

## CURRÍCULO E VÍNCULOS TEORIA-PRÁTICA: REFLEXÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Guilherme Diniz Araújo<sup>1</sup>

Anielson Barbosa da Silva<sup>2</sup>

Thales Batista de Lima<sup>3</sup>

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo<sup>4</sup>

**Resumo:** O contexto educacional nem sempre favorece o amadurecimento do aluno adulto e ainda se percebe a falta de capacidade deles em direcionar seu próprio aprendizado. Tais deficiências são acentuadas pela aplicação de uma estrutura curricular rígida e funcionalista. Este trabalho busca analisar a percepção de discentes do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba sobre os vínculos entre teoria e prática a partir de reflexões sobre a estrutura curricular do curso. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa básica por meio da aplicação de entrevistas com oito estudantes concluintes do curso, os quais já haviam cursado as disciplinas de formação profissional e também haviam desenvolvido atividades de estágio ou participado de atividades extracurriculares como monitoria, iniciação científica ou consultoria júnior, o que poderia desenvolver o pensamento reflexivo a partir do vínculo interdisciplinar e possibilitaria vínculo da teoria discutida por meio das disciplinas curriculares com a prática. Os dados foram analisados a partir de uma análise compreensiva interpretativa. Após análise, conclui-se que alguns fatores limitam as mudanças no currículo, mas salientam a necessidade de reorganizar a estrutura curricular do curso, considerando o olhar do aluno, para promover uma melhor integração e articular a teoria com a prática, por meio de processos de aprendizagem orientados para a ação e o desenvolvimento de competências essenciais para formação profissional do aluno.

**Palavras-chave:** Reflexão; Currículo; Ensino-aprendizagem; Teoria; Prática.

## CURRICULUM AND THEORY-PRACTICE LINKAGES: REFLECTIONS ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN AN UNDERGRADUATE COURSE IN ADMINISTRATION

**Abstract:** The educational context does not always favor the maturation of the adult learner and their lack of ability to direct their own learning can still be observed. Such deficiencies are accentuated by the application of a rigid and functionalist curricular structure. This work seeks to analyze the perception of students of the Administration course of the Federal University of Paraíba on the links between theory and practice through reflection on the curriculum of the course. For this end, a basic qualitative research was held through the application of interviews with eight graduating students, who had already attended the professional formation disciplines and had also developed internship

<sup>1</sup> Mestre em Administração e Bacharel em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Endereço: Rua Pastor Rodolfo Beuttenmuller, 111, Bancários. João Pessoa - PB. Cep 58052-140. E-mail: guilhermedadm@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB, Campus I.

<sup>3</sup> Doutorando em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professor assistente do DCSA/UFPB - Universidade Federal da Paraíba, Campus IV.

<sup>4</sup> Doutoranda em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professora Assistente do DAdm/UFPB - Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

activities or participated in extracurricular activities such as monitoring, scientific initiation or junior consultancy that could develop the reflective thinking from the interdisciplinary connection and would enable a connection between the theory discussed through the curricular disciplines with practice. The data were analyzed in light of a comprehensive interpretative analysis. After the analysis, it is concluded that some factors limit the changes in the curriculum, but emphasizes the necessity to reorganize the curricular structure of the course considering the perspective of the student, to promote a greater integration and articulate the theory with practice through learning processes oriented to action and the development of core competencies for the professional formation of the student.

**Keywords:** Reflection; Curriculum; Teaching-Learning; Theory; Practice.

## 1. Introdução

No ensino superior em Administração, uma visão funcionalista, orientada para a reprodução do conhecimento, tem persistido. Com isso, prevalece o ensino em que o professor é o detentor de conhecimentos e utiliza estratégias de ensino que não estimulam o pensamento reflexivo, o senso crítico e que promova uma aprendizagem mais significativa. A educação superior deve ser orientada por princípios andragógicos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Tais princípios envolvem a necessidade de saber do aprendiz, o autoconceito do aprendiz (aprendizagem autodirecionada), as experiências prévias, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem e a motivação para aprender. Além disso, ensinam dos alunos um papel ativo e autônomo no processo de aprendizagem, que é mediado pela experiência. Os alunos, ao serem considerados adultos, precisam autodirecionar a sua aprendizagem, o que depende de fatores físicos, comportamentais e sociais existentes no ambiente de ensino (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Porém, nem sempre o contexto educacional favorece o amadurecimento do aluno adulto e, ainda, percebe-se a falta de capacidade deles em direcionar seu próprio aprendizado. Tais deficiências são acentuadas pela falta de compreensão de princípios que devem orientar a formação profissional, que não são contemplados na discussão dos projetos pedagógicos dos cursos que, em sua grande maioria, possuem uma estrutura curricular rígida e funcionalista, que não promove uma troca de experiências em sala de aula, porque as experiências vivenciadas pelos alunos no contexto da educação não estimulam a articulação entre teoria e prática, reflexão e ação.

Moreira (1997) atenta que é indispensável uma análise prévia daquilo que se vai ensinar, visto que nem tudo que está nos programas e nos livros, e outros materiais educativos do currículo são importantes. Além disso, a ordem em que os principais conceitos e ideias da matéria de ensino aparecem nos materiais educativos e nos programas, muitas vezes, não é a mais adequada para facilitar a interação com o conhecimento prévio do aluno. Então, torna-se imprescindível que a análise crítica da matéria de ensino seja preparada e orientada para as necessidades de aprendizagem do estudante, já que não adianta o conteúdo ter boa organização lógica, cronológica ou epistemológica e não ser capaz de estimular as estruturas de significado dos alunos, assim como o seu comportamento ao vivenciar a experiência do aprendizado em sala de aula. Isso reforça a importância de metodologias andragógicas no ensino de Administração, em que o papel do professor não é apenas ensinar, mas buscar inserir o aluno em um processo de aprendizagem que o ajude a concluir o curso com habilidades essenciais à sua formação.

Além disso, salienta-se que o curso de Administração, segundo Araújo e Farias (2008), tem como intuito a formação de profissionais com visão gerencial e estratégica, cujo processo de formação é constituído por um conjunto de medidas e métodos que desenvolvem nos acadêmicos o saber e o saber-fazer, necessários para a formação. Essa relação entre saber e saber-fazer está ligada à integração entre a teoria e a prática, mas pode não ser uma realidade na formação acadêmica de administradores no Brasil. Nassif, Ghobril e Bido (2007, p. 12) destacam que “pensar teoria e prática de maneira fragmentada e independente tem resultado em formação deficiente, ou seja, gerando profissionais com dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos na Universidade no exercício da gestão administrativa”. Já Bertero (2004) ressalta que a relação entre o saber (teoria) e o fazer (prática) se configura como uma questão relevante no pensamento ocidental até os dias atuais.

A conciliação entre elementos da teoria e da prática depende de um processo de formação de docentes que incorpore um conjunto de pressupostos de aprendizagem orientados para a experiência e a ação, além de estratégias de ensino ativas e que estimulem um ambiente de aprendizagem em que teoria e prática caminhem juntas para oferecer uma melhor formação profissional.

Portanto, é interessante preparar o docente para compreender a natureza dinâmica dos processos de aprendizagem na educação superior em Administração, com ênfase nas perspectivas teóricas de aprendizagem mais adequadas à formação do administrador, da adoção de estratégias de ensino ativas que oportunizem uma maior articulação entre teoria e prática e que reconheçam o papel das experiências e do ambiente de aprendizagem nos processos de ensino. O professor precisa pensar novas formas de ensinar e aprender, pois, como preconizou Fischer (1993, p. 19), “se a administração está em reconstrução como disciplina, cabe identificar a metodologia mais apropriada ao seu ensino”. Isso também implica não só uma maior integração entre as disciplinas do curso, como também uma interdisciplinaridade entre as várias áreas do conhecimento, fazendo com que o aluno perceba o conhecimento de forma mais ampla. O professor também precisa aproveitar as experiências dos discentes e aproximá-las do contexto da ação profissional e com isso fomentar uma maior articulação entre a teoria e a prática.

Este artigo objetiva analisar a percepção de discentes do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba sobre a relação entre a teoria e a prática e suas implicações na estrutura curricular do curso. Eles apontam a necessidade de uma reorganização do currículo para permitir uma maior integração curricular entre as disciplinas do curso, apresentando algumas limitações e sugestões como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem em Administração.

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1 Currículo e Interdisciplinaridade**

O processo de aprendizagem, ao envolver conhecimento, requer visão sistêmica diante da fragmentação caracterizada pelo cartesianismo ao longo do século XX; ao envolver relações interpessoais, requer a compreensão dos contextos; ao envolver indivíduos, estimula o interesse pelo autoconhecimento e autodirecionamento. Neste sentido, Silva (2009) defende que a aprendizagem possui dimensões objetivas (conhecimentos e técnicas) e subjetivas (relações interpessoais e autoconhecimento). Todavia, sobretudo no Brasil, o ensino de administração lança mão do currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal

de Educação, promovendo um ensino objetivista, no qual “ignoram-se ou violentam-se as preferências e vocações de cada formando” (NICOLINI, 2003. p. 48).

Ainda em relação aos currículos, baseados em estudos do *Educational Testing Services*, em 1982, Pfeffer e Fong (2003) ressaltam que estes apresentam bastante semelhança entre si, na realidade americana, fazendo com que os egressos não possuam diferenciação para o mercado de trabalho. Isso contraria um processo de aprendizagem ativo e transformador. Desta forma, relacionando as considerações de Nicolini (2003) sobre as características dos currículos de administração brasileiros, entende-se que uma maior atenção merece ser dispensada às abordagens sobre estes currículos. Torna-se relevante também estimular a qualificação contínua, pois “o fim de um curso de graduação, por si só, não garante o sucesso do profissional” (SILVA *et al.*, 2004).

Nicolini (2003) apresenta o modelo que as instituições de educação utilizam para a formação dos administradores na atualidade. Utilizando a metáfora da “linha de produção”, este autor vincula a ideia de aprendizagem à concepção do início do século XX, primeiro porque utiliza uma expressão muito comum (*linha de produção*) à administração tecnicista, e segundo porque considera que o processo possui um fim. Ou seja, insere um indivíduo e extrai um profissional (Figura 1).



Figura 1: A “linha de produção” do administrador  
Fonte: Nicolini (2003)

A principal crítica de Nicolini (2003) a este modelo é que está fortemente baseado numa concepção de administração que não prepara os indivíduos para os problemas atuais e, ainda menos, para os problemas que encontrarão quando egressos da instituição de ensino. Na década de 1980, já se apontava que “a maior parte dos cursos está preparando nem mesmo para hoje, mas sim para ontem” (MOTTA, 1983, p. 54).

Também não há uma discussão sobre alternativas para tornar a formação do administrador mais dinâmica e flexível, mesmo diante de uma diretriz curricular que estabelece conteúdos curriculares, mas o mimetismo entre cursos de várias instituições de ensino, sejam elas públicas, sejam privadas, ainda prevalece. Fischer (1993, p. 18) já destacava que a institucionalização de “currículos flexíveis e alternativos, com características modulares e menos formalismo, será o caminho da viabilização das experiências de aprendizagem pretendidas”. Tais experiências pretendidas estavam relacionadas à necessidade de formação de um profissional mais alinhado à realidade brasileira.

Nos últimos anos, tem ocorrido uma preocupação com a reestruturação da ação docente na educação superior, por meio da introdução de métodos e técnicas de ensino que considerem o contexto do

aluno. O professor define as estratégias de ensino considerando não apenas o conteúdo a ser aprendido, mas a forma como esse conteúdo será difundido aos alunos. Os docentes precisam considerar os estilos de aprendizagem dos alunos e suas experiências profissionais e sociais. O planejamento da ação docente passa a exercer um papel determinante no desenvolvimento das competências dos alunos e para isso precisa delimitar os conteúdos a serem difundidos, as estratégias de ensino que serão utilizadas e o processo de avaliação da aprendizagem. A formação dos docentes passa a ser determinante na formação do administrador, sobretudo porque os professores-administradores que atuam nos cursos de administração não tiveram uma formação básica para ensinar, mas para atuar como bacharéis nas organizações.

No tocante ao contexto atual do ensino superior no Brasil, Pimenta e Anastasiou (2002) constatarem que a formação para a docência ainda fica a cargo de iniciativas esparsas que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente. Ainda predominam currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares que são tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes fragmentados, desarticulados e não significativos para o aluno, para o momento histórico e para os problemas vivenciados na realidade.

Além disso, os currículos, muitas vezes, são estruturados sem promover uma interdisciplinaridade e diálogo entre áreas do conhecimento. Desse modo, na condução dos processos de ensino em função da aprendizagem dos alunos, o professor utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos chamados de “métodos de ensino”, cujo objetivo é a construção do conhecimento e a transformação da realidade (LIBÂNEO, 1994). O ensino é um fenômeno complexo enquanto prática social realizada por professores e alunos, modificado pela ação e relação destes sujeitos e marcado pelo dinamismo entre sujeitos, lugares e contextos onde ocorre (PIMENTA; ANASTASIOU 2002).

Araújo e Farias (2008) argumentam que a ausência de articulação entre as disciplinas e a predominância da formação de administradores essencialmente técnica leva os profissionais da Administração a enxergarem os fenômenos organizacionais como eventos independentes e não são capazes de perceber os padrões de comportamento subjacentes aos problemas. Há um modelo metodológico tradicional, de um saber tomado como inquestionável, de um processo demasiadamente expositivo por parte do professor e passivo em relação ao aluno, fundamentado na memorização e em relações individualistas, competitivas marcadas pela falta de interação entre docentes e alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Disso decorre a necessidade de modificar os métodos de ensino para estimular a aproximação teoria-prática nos processos de aprendizagem. Nesse caso, é interessante perceber o impacto do ambiente das universidades, assim como das condições e características peculiares da formação docente na forma como os alunos adquirem o conhecimento e como podem aprender de maneira transformadora, contribuindo para o desenvolvimento no contexto total de vida.

A difusão de estratégias de ensino que focalizem no que se aprende e não no que se ensina (Moon, 2004) é um desafio para os docentes, uma vez que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e sistêmico dos alunos (Lima, 2011), por meio da reflexão entre o papel da teoria no entendimento e a transformação da realidade a partir de uma visão mais ampla e integrada à prática profissional. Isso enseja a necessidade de entender melhor os vínculos entre a teoria e a prática.

## 2.2 Os Vínculos da relação Teoria-Prática

Existem inúmeras fronteiras na educação em administração, como as fronteiras entre as escolas e

também entre as funções da administração. Mais significativamente, existe uma larga fronteira entre o processo de educação formal e a prática empresarial, criando barreiras entre a teoria e a prática (MINTZBERG; GOSLING, 2003). De acordo com Gutierrez (2002), as mudanças em sala de aula devem direcionar os alunos a aprenderem por meio da utilização de fatos relacionados a eventos específicos de sua vida.

Tem ocorrido uma forte incompreensão com relação à didática no ensino superior porque existe uma suposição de que, para o exercício da docência, nesse nível, basta conhecer bem a matéria, sem a necessidade de preparação metodológica (GIL, 2005). O predomínio da objetividade por parte dos docentes tem sido entendido como domínio absoluto, e isso tem levado os professores a olharem apenas para a ciência, em detrimento do estudante, que ainda vive um drama entre o subjetivo e o objetivo, a teoria e a prática.

Segundo Saviani (2007), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro, sendo a prática a razão de ser da teoria. A prática se torna mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe fundamenta e vice-versa (CRUZ, 2012).

Salienta-se que o curso de Administração, segundo Araújo e Farias (2008), tem como intuito a formação de profissionais com visão gerencial e estratégica, cujo processo de formação é constituído por um conjunto de medidas e métodos que desenvolvem nos acadêmicos o saber e o saber-fazer necessários para a formação. O discurso entre a teoria e a prática também está presente nos discursos dos agentes envolvidos na formação de administradores. Enquanto alguns consideram os cursos muito teóricos; outros afirmam que existe a necessidade de uma formação acadêmica mais prática. Essas divergências inibem a conciliação entre elementos da teoria e da prática de maneira a integrá-los em estratégias favoráveis a um processo de ensino-aprendizagem efetivo, pois essa dicotomia já foi ultrapassada pelo desenvolvimento da filosofia da Ciência Social (MARSDEN; TOWNLEY, 2001). A “‘prática’ é um constructo teórico e a teorização é, em si mesma, uma prática” (MARSDEN; TOWNLEY, 2001, p. 31). Bertero (2004, p. 381) considera que “embora teoria e prática possam ser vistas como perspectivas distintas, isso não implica que sejam vistas como totalmente separadas ou trilhando caminhos paralelos” e destaca que “o compromisso com a prática não deve ser colocado numa relação mutuamente exclusiva com a teoria, de tal forma que ou se teorize ou se gere, sendo essas duas ações vistas como incompatíveis”.

Entende-se que teoria e prática devem caminhar juntas no intuito de oferecer uma melhor formação profissional. Desse modo, uma perspectiva apresentada por Mintzberg (2006) refere-se a aprender fazendo, em lugar de palestras e leituras que poucas vezes proporcionam a experiência, que, segundo Kolb (1984), é a base para observação e reflexão.

A experiência e a ação assumem um papel significativo neste processo. Mintzberg (2006) desmitifica a concepção de que os executivos “estão firmemente orientados para a ação, não apresentando inclinações para atividades de reflexão” (Mintzberg, 1986, p. 2), todavia, afirma que é a reflexão sobre a ação, e não a pura repetição da ação, que proporciona a aprendizagem (MINTZBERG, 2006).

No que concerne à reflexão, Mintzberg e Gosling (2003) reforçam a ideia de que refletir não significa pensar, analisar, sintetizar, sondar e esforçar-se para confrontar crenças antigas com ideias novas. Nesse sentido, os alunos devem estar engajados no compartilhamento de suas reflexões, para que uns aprendam com os outros. Vale destacar que a reflexão deve ser vinculada à ação durante a troca das experiências de cada um, superando as limitações existentes em sala de aula.

Conforme Mintzberg e Gosling (2003), o aprendizado ocorre quando os conceitos encontram as experiências por meio das reflexões. Os professores precisam ensinar, mas os alunos precisam aprender. Em outras palavras, eles não são veias para serem preenchidas com conhecimento, mas aprendizes ativos que devem estar totalmente engajados no processo.

A respeito da formação de alunos em Administração, o que se tem visto, de acordo com Mintzberg e Gosling (2003), é que, embora eles não possam ser criados em uma sala de aula, é nesse local que muitos administradores atuantes podem melhorar profundamente suas capacidades. O ambiente da classe deve tornar todos os integrantes, professores e alunos, parceiros no processo de aprendizagem.

Sendo assim, uma das formas sugeridas por Lima (2011) para propagar estratégias de ensino que promovam a relação entre teoria e prática, a partir de experiências que levam os alunos a refletirem na sua própria ação, é a difusão de estratégias de ensino balizadas pela perspectiva da aprendizagem em ação, que abrangem o uso de método de casos para ensino, a aprendizagem baseada em problemas, as simulações e os jogos de empresa.

No entanto, a aplicação de tais estratégias demanda mudanças nas estruturas curriculares de forma a propiciar o seu uso, o que exige uma maturidade e compromisso dos envolvidos. Aliás, Aktouf (2005) analisa que, no futuro, o ensino de administração deverá ser muito mais o ensino para mudança do que para a reprodução, exigindo do docente maior sensibilidade humana e um distanciamento do sistema de ensino tradicional de administração, assim como a valorização da cultura geral e a experiência de campo, qualidades que estão no extremo oposto da mercantilização do saber e do professor. O docente de administração tem a responsabilidade de formar tomadores de decisões que trazem consequências para a natureza, para os seres humanos e para o futuro da sociedade. Não se pode pensar apenas na formação de um administrador orientado para o mercado, mas também para o interesse social.

Portanto, torna-se relevante revisar as estratégias de ensino adotadas pelos docentes, em busca de métodos de ensino inovadores, que extrapolem a transposição de conhecimento, despertando consciência crítica no aluno, que os estimulem a aprender associando teoria e prática. Todavia, é preciso que os professores tenham consciência de quais são as estratégias que desenvolvem nos alunos o aprendizado necessário para seu futuro profissional, oportunizando experiências que enfatizam a pesquisa e a realidade do mundo do trabalho (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999).

### 3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo básico (Merriam, 2009) e do tipo descritivo, concentrando-se menos em questões abstratas e universais e voltando-se aos problemas concretos de situações específicas do cotidiano (FLICK, 2004). Utiliza-se da descrição e análise de dados por meio de dimensões e categorias para analisar as percepções de alguns discentes do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, localizado em João Pessoa – Paraíba, responsável por graduar administradores no Estado em diversas áreas da administração há 50 anos.

No ano de 2007, o Curso aprovou o seu novo Projeto Pedagógico, implantado em 2008.1, a fim de adequar-se melhor às necessidades existentes para proporcionar o desenvolvimento de competências

essenciais na formação profissional do estudante em conformidade com as novas demandas do mercado e da sociedade. A partir deste contexto, os participantes da pesquisa foram selecionados utilizando-se como critério os seguintes aspectos:

Ser aluno regularmente matriculado e vinculado ao currículo vigente a partir de 2008;

Ter concluído as disciplinas de formação profissional (Administração de Recursos Humanos, da Produção, de Marketing, de finanças, de Recursos Materiais I e II) e estar em fase de conclusão do curso;

Objetivou-se garantir com estes critérios a participação de alunos que tenham vivenciado o atual Projeto Pedagógico do Curso e que tenham concluído as disciplinas de formação profissional, por meio das quais o egresso poderia desenvolver o pensamento reflexivo a partir do vínculo interdisciplinar e da teoria com a prática. Foram entrevistados oito formandos entre 20 e 21 anos, que também haviam desenvolvido atividades de estágio ou que participaram de atividades extracurriculares como monitoria, iniciação científica ou consultoria júnior, o que possibilitaria vínculo com a teoria discutida por meio das disciplinas curriculares.

Definiu-se como instrumento para coleta de dados a entrevista em profundidade. O roteiro buscou perceber, a partir dos relatos, os significados atribuídos ao problema da pesquisa (GODOY, 2006). As entrevistas abordavam as dimensões Currículo e Reflexão; Currículo e Interdisciplinaridade e foram realizadas entre agosto e setembro de 2011 e tiveram uma duração média de 56 minutos.

Buscou-se, a partir dos relatos, realizar uma análise compreensiva interpretativa a partir da estrutura de referência proposta por Silva (2005), descritas a seguir: a) transcrição das entrevistas e leitura e releitura para codificação dos discursos; b) criação de protocolos de codificação referentes aos relatos, utilizando o código CN.n, em que “C” corresponde a “concluente”; “N”, ao número de ordem do entrevistado; e “n”, ao número do discurso extraído do protocolo da entrevista; c) definição de categorias temáticas; d) estruturação dos resultados; e e) a análise compreensiva interpretativa dos relatos em conformidade com os aspectos teóricos desenvolvidos no referencial teórico deste estudo.

## **4. Análise dos Resultados**

### **4.1 Currículo e Reflexão**

Esta dimensão busca entender o papel da estrutura curricular no processo de aprendizagem dos alunos, o quanto ela promove reflexões pelas diversas disciplinas, e a relevância das atividades extracurriculares para que o aluno seja levado a experimentar as teorias desenvolvidas ao longo do curso. Assim, divide-se em algumas categorias vistas a seguir, em que os alunos opinaram sobre tais questões.

#### **4.1.1 Currículo**

Os resultados da pesquisa revelaram divergência entre alguns dos entrevistados sobre a estrutura favorecer ou prejudicar o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A graduação em administração da UFPB não direciona as atividades para a promoção da reflexão. Para os discentes, a chave deste problema

não é a estrutura curricular, em si. As disciplinas são adequadas; e a lógica, para os alunos, pertinente. Todavia, em alguns momentos, esta matriz curricular se torna “desmotivadora”. Isso ocorre, sobretudo, nos primeiros semestres do curso.

...por ser uma estrutura curricular, por ser uma **grade**, ele **prepara o aluno**, mas a nível de **qualidade**, aí já é outro ponto, que tem que se **discutir**, porque a qualidade envolve **cada indivíduo** daquela disciplina (CII.9)

...a estrutura curricular da graduação ela tem uma sequência lógica (...) Porém acredito que ela não vem sendo tão bem interpretada pelos professores, que acabam tornando disciplinas que seriam práticas em algo mais teórico. (CVII.5)

O problema que eu tenho notado (...) é que a **grade** se mostra bem mais **desmotivante do que necessariamente algo que te motive a continuar** seguindo até o fim. (...) **não concordo tanto com a estrutura das disciplinas**. As disciplinas eu concordo, mas não com a estrutura das disciplinas que existe no nosso curso. (CIII.10)

Percebe-se que a pouca relação estabelecida entre os conceitos desenvolvidos nos primeiros períodos e a prática do administrador gera este déficit na estrutura curricular. Para os discentes, a estrutura curricular não se dispõe de forma a impulsionar o desenvolvimento da criticidade, criatividade e reflexão e não leva o estudante a um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Um dos discentes associa a estrutura curricular a uma ‘grade’ que divide e delimita uma cerca que separa as disciplinas e, apesar de preparar os alunos, não atinge o nível de qualidade desejado porque não contempla as peculiaridades dos alunos e porque também provoca desmotivação para continuar o curso. Isso pode ser corroborado pela visão de Nicolini (2003), que se refere às semelhanças entre os currículos promovidos por grande parte das instituições de ensino em administração no país. O pensamento reflexivo é, para Ayas e Zeniuk (2001), o resultado de um condicionamento ao longo da vida. Neste sentido, inserir os discentes em atividades práticas desde os primeiros semestres torna-se um desafio a ser encarado para a promoção da reflexão, levando assim a um maior alinhamento entre os conteúdos discutidos em sala e as possibilidades de atuação prática dos alunos.

Os discentes também apontaram para a ausência de equilíbrio entre as disciplinas de formação profissional e aquelas de formação complementar, consideradas um ponto a ser melhorado visando a um maior interesse e envolvimento entre os graduandos. Além disso, a forma como os estágios curriculares (apenas nos últimos semestres) são dispostos na matriz curricular distancia demasiadamente os conceitos e as teorias de sua aplicação em empresas reais.

os alunos não têm **maturidade suficiente** pra entrar logo e emergir nesse mundo de **reflexão, de pensar, de discutir**, então **deveria ter uma certa equidade** aí **entre as disciplinas de reflexão e as disciplinas mais voltadas para o curso** (CI.8)

Eu **acho que deveria ser uma coisa mais resumida a parte básica**, porque **o que interessa mesmo para a gente é a aplicada**, né? Essa parte de filosofia, sociologia, psicologia, é uma coisa que perde muito tempo, metade do curso. (CV.5)

Torna-se relevante inserir o aluno em práticas de administração desde os primeiros períodos, inclusive nas disciplinas ofertadas por outros departamentos da graduação. Para isso, é necessária uma maior interdisciplinaridade, uma vez que experimentar a aprendizagem deve propiciar significados à prática profissional e para o indivíduo enquanto agente social (MEZIROW, 1991).

A última parte do relato de CV citado anteriormente evidencia a parca relação estabelecida entre as disciplinas de outros departamentos e a aplicabilidade, conduzindo o entrevistado a um menor interesse pela construção de significados à luz da teoria desenvolvida nestas disciplinas dos semestres iniciais do curso. Este *gap* reduz o potencial de uma aprendizagem de *double-loop* aos moldes de Argyris e Schön (1996), caracterizada pela reflexão como um forte mediador para uma aprendizagem de alto nível. Neste sentido, aos docentes cabe perceber as oportunidades de integrar os conhecimentos de outras disciplinas às suas atividades, bem como relacionar estes conhecimentos às experiências dos alunos e à prática profissional, objetivando a construção e a reconstrução dos significados das experiências à luz da teoria.

Em relação aos estágios curriculares, os relatos convergem ao apontá-los como principal elo curricular entre teoria e prática. No entanto, alguns alunos criticam a forma como são desenvolvidos estes estágios em relação a dois aspectos: 1) a falta de condições necessárias para que o aluno tenha acesso ao estágio; 2) a distância entre a teoria das disciplinas e os estágios obrigatórios.

Em relação ao estágio também, uma **grande crítica** que eu considero é (...) não propiciar o ambiente adequado pra você **adquirir aquele estágio**. Então os alunos é que tiveram que correr atrás do estágio(...) (CIV.8)

Eu acho que **o estágio deveria ser obrigatório por muito mais tempo...** cadeiras [disciplinas] mais voltadas para a prática mesmo, a parte aplicada, em vez de ficar muito aqui na teoria, fazendo prova... (CV.4)

Principalmente nos estágios, os discentes deveriam entrar em contato com profissionais que compartilham linguagem comum e experiência prática e que poderiam fazer o papel de mentores, importante forma de promoção da reflexão (DAUDELIN, 1996; RAELIN, 2002; RIGANO; EDWARDS, 1998). Entretanto os estágios conforme estão dispostos não impulsionam a prática à luz de teorias. Torna-se relevante para os órgãos reguladores dos estágios supervisionados em administração o estabelecimento de uma relação mais efetiva e conjunta, fornecendo aos alunos acesso e acompanhamento para o campo de estágio. O estágio não deve ser visto apenas como carga horária a ser cumprida, mas sim como uma prática que pretenda promover reflexões sobre problemas reais.

#### 4.1.2 Disciplinas

Os alunos consideram a oferta de disciplinas adequada ao desenvolvimento de um processo crítico e reflexivo. Os principais pontos positivos destacados foram a possibilidade de entender a administração de forma sistêmica – fator significativo para a prática reflexiva em administração (ROGLIO, 2006) – e o desenvolvimento de atividades práticas dentro das disciplinas, conforme relata CII:

**uma disciplina chamada Estratégia** ela mostrou de fato a importância das outras disciplinas, mostrou de fato a importância que foi os **Recursos Humanos**, a gestão de pessoas, o próprio **marketing**, a própria **Finanças**, tudo isso... (CII.10)

Os alunos explicitam essa visão sistêmica, expõem a necessidade de relação entre as diferentes áreas, mas poucas vezes são levados a práticas que possibilitem realmente o desenvolvimento desses conhecimentos sobre administração. A prática foi considerada a chave para o aprimoramento da aprendizagem dentro das disciplinas, mas de forma isolada e pontual em cada disciplina.

a disciplina de **Estruturas e Processos**, acredito eu, foi uma das primeiras que eu pude me deparar mesmo, aliando a teoria e a prática e **tomando decisão** de como seria o **organograma da empresa**, tomando decisão de como as coisas seriam estruturadas em si. [...] Outra também que eu pude enxergar foi a de **Comportamento Organizacional**, que eu **comecei a enxergar no dia a dia da empresa onde eu estagiava algumas coisas do que essa disciplina falava**. (CVIII.7)

Outro fator citado para o desenvolvimento da reflexão dentro das disciplinas é a utilização de recursos adequados às estratégias de ensino e em conformidade com os objetivos de cada disciplina. Esta percepção dos discentes é relevante para os docentes pensarem nas estratégias e nos recursos que possibilitem aos discentes viver experiências relacionadas ao conteúdo teórico. Estratégias de ensino ativas, tais como o Método de Caso e as Simulações Empresariais podem levar os futuros praticantes a uma aprendizagem experiencial (Marquadt *et al.*, 2009), a qual contribui para a redução da lacuna apontada por Nicolini (2003) entre teoria e prática profissional e aproxima os alunos da dimensão tácita do conhecimento.

disciplinas que realmente tentaram isso, **buscaram filmes, dinâmicas, estudos de caso, voltados para a tomada de decisão**, geraram muito mais resultados **do que apenas ler e o professor falar, e colocar slides...** (CIV.11)

essas **disciplinas mais voltadas para a pesquisa**, eu acredito que sejam muito importantes para ter aquela base da **reflexão**, que são aqueles dados primários ou secundários que **você vai pegar para poder refletir em cima deles**, em questão de coleta de dados. (CVI.9)

Não se pode afirmar que estas práticas são adequadas a todas as disciplinas, nem que são as melhores ao desenvolvimento da reflexão. No entanto, torna-se relevante perceber que a promoção do pensamento reflexivo perpassa a utilização de métodos, técnicas e recursos diferenciados, bem como a compreensão sobre os diferentes estilos de aprendizagem (Pfeffer; Fong, 2003; Kolb, 1984) e as possíveis estratégias de ensino (LIMA, 2011).

Eu acho que da mesma forma que essa disciplina, agora a que a gente teve de **Comportamento do Consumidor** (...) Por exemplo, a gente fez aquela atividade de fazer uma campanha publicitária, **ele colocou o vídeo O Sonho Tcheco** (...), então tudo isso fez a gente refletir qual o **impacto do marketing**, qual o **impacto de uma campanha eficaz** e de tudo que aquela disciplina oferece para o processo de tomada de decisão. (CIV.10)

Percebe-se que as aulas mais dinâmicas, que integram diferentes estratégias de ensino e que buscam articular teoria e prática são vistas positivamente pelos alunos, de modo a melhorar o processo de aprendizagem. Cabe aos docentes compreenderem como trabalhar o desenvolvimento desta postura dentro das disciplinas.

Um déficit apresentado pelos discentes diz respeito à integração entre os docentes das diferentes áreas da administração. Uma forma de promover diálogo entre as diferentes áreas funcionais da administração seria por meio dos estágios supervisionados, levando a uma visão holística. No entanto parece haver pouco conhecimento por parte dos professores sobre o que os alunos desenvolvem fora da sala de aula:

... **não me recordo um momento em que um professor** fez realmente um debate na sala, **perguntou ‘em qual organização você trabalha?’**, por exemplo, **‘em que organização você estagia?’** e **‘o que você tem feito nela?’** (...) Existem pessoas na nossa sala que estagiam em empresas públicas, existem pessoas que estagiam em organizações do terceiro setor, então só **essa troca de informação já seria interessante, e também para o professor ter o conhecimento daquilo que a gente está fazendo nas organizações**. (CIII.14)

Eu acho que isso podia ser bem mais disseminado numa aula, num momento... **podia ser até mesmo nessa disciplina de estágio supervisionado, em que o professor pudesse perguntar para a gente quais seriam as práticas que a gente tem utilizado nas empresas...** (CIII.15)

Novamente, os estágios são apresentados como uma oportunidade para a vinculação entre teoria e prática de forma consistente. Aqui, amplia-se a importância da participação dos agentes promotores dos estágios para além do SESA (Secretaria de Estágio Supervisionado em Administração) e da Coordenação de Estágio e Monitoria, trazendo os docentes a um papel central no acompanhamento destas atividades. Os agentes devem ter como objetivo a integração das experiências profissionais, sociais e acadêmicas (Santos, 2013), bem como entre experiências passadas e experiências presentes, promovendo assim a reflexão entre os alunos (RODGERS, 2002).

#### 4.1.3 Atividades Extracurriculares

Para os alunos, a estrutura curricular não é a principal impulsionadora da prática reflexiva, sendo esta desenvolvida, sobretudo, por meio do autodirecionamento em atividades extracurriculares, fator significativo na troca de experiências efetiva entre docentes e discentes que favorece a reflexão (LIMA, 2011). Ao se engajarem em aprendizagem autodirecionada, os discentes tornam-se independentes quanto às suas escolhas e visualizam sentido, favorecendo assim a reconstrução das estruturas de significado (KNOWLES, 1975).

Questionados sobre o significado destas atividades, a maioria dos alunos relatou que elas se constituem como o principal elo entre teoria e prática, levando-os a refletirem sobre suas experiências, fator de extrema relevância para a aprendizagem de adultos (RIGANO; EDWARDS, 1998). As atividades voltadas para a pesquisa foram citadas como fomentadoras da reflexão, no sentido de trazer um conhecimento que embasa discussões sobre a prática profissional no curso.

tem **monitoria**, (...) tem **PIBIC**, onde você emerge no mundo da pesquisa, onde você vai ler muito, vai ter muito embasamento teórico, vai fazer com que você também mude sua visão de mundo... **você se torna até uma pessoa mais reflexiva, por discutir mais**, por estar mais nesse aspecto de pesquisa. (CI.10)

Outras atividades significativas ao desenvolvimento da reflexão são a prática de consultorias a partir da Empresa Júnior de Administração e, novamente, os estágios extracurriculares, como se percebe a partir dos seguintes relatos:

**Na questão de estágio, eu não tenho do que reclamar. Foi uma experiência melhor do que a outra.** Muita prática, muita prática mesmo, administração aplicada. (...) Mesma coisa na EJA, que vê na prática aquilo da sala de aula. (CVI.12)

eu vejo que todos os meus amigos, ou que passaram por **um estágio** decente, **ou uma EJA, ou alguma empresa boa, que fizeram PIBIC...** (...) se destacam mais que os outros. (CVI.14)

...se eu fosse falar para uma pessoa fazer o curso de administração, eu falaria 'olha, só faça se você fizer atividades extracurriculares, porque senão o curso não vale a pena'. Então... **pra realmente o curso ser efetivo**, na minha opinião, **você tem que aproveitar Empresa Júnior (...)** projeto de extensão, pesquisa, iniciação científica, tudo isso ao máximo, porque senão o seu processo de aprendizagem como administrador não vai ter sido muito eficaz... (CIV.12)

A aprendizagem nesta etapa de formação, a partir das atividades extracurriculares, promove no futuro profissional em Administração uma série de competências que está para além do mero conhecimento teórico. Elas se constituem como uma ponte favorável à redução da lacuna entre teoria e prática, em conformidade com a perspectiva de Argyris e Schön (1974), devendo ser exploradas pelos docentes em sala de aula e estimuladas desde os primeiros momentos da formação. As atividades extracurriculares parecem ser não apenas um momento de aplicação dos conhecimentos teóricos e reflexão sobre a prática, mas também um fator de integração entre as diversas unidades curriculares.

Eu acredito que algumas habilidades como **oratória**, como capacidade de **negociação**, capacidade de **explicar bem as ideias**, **criatividade**, o **profissionalismo**... elas são bem desenvolvidas em uma empresa Júnior, como foi no meu caso. (CIII.18)

Por outro lado, existem limitações concernentes ao desenvolvimento de atividades extracurriculares dentro da graduação. Os problemas apresentados pelos discentes são: (a) falhas na divulgação destas atividades e (b) o desinteresse de alguns alunos por encampar neste tipo de experiência.

Eu vejo 'n' **seleções de projetos de iniciação (...)** e **falta aluno querendo**. Por que falta aluno querendo? **Não é só questão de querer, não. É questão de saber que está havendo aquela seleção**. Não é só a questão do evento, é questão da importância daquele evento. (CII.14)

... eu **não tenho essa informação com relação aos professores que estão envolvidos em projetos, e quais são os projetos que esses professores fazem**. Eu acredito que existe essa **informação e que seja disseminada, mas que não é disseminada para todos os alunos**. Eu (...) não me recordo muitas vezes em que os professores disseram 'olha, eu estou fazendo uma pesquisa sobre isso', e **dedicou dez a quinze minutos da aula dele pra explicar o que ele estava pesquisando e pra chamar os alunos a participarem**. (CIII.17)

Então **o currículo possibilita sim atividades extracurriculares**, mas acho **que falta muito do alunado se interessar por elas**, tanto EJA, como PIBIC, como PROBEX (...) **Eu acho que é mais falta de interesse do alunado do que da universidade propor essas oportunidades**. (CVII.7)

Os discursos demonstram a necessidade de divulgar melhor as possibilidades de atividades extracurriculares ofertadas, com suas vantagens tanto profissionais quanto pessoais. Eventos de integração entre discentes que já vivenciaram tais experiências e prováveis candidatos a bolsas de iniciação científica ou trainees de empresas juniores podem alavancar este processo. A responsabilidade e o interesse dos alunos devem ser visualizados sob a perspectiva da aprendizagem de adultos, considerando-se que o discente deve se capacitar a perceber os fatores mais significativos para a sua aprendizagem e aproveitar os recursos e as oportunidades disponíveis (ILLERIS, 2007).

Observa-se ainda que o *gap* entre teoria e prática se inicia nos primeiros momentos da formação do profissional, ainda na academia, quando eles estão consolidando suas premissas. Ao relatar que os professores consideram pouco a realidade dos alunos no ambiente extraclasse, pode-se perceber esta relação como uma peça-chave para o equilíbrio entre ação e reflexão. Os professores são encarados pelos seus discentes como solucionadores de problemas, como detentores de uma consciência mais ampla em relação às oportunidades fora da sala de aula (BEAVERS, 2009). Cabe a este profissional atentar para as necessidades dos alunos de maneira a estimular a integração entre as atividades extracurriculares e as curriculares de modo a criar o ambiente mais favorável à reflexão em sala.

Há também uma dimensão individual a ser considerada. Além dos órgãos de fomento à pesquisa e

à extensão, dos estágios e dos docentes, o aluno como ator neste processo assume um papel significativo para viabilizar a integração teoria-prática a partir das atividades extracurriculares. Essa autonomia e autodirecionamento nem sempre estão presentes nos indivíduos adultos, sobretudo nos primeiros anos de formação acadêmica, conforme apontam BROOKFIELD (1986) e MERRIAM e BROCKETT (2007). Neste sentido, cabe aos discentes desprenderem-se do currículo básico comum à maioria das instituições de ensino do país de modo a visualizar estas oportunidades, bem como aos docentes promovê-las e integrá-las à teoria em sala e à prática profissional. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos achados referentes à seção Currículo e Reflexão.

Quadro 1: Principais achados sobre a relação entre Currículo e Reflexão

Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura curricular mal interpretada em sua aplicação;</li> <li>- Estrutura curricular desmotivadora por distanciar a teoria da prática;</li> <li>- Desequilíbrio entre disciplinas de formação profissional e disciplinas de formação complementar;</li> <li>- Dificuldade de acesso aos estágios.</li> </ul>
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As disciplinas oferecem uma visão sistêmica favorável à reflexão;</li> <li>- Esta visão sistêmica é explorada apenas em algumas disciplinas;</li> <li>- A utilização de diferentes técnicas e recursos é um fator de aproximação entre teoria e prática e impulsiona a reflexão;</li> <li>- Há uma lacuna entre as vivências dos discentes fora da sala e o que é discutido em sala;</li> <li>- Resgatar as experiências dos alunos e explorá-las de modo a propiciar uma interação entre diferentes experiências e à luz de teorias pode catalisar a reflexão.</li> </ul>
Atividades Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades extracurriculares favorecem a reflexão, seja por aprofundar os alunos em teoria, seja por emergi-los no âmbito da prática profissional;</li> <li>- Estas atividades são percebidas como um diferencial, já que, em sala de aula, a maior parte das experiências é comum a todos;</li> <li>- A aprendizagem do administrador que vivencia atividades extracurriculares é percebida como mais efetiva;</li> <li>- Desenvolvem habilidades e atitudes, para além do conhecimento;</li> <li>- As oportunidades de estágio, iniciação científica e extensão não são de amplo conhecimento dos alunos, o que denota uma falha de comunicação;</li> <li>- As falhas de comunicação sobre atividades extracurriculares geram desconhecimento sobre os impactos destas atividades, levando ao desinteresse dos alunos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2014)

Entende-se, pois, que a articulação entre currículo e reflexão deve considerar três fatores: (a) o currículo como um todo; (b) as disciplinas ofertadas enquanto unidades curriculares e (c) as atividades extracurriculares. Essa articulação contribui para uma melhor articulação do currículo e das vivências dos alunos, reduzindo as distâncias entre teoria e prática, ação e reflexão. Pode ainda impulsionar o pensamento sistêmico, apontado como uma característica das mais positivas neste curso. Resgatar as experiências dos discentes, sejam elas profissionais, sejam sociais, integrando-as às experiências acadêmicas, deve ser encarado como um objetivo, enquanto a utilização de estratégias de ensino ativas se apresenta como uma alternativa para a consecução deste fim. A seguir, discute-se a relação interdisciplinar e a integração das unidades curriculares em busca de uma coesão que impulsiona a reflexão discente.

## 4.2 Reflexões sobre a Dinâmica da Integração Curricular

Esta dimensão busca identificar os pontos mais significativos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio da criticidade e da reflexão. As categorias discutidas buscam compreender a relação de integração, o diálogo entre os departamentos, e possibilidade de reorganização da estrutura curricular conforme pensam os discentes entrevistados.

Os alunos concluintes apresentam, a partir de seus discursos, a integração entre os docentes e entre os departamentos como o principal fator para uma melhor formação profissional, levando o aluno a refletir sobre os problemas em administração a partir das diversas áreas de uma organização e de outras áreas do conhecimento.

pode ser **a mesma grade**, mas tem que ter uma **conexão entre esses blocos**, do primeiro pro segundo período, e dentro de cada célula dessa **os professores estarem integrados** entre eles... você não enxerga muito isso aqui dentro do curso. (CII.22)

... **essa interdisciplinaridade para mim seria o ideal, e que fosse um (...) simulador corporativo. (...) Fazer uma aula, ou então faz um evento de administração... bota uma turma para competir com a outra, um período para competir com o outro, faz grupos, tipo um desafio SEBRAE. Dá pra fazer isso. É um pouco mais complexo, exige um trabalho relativamente grande, mas dá pra fazer.** (CVI.22)

Desta maneira, cresce a importância da integração entre a teoria abordada em sala de aula e o contexto da ação profissional, fazendo-se necessário também um esforço conjunto dos docentes para estreitar essa relação. A importância da integração curricular e a dificuldade em promovê-la também foram apontadas por LIMA (2011). É necessário um esforço real para inter-relacionar diferentes disciplinas e atividades, o que torna relevante um planejamento conjunto das atividades, o intercâmbio de conhecimentos de forma deliberada e com um foco comum, que é o desenvolvimento da reflexão e de outras habilidades requeridas para a gestão no século XXI.

Isso reforça o que Pimenta e Anastasiou (2002) afirmavam sobre a concepção de uma universidade organizacional, ou seja, prevalecem metodologias de ensino tradicionais e objetivistas que, atualmente, não conseguem mais suprir todas as necessidades para uma boa formação, uma vez que não contribuem para a interação entre professor e aluno e para o desenvolvimento de conteúdos interdisciplinares.

### 4.2.1 Integração entre Departamentos

A matriz curricular do curso de Administração da UFPB pode ser considerada das mais ecléticas. São ofertadas, no total, disciplinas de dez departamentos distintos. Decorre disto uma parca integração entre as disciplinas ofertadas pelos outros departamentos e a Administração, cabendo ao aluno relacionar o conhecimento discutido nas diferentes disciplinas à sua prática profissional. Porém, conforme os discursos dos entrevistados, nem eles têm a capacidade ou maturidade necessária para fazer tal relacionamento, ou seja, falta um maior autodirecionamento. Esta é uma dificuldade natural da maioria dos alunos bacharelado em Administração da UFPB, pois a pouca idade por vezes leva os discentes a buscarem estilos de vida e comportamentos que não se alinham ao autodirecionamento requerido por uma aprendizagem de adultos (BROOKFIELD, 1986; MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Para os graduandos, este problema poderia ser resolvido a partir de uma abordagem destas disciplinas de forma aplicável ao contexto da Administração. Os docentes necessitam, portanto, explorar os conteúdos das diversas disciplinas de maneira contextualizada e relacionada às experiências dos alunos em busca da consolidação ou da reflexão sobre as perspectivas de significado (MEZIROW, 1991), levando os discentes a aprenderem de maneira direcionada e a um aprendizado com impactos profundos sobre a prática profissional.

...o que acontece é que, como essas **disciplinas são de outros departamentos**, os professores realmente conhecem muito sobre sociologia, mas **não conseguem fazer com que os alunos observem que aquela sociologia** ensinada, ou aquela **psicologia** ensinada, ou aquela economia ensinada, é aplicada à administração. (CIII.28)

Então eu acho que se a gente pegasse disciplinas como contabilidade, estatística, que eu considero extremamente importantes, mas **se a gente conseguisse tirar essa parte operacional e a gente conseguisse colocar uma parte mais analítica... eu acho que o processo reflexivo seria muito mais interessante, nesse sentido.** (CIV.17)

Uma maior integração pode fortalecer a relação entre as diversas áreas do conhecimento e da organização que contribuem para as funções de gestão. Sua aplicabilidade em um contexto real dá significado à aprendizagem, possibilitando maior poder de reflexão sobre o mundo e suas relações com o conhecimento construído na academia.

A literatura tem apontado como uma alternativa para superar esta dificuldade a utilização de estratégias de ensino que explorem diferentes conteúdos (PEREIRA, 2012). Dentre estas, destacam-se a *Problem Based Learning*, as Simulações, os Jogos Empresariais e o Método de Caso para Ensino (LIMA, 2011). A grande vantagem destas estratégias é que elas expõem os discentes de administração a situações de tomada de decisão em um ambiente complexo, requerendo a exploração de vários conhecimentos e experiências dos alunos. Além disso, elas têm um forte apelo motivacional, pois propiciam ao indivíduo experimentação da prática profissional em ambiente controlado (BONOMA, 1989). A seguir, são sugeridas alternativas às limitações da disposição de disciplinas neste currículo.

#### 4.2.2. Possibilidades de Reflexão em relação ao Currículo do Curso

Os alunos consideram que a inclusão de disciplinas como, por exemplo, Administração Pública, podem preencher algumas lacunas na graduação. A primeira, de fato, justifica-se pela forte influência do setor público no Estado, que leva muitos dos egressos a trabalharem em órgãos públicos ou em empresas que possuem vínculos ou que prestam serviços à esfera governamental:

...um assunto que eu **senti falta** na[s] nossa[s] disciplina[s] foi com relação a, por exemplo, a **administração pública** (CIII.29).

Outros concluintes não indicam disciplinas, mas sugerem que a estrutura seja reorganizada, no sentido de levar os alunos dos períodos iniciais ao contato direto com práticas organizacionais que, para os entrevistados, põem os alunos em contato com o elo teoria e prática e que promovem melhor a criatividade, a criticidade e a reflexão. Assim, disciplinas como Administração Empreendedora poderiam ser abordadas nos períodos iniciais, e o estágio curricular supervisionado poderia ser cobrado e incentivado desde a metade do curso, de preferência, e não apenas nos últimos, quando as oportunidades de estágio oferecidas

pelo mercado são mais escassas.

... **a disciplina de empreendedorismo ela é passada para a gente no último período do curso, isso eu acho muito falho.** Eu acho que uma disciplina como empreendedorismo ela tinha que ser puxada mais para o início do curso, seria um aspecto para que você fosse se motivando a seguir esta carreira... (CIII.30)

A parte de obrigar **o estágio no final**, que eu acho que **se não tivesse esse estágio obrigatório, muita gente ia se formar sem nunca ter nem passado por uma empresa.** Apesar de que eu **acho que está errado colocar no ultimo semestre, no momento que nenhuma empresa mais quer o estagiário...** (CV.17)

Por fim, CVII relata que a estrutura curricular não precisa sofrer grandes alterações. Todavia, considera relevante um melhor alinhamento entre o currículo e as necessidades dos alunos. Ou seja, vincular a teoria à prática, a reflexão à ação, o que requer a percepção dos docentes – já que eles são os mediadores deste processo – sobre as possibilidades que o currículo oferece aos alunos, o que o mercado quer dos discentes e o que os discentes almejam. Esta ponte é o pressuposto básico da interdisciplinaridade, visando a garantir o caráter positivo da promoção da educação (JAPIASSU, 1975).

com relação à estrutura curricular, eu **acredito que ela foi pensada de uma maneira adequada**, mas eu acho que ainda falta muito entendimento entre os professores a fim de pôr em prática da maneira adequada que ela foi pensada, então eu **acho que o primeiro ponto seria que os professores entendessem esse método que foi pensado, que eles realmente tivessem essa concepção de que o aluno tem, que é receber a teoria, mas para toda a teoria tem que estimular que alunado saiba como pôr em prática.** (CVII.12)

Sabe-se que não é fácil modificar ou construir uma estrutura curricular. Porém, este trabalho demonstra que o desenvolvimento de um currículo é complexo, mas não pode se desvincular das necessidades dos alunos, uma vez que eles estão no cerne do processo educacional, e o foco deve ser para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a prática profissional em Administração. Para tanto, é fundamental escutá-los visando a melhor direcionar o currículo, auxiliando o aluno a conectar as distintas disciplinas e enxergando as suas complementaridades, explorando a relação reflexão-ação ao inserir os discentes em atividades práticas e conseguindo obter, assim, um bom desenvolvimento de competências individuais para sua formação profissional.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos achados referentes à seção Currículo e Interdisciplinaridade.

Quadro 2: Principais achados sobre a relação entre Currículo e Interdisciplinaridade

<b>Currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A matriz curricular é adequada, mas há um déficit na conexão entre as unidades curriculares;</li><li>- Os docentes são percebidos como um elo importante entre as unidades curriculares, devendo ser os principais articuladores entre as diferentes disciplinas e visões da administração;</li><li>- Atividades de simulação são vistas como uma alternativa para a integração das experiências e melhoria da integração curricular.</li></ul>
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Integração entre Departamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de contextualização das disciplinas de outros departamentos, ocasionando a não percepção do impacto destas para a prática profissional e consequente desinteresse;</li> <li>- Necessidade de melhor exploração da relação entre atividades operacionais e atividades analíticas, de modo a favorecer a reflexão sobre as atividades;</li> <li>- A abertura e o diálogo entre os docentes e o planejamento conjunto das atividades merecem grande atenção;</li> <li>- Atividades como Simulações, Jogos Empresariais, Aprendizagem baseada em Problemas e o Método de Caso para ensino podem ser um diferencial para melhoria da integração com o conteúdo das disciplinas de outros departamentos;</li> </ul>
<b>Reordenação e inclusão de disciplinas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos sentem falta de algumas disciplinas, principalmente voltadas à Administração Pública, já que oferecem uma boa parte das oportunidades de emprego no Estado;</li> <li>- Algumas disciplinas poderiam ser inseridas mais cedo para reduzir a lacuna entre a teoria e a prática;</li> <li>- Mesclar disciplinas de formação básica e de formação profissional são uma alternativa para proporcionar equilíbrio à matriz;</li> <li>- Os estágios curriculares devem ser estimulados e cobrados desde meados do curso, e não apenas nos últimos semestres;</li> <li>- Os professores devem estimular os alunos a buscarem dar sentido à matriz curricular;</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2014).

Desta forma, observa-se que o currículo e a integração podem fortalecer o pensamento reflexivo por meio de três aspectos: (a) a integração em si mesma; (b) a integração entre os diferentes departamentos que ofertam disciplinas componentes da matriz curricular do curso e (c) a reordenação e inserção de disciplinas da matriz curricular. Os docentes devem ser vistos como agentes integradores e orientadores, gerando sentido. Por este motivo, devem compreender o currículo de forma ampla e a relação entre as diferentes disciplinas. Atividades práticas que explorem aspectos de diversas disciplinas são um meio que merece atenção dos docentes, sobretudo porque, dadas as condições de tempo nas instituições públicas e as individualidades dos docentes, reuniões prolongadas para planejamento conjunto são bastante difíceis, apesar de ser a melhor alternativa.

Observar a disposição da matriz curricular visando a inserir e a reordenar as disciplinas é uma alternativa em um nível mais abrangente, mas que requer tempo e mudanças mais profundas que nem sempre são possíveis. Soma-se a este fator uma questão de interesse apontada pelos próprios discentes: por vezes, os docentes parecem não se interessar em articular a unidade curricular de responsabilidade deles às outras unidades e ao curso de maneira geral. Assim, alternativas em um nível mais específico, como estratégias de ensino ativas, podem ser de suma importância para a superação deste gap.

## Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar a percepção de discentes do curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba sobre os vínculos entre teoria e prática a partir de reflexões sobre a estrutura curricular do curso, assim como a difusão de ações para promover uma maior integração entre as várias áreas do conhecimento e tornar mais significativo o ensino de administração no curso em análise. É

interessante observar que o ensino superior, especialmente em Administração, ainda carece do desenvolvimento de metodologias mais ativas e centradas na experiência, na reflexão e na ação profissional, todos que se inserem no ambiente de ensino-aprendizagem devem exercer um papel ativo para promover a troca de experiências, o diálogo, uma articulação entre teoria e prática e desenvolver o senso crítico. Dessa forma, é necessário estruturar a matriz curricular de maneira que permita a aplicação de estratégias de ensino mais dinâmicas para a construção do conhecimento.

Porém, ainda predomina em grande parte das instituições brasileiras que ofertam um ensino em Administração funcionalista, que reproduz assuntos para os estudantes de forma que estes absorvem passivamente tais conteúdos e, ainda, vistos isoladamente, sem fazer as pontes essenciais entre os assuntos para abranger a visão do estudante sobre aquela área. Já é o momento de contornar tais deficiências para melhor desenvolver este processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais criativas, críticas, analíticas e reflexivas. A análise dos resultados desta pesquisa apresentou justamente essa necessidade de reordenar o currículo de forma que haja uma comunicação entre as disciplinas e entre os próprios departamentos, uma vez que o curso de Administração oferece uma visão ampla das diversas áreas de conhecimento, que são fundamentais para compreender as disciplinas de formação profissional. Ou seja, é relevante a congruência entre os conteúdos para o estudante entender melhor que o funcionamento de uma organização ocorre a partir de uma visão integrada sobre a estrutura e o funcionamento das diferentes áreas funcionais da organização. Além do mais, é importante alinhar a teoria com a prática para que ele visualize que uma agrega a outra e que devem caminhar juntas.

Entretanto, alguns fatores limitantes como falta de interesse dos professores, imaturidade dos estudantes, falta de divulgação de atividades extracurriculares, ausência de comunicação entre os Departamentos, má distribuição de algumas atividades como, por exemplo, o estágio supervisionado, tornam prejudicial o ensino-aprendizagem e ajudam na permanência desse currículo que inibe o desenvolvimento de habilidades mais críticas e reflexivas, tão importantes, nos dias atuais, para a formação de um estudante em Administração.

Portanto, faz-se necessário repensar o processo de educação em Administração no Brasil, e uma das ações abrange a delimitação de um currículo que apresente itinerários formativos básicos, técnico-profissionais, comportamentais, estratégicos, políticos e sociais e que contribua para a formação de um aluno mais reflexivo, capaz de argumentar com propriedade os assuntos por meio do vínculo teoria e prática. Ficou evidenciada a necessidade de modificações no currículo do curso, e torna-se fundamental considerar o olhar do aluno, uma vez que o currículo deve atender às suas necessidades. Contudo, é claro que a percepção dos alunos é um “olhar” que merece atenção dos agentes responsáveis pela análise e ajustes do currículo, mas também é essencial observar a percepção dos docentes, a visão institucional, enfim, as várias partes que envolvem esse processo de ensino-aprendizagem.

Os achados deste estudo revelam uma realidade que pode ser vivenciada por alunos em vários cursos espalhados por várias regiões do Brasil, e chegou o momento de pensar a formação do administrador a partir de um processo de aprendizagem que considere as particularidades econômicas, comportamentais e sociais dos discentes, mas também que incorpore a dimensão política como determinante na formação de um administrador mais crítico e que seja capaz de promover mudanças na forma de pensar do profissional que atua não só como agente de transformação organizacional, mas também como agente de transformação da sociedade. Assim, precisamos introduzir mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos, mas também

estimular o desenvolvimento de projetos pedagógicos com uma estrutura curricular que atenda melhor às particularidades regionais e locais da ação do administrador e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, também é importante buscar meios de aproximar os acadêmicos dos praticantes, pois, como afirma Bertero (2004), a redução da lacuna entre teoria e prática depende de uma mudança na forma de os acadêmicos enxergarem o mundo dos profissionais como um conjunto de práticas questionáveis, ingênuas ou equivocadas. Por outro lado, os profissionais podem ignorar a produção científica porque o jargão utilizado é literalmente incompreensível.

Romper com o sistema vigente e institucionalizar mecanismos para a integração entre teoria-prática é o primeiro passo de uma caminhada que suscitará mudanças na forma de pensar o currículo e na sua integração na formação de administradores.

## REFERÊNCIAS

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. A administração e o conteúdo de ensino de Administração. **Organização e Sociedade - O&S**. v. 12. N. 35. P. 151 – 159, Out/Dez 2005.

ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza; FARIAS, Otto Benar Ramos de. Proposta de um novo modelo pedagógico para o curso de graduação em administração: uma discussão à luz da interdisciplinaridade. **Revista Gestão Organizacional**. N. Especial, p. 1 – 13, I ENEPQ. Novembro, 2008.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice**. Boston: Addison-Wesley, 1996, p. 3-29.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Theory in Practice: increasing professional effectiveness**, S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1974.

AYAS, Karen; ZENIUK, Nick. Project-based Learning: Building Communities of Reflective Practitioners. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 61-77, Mar 2001.

BEAVERS, Amy. Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 6, n. 7, p. 25 – 30, nov. 2009.

BONOMA, Thomas. **Learning by the case method in marketing**. Harvard Business School Case, Harvard University, Boston, MA. 1989.

BERTERO, Carlos Omar. O paradoxo da teorização e da prática administrativa. In: VASCONCELOS, Flavio Carvalho de; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de. (Orgs.) **Paradoxos Organizacionais: uma visão transformacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 365-384.

BROOKFIELD, Stephen. **Understanding and Facilitating Adult Learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 38, n. 1, p. 149 – 164, 2012.

DAUDELIN, Marilyn Wood. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n.3, p. 36-49, Winter 1996.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. A Formação do Administrador Brasileiro na Década de 90: Crise, Oportunidade e Inovações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 27, n. 4, 11-20, p. 11- 20, out./dez. 1993.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt.. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de; SILVA, Anielson Barbosa da. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GUTIERREZ, Roberto. **Change in classroom relations: An attempt that signals some difficulties**. **Journal of Management Education**; v. 26, n. 5, p. 527 – 540, 2002.

ILLERIS, Knud. What Do We Actually Mean by Experiential Learning? **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, Mar 2007.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Âmago, 1975.

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

KNOWLES, Malcolm; SWANSON, Richard; HOLTON, Elwood. **The Adult Learner, Seventh Edition: The definitive classic in adult education and human resource development**. Oxford, UK: Elsevier. 2011.

KOLB, David. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. Prentice Hall, New Jersey, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Thales Batista de. **Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: Um Estudo de Caso no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba**. 221f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2011.

MARQUADT, Michael; LEONARD, Skipton; FREEDMAN, Arthur; HILL, Cori. **Action Learning for developing leaders and organizations: principles, strategies and cases**. American Psychological Association, 2009.

MARSDEN, Richard; TOWNLEY, Barbara. Introdução: a coruja de minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter. (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. São Paulo: Atlas, 2001, p.31-56

MERRIAM, Sharan; BROCKETT, Ralph. **The profession and practice of adult learning: an introduc-**

tion. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEZIRROW, Jack. Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning. In: MEZIRROW, J. & Associates. **Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINTZBERG, Henry. **MBA? Não, obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, Henry. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 43. n. 2, p. 29 – 43, 2003. Disponível em [http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_s0034-75902003000200003.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_s0034-75902003000200003.pdf) Acesso em: 22 jul. 2014.

MOON, Jennifer A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice**. Routledge Falmer, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: Encontro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1997.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. A Questão da Formação do Administrador. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.23, n.4, p. 53 – 55, 1983.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; GHOBRI, Alexandre Nabil; BIDO, Diógenes de Souza. É possível Integrar a Teoria à Prática no Contexto de Sala de Aula? Uma Resposta Através do Método Seminário Revisado Através da Pesquisa-Ação em um Curso de Administração. **Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC)**, v. 9, p. 11-34, 2007.

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

PEREIRA, Leonardo dos Santos. Método de Caso para o Ensino em Administração: Fatores determinantes para a sua utilização na visão de alunos e professores. 126f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração e Turismo, UNIVALI, Biguaçu – SC, 2012.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina. O fim das escolas de negócio?. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. Abr.-Jun, v.43, n.2,p.11-28, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, v.1).

RAELIN, Joseph. “I don’t have time to think!” versus the art of reflective practice. **Reflections**, vol. 4, n. 1, p. 66-79, Fall 2002.

RIGANO, Donna; EDWARDS, John. **Incorporating reflection into work practice: A case study**. **Man-**

**agement Learning**, dec. 1998.

RODGERS, Carol. **Defining Reflection**: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842–866, June 2002.

ROGLIO, Karina De Déa. O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais. Florianópolis, 2006. 275 f. **Tese** (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, Gabriela Tavares dos. Aprendizagem Experiencial: Um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba. Paraíba. 172p. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**. V. 37, n. 130, 2007.

SILVA, Anielson Barbosa da; ALBERTON, Anete; FEUERSCHUTTE, Simone Guisi; HAMES, Vanderleia. Análise do Perfil do Administrador na percepção dos Alunos do Curso de Administração da Universidade do Vale do Itajaí. In: XV Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 2004, Florianópolis/SC. **Anais do XV Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, 2004.

SILVA, Anielson Barbosa da. B. A. vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família. 2005. **Tese** (Doutorado em Engenharia de Produção). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Lucimeiry Batista da. **Aprendizagem de Gerentes em Organizações Não Governamentais no Nordeste Brasileiro**. 2009. 207 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

STACCIARINI, Jeanne Marie; ESPERDIÃO, Elizabeth. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 7, n. 5, Ribeirão Preto, dez. 1999.

