reflexivo do acadêmico, assim como a autonomia dele. É importante tornar claro que, ao longo do processo de ensino, cabe ao professor identificar as dificuldades do acadêmico, estimular e promover um melhor clima para que o aprendizado ocorra.

Cunha, Nunes e Silva (2014) apontaram que, sob as lentes dos docentes, quando os estudantes são desafiados a um trabalho autônomo, mesmo com um incentivo do professor, não há claro entendimento por parte dos discentes, compreendido como certo grau de resistência a atividade. Essa situação talvez possa ser justificada pela cultura educacional enraizada na pedagogia em que o professor é o centro do processo pedagógico.

Quanto o processo de avaliação, a literatura mostra que aquele predominante no ensino superior não informa como acontece a aprendizagem do estudante, apenas sanciona os erros sem buscar meios de compreendê-los e de minimizá-los (PERRENOUD, 2007). Neste sentido, Perrenoud (2007, p.15) declara que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada”. Diante do cenário, Brasileiro e Souto

(2017) intrigam-se, pois mesmo com o desenvolvimento de estudos sobre avaliação e capacitações de docentes para uso de métodos inovadores, os professores, muitas vezes, não conseguem abandonar a avaliação somativa, o que causa o distanciamento entre ensinar e avaliar.

Perrenoud (2007) e Fernandes (2008) consideram que o processo de avaliação predominante se caracteriza pelo estabelecimento de hierarquias de excelência. Trata-se de um processo classificatório e excludente, que introduz um ponto de ruptura segregando bons e maus desempenhos, e por consequência, bons e maus alunos. Neste sentido, Carvalho (2014) discorre sobre a avaliação como um mecanismo em que se exerce o poder disciplinar. Carvalho (2014) defende que por vezes o método avaliativo consiste apenas em uma cobrança sistemática de conteúdos, muitas vezes nem aprendidos. Para o autor, uma boa avaliação é realizada com a problematização e contextualização

Perrenoud (2007) compreende que o processo de avaliação deveria ser como uma engrenagem no funcionamento do processo didático, não se trata apenas da utilização de técnicas e instrumentos de medida e verificação da assimilação de conteúdos expostos anteriormente a aplicação de um instrumento de verificação (FERNANDES, 2006; 2008). Em complementaridade, pesquisas empíricas têm evidenciado a necessidade de investimento nos processos de avaliação interna, em particular, de avaliação formativa (uma das engrenagens) (FERNANDES; RODRIGUES; NUNES, 2012). Fernandes (2014; 2015a; 2015b) explicou que isso acontece porque há base empírica sólida para afirmar que os estudantes do ensino superior podem aprender de forma significativa, se as práticas de avaliação e de ensino forem integradas, para que o estudante se envolva nos processos de ensino e de avaliação. Black e William (1998) destacaram que a avaliação formativa contribui: i) para melhorar as aprendizagens dos estudantes (WALKER; GLEAVES, 2015; TAKEUCHI *et al.*, 2017; XIAOMING; ZHUO, 2017; UBONG; OKPOR, 2020); ii) para a aprendizagem de estudantes com mais dificuldade de aprendizagem (WALKER; GLEAVES, 2015; TAKEUCHI *et al.*, 2017; XIAOMING; ZHUO, 2017; UBONG; OKPOR, 2020); iii) para apresentarem melhores resultados em avaliações externas (BARRALHO; FIALHO, 2012; TAKEUCHI *et al.*, 2017; XIAOMING; ZHUO, 2017; UBONG; OKPOR, 2020). O referido investimento nos processos de avaliação envolve questões de políticas educacionais orientadas à dinâmica da sala de aula, ao esforço dos Professores, à reconstrução de práticas pedagógicas e aos processos de investigação que envolvem pesquisas empíricas nos ambientes formais de ensino.

Especificamente sobre a pedagogia universitária do ensino superior de Administração, as pesquisas empíricas mais atuais sobre o tema evidenciaram a demanda dos Acadêmicos e dos Professores por um ensino superior de Administração mais dialógico – uma educação mais cidadã. Em alguns estudos já foi sublinhada a necessidade de mudanças no ensino superior

de Administração, tais como a necessidade de revisar os modelos pedagógicos e metodológicos (SILVA *et al.*, 2013; SILVA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014); a necessidade de um ensino ativo (GUIMARÃES; LOVISON, 2013) e a necessidade de um ensino que desfaça a dicotomia teoria e prática no ensino de Administração (SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013).

Já no período entre 2015 a 2017 foi identificado na literatura um grande número de relatos de iniciativas que objetivavam tornar o processo de aprendizagem mais ativo e autônomo. Alguns desses relatos: Jogos empresariais (GOUVEIA Jr. *et al.*, 2014; MELO; OLIVEIRA, 2015; TAKEUCHI *et al.*, 2017); Livro-Caixa (PEREIRA, 2014); Aprendizagem-em-Ação (SILVA, 2014); Construção de Documentários (OLIVEIRA; MARIANO; MANCEBO, 2015); Filmes (ou animações) e discussão a respeito desses (MIRANDA; RODRIGUEZ; BARROS, 2015; FERREIRA, 2015); História em quadrinhos (SILVA; SANTOS; BISPO, 2015); Fotografias (SILVA; SARAIVA, 2015); Pressupostos de Andragogia (FRANCO; PAIVA; HELMOLD, 2015); Aprendizagem baseada em Problemas (ABP) (PÁDUA Jr. *et al.*, 2014; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2014; VENDRAMIN *et al.*, 2015); Trabalhos Intercalares (TORDINO, 2014); Estudos Simulados (VEIGA; ZANON; ZUCATTO, 2013); Mapas Conceituais (SILVA *et al.*, 2015); Iniciação Científica (PINTO; FERNANDES; SILVA, 2016); Responsabilidade Compartilhada (DAMACENA; NASCIMENTO, 2015); Simulação Empresarial (CARMO *et al.*, 2015), uso de tecnologias (XIAOMING; ZHUO, 2017) fomento a aprendizagem autônoma (XIAOMING; ZHUO, 2017) e prática e teoria (XIAOMING; ZHUO, 2017).

2.2 Método de estudo

Esta é uma investigação qualitativa, pois tem como essência a compreensão da percepção de Acadêmicos e de Professores sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no ensino superior de Administração. Uma vez que o presente estudo aborda um tema ainda pouco investigado, julgou-se pertinente empreender, em termos gerais, uma pesquisa exploratória que se desenvolveu com o objetivo de proporcionar visão geral ou holística sobre o fato.

Os dados foram coletados junto a Acadêmicos, a Professores e a documentos dos cursos superiores de Administração de diferentes instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal. Quanto à coleta de dados, foram escolhidas as primeiras universidades públicas tanto no Brasil, quanto em Portugal, por serem as mais antigas e, portanto, estruturadas há mais tempo. Além de carregarem historicidade e terem acompanhado mais interpelações sofridas pela ciência da Administração e, conseqüentemente, pelo ensino de Administração. Quanto aos Acadêmicos, foram convidados a participar da pesquisa aqueles que já tinham cursado pelo menos metade do curso, pois assim teriam experiências para discutir acerca da pedagogia universitária utilizada no

respectivo curso superior.

Como técnicas para coleta de dados foram utilizadas grupos de foco junto a Estudantes e entrevistas semiestruturadas junto aos Professores. Grupo de foco foi considerado um debate aberto e acessível a todos participantes, sendo o assunto em discussão do interesse de todos os envolvidos (GASKELL, 2015). Os grupos de foco tiveram entre seis e doze participantes (todos sentados em círculo) e duração entre uma e duas horas, conforme orientações de Gaskell (2015). Já uma entrevista foi tratada como conversa atenta entre duas pessoas – o entrevistado e o entrevistador, com duração entre uma hora e hora e meia (GASKELL, 2015). Tanto os grupos de foco e quanto as entrevistas foram realizados nas instalações da própria universidade. Com a permissão dos protagonistas,

os dados coletados foram gravados e transcritos para serem analisados.

Os protocolos das entrevistas semiestruturadas e dos grupos de foco são flexíveis, ou seja, admitiram ao entrevistador/mediador a inclusão de questões que julgar necessário para esclarecer e potencializar descobertas ao longo da discussão. O Quadro 1 mostra o referido protocolo. Quanto ao número de entrevistas e grupos de foco a serem realizados, Gaskell (2015) orienta que se deve analisar a saturação das informações ou percepções, ou seja, quando os dados não mais contribuírem, é hora de concluir a coleta. Também deve ser considerado o excesso de informações, pois a análise dos dados não pode ser superficial (GASKELL, 2015).

Quadro 1 – Informações sobre o protocolo

| Objetivo | Questão | Autor |
|---|---|---|
| Investigar como os Estudantes percebem os processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação, no ensino superior de Administração | Como vocês avaliam o Ensino/faculdade em Administração? | BARRALHO; FIALHO; CID, 2014; VIEIRA, 2014; SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014; LEITE, 2014; CÂNDIDO; SILVA; MORAES, 2014; CUNHA, 2014. |
| | Como vocês compreendem o processo de aprendizado no Ensino em Administração? | BARRALHO; FIALHO; CID, 2014; SÁ; MONTEIRO; LOPES, 2014; CUNHA; NUNES; SILVA, 2014. |
| | Como vocês compreendem o processo de avaliação no Ensino em Administração? | BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2008; 2014; 2015a; 2015b; FALCHIKOV, 2005; FERNANDES; FIALHO, 2012; BARRALHO; FIALHO; CID, 2014. |
| | Como vocês compreendem a interação entre o processo de avaliação e o processo de aprendizado no ensino em Administração? | LEITE, 2006; SOARES, 2009; VIEIRA, 2014. |
| Investigar como os Estudantes percebem os papéis dos Acadêmicos, dos Professores e da Instituição de Ensino Superior, no ensino superior de Administração | Qual o papel do aluno no processo de construção de conhecimento, no ensino em Administração? E no processo de avaliação desse ensino? | VIEIRA, 2002. |
| | Qual o papel do professor no processo de construção de conhecimento, no ensino em administração? E no Processo de Avaliação desse Ensino? | VIEIRA, 2002. |
| | Qual o Papel da instituição de ensino no Processo de Construção de conhecimento, no ensino em Administração? E no processo de avaliação desse ensino? | VIEIRA, 2002. |
| Investigar as reivindicações e as contribuições dos Estudantes para melhorias no ensino superior de Administração | O que significa ser um “Bom Administrador”? | FISCHER, 2001; MINTZBERG; GOSLING, 2003; NICOLINI; SCHOMMER, 2007; BULGACOV; CANHADA; BULGACOV, 2010; FISCHER; WAIANDT; FONSECA, 2011; LUCENA; CENTURIÓN, 2011; SCHMITZ <i>et al.</i> , 2011; BRAMBILLA; DAMACENO, 2011; SILVA <i>et al.</i> 2011; SILVA <i>et al.</i> , 2011; OLIVEIRA; SANT’ANA; DINIZ, 2011; BARROS, 2011; 2014; ALCADIPANI; BERTERO, 2014; VALE; BERTERO; ALCADIPANI, 2013; PATRUS; MAGALHÃES, 2012; SILVA <i>et al.</i> , 2013; SILVA; OLIVEIRA; MOTTA, 2013; OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2013; SILVA, 2014; PALMA; PEDROZO, 2014; PEREIRA, 2014; NOGUCHI; MEDEIROS, 2014. |
| | O ensino em Administração contempla o desenvolvimento de um “bom administrador”? | |
| | Como deveria ser o desenvolvimento de um bom administrador/ que desenvolvesse um bom administrador? | |
| | Faça uma representação do ensino de administração que potencialize seu aprendizado. | |

Fonte: dados da pesquisa.

Vale destacar que, os Acadêmicos que participaram dos grupos de foco foram voluntários e os Docentes entrevistados foram indicados pelos Discentes, ao final do grupo de foco. O critério de o Professor ser indicado pelo Estudante foi

estabelecido para que fossem evidenciados bons exemplos pedagógicos no ensino superior de Administração.

Com o objetivo de preservar a identidade desses, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. Decidiu-se que os

nomes fictícios seriam extraídos da literatura característica de cada Estado, para os participantes dos estudos realizados no Brasil. Assim, aos Acadêmicos da IES localizada no Rio Grande do Sul foram atribuídos nomes dos personagens da trilogia O Tempo e o Vento (O Continente, O Retrato e O Arquipélago), de Érico Veríssimo, e aos professores atribuídos os nomes dos personagens do livro Olhai os Lírios do Campo, também de Érico Veríssimo. Quanto aos Discentes voluntários da IES Baiana, foram atribuídos nomes dos personagens os romances Gabriela e Tiêta, de Jorge Amado; e, aos Professores foram atribuídos os nomes do romance Dona Flor e seus Dois Maridos.

No que se refere ao estudo coadjuvante, realizado em Portugal, aos Discentes de uma IES foram atribuídos nomes do romance de José Saramago, Terra do Pecado e da outra IES do romance Levantado do Chão. Aos Professores foram atribuídos os nomes dos personagens do livro A Noite, do mesmo autor.

Os documentos dos quais foram extraídos dados foram: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político dos Cursos, Estruturas Curriculares, sites das respectivas Escolas de Administração e Resoluções.

Os dados coletados foram olhados sob as lentes da Análise do Discurso (AD), proposta por Pêcheux (2009). A análise é feita com suporte de dispositivos teóricos analíticos. Seguem a descrição dos dispositivos teóricos analíticos utilizados nesta investigação.

- Formação Ideológica (FI): para Ferreira (2013) e Courtine (1999), é um complexo de atitudes e de representações, que não são nem individuais, nem universais. Os sentidos derivam segundo determinada FI. Nesta análise as FIs identificadas foram a defesa da lógica de mercado e a crítica a lógica gerencial.
- Formação Discursiva (FD): trata-se de um recorte discursivo da FI, que determina o que pode e o que não pode ser dito (COURTINE, 2009). Nesta investigação, os discursos dos Protagonistas interpelados pela ideologia gerencialista convergiram pela demanda de um ensino superior de Administração mais prático, que os aproximasse do cotidiano das empresas. Enquanto aqueles interpelados pela ideologia que critica a lógica gerencial demandaram um ensino de Administração mais reflexivo e igualitário.
- Pré-construído: neste trabalho, o pré-construído permitiu que os protagonistas retomassem os discursos já ditos, sobre avaliações, por exemplo. Um pré-construído de que provas são as únicas avaliações.
- Historicidade: são eventos que atravessam o discurso. A historicidade é “a relação constitutiva entre linguagem e história [...] a inscrição da história na linguagem” (FERREIRA, 2013, p.15). É necessário tornar clara a diferença entre história e historicidade. A história está ligada a sucessão de eventos ou acontecimentos históricos. Historicidade trata de como os eventos ou acontecimentos históricos constituem o discurso.

No que se referem a questões éticas, é importante tornar claro que os voluntários que participaram da coleta de dados

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) permitindo a coleta de dados.

Cabe referir que a seção de apresentação e discussão dos resultados apresenta seqüências discursivas e análises dessas. Sequências discursivas são porções de linguagem que representam determinado discurso. As seqüências discursivas extraídas do *corpus* serão identificadas pelas letras **SD**, ambas maiúsculas.

3 Resultados e Discussão

De modo geral, assim como nos estudos de Silva, Silva e Freitas (2013) e Magalhães, Jaramill e Patrus (2014), os resultados desta investigação mostraram que o ensino superior de Administração brasileiro é polarizada, ou seja, é oferecido ora com foco nas demandas do mercado, apresentando ao acadêmico de Administração uma mostra de *best cases*; ora sob a perspectiva crítica (MAGALHÃES; JARAMILL; PATRUS, 2014). No que se refere à lente análise de discurso, essa polaridade pode ser compreendida como atravessamentos de diferentes formações ideológicas (FI) (PÊCHEUX, 2009).

A referida polarização evidenciou atravessamentos ideológicos nos protagonistas. Quando os discentes eram atravessados pela formação ideológica voltada à acumulação individual de riquezas, tinham a expectativa de um ensino superior de Administração que abordasse/ensinasse práticas organizacionais, os já citados *best cases*. Quando a formação ideológica que atravessava os Protagonistas era pautada na lógica social atrelada à solidariedade e ao compartilhamento, a expectativa sobre o ensino superior foi de desenvolvimento de uma visão crítica da gestão.

Desse modo, cabe observar que o ensino superior de Administração brasileiro está à mercê das FIs dos seus Protagonistas (Professores e Estudantes), o que pode, além de dificultar o diálogo, levar a distorções acerca do objeto de ensino (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013). Isso significa dizer que os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, no Brasil, são atravessados por formações ideológicas diferentes. Para ilustrar, o Protagonista Bento, no extrato de corpus SD 01, relatou o caso da avaliação de um colega. No exemplo relatado, pode-se observar distorções. Os discentes compreenderam que o motivo do erro foi o docente não concordar com a formação ideológica que atravessava a revista em que a matéria foi publicada.

SD 01: lembro que no meu primeiro semestre a professora trouxe um exemplo de como ela não queria que fosse a prova. Um outro aluno dela, num outro semestre, tinha respondido o conceito e relacionado com a matéria que ela tinha lido na Veja e daí como ela não concordava com a matéria, estava errada a resposta dele. O cara pelo menos respondeu o conteúdo, daí ela entrou no mérito se era válido a utilização do exemplo ou não. Mas a resposta foi descartada porque ela não concordava com a fonte (BENTO, de O Arquipélago).

Um professor brasileiro trouxe a hipótese de que se os cursos superiores de Administração considerassem uma formação com um viés mais crítico, os professores estariam

incitando um conflito, administradores contra as empresas administradas. O mesmo ainda evidenciou questões políticas sempre foram problemas em instituições públicas e ligou a polarização do ensino superior de Administração a existência de partidários entre os professores. Da mesma Instituição, outro professor relatou exemplos atuais de gestão apontando problemas quando a questões éticas. E afirmou sentir-se responsável por construir autonomia de pensamento nos futuros administradores acerca das ações que lhes seriam demandadas nas empresas.

Diferente do ensino superior de Administração brasileiro, no ensino superior de Administração português os depoimentos analisados mostraram que a formação ideológica do *Management* atravessava todos discursos, tanto de Professores quanto de Acadêmicos. Isso porque o objetivo é a aplicação dos conteúdos e das competências desenvolvidas, ao longo do ensino superior de Administração, na busca de crescimento econômico, não na busca de alternativas para desenvolvimento² (conforme observado no Brasil). Assim, não foi identificado polaridade ou embate entre concepções e/ou ideologias distintas, tais como a econômica e a social.

Quanto aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, os Acadêmicos, de ambas nacionalidades, foram enfáticos ao declararem sua preferência por aulas com predominância do processo dialógico, que possibilitem a relação do conteúdo ministrado ao cotidiano das organizações, além da implementação de feedback, articulando os processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação (SILVA; SANTOS; PAIXÃO, 2014; BARRALHO; FIALHO, 2012; TAKEUCHI et al., 2017; UBONG; OKPOR, 2020). Neste sentido, Docentes e Discentes destacaram positivamente a utilização de tarefas com triplo objetivo, ou seja, que dá suporte aos processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação (FERNANDES, 2015).

As descrições de como eram ministradas as aulas lançaram luz sobre muitas iniciativas de metodologias ativas, mas também mostraram que métodos tradicionais ainda são predominantes. O extrato de corpus 02 mostra um professor que reconhece a existência de duas abordagens de ensino. A primeira uma abordagem que envolve metodologias ativas de ensino, e outra, mais tradicional.

SD 02 - Eu vejo assim, um grupo de Professores, desde os mais velhos até os mais jovens, mas especialmente os mais jovens, com muita capacidade, com muita vontade de inovar de fazer coisas diferentes. E tem surgido aqui várias iniciativas, eu diria diferenciadas, sempre surgiram, sempre houve isso, néh!? (Professor EUGÊNIO).

Resultados semelhantes à percepção do Professor Eugênio acerca do processo de ensino foram encontrados na investigação de Fernandes (2014). O trabalho de Fernandes (2014) identificou duas abordagens distintas no que se refere à organização das aulas. Sob as lentes de Fernandes (2014),

tais abordagens são análogas aos extremos de uma espécie de *continuum* de abordagens de ensino. Em um dos extremos, os Estudantes estavam no centro do processo de ensino e participavam de maneira mais ativa e autônoma das aulas, neste extremo os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação eram parcialmente articulados. No outro extremo do *continuum*, o processo de ensino era centrado no Professor e Estudantes mostravam-se essencialmente passivos.

Quanto às metodologias ativas no processo de ensino, os Professores de ambas nacionalidades apontaram como limitações para seu uso, o tempo dispendido para tais aulas serem planejadas e a resistência por parte dos Acadêmicos de participar das aulas desta natureza, pois esses estariam adaptados ao ensino tradicional em que predomina a transmissão de conteúdos.

Nos discursos de todos Protagonistas, ratificando estudos já publicados, foram identificadas demandas pela promoção de um clima favorável ao aprendizado (VIEIRA, 2002; 2004; WALKER; GLEAVES, 2015); de envolvimento com o conteúdo (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014); de sensibilização a importância do conteúdo (BARRALHO; FIALHO, 2012; SÁ; ALVES, 2014) e da boa relação com o professor (WALKER; GLEAVES, 2015). Além do apelo para que a supercomplexidade (BARNETT, 2000) em que coexistimos fosse considerada, pois os Acadêmicos observaram pouca preocupação dos Professores em atualizar e adaptar o conteúdo abordado nas aulas, afirmam que os professores utilizam os mesmos slides e os mesmos polígrafos.

Da discussão nos grupos de foco surgiu também a certeza de que não existe locus específico para a aprendizagem, fora discutida a necessidade de os Acadêmicos buscarem vincular-se a outras instituições, além da IES, para potencializar/complementar suas aprendizagens. Alguns Professores e alguns Estudantes citaram como local de aprendizagem as empresas juniores das instituições de ensino, a AIESEC e os estágios extracurriculares.

No entanto, a participação dos Estudantes nas referidas instituições também desperta diferentes opiniões. Há uma vertente que critica a padronização do comportamento e o incentivo a competitividade entre os Acadêmicos, promovidos pelas empresas juniores (LOURENÇO, 2014). Outra considera positiva, tratando a participação como uma oportunidade para a construção de competências (VALADÃO Jr.; VALADÃO Jr.; MARQUES, 2014; VALADÃO Jr.; ALMEIDA; MEDEIROS, 2014). A sequência discursiva 03, de Ramiro, lança luz sobre a necessidade de complementar o conhecimento construído em sala de aula mostrando também seu posicionamento sobre o papel das empresas juniores no desenvolvimento de um Administrador.

SD 03 – Eu acho que em relação ao ensino de Administração da faculdade ainda existe muito *gap*, eu acho que não existe uma linearidade com o que eu encontro no mercado, por

2 Conjunto de atores que constituem um espaço de compartilhamento (SANTOS, 2000).

exemplo. Eu chego a fazer parte da Empresa Júnior e da Liga Nacional de Empreendedorismo e eu consigo enxergar outros âmbitos da Administração que eu não consigo enxergar aqui na universidade. (RAMIRO, de Tieta).

Quanto ao processo de avaliação utilizado nos cursos superiores de Administração, a investigação mostrou que ainda estavam fortemente orientados para a classificação dos Estudantes. Assim, a avaliação formativa, cuja principal finalidade é apoiar e melhorar as aprendizagens e o ensino, não é ainda utilizada de forma deliberada e sistemática no ensino universitário. Desse modo, o desempenho dos Estudantes, na maioria dos casos, é avaliado por prova cujas limitações, quando usadas, exclusivamente, estão amplamente ilustradas na literatura das especialidades (PERRENOUD, 2007).

Além disso, os discursos mostraram que a avaliação classificatória esteve muito presente na memória dos Estudantes participantes desta investigação, contribuindo para tal, quer o ambiente formal do ensino, quer as normas e regulamentos institucionais em vigor nas universidades. Na SD 04, Malvina expõe a existência da memória discursiva que a fez crer que a prova é o caminho para a nota e a consequente certificação. A memória discursiva trouxe à acadêmica a construção do instrumento de avaliação prova como parte do processo de ensino. Mais ainda, Malvina tornou clara a indissociabilidade existente, nas suas construções imaginárias, entre o instrumento de avaliação prova e o processo de aprendizagem dos Estudantes. Tal memória é tão forte que torna difícil imaginar outras maneiras de aprender sem a utilização de avaliação classificatória e certificatória, como aponta a SD 04, de Narcibe.

SD 04: o foco da nossa educação até hoje foi “vamos tirar uma nota e passar de ano”. Passar no semestre, passar na matéria e sair daqui (MALVINA, de Gabriela).

SD 05: a nossa cabeça tá tão poluída com essa questão de nota que é até difícil pensar em outra coisa (NARCIBE, de Gabriela).

Um docente justificou a utilização do instrumento de avaliação prova, no início do curso, ou até mesmo durante todo o curso, porque observou falta de maturidade e falta de comprometimento dos Estudantes. O professor argumentou que os Acadêmicos não priorizavam disciplinas que não exigissem dedicação, ou seja, não estudavam para a disciplina, se não houvesse prova. Segue SD 06, que ilustra a discussão.

SD 06 – Olha eu uso prova, eu já tentei outras formas de avaliação, mas o meu aluno que é quarto ou quinto semestre, Finanças. Apesar de ser um aluno mais maduro, ele não entende ainda a responsabilidade dele sobre o conhecimento, então se eu for muito benevolente com relação à nota a contrapartida do esforço dele vai ser menor, os Alunos tendem a preferir trabalhos em grupos do que prova, os Alunos tendem a resumos, os Alunos tendem a preferir discussões em grupos, porque são todos mecanismos onde um ou outro se esforçam e os outros surfam na onda [...] Na graduação, eu acho que a forma como é o modelo de ensino no Brasil, não tem jeito, o nível de esforço é completamente atrelado ao nível de rigor da avaliação. Se os Professores são mais rigorosos, os Alunos se acabam de estudar. Se o professor não for rigoroso o aluno

não prioriza a disciplina e no que as disciplinas competem entre si o aluno vai concentrar esforço na disciplina do professor mais rigoroso (Professor TEODORO).

No que se refere à apreciação negativa dos Estudantes acerca do processo de avaliação no ensino superior de Administração, os Estudantes fizeram várias referências à predominância da memorização como meio de “aprender” os conteúdos para obter aprovação e boas classificações nas disciplinas. Esta situação permitiu refletir acerca da aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 1978), ou seja, o aprendizado apenas para usar na hora da prova.

Além disso, tal como é referido na literatura, os participantes deste estudo também consideraram que a avaliação predominante nos seus cursos não está integrada nos processos de aprendizagem e de ensino. Isto é, a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pouco articulados entre si, ou mesmo isolados.

Sobre a atitude que os Acadêmicos devem assumir no ensino superior, os Protagonistas (brasileiros e portugueses) foram enfáticos ao afirmarem que deveriam ser autônomos na busca do próprio conhecimento, assim como ensinou Barnett (1998; 2009). Além disso, os Acadêmicos mostraram-se dispostos a aprender, a se desenvolver, a vivenciar, a buscar autonomamente sua aprendizagem e até mesmo a cocriar o ensino superior de Administração, também em concordância com Barnett (2009). Já os Professores percebem que devem atuar como um guia para o desenvolvimento dos Estudantes, abandonando a ação docente tradicional e adotando um ensino dialógico, tal como discutiu Ribeiro (1969), Paulo Freire ao longo de seus estudos, a LDB 9.394/96 e o Processo de Bolonha.

Em suma, o processo de ensino foi considerado, pelos Protagonistas, um processo hierárquico e desta hierarquia decorreu situações de preconceito e abuso de poder, tal como defendeu Carvalho (2014). O processo de ensino foi interpelado por diferentes formações ideológicas e historicidades. Além disso, o referido processo foi influenciado pelas tecnologias de informações e comunicação, pela estrutura curricular e pela postura docente. Sendo essa constituída pela experiência como docente e como Administrador; a didática e o conhecimento teórico e prático.

O processo de aprendizagem, sob as lentes dos Protagonistas, é potencializado pelo envolvimento dos Acadêmicos com os demais atores e, principalmente, com o conteúdo; através da sensibilização do estudante (SOARES, 2009); da experiência que ele mesmo busca para o aprendizado, como nas empresas juniores, nos estágios extracurriculares, nos grupos de pesquisa e na AIESEC; também foi citada a didática do professor e a utilização da avaliação formativa. Da mesma forma como o processo de ensino, o processo de aprendizagem é atravessado por ideologia e pela historicidade.

A avaliação, predominantemente, é somativa, considerada falha e composta por provas (que foram apreciadas ao mesmo tempo como um diagnóstico teórico e como um

instrumento de coerção). Assim, a avaliação não abarcaria as competências metacognitivas e socioafetivas que desempenham papel fundamental no aprendizado, e portanto, no desenvolvimento do Administrador (FERNANDES, 2006; 2008; PERRENOUD, 2007; BRASILEIRO; SOUTO, 2017). Os Estudantes identificaram que cada professor elegia o método de avaliação que julgava efetivo para avaliar a disciplina que ministrava, não havendo padronização no processo. No entanto, há um engessamento no que se refere ao processo de avaliação, inclusive acerca da legislação que exige avaliações capazes de quantificar e classificar os Acadêmicos. Do mesmo modo que os processos de ensino e de aprendizagem, o processo de avaliação também é inter cruzado por ideologia e pela historicidade. O referido processo pode ser potencializado por planejamento e pelo uso da avaliação formativa, sendo esta última capaz de causar aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1978).

Por último, cabe refletir que não foram identificadas semelhanças entre o ensino superior de Administração brasileiro e português, no sentido de colonialidade do saber. Isto significa dizer que, o ensino superior de Administração brasileiro provavelmente não segue sob o modelo de ensino superior de Portugal. No entanto, ambos são semelhantes por serem atravessados pela ideologia norte-americana do *Management*. Tal interpelação ideológica não é comum a todos Protagonistas, como já falado, o que provoca polaridade e tende a limitar o diálogo.

4 Conclusão

Dos resultados, cabe ressaltar que Professores e Acadêmicos apresentaram percepções semelhantes sobre o ensino superior de Administração, em ambos países. Os Protagonistas elencaram os problemas e as respectivas soluções demonstrando preocupação com a atuação profissional de um Administrador diplomado, contudo sem capacidade de gerir organizações em um ambiente supercomplexo.

Como contribuições teóricas, deste trabalho, à Teoria da Pedagogia Universitária, cabe, no processo de aprendizado, considerar a prática como origem da curiosidade epistemológica para que com autonomia o acadêmico construa conhecimento. Nesse contexto, o processo de avaliação formativa harmonizar-se-ia aos processos de ensino e de aprendizagem formando um ciclo virtuoso.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel também pode contribuir com a Teoria da Pedagogia Universitária, ao sugerir que a sensibilização do aluno adulto (pressuposto da Pedagogia Universitária) seja realizada mostrando, inicialmente, a empresa e, em seguida, os departamentos; apresentando um processo e, posteriormente, as tarefas... em fim, mostrando, primeiramente, o fim para depois apresentar os meios. Invertendo a lógica tradicional do processo de ensino e também da estrutura curricular.

Importante destacar que houve contribuição também quanto à utilização do método de análise de discurso. A AD

contribuiu ao lançar luz sobre o atravessamento ideológico dos protagonistas e também sobre a historicidade que os constituía, expondo dificuldades de diálogos e possíveis distorções do objeto de ensino. A análise de discurso e seus dispositivos teóricos permitiram também identificar a hierarquia, o preconceito e situações de uso de poder que tiveram consequências nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Assim, a AD contribuiu com a Teoria da Pedagogia Universitária trazendo a ela novos elementos, sejam esses: atravessamento ideológico, historicidade, memória e poder.

Para a continuidade dessa investigação vale sugerir que, a partir do diagnóstico apresentado aqui, faça-se uma pesquisa quantitativa e descritiva com vistas a confirmar os resultados mostrados, ampliar a reflexão e a construção e validação de instrumentos que possam auxiliar na (re)construção do ensino superior de Administração. Atendendo às sugestões dos Protagonistas que foram voluntários neste estudo, é importante dar destaque a confecção de casos para ensino (método citado como positivo e com triplo objetivo: ensinar, aprender e avaliar). Cita-se também o válido trabalho de confecção de relatos de inovação pedagógicas no ensino de Administração; da busca por integrar, com o objetivo de complementaridade, teoria e prática em disciplinas; e, de exemplos que atendam o imperativo de interação entre TIC e processo de ensino.

Como limitações deste estudo, cabe destacar a baixa adesão dos voluntários portugueses a participação na pesquisa. Tendo o convite sido realizado de diferentes formas, assim como foi no Brasil, as respostas positivas foram poucas e demoraram a chegar.

Referências

- BARNETT, R. Supercomplexity and the Curriculum. *Studies Higher Educ.*, v.25, n.3, p.255 - 265, 2000.
- BARRALHO, A.; FIALHO, I. Aprendizagem no Ensino Superior: relações com a prática docente. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. p.984-996.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assess. Educ.*, v.5, n.1, p.7-71, 1998.
- BOLONHA. *Declaração de Bolonha*. Bolonha: 3 p. 1999.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 9.394. Brasília: Presidente da República. 9.394: 32 p. 1996.
- BRASILEIRO, A.M.M.; SOUTO, S.R.A. Avaliação no Ensino Superior: um estudo exploratório sobre as percepções e emoções dos alunos. *Rev. Ens. Educ. Ciênc. Hum.*, v.18, n.4, p.472-479, 2017.
- CARVALHO, P., R. O Processo de Avaliação e a sua Importância para a Aprendizagem. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 15, n. 3, p. 289-296, 2014.
- courtine, j.j. o chapéu de cleméntis. observações sobre a Memória e o Esquecimento na enunciação do discurso político. In: *Os Múltiplos territórios da Análise de Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p.5-18.
- CUNHA, E.R.; NUNES, C.; SILVA, A.C. Percepções de docentes sobre ensino, avaliação e aprendizagem em universidades

- portuguesas e brasileiras. In: *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.327 - 352.
- FERNANDES, C.D.O. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERNANDES, C.D.O. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.
- FERNANDES, C.D.O. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. *Educar Rev.*, n.1, p.109-135, 2015.
- FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez Anos De Práticas De Avaliação Das Aprendizagens No Ensino Superior: Uma Síntese Da Literatura (2000-2009) In: (Ed.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto/CIIE, 2012. p.3.693 - 3.707.
- FERNANDES, D.; RODRIGUES, P.; NUNES, C. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no Ensino Superior. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Universidade do Porto, 2012. p.932-944.
- FERREIRA, M. C. L. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 24.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais ou grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p.64-89.
- GUIMARÃES, R.C.; LOVISON, A.M. Representação social e formação da consciência crítica no curso de graduação em administração de uma universidade pública. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. Brasília/DF. IV 2013.
- INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 7 mar. 2022.
- LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Fronteiras*, v.6, n.2, p.67-81, 2006.
- NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Rev. Adm. Emp.*, v.43, n.2, p.44-54, 2003.
- NOGUCHI, L.M.; MEDEIROS, I.B.D.O. Resiliência e ética: desafios da contemporaneidade na formação de administradores da geração Y. In: ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.
- OCDE. *Panorama de lá educación: indicadores de la OCDE 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporto, 2012.
- PATRUS, R.; MAGALHÃES, A.C. A pedagogia histórico-crítica como orientadora da prática educativa de cursos superiores de Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. XXXVI EnANPAD 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2009
- PEREIRA, E.M.C. *O Projeto Livro-Caixa como Estratégia Pedagógica de Avaliação no Ensino de Administração: levando o ambiente de trabalho para dentro da sala de aula*. In: ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro. XXXVIII 2014.
- PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed, 2007.
- SÁ, P.; MONTEIRO, A.; LOPES, A. Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileira. In: *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.353-382.
- SILVA, A.B. et al. Bases de um sistema de aprendizagem-em-ação para o ensino de administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. João Pessoa/PB: III 2011.
- SILVA, A.B. Reflexões teórico-práticas de um sistema de aprendizagem-em-ação para a educação em administração. In: *ENCONTRO DA ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ: EnANPAD, 2014.
- SILVA, A. K.; SANTOS, M.D.L.; PAIXÃO, C.J. Ensino e aprendizagem no Brasil: um estudo das práticas curriculares em universidades da Região Norte. In: *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: EDUCA, v.I, 2014. p.227 - 268.
- SOARES, S.R. Pedagogia universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.93-108.
- TAKEUCHI, N. et al. Integration of teaching processes and learning assessment in the prefrontal cortex during a video game teaching-learning task. *Frontiers Psychol.* v.7, p.1-8. 2017.
- UBONG, B.; OKPOR, M.O. Student Assessment of Teachers (SAT): towards a basket of approaches. *Asian J. Univ. Educ.*, v.15, n.2, p78-94, 2019.
- UNESCO. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década 2011-2020*. Brasília: MEC, 2012.
- VAGULA, E.; TORRES, P.L.; BEHRES, M.A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o uso do portfólio como técnica avaliativa. *Rev. Ens. Educ. Ciênc. Hum.*, v.16, n.1, p.35-40, 2015.
- VIEIRA, F. et al. Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho, um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia. . In: OLIVEIRA, C.C. et al. *Pedagogia em Campus: contributos*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, 2002. p.35-49.
- VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU*, v.12, n.2, p.23-39, 2014.
- YURDAKUL, B. Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educ. Scie. Theor. Practice*, v.15, n.1, p.125-139, 2015.