

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ
CURRICULAR SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Deisi Viviani Becker

Porto Alegre, RS, Brasil
2018

Deisi Viviani Becker

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ
CURRICULAR SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Linha de Pesquisa: Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Nascimento

Porto Alegre, RS, Brasil
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Becker, Deisi Viviani

O processo de construção de uma Matriz Curricular
sob a ótica da Teoria da Atividade / Deisi Viviani
Becker. -- 2018.

259 f.

Orientador: Luis Felipe Machado do Nascimento.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Matriz Curricular. 2. Teoria da Atividade
Histórico-Cultural. 3. Aprendizagem Expansiva. 4.
Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 5. Sala
de aula. I. Nascimento, Luis Felipe Machado do,
orient. II. Título.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ CURRICULAR SOB A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina de Moura Carvalho
PPGAS/UFRGS

Prof. Dr. Eugenio Avila Pedrozo
PPGA/UFRGS

Prof^ª. Dr^ª. Vânia de Barros Estivalette
PPGA/UFSM

Prof. Dr. Walter Leal Filho
HAW/ Hamburg

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Nascimento
PPGA/UFRGS

*Aos meus pais, Aniceto e Leni, por serem
fontes inesgotáveis de amor e apoio.
Ao meu irmão, por tornar tudo mais alegre.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, Agradeço a Deus, que me possibilitou conhecer cada uma das pessoas que passaram e que entraram na minha vida até hoje e permaneceram. Hoje se encerra mais um capítulo.

Aliás, os últimos quatro anos foram um tanto atípicos. A começar pelos encontros na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em conversas com meu orientador do Mestrado, Prof. Dr. Milton Wittmann. Lembro-me como se fosse hoje, que em uma das visitas para falarmos sobre a possibilidade de cursar o Doutorado por aqui, ele me disse: *‘vai mais longe, tu pode’*. Foi meu primeiro incentivador da jornada, que eu sequer sabia do tamanho e importância que se tornaria. Professor Wittmann, não poderia deixar de iniciar este agradecimento por onde verdadeiramente iniciou esta caminhada, deixo aqui minha gratidão.

Minha base de tudo, do choro ao riso, minha Família amada, com todo o amor, apoio, abnegação, sem nos vermos durante muitos meses, agradeço a Deus por ter me proporcionado chegar a vocês e crescer neste mar delicioso de paz, segurança e carinho. Nunca me senti desprotegida. Obrigada mãe, minha luz infinita; pai, sempre rindo das minhas atuações; Evandro, por sermos irmãos, uma das melhores coisas do mundo é te ter.

À Camila, por muitas vezes me ouvir e sempre ser parceira para os momentos de descontração, tão importantes durante esta trajetória.

Ao Augusto, por respeitar meus momentos, dar apoio sempre que precisei.

Ao meu Orientador, Luis Felipe, por ser o orientador mais relax que alguém poderá ter. Por seu caráter, integridade, mão amiga. Obrigada por acreditar em mim, e desculpe minhas possíveis muitas falhas durante o processo.

Um agradecimento especial aos meus Colegas de profissão, no Centro Universitário Franciscano - Unifra e na Faculdade Palotina – Fapas. Em muitas vezes pude contar com a ajuda em horários, flexibilidade em alguns momentos necessários. Obrigada pela aprendizagem constante. Estar com vocês me fortalece diariamente.

Às Instituições de Ensino Superior – UNIFRA e FAPAS, que cederam meu afastamento durante um tempo importantíssimo para que eu pudesse desfrutar integralmente desse período tão valioso.

Ao Professor Walter Meucci Nique, Coordenador do PPGA. À Secretaria do PPGA, em especial ao Thiago Cardoso, pela atenção de sempre. Além do cumprimento de prazos, temos instituições que são feitas de pessoas. É tão bom poder ter a certeza dessa afirmação!

Aos meus Colegas do doutorado, tão importantes, principalmente no momento das disciplinas, escrita de ensaios, artigos, Seminários e debates. Cada um da sua forma, do seu jeito. Obrigada!

À minha amiga e parceira de escritas nos artigos, Simone Campos. Minha admiração pela tua garra e meu obrigada, pelo apoio que me deste. Espero que continuemos dando nossos palpites acadêmicos e com nossa fome de conhecimento sempre.

À minha estimada Professora Marta Tocchetto, que não foi minha professora, mas que os seus ensinamentos perpassam qualquer falta em não ter tido contato antes nos bancos escolares. Minha admiração à sua trajetória, dedicação e amor à causa sustentável. Uma das poucas pessoas que conheço que fala e faz! Isso me enche de orgulho.

Às minhas amadas Juci e Fê, por serem tão queridas e amigas desde meu princípio nesta cidade. Pelos jantares e combinações que nos últimos tempos deixaram de acontecer, faz parte.

Aos Professores da UFSM, na minha trajetória inicial na carreira docente: Professor Breno Augusto Diniz Pereira, Professora Lúcia Madruga. Apesar do nosso contato não ser constante, Obrigada!

Aos Professores da Unisc, alguns que não se encontram mais na Instituição, em especial ao Professor Vanderlei Becker Ribeiro, Professor Brites, Betina, Dalva, Douglas Wegner, Cris, Dorângela, quando da minha graduação e quando do meu retorno à casa como professora. Foi minha primeira experiência como docente e da maneira como fui acolhida, tenho certeza que me fez acreditar muito que era realmente o que eu queria.

Aos professores do PPGA/UFRGS, Maria Ceci Misoczky, Aurora Carneiro Zen, Paulo Antônio Zawislak, Tânia Nunes da Silva, Ariston Azevêdo Mendes, agradeço aos muitos momentos de angústia acadêmica vividos. Sem eles, não seria possível ter saído da zona de conforto.

Professor Eugenio e Professora Isabel, que fizeram parte da minha Banca de qualificação, pela incontestável sabedoria e momentos que pude desfrutá-la. Obrigada!

Professor Eugenio pela indicação da Bolsa que me possibilitou conhecer um patamar diferente de conhecimento e vivência na Alemanha durante alguns meses. Também agradeço da mesma forma à Professora Luciana Brandli (UPF), coordenadora do Projeto PreSust (Pré-requisitos para a Sustentabilidade dos Municípios do Rio Grande do Sul), pela convivência, mesmo que rápida, porém de relevância incomparável na organização e competência.

À HAW - *Hamburg University of Applied Sciences* – Alemanha, pelo acolhimento incomparável. Ao Professor Professor Walter Leal, com quem pude aprender além da academia. Respeito, profissionalismo, dedicação ao que fazes, são sempre inspirações que me nutriam diariamente com sua convivência.

Ao Grupo GPS, Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade e Inovação, pelo acolhimento de sempre, meu primeiro porto seguro em Porto Alegre – Paola, Nilo, Minelle, Senna, Paty, Ana Alves, Professora Marcia Dutra de Barcellos, Professora Daniela Callegaro de Menezes, Professor Marcelo Trevisan, Sandra Cela e muitos outros.

À Anna Jones – pela parceria e auxílio em Hamburgo. Pessoa consciente, que prima por iniciativas e ações diárias ao encontro de perspectivas mais sustentáveis de viver.

À Juliane Lea – pela acolhida em sua casa em Hamburgo, um período fantástico.

À Cristiane Moreira, pela convivência no Mestrado e por alguns meses em Porto Alegre, dividindo a mesma casa.

Ao CNPQ e à CAPES, pelo financiamento dos meus estudos, no Brasil e no exterior.

Às Universidades e Centros Universitários participantes da pesquisa, na figura de seus Coordenadores. Obrigada pela receptividade e conversa franca. O avanço das pesquisas e possibilidade de melhoria sempre dependem de tais características.

Aos professores participantes da pesquisa que proporcionaram material riquíssimo para o desenvolvimento da proposta aqui escolhida. Muito obrigada!

A todos, que de uma forma ou outra, lutam a cada dia, por uma educação melhor. Àqueles que desbravam todos os dias as salas de aula para que a educação para o desenvolvimento sustentável seja uma peça fundamental de retorno às coisas mais simples e mais valorosas da vida.

Àqueles que buscam mais o ser do que o ter, meu mais sincero agradecimento.

Aos alunos que possuem nas suas condutas, a valorização da educação, em todos os níveis e a vontade de fazer seu meio melhor.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta tese teve como objetivo compreender o processo de construção da nova matriz curricular integrada de um curso de Administração, identificando qual o espaço que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ocupa, com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Para a consecução do objetivo, foi necessário entender o contexto geral de ação, mapeando a atuação das demais IES da cidade, sendo possível perceber que existem algumas diferenças perceptíveis quando da análise mais apurada ou mesmo em um comparativo, porém, percebe-se que para o público em geral, as nuances que seriam os diferenciais dos cursos, são pouco evidenciadas. O entendimento da instituição e curso também foi necessário, pautando seus principais acontecimentos ao longo dos anos de existência. O curso existe desde 1999 e esta foi a segunda alteração da matriz original, que congregou a integração de atividades entre três cursos, a saber, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, a partir da proposição de criação de uma Escola de Negócios. A ótica de análise dos dados se deu a partir da visão e percepção dos professores do curso de Administração. A partir do entendimento do contexto, da unidade de análise e das movimentações em prol da mudança da matriz curricular, optou-se pela utilização da Teoria da Atividade Histórico Cultural, que possibilitou a compreensão das tensões e contradições presentes nas atividades dos atores, sendo utilizada como lente teórico metodológica. Desenvolveu-se uma pesquisa classificada como qualitativa, descritiva, por meio de um estudo de caso, refletindo as características peculiares da organização, do curso e do NDE entrevistado. A coleta de dados repercutiu na disposição de algumas projeções estratégias ao curso: (i) capacitação integral dos professores no *Moodle*, com a finalidade de disponibilizar um portfólio maior de alternativas em sala de aula; (ii) a criação de uma sala temática para que seja possível o trabalho de diversas disciplinas no mesmo âmbito e (iii) a construção de um banco de dados com a disponibilidade de empresas para visitas técnicas, reforçando a proposição de união teoria/ prática. Em relação à análise do sistema de atividade, foi possível perceber que a expansão do objeto da atividade, de acordo com a proposição inicial, no fomento à criação da Escola de Negócios, não aconteceu. As tensões e contradições existentes durante os estudos e reuniões para a mudança da matriz curricular demonstraram que o processo concentrou-se em analisar disciplinas comuns aos três cursos, algo não descaracterizado como importante dentro do processo, porém, sem a possibilidade de expansão do objeto em relação à proposição inicial lançada. Porém, os docentes do curso de Administração conseguem lançar uma ferramenta metodológica de poder construtivo interessante e que autoriza aos demais professores do curso a possibilidade de experienciar atividades conjuntas, que buscam a interdisciplinaridade, chamado Seminário Integrador. Em relação ao espaço que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ocupa nas disciplinas, ainda existem limitadores até mesmo de formação dos próprios professores, apesar de ser um imperativo para os entrevistados, a necessidade de inserção e discussão da temática em qualquer área de atuação, não somente pautada na existência de uma disciplina a tratar destes assuntos no curso. A sugestão de trabalho em torno da próxima mudança curricular é que ela seja acompanhada e guiada de maneira mais próxima pela Pró-Reitoria de Graduação ou mesmo por um professor eleito para tal, com a finalidade de entender melhor o processo e mediar discussões, fluxo de informações, devolutivas entre gestão estratégica e os NDE's de cada curso.

Palavras-chave: Matriz Curricular, Teoria da Atividade Histórico-Cultural, Aprendizagem Expansiva, Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

The following dissertation aimed to comprise the process of construction of the new integrated syllabus in a Business Administration major, identifying the space that education for sustainable development (ESD) holds, based on the Cultural-Historical Activity Theory. To achieve the goal, it was necessary to understand the general context of action, mapping the development of other Higher Education Institutions of the city, being possible to embrace the fact that there are some noticeable differences when going through a more or even in a comparison, however, it is clear that for the general public, the nuances that would be the differential of the majors are little highlighted. The improved understanding of the institution and major was also necessary, basing its main events over the years of existence. The major has been active since 1999 and this was the second amendment of the original syllabus, which brought together the integration of activities among three majors, namely, Business Administration, Accounting, and Economics; from proposing the establishment of an Integrated Business School. The data analysis was from the view and perception of Business Administration faculty members. Considering the understanding of the context, the unit of analysis and the effort to change the syllabus, the Cultural-Historical Activity Theory has been chosen, providing a view on the tensions and contradictions in the activities of the actors, being used as a theoretical and methodological baseline. The research developed has been classified as qualitative, descriptive, through a case study, reflecting the unique characteristics of the organization, major and faculty members interviewed. The data collection reflected the willingness of some projections strategies to the major: (i) comprehensive training of professors at Moodle, in order to provide a larger portfolio of alternatives in the classroom; (ii) the creation of a themed room so that many courses can take place simultaneously, and (iii) the construction of a database with the availability of companies for technical visits, strengthening the proposition of putting together theory and practice. Regarding the analysis of the activity system, it was perceived that the expansion of the object of the activity, according to the initial proposal, fostering the creation of the Integrated School of Business, has not happened. The tensions and contradictions during the studies and meetings to change the syllabus demonstrated that the process focused on analyzing subjects common to the three majors, something not mischaracterized as important within the process, but without the possibility of expansion of the object in relation to the initial proposal posed. Notwithstanding, the faculty of Business Administration get to release a methodological tool of interesting constructive power, providing the other teachers of the major the possibility of experiencing joint activities, aiming to interdisciplinary activities called Integrative Seminar. Regarding the space that education for sustainable development (ESD) holds in the courses, there are still limiting factors even in relation to teachers' education, despite being an imperative to respondents, the need for integration and discussion of the subject in any area, not only guided by the existence of a course to deal with such issues in the major. The suggestion of work regarding the next syllabus change is that it is followed and guided more closely by the Dean's Office or even by a professor elected to do so, in order to better understand the process and mediate discussions, flow of information, feedback between strategic management and faculty for each major.

Keywords: Integrated Syllabus, Cultural Historical Activity Theory, Expansive Learning, Education for Sustainable Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do Primeiro Capítulo.....	5
Figura 2 – Etapas da Pesquisa	18
Figura 3 – Pensamento tradicional na gestão	30
Figura 4 – Perspectiva ecológica da realidade.....	31
Figura 5 – Evolução das Três gerações - Teoria da Atividade.....	53
Figura 6 - Primeira Geração da Teoria da Atividade.....	53
Figura 7 – Três Níveis de funcionamento em sistemas de atividades	55
Figura 8 – Segunda Geração da Teoria da Atividade	59
Figura 9 – Terceira Geração da Teoria da Atividade	66
Figura 10 – Contradições que podem ser apresentadas pelos Sistemas de Atividades	68
Figura 11 – Ciclo de Aprendizagem Expansiva	75
Figura 12 – Modelo Conceitual proposto	91
Figura 13 – Etapas da Pesquisa	95
Figura 14 – Sujeitos participantes da Pesquisa.....	106
Figura 15 – Ciclo 1, Ciclo 2 e outras técnicas da coleta de dados utilizadas na Pesquisa	108
Figura 16 – Direcionamento do pesquisador ao entrevistado “dublê”	109
Figura 17 – Organização da Análise.....	124
Figura 18 – Desenho de Pesquisa.....	128
Figura 19 – Número de instituições de educação superior, por categoria administrativa	131
e por organização acadêmica – Brasil – 2014	131
Figura 20 – Número de matrículas, ingressos e concluintes em cursos de graduação – Brasil 2003-2014.....	132
Figura 21 – Atores e contextos fornecidos para a tese	158
Figura 22 – Representação do contexto macro de atuação do Curso de Administração.....	181
Figura 23 – Sistema de atividade analisado.....	182
Figura 24 – Evolução das mudanças curriculares e estruturais do Curso de Administração	188
Figura 25 – Modelo Conceitual com Proposições.....	190
Figura 26 – Fontes dos dados analisados na segunda fase da Pesquisa	208
Figura 27 – Proposição de organização para Processos futuros de Mudança da Matriz Curricular.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico das iniciativas tomadas na sociedade, educação e ensino superior para promover o desenvolvimento sustentável.	20
Quadro 2 – Evolução do conceito de sustentabilidade	23
Quadro 3 – Mudanças na Composição Curricular dos Cursos de Graduação em Administração a partir de Resoluções.....	35
Quadro 4 – Elementos base do modelo da Teoria da Atividade	55
Quadro 5 – Manifestações Discursivas	71
Quadro 6 – Expansão do objeto da atividade, a partir de perturbações e <i>turning points</i>	74
Quadro 7 – Teoria da Atividade	78
Quadro 8 – Comparativo entre Intervenções Linear e Formativa	85
Quadro 9 – Questões críticas relacionadas ao tempo	97
Quadro 10 – Quadro teórico analítico	100
Quadro 11 – Características especiais do estudo qualitativo.....	101
Quadro 12 – Condições da Entrevista Qualitativa.....	114
Quadro 13 – Entrevistas realizadas com Coordenadores dos Cursos Superiores em Administração – Santa Maria	116
Quadro 14 – Avaliação crítica de uma análise documental.....	118
Quadro 15 – Macro elementos, categorias e elementos de análise	122
Quadro 16 – Número de matrículas, ingressantes e concluintes em Administração (2014)..	132
Quadro 17 – Dados das Instituições de Ensino Superior pesquisadas	135
Quadro 18 – Composição dos Cursos em semestres, carga horária, atividades complementares e estágio	137
Quadro 19 – Formação permanente em metodologias ativas no Programa Saberes – 2016/02 e 2017	145
Quadro 20 – Propostas de Qualificação Docente nas IES pesquisadas.....	147
Quadro 21 – Característica das disciplinas relacionadas à área - Desenvolvimento Sustentável	149
Quadro 22 – Síntese dos destaques no contexto geral – Fase I da Pesquisa	156
Quadro 23 – Diferencial dos cursos	156
Quadro 24 – Entrevistados do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Administração.....	158

Quadro 25 – Bloco 01 – Questões específicas da entrevista	197
Quadro 26 – Data e Duração das Entrevistas em Profundidade com os membros do NDE/ADM	197
Quadro 27 – Bloco 02 do Roteiro semi-estruturado da entrevista em profundidade	207
Quadro 28 – Data e Pauta das Reuniões do NDE no ano de 2016	209
Quadro 29 – Quadro resumo dos Objetivos Geral e Específicos com seus respectivos Resultados.....	227

LISTA DE SIGLAS

ACC – Atividade Curricular Complementar
ADESM – Agência de Desenvolvimento de Santa Maria
ATEE - Associação para a Formação de Professores na Europa
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET's – Centro Federal de Educação Tecnológica
CFA – Conselho Federal de Administração
CHAT - Teoria da Atividade Histórico-Cultural
CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CnPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Educação à Distância
EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FACEM – Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira
FAFRA – Faculdades Franciscanas
FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria
FAPAS – Faculdade Palotina
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FIC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição
FISMA – Faculdade Integrada de Santa Maria
FT – Fórum Temático
GT – Grupo de Trabalho
IES –Instituição de Ensino Superior
IFE's – Institutos Federais de Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO 14001 – Sistema de Gestão Ambiental
ITTD – *Interview to the Double*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAF - Núcleo de Assistência Contábil e Fiscal/UNIFRA
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NUPPO – Núcleo Palotino de Práticas Organizacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Plano Pedagógico de Curso
PPI – Plano Pedagógico Institucional
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCALIFRA-ZN – Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte
SOBRESP – Faculdade Sobresp de Ciências da Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano
UTFP – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	1
1 INTRODUÇÃO.....	5
1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	10
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.2.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	<i>15</i>
1.2.2 <i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>15</i>
1.3 JUSTIFICATIVA	15
2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: EVOLUÇÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA NO AMBIENTE EDUCACIONAL FORMAL.....	19
2.2 EVOLUÇÃO E USO DOS TERMOS	21
2.3 A TEMÁTICA E SUA INSERÇÃO (OU DIFICULDADE DE INSERÇÃO) NO ENSINO SUPERIOR	27
2.4 NOVOS ARRANJOS DIDÁTICOS: ENSINAR E APRENDER COM MAIS SENTIDO.....	32
2.4.1 <i>Expansão e currículo do ensino superior em Administração.....</i>	<i>32</i>
2.4.2 <i>A possibilidade de uma reorientação didática no ensino superior em Administração</i>	<i>39</i>
2.5 A PRÁTICA E A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL	45
2.5.1 <i>Teoria da Atividade Histórico-Cultural</i>	<i>46</i>
2.5.2 <i>As Gerações na Teoria da Atividade.....</i>	<i>52</i>
2.5.3 <i>Os Princípios da Teoria da Atividade</i>	<i>67</i>
2.5.4 <i>O Surgimento da Teoria da Aprendizagem Expansiva.....</i>	<i>72</i>
2.6 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPANSIVA: UMA PROPOSTA DESAFIADORA DE ARTICULAÇÃO	78
2.6.1 <i>Modelo Conceitual Proposto.....</i>	<i>89</i>
3 PERCURSO METODOLÓGICO	95
3.1 QUADRO TEÓRICO-ANALÍTICO.....	99
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA E MÉTODO.....	101
3.3 O CASO	104
3.3.1 <i>A unidade de análise</i>	<i>105</i>
3.3.2 <i>Sujeitos da Pesquisa.....</i>	<i>105</i>
3.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	107
3.4.1 <i>Entrevista ao “dublê”</i>	<i>108</i>
3.4.2 <i>Entrevista qualitativa em profundidade</i>	<i>113</i>
3.4.3 <i>Pesquisa documental.....</i>	<i>116</i>
3.4.4 <i>Observação participante</i>	<i>119</i>
3.4.5 <i>Cuidados éticos com a pesquisa.....</i>	<i>121</i>

3.5 ANÁLISE DOS DADOS	121
3.6 DESENHO DA PESQUISA.....	127
4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS – O CAMINHO DA PRÁTICA	129
4.1 A EXPLORAÇÃO DO CAMPO PELAS LENTES DOS ATORES COADJUVANTES – CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE SANTA MARIA .	133
4.1.1 <i>A formação reflexiva: do aluno para o profissional.....</i>	<i>138</i>
4.1.2 <i>A relação entre teoria e prática</i>	<i>141</i>
4.1.3 <i>A qualificação docente</i>	<i>143</i>
4.1.4 <i>A temática do desenvolvimento sustentável no contexto</i>	<i>148</i>
4.1.5 <i>Os diferenciais dos cursos de graduação em Administração pesquisados.....</i>	<i>151</i>
4.2 REVISITANDO A PRÁTICA A PARTIR DO OLHAR DOS ATORES PROTAGONISTAS.....	157
4.2.1 <i>As prioridades dos atores protagonistas nas indicações ao dublê.....</i>	<i>159</i>
4.3 A IDENTIFICAÇÃO DO SISTEMA DE ATIVIDADE.....	180
4.3.1 <i>O Centro Universitário Franciscano</i>	<i>183</i>
4.3.2 <i>A evolução do Curso de Administração</i>	<i>186</i>
4.3.3 <i>O Objeto da atividade: o processo de construção da nova Matriz Curricular integrada do Curso de Administração</i>	<i>189</i>
4.3.4 <i>Movimentações durante e após alteração da matriz curricular: algumas projeções estratégicas de alinhamento</i>	<i>196</i>
4.3.5 <i>A atividade visualizada a partir da movimentação do sistema: a expansão do objeto</i>	<i>207</i>
5 A PRÁTICA ABRE ESPAÇOS PARA A EXPANSÃO DO OBJETO? UMA ANÁLISE FINAL SOB O OLHAR DA TEORIA DA ATIVIDADE	223
REFERÊNCIAS	228
CANOPI, LILIANE, ET AL. UMA APROXIMAÇÃO À ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: COMPREENDENDO A PRÁTICA DE UMA EMPREENDEDORA DO RAMO DE SERVIÇOS DE BELEZA. ESPACIOS, VOL. 37 (Nº 25), 2016.....	229
APÊNDICE A	244
APÊNDICE B	245

[...] a *transformação social em curso desafia muitas formas estabelecidas de atividade, reestrutura as interligações entre as atividades, e intensifica a interconexão de sistemas de atividade. As mudanças em curso também desafiam a maneira como as atividades são dominadas por meio da especialização funcional e o conhecimento das relações de causa e efeito linear, ideias centrais para o ideal da "administração científica" da era da produção em massa (MARRAS e SCHAUPP, 2011, p. 630).*

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório do presente estudo contempla a visão geral da pesquisa, bem como seus objetivos, geral e específicos, e a justificativa.

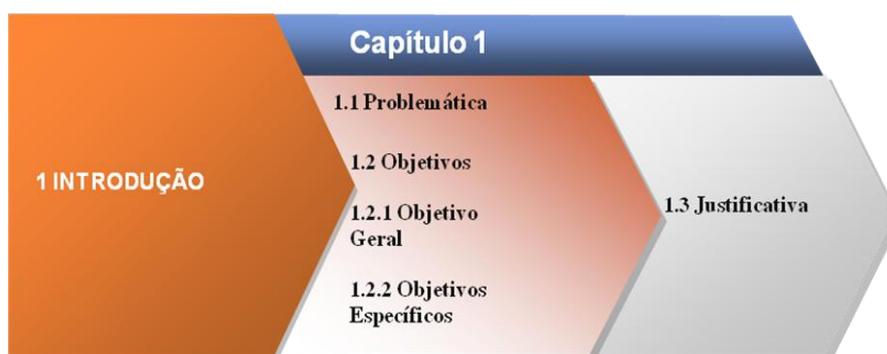


Figura 1 – Organização do Primeiro Capítulo

Fonte: Elaborado pela autora

Não se pode isolar a crise da educação de uma crise de civilização, da qual ela é um componente: degradação das solidariedades tradicionais como família, vizinhança, trabalho, perda ou degradação do *supereu* de pertencimento a uma nação, ausência de um *supereu* de pertencimento à humanidade, individualismo cuja autonomia relativa é menos responsável do que egocêntrica, generalização dos comportamentos incivis, a começar pela ausência de saudação e de cortesia (MORIN, 2015). A crise da educação deve ser inserida em um conjunto de problemas, ou seja, “a crise da educação depende das outras crises que, por sua vez, também dependem da crise da educação. Todas elas dependem de uma crise do conhecimento que, por sua vez, é dependente delas” (MORIN, 2015, p. 65).

Inseridos nesta gama multifacetada das crises concomitantemente existentes, os levantamentos e estudos sobre as necessidades de mudança do ensino superior e da forma como ensino/aprendizagem são conduzidos na maior parte dos estudos, dois problemas de

acordo com Libâneo (2009, p. 12), são recorrentes no ensino universitário: a) o desconhecimento ou a recusa das contribuições da pedagogia e da didática; b) a separação entre o conteúdo da disciplina que se ensina e a epistemologia e métodos investigativos dessa disciplina. Muitos professores ainda se utilizam da didática tradicional, que se ocupa meramente dos aspectos prescritivos e instrumentais do ensino. Outros, não ajudam os alunos a vincular sua aprendizagem ao domínio dos procedimentos lógicos e investigativos da disciplina ensinada.

De acordo com Sforzi (2003), diante da complexidade do ato de ensinar, é possível afirmar que há indicadores relevantes que orientam a tomada de decisões no ensino, mas não há modelos. Na organização da atividade educativa é fundamental ter clareza quanto à sua intencionalidade e aos instrumentos adequados ao alcance dos objetivos, mas garantindo flexibilidade suficiente para permitir mudanças de rumos conforme as necessidades surgidas na interação entre alunos e professores e novos objetos de aprendizagem.

Como a assimilação de conhecimentos é um tipo de atividade, cabe ao professor organizar, formular objetivos, selecionar conteúdos que assegurem a formação profissional e competências necessárias ao futuro gestor administrador. Para Naghieh, Thompson e Montgomery (2014), o profissional multi-funções precisa exercer seu ofício em sala de aula, motivar o aluno, fazer sua aula e seu conteúdo interessantes para quem está em um processo de formação.

Da mesma forma, se há ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos, conjuntamente, pode haver ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo tanto para o aluno quanto para o professor (SFORZI, 2003). O desenvolvimento profissional docente implica também a capacidade de pensar teoricamente as situações de ensino; este é o diferencial profissional do professor.

Além disso, “o sistema educativo precisa mais de professores que saibam elaborar situações-problemas pertinentes do que aqueles que saibam ministrar cursos e propor exercícios” (PERRENOUD, 2002, p. 111). Pode-se entender, pois, a atividade do professor como definida cultural, social e historicamente; ou seja, é uma atividade socialmente situada,

razão pela qual os próprios professores aprendem no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta (LIBÂNEO, 2004, p. 140).

Por ser esta atividade assim definida, ela evolui lentamente, sendo que “a relação

educativa obedece a uma trama bastante estável, e suas condições de trabalho e sua cultura profissional estabelecem rotinas entre os professores” (PERRENOUD, 2002, p. 190).

De acordo com Sforzi (2012, p. 12) “as pesquisas educacionais que deveriam produzir conhecimentos que subsidiem os professores em sua atuação profissional pouco têm contribuído nesse sentido”. Ainda têm contribuído menos quando o assunto em pauta é o desenvolvimento sustentável. Tanto que alguns autores (SPRINGETT; KEARINS, 2001), questionam: por que é que, embora o tema seja politicamente desejável nos currículos escolares das *business school*, é marginalizado e resistente na prática?

A universidade empenhada na introdução da temática nos currículos de administração, por vezes enfrenta dois desafios de uma só vez, ou seja, a aprendizagem da sustentabilidade, bem como questionar o paradigma de aprendizagem que estão inseridas (FIGUEIRÓ; RAUFFLET, 2015). Na esfera complementar, os alunos ainda possuem pouca clareza em relação a princípios, sobre o que constitui uma prática sustentável e segundo Brumagim e Cann (2012), demonstram confusão na aplicação dos conceitos nas discussões em sala de aula. Outra preocupação refere-se ao treinamento limitado de educadores de gestão em sustentabilidade, que constitui um desafio frequentemente citado (BRUMAGIM; CANN, 2012; PERSONS, 2012; WU et al., 2010).

Os desafios da proposição do presente estudo são muitos e nas palavras de Paulo Freire (2013, p. 121), é preciso, sobretudo, “que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor”. Siurala (2000) apud Harris, Wyn e Younes (2010), argumenta que devem ser desenvolvidas novas formas de participação que revitalizem o interesse dos jovens nos processos de tomada de decisão democrática, e também sensibilizá-los às formas emergentes de participação, desenvolver e expressar identidades.

Para que tais movimentações aconteçam, são necessárias transformações. Para Holdsworth et al (2008), estas transformações somente serão alcançadas a partir de mudanças curriculares e nas práticas de ensino. Para que o aluno tenha posturas diferenciadas, o professor é membro fundamental e propulsor desta mudança. No Brasil, de acordo com Morin (2014, p. 01), “a revolução do sistema educacional vai passar pela reforma na formação dos seus educadores”.

Um fator que possui impacto considerável na proclamação de um aluno crítico é o papel do professor e suas formas de interação em sala, tema central da discussão proposta neste estudo. Para que isso aconteça, o professor necessita de bases, de atualização metodológica e novas ferramentas, o que quer dizer, estar em constante aprendizado. A

formação continuada tornou-se forte nos últimos anos do século XX como um requisito para o trabalho. Para Gatti (2008, p. 58), assistimos no Brasil a assimilação da proposição, “que, na verdade são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”. De acordo com a autora, muitas iniciativas de formação continuada assumem, então, caráter de programa compensatório.

Por este motivo, nada mais adequado à educação do que pensar que “as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar” (LIBÂNEO, 2004, p. 115). “A universidade parece ser o lugar por excelência da reflexão e do pensamento crítico. Portanto, para Perrenoud (2002, p. 204), podemos nos sentir tentados a dizer que a formação dos professores de acordo com esse paradigma é uma tarefa “natural” das universidades”. Ou, deveria ser uma tarefa natural.

Para Sforzi (2015) é fundamental enfrentar o desafio e realizar pesquisas sobre a organização didática do ensino, produzindo conhecimentos para apoio ao trabalho docente. “Para levar à formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas” (SFORZI, 2015, p. 377). Segundo a autora, esse caminho ainda é pouco conhecido e assevera-se o quadro quando se fala em mudanças.

Alguns estudos demonstram casos em que a realidade ainda não absorveu tais condições para a melhora da formação em sala de aula. Segundo Springett (2014), para os próprios educadores, apresentar aos alunos uma nova perspectiva de pensar e agir, levando à questão de como eles (docentes) devem se preparar para ensinar perspectivas críticas sobre administração e desenvolvimento sustentável, pode causar dilemas, pois em geral eles próprios não aprenderam essas perspectivas. Seguindo tal realidade exposta por Springett (2014), o estudo de Macedo, Freitas e Guerra (2014) apresentou como resultado que praticamente não são ofertadas aos alunos oportunidades de se envolverem em projetos relacionados com a temática, sejam elas de caráter de intervenção ou de pesquisa. Para os autores, a preocupação ainda não atravessou os muros das IES.

Para Macedo, Freitas e Guerra (2014, p. 159), “o docente é uma das principais peças no processo de formação desses universitários e na inserção desse conteúdo no currículo acadêmico, embora ele não seja o único responsável pela propagação da educação para a sustentabilidade”. Por isso a importância da discussão de bases conceituais e necessidades do

mercado. As duas vertentes precisam estar em sintonia para que não haja a formação de um profissional que se situa imediatamente aquém das necessidades atuais de inovação e empreendedorismo na esfera empresarial sob a lente do desenvolvimento sustentável. É necessário contextualizar e sintonizar tais buscas em prol de uma sociedade que desempenhe um papel ativo e que saiba responder aos desafios cada dia mais complexos.

Desta forma, surge a busca teórica da pesquisadora de compreender como tais novos conhecimentos emergem e de que forma os alunos podem ser participantes ativos em direção a uma mudança de comportamento a favor do desenvolvimento sustentável, a partir do seu engajamento em atividades práticas diárias. Nesse sentido, diversos autores têm advogado acerca de ferramentas que facilitam a abordagem e transição do ensino/aprendizagem com o foco na agência dos envolvidos e para que se consiga atingir uma mentalidade responsável em busca do desenvolvimento sustentável.

Entre estes autores, a proposta desenvolvida por Engeström (1987) chamou a atenção. Para a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (*Cultural-Historical Activity Theory- CHAT*), que é utilizada como lente para este estudo, essa transformação histórica das atividades da sociedade e da sua gestão é um desafio teórico e metodológico especial, pois a teoria sustenta que as atividades humanas são culturalmente mediadas em formas historicamente mutáveis. Mudanças na estrutura das atividades da sociedade e da crescente interligação entre elas desafiam as formas tradicionais de conceituar a unidade de análise e desenvolvimento no domínio da investigação da atividade baseada na teoria (VIRKKUNEN; SCHAUP, 2011).

Ressalta-se a importância de discutir tais questões, assumindo perspectivas teóricas que interliguem o indivíduo, neste caso o professor e o seu contexto social e, nesse sentido, a Teoria da Atividade (TA) destaca-se como uma abordagem teórica, advinda da psicologia da educação, que vincula o indivíduo ao seu contexto histórico-cultural. A teoria parte da premissa de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo é um processo social decorrente da interação dele dentro de determinados contextos históricos e culturais, por isso a denominação de Teoria da Atividade Histórico-Cultural, (CHAT) (VYGOTSKY, 1978), ou seja, “a interação dos seres humanos com o meio ambiente e com os outros seres humanos não é biologicamente determinada de forma fixa” (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013, p. 32).

Para contextualizar tal questão, a problemática da pesquisa é apresentada a seguir. A construção do arcabouço teórico a partir referencial, acontece no próximo capítulo. As

discussões são em torno da inserção da educação para o desenvolvimento sustentável¹ (EDS) como uma necessidade do presente na formação cidadã e completa do profissional. E, para alicerçar a proposta, a CHAT fornece as bases teórica e metodológica a serem aplicadas na presente pesquisa.

1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

*“O problema é compreender
o que é compreender.”
Heinz Von Foerster*

Apesar da intensa discussão existente no mundo acadêmico (GONÇALVES-DIAS *et al*, 2009), não há mudanças significativas com relação à adoção do ensino ambiental. Evidenciam tal quadro autoras como Springett e Kearins (2001) que discutem as diferenças, ou mesmo uma dicotomia com relação ao que as Instituições pregam e o que efetivamente fazem com relação ao desenvolvimento sustentável nos cursos de administração. De acordo com Sidiropoulos (2014, p. 473), “todos os graduados necessitam habilidades em competência ética e desenvolvimento sustentável e a educação é um componente crucial no desenvolvimento de capacidades críticas dos alunos”.

De acordo com Doyle, Visser e Bendell (2011), ao manterem a forma do ensino, as Escolas de Administração estão contribuindo para a reprodução e amplificação de condições insustentáveis. Ainda para Gadotti (2008), os riscos são globais, mas as soluções são regionais e locais e a crença que não existe um modelo universal de desenvolvimento sustentável pode auxiliar na busca e movimentações em forma de micro revoluções. Por isso torna-se tão importante a consideração do aspecto local nas intervenções a serem propostas e realizadas.

Apesar de ser discutida mundialmente, cada local conta com pontos positivos a serem explorados, desde que notados no ambiente de interação. De acordo com Sidiropoulos (2013), cada pessoa ou grupo interpreta a sustentabilidade através de sua própria lente de valor, portanto, mensagens de promoção da sustentabilidade precisam ser posicionadas de acordo

¹ O foco desta pesquisa está relacionado à “educação para o desenvolvimento sustentável” (EDS). Algumas citações e ideias expressas por autores trarão a expressão “educação para a sustentabilidade” ou mesmo “sustentabilidade” ao longo do trabalho. Embora existam pesquisadores que admitam diferenças entre os termos “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade”, há outros que os colocam como sinônimos (WASHINGTON, 2015). A crença desta pesquisa é de que o desenvolvimento sustentável se configura na jornada para atingir a sustentabilidade.

com a receptividade da audiência.

O desenvolvimento sustentável exige, de acordo com Wals e Jickling (2002), uma séria reorientação didática, ou seja, novas e diferentes formas de aprender e ensinar. Para Chalkley e Sterling (2011, p. 672), “a transição da sociedade para a sustentabilidade não pode ser deixada para um punhado de especialistas em sustentabilidade, mas exigirá uma transformação ampla que afeta todos os setores da sociedade e exige contribuições de uma vasta gama de profissões e organizações”.

Os estudos sobre a inserção do desenvolvimento sustentável e a modificação da sala de aula em busca da preparação dos futuros profissionais para uma mudança de mentalidade constituem tema de muitas publicações. No âmbito dos cursos de Administração o quadro não é diferente e as experiências de Kearings e Springett (2003); Springett (2005); Collins e Kearins (2007); Svoboda e Whalen (2004); Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013); Demajorovic e Silva (2012) retratam as tentativas e explicam os resultados.

De acordo com Sidiropoulos (2013, p. 10) “cada intervenção educativa contribui para a construção de uma maior compreensão e orientação para a sustentabilidade”. Neste sentido, alguns estudos e proposições apontam para o surgimento de um sujeito ancorado em princípios mais holísticos, mais humanos e de maior importância do ambiente ao seu redor.

Steil e Carvalho (2014) apresentam o “sujeito ecológico” como conceito para identificar um conjunto amplo de disposições ecologicamente orientadas. “Diz respeito a um campo social delimitado pela preocupação ambiental. Ao ser reconhecido como uma arena socialmente legítima, adquire a potência capaz de instituir processos de identificação, crenças e valores éticos, estéticos e morais e instaura um horizonte imaginativo” (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 163).

O argumento dos autores é que as epistemologias ecológicas, neste horizonte ecológico imaginativo, vêm corroborando deslocamentos epistemológicos no pensamento ocidental, contribuindo para o questionamento de delimitações que se estabeleceram como trincheiras intransponíveis no campo científico, como as que separam a experiência humana do mundo, o mundo em sua existência objetiva e o conhecimento do mundo.

Por este motivo, a temática deve abarcar discussões a respeito da formação do graduando nos cursos de administração e o papel que o professor deve possuir para conseguir trabalhar com este novo aluno em sala de aula, afastando as bases do ensino linear e da ótica competitiva. A referência de educação não é mais a mesma do século passado, o ponto mais aplicável ao ensino superior aponta para a necessidade de reorientação da educação existente para levar em conta os princípios e práticas norteadores da sustentabilidade (BRUTON,

2006). Ao papel educativo cabe a possibilidade de “experenciarmos” (FREIRE, 2007), envolver-se a partir de desafios, podendo fomentar a ação em prol da coletividade, desenvolver a capacidade crítica dos sujeitos e principalmente a mudança de comportamento e atitude.

Tal mediação pode acontecer e ser fortalecida no papel do docente em sala de aula. Para tanto, é necessária uma matriz curricular construída de forma que possibilite aos professores uma troca e dinamismos sadios em termos de liberdades e construção de saberes em alunos e futuros profissionais de forma reflexiva em sala de aula.

Uma postura reflexiva, de acordo com Perrenoud (2002), implica tomar a própria ação como objeto de reflexão, comparando-a com um modelo prescritivo, ou como deveria ser feita, de que forma outro profissional teria feito ou para explicá-la ou criticá-la. Também pode envolver uma reflexão *sobre* a ação, “pois “reserva” questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retornar “com a cabeça fria”; ele não faz isso com regularidade, em contrapartida, esta é uma das fontes da reflexão sobre a ação” (PERRENOUD, 2002, p. 31).

A transformação estudada no presente trabalho tem seu início no estabelecimento de uma matriz curricular diferenciada. Assim, a Teoria da Atividade configura-se como pano de fundo escolhido para a lente de compreensão da aprendizagem constante ‘no’ processo e ‘durante’ o processo de mudança.

A Teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1987), baseia-se no sistema da atividade coletiva orientado ao *objeto* – entendido como a finalidade de um sistema de atividade, sendo ‘a coisa’ que as pessoas estão trabalhando para transformar – e mediado por *artefatos*² - materiais, culturais, sociais, cognitivos que compõem a mediação da relação entre sujeito e objeto, fazendo a ponte entre o sujeito individual e a estrutura social, ensejando maior envolvimento do indivíduo na elaboração de conceitos, resolução de problemas e criticidade.

O desenvolvimento deste trabalho está incluso na proposta de utilização da Teoria da Atividade a partir da perspectiva Histórico-Cultural como pano de fundo. Tal proposta faz com que os pressupostos vigotskianos estejam presentes no sentido de ressaltar a interação entre sujeito, mediado por artefatos culturais que irão propiciar a apropriação de conceitos construídos historicamente e seu meio. Tal interação vai do campo das relações para o campo do sujeito. É a participação na atividade que possibilita um ensino significativo (ABREU;

² Artefatos mediam as atividades, ou seja, a relação entre sujeito e objeto. Eles possuem papel central na forma como os seres humanos interagem com a realidade social e material (ENGSTRÖM, 1987).

Um mediador não é completamente uma causa ou uma consequência, mas une dois fenômenos num processo de co-evolução (Latour, 1996, p. 304 apud Virkkunen e Newnham, 2013, p. 39).

MOURA, 2014).

Esta tese configura-se, então, neste patamar de atuação, ou seja, busca-se aqui o desenvolvimento de uma proposta de compreensão da construção da matriz curricular, o que pode acarretar, em um último estágio, a mudança no professor em sala de aula, através da criação ou ressignificação de artefatos, para que o processo de ensino/aprendizagem seja mediado de forma significativa.

Por este motivo, a ideia central aqui é a discussão da formação da matriz curricular de um curso superior de Administração, baseada na prática da Teoria da Atividade. Futuros gestores (administradores) tomando atitudes mais direcionadas às práticas sustentáveis configuram-se como um dos objetivos fomentados pelos professores em sala de aula. Tal influência não acontece com professores com a ótica linear e baseada na competitividade que está presente no *status quo* (HOPWOOD; MELLOR; O'BRIEN, 2005).

Uma das maneiras possíveis de promoção de atividades conjuntas e de formação de grupos de interação é através da evolução de uma visão cognitiva individual para uma visão social e contextualizada (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010), onde a aprendizagem pode acontecer de maneira participativa. Segundo os autores, uma prática em conexão com outras práticas sociais gera efeitos sociais. Rompe-se com a ideia de construção a partir das práticas tradicionais em sala de aula, contemplando-se atividades práticas dos sujeitos no caminho para o desenvolvimento sustentável.

A Teoria da Aprendizagem Expansiva – TAE, que decorre da TA, proporciona a possibilidade para compreender mais especificamente a aprendizagem enquanto um processo dinâmico e interativo, marcado por tensões e contradições, que atuam na formação de um novo conceito ou uma nova atividade. Aplicada ao contexto do professor que trabalha a educação para a sustentabilidade, possui uma importância ainda maior, tendo em vista que se espera que essa promova a capacidade de os estudantes pensarem criticamente, como aprendizes reflexivos (ORR, 1992).

A partir das contradições que a Teoria da Atividade promulga e da proposta da Teoria da Aprendizagem Expansiva, o pesquisador pode atuar além da descrição de uma situação problema, do contexto de sala de aula no ensino superior ou de qualquer outra unidade de análise. Abre-se espaço para uma agenda que permita entender o cenário e seus elementos mais profundamente, a partir de uma ferramenta de intervenção.

De acordo com Cébrian, Grace e Humphris (2012), as abordagens participativas e emancipatórias podem ser uma estratégia de transformação e abordagem de pesquisa para promover a aprendizagem individual, profissional e organizacional. Portanto, é preciso

reconhecer que o desenvolvimento sustentável é mais uma jornada do que uma lista de verificação e a prática precisa ser questionada. Para Engeström e Kerosuo (2007) na aprendizagem expansiva, os resultados são objetos expandidos e novas práticas de trabalho coletivo, incluindo práticas de pensamento e discurso.

Assim, julga-se que a introdução de uma nova maneira de pensar dos professores a partir de uma nova organização e dinâmica curriculares, contribuam para o seu desenvolvimento e de seus alunos, de maneira a levar o sujeito à prática vivencial das experiências que possam despertá-lo de sua cotidianidade, iniciando um ciclo de mudanças. O domínio-chave para a aplicação da abordagem da Teoria da Atividade na visão de Leontiev é a psicologia; para Engeström (1987), o objeto está predominantemente relacionado à mudança organizacional (KAPTELININ, 2005), contudo, ainda carece de pesquisas envolvendo a perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Para que isso aconteça, o grupo de trabalho composto por docentes necessita estar em sintonia com as necessidades do mercado, das comunidades, do mundo e a construção de um aluno que possa responder aos desafios gerenciais locais e de maior amplitude. Tal transformação pode abrir espaços para uma nova concepção de sala de aula no ensino superior, pois concretizado o processo de aprendizagem expansiva, materializa-se o novo objeto e o novo padrão de atividade.

De acordo com Engeström (1987), transformar o objeto em resultado é o que motiva a atividade, portanto, uma transformação expansiva é realizada quando o objeto e o motivo da atividade são re-conceitualizados. Dessa forma, Engeström e Sannino (2012) argumentam que o foco de análise da Teoria da Aprendizagem Expansiva é o processo de aprendizagem no qual os próprios sujeitos são transformados através de um sistema de atividade ou rede de sistemas que parte do individual ao coletivo. Por isso o argumento central trata da transformação expansiva, visando a formulação de um objeto novo ou de vários objetos novos. Para tanto, cabe a identificação da ‘tese’: *‘a mudança de matriz curricular e a inserção da educação para o desenvolvimento sustentável emergem de um processo de acomodação de tensões individuais e organizacionais’*. Diante do exposto até o momento, a questão de pesquisa delineada interessa-se em saber *‘como se configurou o processo de construção da nova matriz curricular integrada de um curso de Administração, frente ao espaço que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ocupa, com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural?’*.

1.2 OBJETIVOS

Os questionamentos apresentados na seção anterior levam aos objetivos geral e específicos, descritos na sequência.

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de construção da nova matriz curricular integrada de um curso de Administração, identificando qual o espaço que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ocupa, com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar o contexto que atuam os cursos de Administração na cidade;
- Descrever o sistema de atividade a partir das ações dos envolvidos;
- Compreender a manifestação através dos *turning points* dos sujeitos envolvidos (sujeitos protagonistas) no processo de construção da matriz curricular;
- Identificar o espaço que a educação para o desenvolvimento sustentável ocupa;
- Analisar os resultados alcançados em relação ao desenvolvimento na nova matriz.

1.3 JUSTIFICATIVA

A Universidade desempenha um papel crítico em equipar os alunos com conhecimento e *insights* sobre as questões ambientais e sociais mais importantes (FIGUEREDO; TSARENKO, 2013). Uma das grandes lacunas encontradas para a sensibilização e educação reside no fato de que não há um discurso comum em prol da busca da sustentabilidade em suas bases: ambiental, social e econômica, esferas propostas por Elkington (1999). Por estas razões, o lócus para o fomento dessa discussão encontra-se no ensino superior.

Um dos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável é instigar a mudança de comportamento, haja vista que as Universidades destinam-se a serem espaços onde as ideias são expressas livremente, paradigmas são desafiados, a criatividade é promovida e novos conhecimentos são produzidos (MOORE, 2005). O ensino superior se

caracteriza como um importante agente para a transformação positiva para o desenvolvimento sustentável, em função de sua missão fundamental de geração de conhecimento e transferência através da investigação e do ensino (CEBRIÁN; GRACE; HUMPHRIS, 2013).

A atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, “o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 11). Por este motivo, repensar a formação dos professores e a maneira como agem em sala de aula, em suas metodologias de ensino, é fundamental frente aos desafios que surgem a cada dia. De acordo com Hesselbarth, Buhr e Schaltegger (2015, p. 21), em artigo relacionado a formatos de aprendizagem para a sustentabilidade, “existe pouca pesquisa na educação para a gestão lidando com a relação entre os requisitos de competência e formatos de aprendizagem apropriados”.

Na proposição de um maior e melhor entendimento na seara ensino-aprendizagem, esta pesquisa destina-se ao trabalho com professores, buscando contribuir para que tal lacuna seja estudada no ensino superior, a partir do entendimento da construção de uma nova matriz curricular. O ideal do “refazer-se” conceitual, pedagógica e metodologicamente é algo ainda a ser construído no ensino superior brasileiro (MACEDO; FREITAS; GUERRA, 2014).

Da mesma forma, na prática reflexiva, a formação exige mais do que a limitação em torno de atualizações dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos. Ela inaugura a postura de um profissional que vive na complexidade, sem revolta e sem nostalgia do tempo baseado na segurança (PERRENOUD, 2002). Para o autor, a motivação dos professores para refletir sobre sua prática está ancorada em uma ideia principal: a construção do sentido.

É neste momento que também se justifica a adequação em relação à utilização da Teoria da Atividade. Encontra-se nela a possibilidade propiciada pela reflexão, por meio da perspectiva vygotskyana, que a aprendizagem ocorre quando o sujeito, por meio de artefatos mediadores (sejam eles materiais ou simbólicos), atua sobre o contexto e o transforma. Esta evolução do sentido dado ao ato de pensar, discutir, formular uma nova matriz curricular, une-se à perspectiva histórico-cultural. Para Engeström (1987), o grande objetivo deste momento é fazer com que os sujeitos potenciais da atividade percebam as contradições, que podem concretizar-se em fontes de reflexão, mudança e desenvolvimento.

De acordo com Perrenoud (2002), a transformação de alguém em profissional reflexivo não pode ser improvisada. Por este motivo, a abertura dos campos disciplinares a uma perspectiva ambiental e a sistematização de um saber ambiental que possa ser incorporado às práticas acadêmicas requer a reformulação dos conhecimentos dos docentes, processo que implica medidas institucionais voltadas à criação de novos espaços acadêmicos

que favoreçam relações interdisciplinares (RUPEA, 2005).

Nesta pesquisa, assume-se que a fonte primária de fortalecimento de um aluno capaz de construir seu senso de agência e de responsabilidade é o professor. Nutrir os professores com a capacidade de analisarem seu sistema de atividade, levantarem contradições e, a partir da análise das contradições (ENGESTRÖM, 1987), melhorar suas atividades em sala de aula é a proposição aqui desejada, a partir da proposição de entendimento da matriz.

Uma das possíveis fontes de mudanças pode ser promovida pela própria Instituição de Ensino, quando busca atualização dos saberes, adequação ao contexto local e global. Neste sentido, as mudanças da matriz curricular, configuraram-se em formas de introdução dos novos saberes que surgem dinamicamente no mercado e exigem das IES mudanças pró ou mesmo reativas.

Dessa forma, o trabalho com professores administradores – com diferentes especialidades – contribui para a pluralidade e riqueza das trocas e possibilidade de criação de artefatos de interação em uma matriz atualizada. Em última análise, a teorização crítica da educação para o desenvolvimento sustentável, então, tem como objetivo desenvolver as habilidades necessárias para interrogar as reivindicações de conhecimento existentes enquanto que emprega uma ‘linguagem de possibilidade’ para ajudar os alunos a se fortalecerem através de um senso de agência (SULTANA, 1989; FIEN, 1993 apud SPRINGETT, 2005, p. 148).

A proposta contida aqui se une à perspectiva trazida por Lozano et al (2013), na qual as Universidades possuem a obrigação moral de trabalhar em prol de sociedades sustentáveis. Elementos como currículo, pesquisa, operações, avaliação, relatórios, estão reconhecidos, segundo os autores, em um sistema. No entanto, a colaboração com outras Universidades; fazendo do desenvolvimento sustentável uma parte integrante do quadro institucional; experiências de vida no campus; e ‘Educar os educadores’, são elementos-chave e devem ser integrados sistematicamente nas IES, a fim de fornecer aprendizagem e valor de carreira para aqueles que participam da transição.

Na Figura a seguir, encontram-se as Etapas do trabalho, sumarizadas para melhor entendimento.

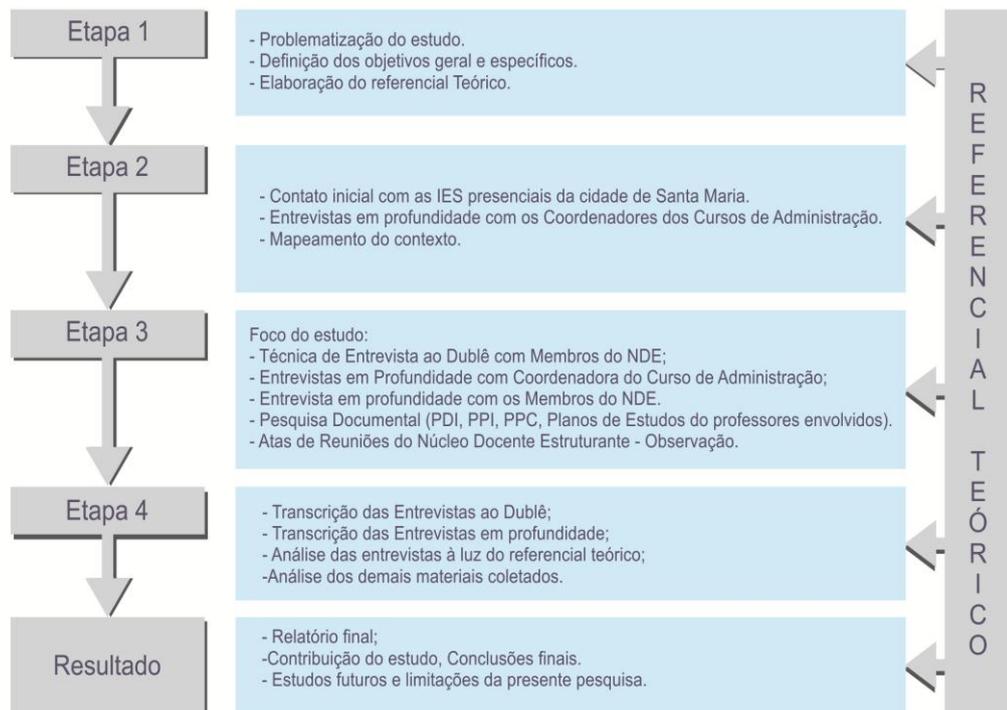


Figura 2 – Etapas da Pesquisa
 Fonte: Elaborado pela autora

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Destaca-se, a partir deste capítulo, a construção teórica da tese. Em um primeiro momento é abordada a evolução teórica da temática sobre o desenvolvimento sustentável dentro do ambiente educacional, como uma das fontes de conscientização em prol de ações nas searas ambiental, social e econômica. Os principais encontros mundiais que construíram algumas prerrogativas para maior discussão e disseminação do tema, também são abarcados.

Em um segundo momento, discute-se as divergências de posicionamento e ideias sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Longe de ser este momento um divisor de águas entre um posicionamento e outro, optou-se somente por esclarecer os motivos de utilização de um conceito e não outro. Da mesma forma, são apontados caminhos e dificuldades de inserção de discussões envolvendo o tema no ensino superior, bem como as possibilidades de uma reorientação no curso de Administração. A lente teórica na qual o estudo está baseado é a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, também trazida à discussão. Os aspectos da Aprendizagem Expansiva também são abordados.

No capítulo seguinte, o percurso Metodológico é esclarecido, a partir da perspectiva interpretativista. O capítulo quatro aborda a Análise dos Dados encontrados e em seguida apresenta-se a Discussão Final.

2.1 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: EVOLUÇÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA NO AMBIENTE EDUCACIONAL FORMAL

É superlativo, porém não exagerado afirmar que o mundo advoga pela busca de ações e práticas que possam levar ao caminho do desenvolvimento sustentável. Pela busca de um patamar diferente do atual, no qual se almeja o entendimento de problemas atuais que podem ser promulgadores de catástrofes ambientais e sociais, futuramente. A discussão em prol de uma mudança ocorre há pelo menos 50 anos (GADOTTI, 2008), em reuniões de membros componentes das Nações Unidas, representando seus países, em Fóruns e Encontros temáticos a fim de estabelecerem agendas, observar avanços ou desajustes e estipularem novas metas a serem atingidas.

Na Conferência de Estocolmo, em 1972, a educação foi formal e internacionalmente reconhecida para desempenhar um papel importante na promoção da proteção do ambiente e conservação. Desde então, muitas declarações acadêmicas, cartas, Relatórios, Associações, foram desenvolvidos e projetados para promover a educação ambiental (EA),

desenvolvimento sustentável (DS), e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) (LOZANO *et al*, 2013). A evolução das iniciativas no estudo de Lozano *et al* (2013) está dividida em três níveis: sociedade, educação e educação superior. A partir de 1987 pode ser notado o incremento que tais iniciativas tiveram, de acordo com o Quadro 1.

Ano	Evento/ Declaração	Nível ou foco
1972	Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, Suécia.	Sociedade
1975	A Carta de Belgrado, Conferência de Belgrado sobre Educação Ambiental, Iugoslávia.	Educação
1977	Declaração Tbilisi, Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, Geórgia.	Educação
1987	"Nosso Futuro Comum", O Relatório Brundtland.	Sociedade
1990	Declaração <i>Talloires</i> .	Educação superior
1991	Declaração de <i>Halifax</i> , Conferência sobre Ação da Universidade para o Desenvolvimento Sustentável, Canadá.	Educação superior
1992	Relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Conferência do Rio). Agenda 21, Capítulo 36: Promover a educação, consciência pública e o treinamento. Capítulo 35: Ciência para o Desenvolvimento Sustentável.	Sociedade
1992	Associação de Líderes Universitários para um Futuro Sustentável, EUA.	Educação superior
1993	Declaração de Quioto, Associação Internacional de Universidades Nona Mesa Redonda, Japão.	Educação superior
1993	Declaração Swansea, XV Conferência Quinquenal da <i>Association of Commonwealth Universities</i> , País de Gales.	Educação superior
1993	Carta COPERNICUS University , Conferência dos Reitores Europeus (CRE).	Educação superior
1996	<i>Ball State University</i> – Conferências “Esverdeando o Campus” foram em 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009.	Educação superior
1997	Declaração Tessalônica, Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, Grécia.	Educação
1999	Gestão Ambiental das Universidades Sustentáveis (EMSU) conferência realizada pela primeira vez na Suécia. Na sequência de conferências em 2002 (África do Sul), 2004 (México), 2006 (EUA), 2008 (Espanha), e em 2010 na Holanda.	Educação superior
2000	Objetivos De Desenvolvimento Do Milênio.	Sociedade
2000	A Carta da Terra.	Sociedade
2000	Educação superior global para a parceria em sustentabilidade (GHESP).	Educação superior
2001	Declaração <i>Lüneburg</i> de Educação Superior para o Desenvolvimento Sustentável, Alemanha.	Educação superior
2002	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, em Joanesburgo, África do Sul (Tipo 1 resultado: Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Sociedade Civil resultado: a Declaração de Ubuntu).	Sociedade
2004	Declaração de Barcelona.	Educação superior
2005	Início da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS).	Educação
2005	Declaração de Graz – Comprometer Universidades para o Desenvolvimento Sustentável, Áustria.	Educação superior
2009	Declaração de Abuja sobre o Desenvolvimento Sustentável na África: O papel do ensino superior no DS, Nigéria.	Educação superior
2009	Torino (Turim) Declaração sobre a Educação e Pesquisa para o Desenvolvimento Sustentável e Responsável, Itália.	Educação superior

Quadro 1 - Histórico das iniciativas tomadas na sociedade, educação e ensino superior para promover o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Lozano et al (2013, p. 12)

A trajetória de discussões e criação de Declarações ao longo do período demonstrado traz à tona um quadro esperançoso e ao mesmo tempo mais difícil de ser concretizado, em função dos adotantes serem organizações e não um indivíduo. No entanto, Lozano *et al* (2013) ainda afirmam que, a partir do momento em que algumas inovações passam a ser concebidas e difundidas em todo sistema, colocadas em prática de forma persistente, por tempo suficiente e por diferentes membros da Instituição, deixam de ser inovações e passam a fazer parte da cultura da Instituição.

Os autores analisaram onze das iniciativas mais amplamente aceitas no ensino superior, que se relacionam com o sistema universitário: a Declaração de *Talloires*, a Declaração de *Halifax*, a Declaração de Swansea, a Declaração de Kyoto, o GHESP, a Carta *Copernicus*, a Declaração de *Lüneburg*, a Declaração de Barcelona, a Declaração de Graz, a Declaração de Turim, e a Declaração de Abuja.

Apesar desta série de iniciativas e um número crescente de Universidades se envolverem com o desenvolvimento sustentável, segundo Lozano et al (2013), elas têm-se mantido bastante tradicionais, com base em modelos mentais cartesianos.

Isto significa que muitas estão ainda muito aquém de corporações e governos no que diz respeito a contribuir para tornar as sociedades mais sustentáveis. Tais modelos mentais, juntamente com a resistência à mudança e, em alguns casos, o sistema de autorreplicação das universidades, têm limitado a difusão do desenvolvimento sustentável em seu sistema, bem como entre as disciplinas, estudiosos, e Universidades líderes (LOZANO et al, 2013).

Os autores ainda complementam que os seguintes elementos devem fazer parte da rotina das instituições: a colaboração com outras universidades; desenvolvimento sustentável como parte integrante do quadro institucional; nas experiências de vida no *campus*; e programas para educar os educadores. A importância de posicionar a educação para que o ser humano seja preparado para viver em harmonia com um sistema que precisa de mais cuidados e de mudanças, torna-se cada vez maior. Antes disso, torna-se importante falar sobre a evolução da temática ao longo dos anos e os avanços reais sobre a mesma.

2.2 EVOLUÇÃO E USO DOS TERMOS

A Carta de Belgrado (1975) é um exemplo que apresenta uma contextualização da situação ambiental global e a necessidade imperativa de mudanças nos sistemas educativos para criar uma nova ética. O público alvo é constituído por aqueles que compõem a educação formal, alunos e professores de todos os níveis, e aqueles que compõem a educação não

formal, jovens e adultos, individualmente ou em grupo, de todos os segmentos da sociedade.

Para que isso possa acontecer, a capacidade do ser humano em tornar-se um agente modificador da sua realidade passa pela condição de colocar-se crítica e reflexivamente atuante, para assim poder exercer sua capacidade de transformação social. Discussão extremamente válida, pertinente, relativa à quais caminhos são possíveis para a educação. Questiona-se o aluno, o professor, a Instituição de Ensino Superior, as instâncias governamentais e regulatórias de avaliação, o que deve ser prerrogativa do ensino e de que forma deve ser reestruturada a sala de aula.

‘Em qual grau o modelo de educação utilizado está ultrapassado?’ e ‘em que medida este (ou outro modelo) deveria abarcar discussões pertinentes ao desenvolvimento sustentável?’, são somente amostras do que será argumentado e do quão complexo tratou-se a construção de um caminho que apontasse respostas adequadas, no sentido de serem bem discutidas, argumentadas, ao objetivo proposto nesta tese.

Apesar da miscelânea de discussões e movimentações em prol da temática, existem grupos e tendências de pensamento identificáveis, segundo mapeado pelo estudo de Hopwood, Mellor e O’Brien (2005). Para os autores, desenvolvimento sustentável é um conceito desafiador e contestável. As três diferentes linhas de pensamento são divididas pelos autores em três grupos: *status quo*, reformistas e transformadores. De acordo com Hopwood, Mellor e O’Brien (2005), a maioria dos defensores do *status quo* tem um compromisso fraco com a sustentabilidade ambiental, bem como com a pobreza e a falta de equidade no poder político. As disposições vigentes da prática “são susceptíveis de serem fortemente protegidas”, como aponta o estudo realizado por Hargreaves (2011, p. 93). Geralmente o argumento do *status quo* é que o crescimento é a maneira de ultrapassar estes problemas.

Já os reformistas reconhecem que existem muitos problemas, mas não consideram que um colapso no sistema ecológico ou social seja provável ou que haja necessidade de uma mudança fundamental e consideram que as raízes dos problemas estão na falta de conhecimento e informação. Para os transformadores, os problemas ambientais e socioeconômicos estão enraizados nas características fundamentais da sociedade atual e como os humanos se relacionam com o ambiente (HOPWOOD; MELLOR; O’BRIEN, 2005).

A reforma agora se mostra melhor do que nada e a transformação pode não ser imediatamente factível. Entretanto, ao mesmo tempo em que deveríamos nos engajar com governos e empresas para reformas, deveríamos manter o foco principal em levantar questões, problematizar, realizar mobilizações de mídia, e construir alianças conectando pesquisadores, protestos populares e ações diretas (HOPWOOD; MELLOR; O’BRIEN, 2005, p. 49-50).

Banerjee (2003), afirma que o paradigma do desenvolvimento sustentável é baseado em uma racionalidade econômica, não ecológica. Também que é necessário ampliar a definição de organizações e abrir novos espaços para críticas para ser possível pensar em um nível macro. Para Stubbs e Cocklin (2008), na visão de mundo da economia neoclássica, o maior fator que influencia a estratégia ambiental de uma empresa são as pressões regulatórias. A poluição e o desperdício são tratados como externalidades, as organizações não possuem responsabilidade pelo produto após sua venda, o bem-estar social é responsabilidade do governo e não de suas ações.

Além das discussões e da dicotomia de conceitos e aproximações sobre o que é desenvolvimento, crescimento e o que se julga ser sustentável, ainda existem espaços sombrios com relação ao papel de governos, organizações, IES e indivíduos, ou seja, um quebra-cabeças onde as peças ainda não se encontram bem definidas. Além disso, as discussões sobre o alcance e ‘quem’ deveria se preocupar com ‘o que’, também foram modificadas ao longo dos anos.

De acordo com Leal Filho (2011), em uma visão geral das tendências passadas, é possível elencar três momentos da evolução do conceito e percepção em relação ao desenvolvimento sustentável em três fases principais, expostas no Quadro 2, a seguir:

Fases	Evolução
Fase 1: (1987-1997)	Nesta fase inicial, sob a influência de WCED, o desenvolvimento sustentável foi principalmente considerado como uma questão de preocupação para nações, como defendido pela Agenda 21 (ONU, 1992) e tal como acordado pelos Chefes de Estados que participaram da UNCED, realizada no Rio de Janeiro em junho de 1992.
Fase 2: (1998-2002)	Nesta segunda fase, houve uma notável mudança na percepção geral de desenvolvimento sustentável, que evoluiu de algo que os países devem ser envolvidos para algo no sentido de preocupação para os indivíduos e as instituições. Na fase 2, realizada em Joanesburgo em 2002, verificou-se que relativamente pouco progresso tinha sido feito desde o último encontro dez anos antes, e que muitos dos compromissos e promessas feitas por muitos governos estavam ainda a ser realizados.
Fase 3: (2003 até 2011 – data da publicação do estudo)	A fase atual tem sido caracterizada por uma nova dinâmica na percepção geral do que a sustentabilidade é, com uma ampla suposição de que não só os governos, mas também indivíduos, instituições e até mesmo as empresas - que até então tinham sido amplamente excluídas – precisam caminhar rumo à sustentabilidade. O fato de que as Nações Unidas declararam o período de 2005-2014 como a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) da ONU, forneceu um novo impulso, embora não na medida em que foi originalmente esperado.

Quadro 2 – Evolução do conceito de sustentabilidade

Fonte: Leal Filho (2011, p. 12)

Para o autor, a maioria das declarações, acordos e planos de ação têm uma coisa em comum: eles nunca foram totalmente implementados. Isto não é uma crítica ao processo que

conduziu à sua preparação, mas à incapacidade de assegurar a sua implementação. Como resultado, existe agora certo grau de ceticismo no que diz respeito à preparação de novas declarações ou planos de ação, uma vez que as experiências do passado não são particularmente positivas (LEAL FILHO, 2011).

Segundo Scrobota (2014), não existe uma aproximação universal para a sustentabilidade, mas sim uma adaptação às políticas locais e contextos. Para Leal Filho (2011), apesar das várias medidas tomadas internacionalmente, muito tem ainda a ser feito regional e localmente.

De outro modo, tem gerado desconfianças com relação à adequação de empresas ao contexto e comprometimento com o movimento (BARBIERI; SILVA, 2011). Assim, a provocação de Lélé (1991) já estava válida no sentido de justificar ainda mais o estado ‘embaçado’ e sombrio da discussão e o uso frouxo da expressão há mais de 20 anos, ou seja, ‘o que é ser sustentável?’, ‘para quem?’ e ‘por quanto tempo?’. Cabem alguns esclarecimentos acerca das diferenças dos termos adotados ao longo dos anos e as escolhas feitas para a presente tese.

O primeiro refere-se aos termos *desenvolvimento sustentável* e *sustentabilidade*. Scotto, Carvalho e Guimarães (2009, p. 08), argumentam que são termos que alimentam dissensos paradigmáticos e ideológicos e estão “longe de corresponder a uma definição precisa sobre seus significados”.

O Relatório *Nosso Futuro Comum* traz a definição mais conhecida de desenvolvimento sustentável: “é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46). A datar desse momento, a expressão “desenvolvimento sustentável” passou a ser difundida e a partir da Eco-92 e formulação da Agenda 21, tornou-se popular (BARBIERI e SILVA, 2011).

De acordo com Kopnina e Shoreman-Ouimet (2015), desde a consagração do documento no Relatório, têm se assumido que os dois termos *desenvolvimento sustentável* e *sustentabilidade* eram sinônimos. Existem muitas definições, descrições, significados e interpretações para a sustentabilidade, porém Giddens (2009) destaca que semanticamente, “sustentabilidade” implica continuidade, estabilidade e balanço, enquanto “desenvolvimento” implica dinamismo e mudança.

De acordo com Kopnina e Shoreman-Ouimet (2015), a palavra *sustentabilidade* literalmente significa capacidade de suportar, manter, apoiar. Para Washington (2015), *sustentabilidade* tende a ser um conceito mais amplo quando comparado com

desenvolvimento sustentável. Deve-se concentrar o foco na sustentabilidade no longo prazo para todos os aspectos do ambiente natural e humano.

Para Sidiropoulos (2014), os termos *desenvolvimento sustentável* (SD) e *sustentabilidade* são tecnicamente diferentes, com o desenvolvimento sustentável visto como a viagem ou o processo para atingir a sustentabilidade (LOZANO, 2008). Para a UNESCO (1997), o conceito de *sustentabilidade* não envolve somente o meio ambiente e sim questões como pobreza, saúde, segurança alimentar, população, paz, direitos humanos, democracia e deve também ser tratada com enfoque interdisciplinar, holístico, considerando aspectos presentes no contexto nacional, regional e local.

De acordo com Washington (2015, p. 366), sustentabilidade requer que a nossa ênfase mude da “gestão de recursos” para a “gestão de nós mesmos”. Precisa ser a visão que nos inspira a tomar difíceis decisões (WASHINGTON, 2015, p. 372). Para a questão que envolve a educação, não se encontra diferença ou avanço com relação às suposições de conceitos certos, errados, em maior ou menor uso.

Wals e Bawden (2000) consideram que é necessária uma série de mudanças na educação para que seja alcançada uma orientação educacional diferente daquela praticada hoje nas salas de aula. Para Wals e Jickling (2002), existem múltiplas perspectivas sobre a *sustentabilidade*, *educação para o desenvolvimento sustentável* e *educação para a sustentabilidade* e, múltiplas perspectivas sobre a forma como os educadores devem interpretar essas ideias. Pois, subjacente ao consenso sobre sustentabilidade há normas, valores e interesses em conflito. Independente da seara de discussões, o que se torna importante questionar são as práticas organizacionais, examinar os diferentes discursos, para assim migrar dos conceitos e colocar em prática a “educação para a mudança”.

A ‘educação para a mudança’ surge de maneira mais destacada no documento da cúpula de *Brundtland* (1987) e na Rio-92. Em 1997, a Assembleia Geral da ONU, adotou um Programa que usa as expressões *educação para a sustentabilidade* e *educação para um futuro sustentável*, para implantar a Agenda 21 e os temas pertinentes ao capítulo 36, que tratam exclusivamente sobre a promoção do ensino, conscientização pública e treinamento.

Já, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – 2005 a 2014 – (DNUEDS) foi proclamada com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem para todos, ao longo de toda a vida, como parte do processo para alcançar o desenvolvimento sustentável, sendo a *educação para o desenvolvimento sustentável* considerada um instrumento. “Educação para a sustentabilidade, educação para um futuro sustentável e educação para o desenvolvimento sustentável passaram a ser expressões usadas

como sinônimas nos documentos da ONU e da UNESCO a partir de então” (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 62).

O segundo esclarecimento refere-se ao uso do termo desenvolvimento sustentável e as considerações abarcadas na tese sobre ele. O conceito de desenvolvimento sustentável, por enquanto, ainda é uma espécie de 'quadratura do círculo' (VEIGA, 2010). Algo de difícil consenso entre especialistas, estudiosos e mesmo propagadores do termo de maneira descompromissada. As críticas, bem como as ideias contrárias ao uso do termo, alegando que o *desenvolvimento* requer *crescimento*, também evoluíram. Quadro positivo e inquestionável para a contínua geração de impostos, aquecimento da economia de forma usual e menos preocupações aos governos.

De acordo com Elliot (2013) a percepção sobre desenvolvimento mudou:

- 1950-1960: desenvolvimento era inequivocamente crescimento econômico através da modernização e ocidentalização.

- 1980: são vistos mais argumentos para o “crescimento com equidade”.

- 1990: foi dominado pela “mágica neoliberal do mercado”. Até o momento, todas as abordagens equiparavam desenvolvimento com crescimento econômico.

- 2000: campanha anti-globalização e questionamento do neoliberalismo. O enfoque do mercado neoliberal continua dominante.

Muitos autores têm procurado definir desenvolvimento sustentável, com pelo menos 70 diferentes definições que foram compiladas a partir de 1992 (LOZANO, 2008). Um dos estudos que auxiliam a libertação da visão míope discorre que desenvolvimento tem a ver, de acordo com Veiga (2010, p. 81), “primeiro e acima de tudo, com a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolheram, e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas”. É uma leitura par a par com Sen (1999) que esclarece, em 'Desenvolvimento como Liberdade', que o desenvolvimento acontece quando os benefícios do crescimento servem à ampliação das capacidades humanas.

Veiga (2010, p. 18) contribui de forma categórica para tal questão: “desde que o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) lançou o “Índice de desenvolvimento Humano” (IDH) para evitar o uso exclusivo da opulência econômica como critério de aferição, ficou muito esquisito continuar a insistir na simples identificação do desenvolvimento como crescimento”. O processo de desenvolvimento possui uma natureza necessariamente multidimensional.

A superficialidade para Abramovay (2012) é predominante ao evocar temas relacionados à Conferência Rio+20. Para o autor, “a superficialidade, neste caso, é resultado

inevitável de um monumental esforço de síntese inerente a este tipo de manifestação política” (ABRAMOVAY, 2012, p. 21).

Ressalta-se que o objetivo, neste momento, não é aprofundar a discussão acerca das consonâncias ou divergências em torno dos termos *desenvolvimento sustentável* e *sustentabilidade* ou mesmo *educação para o desenvolvimento sustentável* e *educação para a sustentabilidade*, mas deixar claro que ainda existem muitas contradições sobre o uso e escopo pertinente a cada um deles.

Como a proposta não fomenta esta discussão em maior profundidade ou a elaboração de ranqueamento dos conceitos, a opção é pelo uso do termo 'desenvolvimento sustentável', pautado pelo conceito e explicitação dos termos, pelo entendimento de que a sustentabilidade possui maior amplitude que o desenvolvimento sustentável, pois concentra mais do que a ideia do desenvolvimento propriamente dito.

2.3 A TEMÁTICA E SUA INSERÇÃO (OU DIFICULDADE DE INSERÇÃO) NO ENSINO SUPERIOR

A realidade, retornando ao tema inicial, segundo Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), é que existem duas correntes de pensamento que prevalecem, a convencional e a ecológica. A segunda, de acordo com Veiga (2010) “é majoritariamente considerada pouco factível”, pelo fato do consumo e uso intensivo de recursos naturais serem muito estimulados. A proposta da sustentabilidade como um critério integrador através da educação poderá acontecer mediante algumas modificações dos ambientes pedagógicos, desde a escola até a formação superior e continuada do indivíduo. O papel das instituições, neste sentido, é não somente educar futuras gerações, mas marcar seu papel na trajetória para um futuro global mais sustentável (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

Para que isso se torne realidade, a educação precisa se tornar uma forma de intervenção (FREIRE, 2013), que fuja do modo tradicional de instrução, que Paulo Freire caracterizava como sendo o “modelo bancário” de educação (FREIRE, 2005). A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; UNESCO afirma, justamente, a necessidade de reorientar a educação em todos os níveis no sentido de uma cultura de paz e sustentabilidade (GADOTTI, 2010).

Para que os avanços possam ser avaliados, o tema 'verde', generalizando todos aqueles que buscam essa conotação, deve se tornar central e não secundário nas discussões da teoria organizacional naqueles locais onde são fomentadas e avaliadas novas ideias,

possibilidades de pesquisa e desenvolvimento, de novos saberes e direcionamentos, ou seja, as Instituições de Ensino Superior. *Mas qual o motivo de não ser central? Por que adquiriu (para muitos) a consideração de modismo, de se constituir fraca como proposta?* O modelo ocidental de desenvolvimento ganha força por meio da ideia de que as inovações tecnológicas trariam as soluções (MISOCZKY; BÖHM, 2012). A partir de tal marcha, a corrida pela inovação tecnológica continua sendo fomentada e os encontros mundiais, a exemplo da Eco92 e da Rio+20 em muitos aspectos configuram-se como o lançamento dos descréditos da proposta, movimentando uma parcela gigantesca de pessoas para que os líderes mundiais reúnam-se e “decidam prorrogar as decisões”, a exemplo dos problemas encontrados para implementar o Protocolo de Kyoto (LISKDOG; ELANDER, 2010).

Para Gadotti (2008), o sistema formal de educação, em geral, é baseado em princípios predatórios, em uma racionalidade instrumental, reproduzindo valores insustentáveis. Para o autor, é preciso reeducar o sistema para que se possa introduzir uma cultura da sustentabilidade na educação, ou seja, o sistema faz parte tanto do problema, como também faz parte da solução. Liskdog e Elander (2010), também apontam sem desvalorizar o conjunto formal de instituições – como os acordos globais, participação de governos – que as iniciativas locais são cruciais.

A sustentabilidade, antes de tudo, envolve indagação, sobre modos de existência, formas de vida, relações sociais (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009). Em consonância com o que afirma Gadotti (2008), educar para a sustentabilidade implica mudar o sistema (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009), buscando uma cultura mais cooperativa e menos competitiva. Para Cebrián, Grace e Humphris (2013), é preciso reconhecer que a sustentabilidade é mais uma viagem do que uma lista de verificação com visões de mundo e a prática precisa ser questionada.

Algumas medidas indicadas, sem grande quantidade de recursos, de acordo com Leal Filho (2000) já apontavam no início da década de 2000 para o desafio em fomentar a ligação entre teoria e prática, trabalhar com as especificidades: uso da energia, consumo de água, produção sustentável, com claros enfoques. O tema sustentabilidade passa por um momento em que a sua presença na vida dos jovens e de estudantes de ensino superior pode auxiliar, em um futuro próximo, o desenvolvimento de uma massa crítica capaz de modificar as ações das organizações frente aos desafios, chegando mais próximo da possibilidade de concatenar esforços em prol do tripé ambiental, social e econômico (ELKINGTON, 1999) além de somente o foco no último sobrepujando os demais. Uma das possibilidades para que isso ocorra é através de um olhar mais apurado para a educação, fato que pode ser percebido nas

pesquisas relatadas a seguir.

Existe uma necessidade de mudança com relação às Instituições de Ensino Superior e à estrutura fornecida para a discussão e desenvolvimento de novas formas educacionais a fim de fomentar indivíduos questionadores e capazes de mudar o *mainstream*. Aqueles que praticarem a sustentabilidade a partir da formação em bancos escolares comprometidos com propostas diferenciadas das atuais e que possam proporcionar aos indivíduos a possibilidade de escolha estarão contribuindo para o que Hargreaves (2004) aponta que seria o ensino que envolva a dedicação à construção do caráter, à comunidade, ao humanitarismo e à democracia nos jovens, para ajudá-los a pensar e agir acima e além das demandas econômicas.

Harris, Wyn e Younes, (2010), desenvolveram uma pesquisa com 970 jovens australianos, de 15 a 18 anos, na qual o foco foi analisar a natureza mutável da participação dos mesmos, alegando que a análise foi enquadrada pela fragmentação das instituições tradicionais e a natureza cada vez mais imprevisível das trajetórias de vida. Com relação às preocupações nacionais e globais, as questões ambientais figuraram na segunda posição. Com relação à participação, a grande maioria, 88% raramente ou nunca discutiram questões sociais ou políticas com os representantes do governo. Suas atividades participativas caracterizam-se como sendo informais e localizadas, o que reflete a preferência por formas individuais e ações orientadas para o social, sendo que 75% reciclam e 67% doam dinheiro a alguma causa especial. 37% estiveram envolvidos com assinatura de petições, discutindo questões sociais e políticas. A maioria discute questões políticas com pais, amigos e em sala de aula, pois se sente ouvida nesses círculos.

Aqui se encontra uma contribuição do estudo com relação à forma de participação dos jovens. Há a necessidade de descobrir, a partir de seu perfil, de sua vida social, de sua renda familiar, de sua formação estudantil de base, como ele reage às mudanças sociais e políticas, para poder estabelecer estratégias mais coerentes com a sua realidade e mais próximas de seus desejos reais de participação, oportunizando locais, sejam eles presenciais ou virtuais, mas que possibilitem a expressão, a troca de informações e alguns direcionamentos importantes para suas comunidades, países, nações em geral.

Para que isso aconteça, é necessária abertura a novas experiências, testagens e reciprocidade de pesquisadores com relação a novas formas de pensar para assim, poderem interpretar melhor as juventudes e obter participação em assuntos que demandam escolhas ou até mesmo, maneiras de pensar e agir diferentes daquelas até hoje imaginadas. Uma proposta inovadora e que argumenta em prol de diferenciais de pensamento e ação é o estudo de Kurucz, Colbert e Marcus (2013). Os autores oferecem uma visão que abraça a imersão no

mundo natural e a relação social uns com os outros. No estudo, os autores sugerem que as questões sobre sustentabilidade oferecem uma mudança radical às nossas suposições nos cursos de Administração e fornece uma oportunidade de desenvolver uma nova visão da educação de gestão como uma prática educativa progressista.

Os autores argumentam fortemente que, inovações em gestão são impelidas e suportadas por inovações na gestão da educação e que a sustentabilidade é um conceito construtivo para encorajar a prática reflexiva no desenvolvimento de novos gestores e para suposições dialeticamente desafiadoras embutidas na gestão e na gestão da educação (KURUCZ; COLBERT; MARCUS, 2013).

Trazem ainda que a estreita e enviesada perspectiva com relação à economia, ecologia e sociedade, limita o potencial para as instituições impactarem positivamente nas questões globais complexas da sustentabilidade e propõem uma provocação: a educação emancipatória, que é baseada em dois princípios, a linguagem da crítica que envolve questionar instituições e suposições e a linguagem da possibilidade, que envolve desenvolver uma visão sobre qual processo pode permitir a criação de uma sociedade mais democrática. Interessante notar que este segundo ponto destacado – a criação de uma sociedade mais democrática – une-se à perspectiva do estudo relatado anteriormente, de Harris, Wyn e Younes (2010), admitindo-se que há a necessidade de trabalhar diferentes maneiras para tentar instigar e provocar as mudanças necessárias.

Há um pensamento tradicional na gestão que elenca os impactos positivos e negativos sobre o meio ambiente e sociedade como externalidades ao negócio e que a economia subsume totalmente a sociedade e o meio ambiente, ou seja, o ambiente está dentro da sociedade, que por sua vez está dentro da economia (Figura 01).

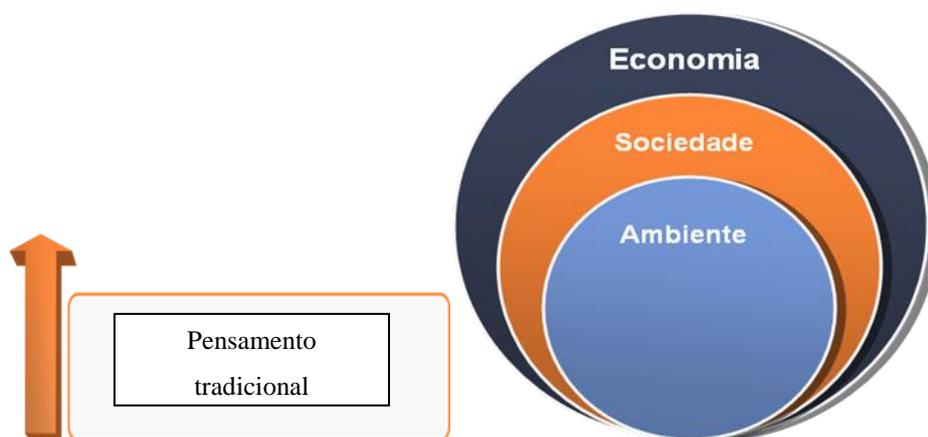


Figura 3 – Pensamento tradicional na gestão
Fonte: Elaborado pela autora

O que muitas vezes é ignorado, de acordo com Kurucz, Colbert e Marcus (2013), é que existem realidades ecológicas de grande escala entre os relacionamentos que não são representados adequadamente. Em contrapartida, a partir de uma perspectiva ecológica da realidade física, as facetas do *triple bottom line* (ELKINGTON, 1999) não são reinos sobrepostos, mas estão embutidos um dentro do outro, como círculos concêntricos, com a economia no interior da sociedade, que por sua vez, está dentro do ambiente, representado na Figura 02.

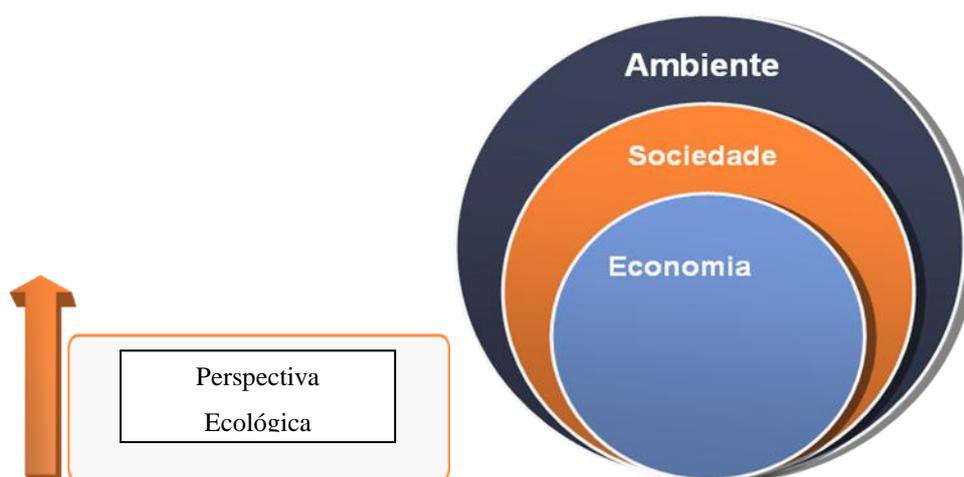


Figura 4 – Perspectiva ecológica da realidade
Fonte: Elaborado pela autora

Essa linguagem por meio da construção social das relações sociais na gestão da educação e o conteúdo da sustentabilidade em uma perspectiva relacional para a gestão da educação através de uma prática progressiva educativa, requer, segundo Kurucz, Colbert e Marcus (2013), que as dimensões: contextuais (gestão e sistemas de educação), organizacionais (estilo de gestão, estrutura das escolas de negócios), curricular (conteúdo do programa e desenho) e pedagógicas (métodos de aprendizado e investigação) sejam repensadas conjuntamente para construir uma nova visão.

Permitir às escolas de negócios e também às esferas públicas, de acordo com os autores citados, serem centros de investigação e ação, incentivando a participação democrática das partes interessadas em espaços locais, regionais, nacionais e globais, para incentivar a reflexão sobre os desafios da sustentabilidade e sobre o papel das empresas e do gerente de negócios para que ferramentas possam ser usadas com a finalidade de criação de valor para a humanidade dentro de perspectivas incorporadas e focadas nos *stakeholders* (KURUCZ; COLBERT; MARCUS, 2013) é um grande desafio e ao mesmo tempo uma

grande oportunidade para a mudança de eixo atual.

Para Cebrián, Grace e Humphris (2013), os tomadores de decisões têm falhado até agora para integrar o desafio da sustentabilidade em uma ação global e local e provavelmente, apontam os autores, isso acontece porque a sustentabilidade envolve lidar com a ambiguidade, complexidade, múltiplos *stakeholders*, visões de mundo e valores, tornando-se assim, difícil de resolver, porque é um alvo em movimento.

E, nestas últimas arguições sobre a educação para a sustentabilidade, a teoria discutida no próximo tópico revela-se. A sustentabilidade é um alvo em movimento e a Teoria da Atividade abarca as características citadas acima. Por isso, Engeström e Kerosuo (2007) invocam para a expansão da nossa compreensão das organizações, trabalho e aprendizagem, o que pode proporcionar a abertura para a mudança. Mudança essa, que deve ser pensada para materializar-se no aluno graduando em administração, sendo o professor um dos promulgadores de tais mudanças em sala de aula.

2.4 NOVOS ARRANJOS DIDÁTICOS: ENSINAR E APRENDER COM MAIS SENTIDO

Neste item serão tratados assuntos que envolvem a expansão, currículo do ensino superior em Administração e a possibilidade de uma reorientação didática, respeitando necessidades e atentando para a formação mais completa de gestores.

2.4.1 Expansão e currículo do ensino superior em Administração

A partir da década de 90, o ensino superior brasileiro passou por transformações concebidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a universalização do ensino superior. As instituições privadas – que tiveram o maior número em expansão de vagas e de alunos – foram as maiores responsáveis por este aumento. Programas de incentivo à expansão também foram desenvolvidos pelo governo Federal e passaram a fazer parte do contexto, como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MEC, 2013).

Ainda de acordo com o Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação, o principal objetivo do REUNI, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6069 de 24 de abril de 2007, é criar condições para ampliação do acesso e permanência do aluno na educação

superior (graduação), aproveitando melhor a estrutura física e recursos humanos das Universidades Federais. O PROUNI, criado através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, estabelece que as instituições beneficiadas por isenções fiscais concedam bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção. Por isso o Programa é voltado para estudantes matriculados em IES privadas. O PROUNI busca atender as necessidades de formação e democratização do ensino superior de estudantes desprovidos de recursos financeiros ou que pertençam a um determinado grupo étnico. Por este motivo, portadores de necessidades especiais, negros, pardos, índios autodeclarados são os beneficiados.

O FIES foi criado em 1999 e financia a graduação para estudantes em IES cadastradas e com avaliação positiva nos processos do Ministério da Educação (MEC). Já a UAB foi criada em 08 de junho de 2006, por meio do Decreto 5.800. Estados, Municípios e universidades públicas em cooperação estabelecem pólos presenciais para oferecer aos professores curso superior ou formação continuada aos que já são graduados (MEC, 2013).

O Censo 2016 (INEP/MEC) declarou 2.407 IES, sendo 296 públicas (12,3%) e 2.111 privadas (87,7%). No ano passado, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou crescendo, mas essa tendência desacelerou quando comparado aos últimos anos. De acordo com o Censo (2016), quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação e desse total, 82,3% em instituições privadas. Entre 2006 e 2016, houve aumento do número de matrículas na educação superior de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Porém, em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%.

O curso de Administração sempre foi destaque em número de matrículas, ingressantes e concluintes. Entre os anos de 2009 a 2016, sempre figurou entre a primeira ou segunda posição (CENSO, 2016).

Quando se trata de quantificação, os números da escolarização, das matrículas e o número de ingressos demonstram claramente uma expansão do ensino superior brasileiro, em face de programas de incentivo e acesso aos bancos das universidades. Com relação à qualidade do ensino, aprendizado em sala de aula e fora dela, pesquisa, gestão e formação continuada de professores, deve-se considerar outro patamar de análise, e que o sistema como um todo necessita de um olhar mais cuidadoso, principalmente depois de consolidada a expansão nos números citados anteriormente, como mostram alguns estudos discutidos a seguir.

A qualidade do ensino em Administração e dos profissionais formados não é algo fácil de ser medido. Reflete-se de forma mais lenta através da valorização profissional no campo de

trabalho, nas condições de melhoria dos mesmos, na melhoria das escolhas de uma sociedade, de maneira geral. Uma das formas utilizadas para que haja recursos de tal peso para os profissionais são os currículos das IES. De acordo com Svanström, Lozano-García e Rowe (2008), é evidente que as modificações que têm de ser feitas envolvem todas as partes e os níveis da sociedade. E, um currículo pensado em formar profissionais que congreguem além de capacidades técnicas, traz possibilidades de mudança para o dia a dia das organizações e abre espaço para inovações nas formas de viver e agir em grupo, atingindo estes diversos níveis que os autores se referem.

De acordo com Svanström, Lozano-García e Rowe (2008, p. 340):

No ensino superior, educamos as pessoas que irão moldar o futuro da sociedade. Eles irão desenvolver os sistemas sociais e técnicos, eles provavelmente serão os tomadores de decisões mais influentes e eles vão educar os cidadãos e profissionais em todos os níveis. Trata-se de uma oportunidade, bem como a obrigação de fazer a diferença, e implica repensar e reorganizar as instituições de ensino superior (IES) para tornarem-se agentes eficazes de mudança.

Adequar-se aos ideais produtivos, buscar a eficiência com relação às demandas do mercado, inovar na gestão exige uma boa formação em todos os sentidos. Talvez tenha sido este o motivo da transferência da tecnologia de gestão norte-americana, provocando, um 'padrão de produção' de administradores (NICOLINI, 2003) com pouco conhecimento sobre o contexto local brasileiro, operacionalizando ferramentas que não foram idealizadas com base nos desafios da gestão das empresas locais. O prejuízo é duplo, pois as ferramentas não estão adequadas para a realidade e as empresas não são aquelas em que os modelos de gestão 'importados' funcionam, podendo impactar negativamente em todas as esferas.

A intensificação do uso de modelos estrangeiros se tornou notável no final da década de 40, resultado da cooperação Brasil – Estados Unidos, após o fim da segunda Guerra e mais ainda após convênio firmado em 1959 entre os mesmos governos. A necessidade de administradores nas empresas, principalmente após a abertura de mercado, foi uma realidade e assim, dos 31 cursos em 1967, passaram para 245 nos anos 80, e em 1998, 549 Escolas de Administração (NICOLINI, 2003).

Apesar de todas as mudanças ocorridas na década de 80, o novo currículo mínimo foi estipulado em 1991. O currículo mínimo foi caracterizado pelas etapas de formação, englobando um conjunto de disciplinas, moldado por cada escola de administração, constituindo o currículo pleno. Este currículo pleno é formulado de acordo com as especificidades de cada região e cada vocação produtiva (NICOLINI, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) revigora um novo

processo de discussões sobre o ensino superior em Administração e outras áreas e o Conselho Nacional de Educação busca novamente incitar as áreas para a formulação das diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação (NICOLINI, 2003). O autor argumenta que “o problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que os compõem. É a inter-relação entre elas” (NICOLINI, 2003, p. 49). A partir de uma filosofia sobre qual o tipo de profissional se quer construir e aquele que o mercado de trabalho, as mudanças sociais ao longo dos anos exigem, as demais articulações e estruturações em um curso de graduação, são consequências.

A necessidade de formulação desta filosofia, bastante complexa por sinal, é que dificulta ainda mais a flexibilidade e a inovação do profissional formado, levando à uniformização quando o que se apresenta como primordial é a abertura para mais questionamentos do que certezas, em toda a formação superior e na atuação nas empresas.

A partir das diretrizes curriculares de 2004 e 2005, acontece a extinção dos currículos mínimos e conseqüentemente a flexibilização do processo de formulação dos currículos. Porém, mesmo a partir deste momento de abertura para a formulação de opções mais ativas e reflexivas, os cursos de graduação, de forma geral, renunciam seu poder político, o que demonstra, segundo Ribeiro e Sacramento (2009), a escolha pelo comodismo e conveniência.

O Quadro 3 traz, de forma resumida, as mudanças ocorridas na composição curricular do curso de graduação em administração.

Resolução s/n de 1966 1º Currículo Mínimo	Resolução 02/93 2º Currículo Mínimo	Resolução 01/2004 e Resolução 04/2005 - Diretrizes Curriculares
Currículo/Disciplinas Cultura Geral 02 Ciências Sociais 03 Ciências Jurídicas Cultural/Operacional 02 Ciências Econômicas Instrumental 03 Ciências Contábeis Instrumental/Profissional 04 Ciências Administrativas Processamento/Controle de Dados	Formação Básica e Instrumental (720 h/a) 03 Ciências Sociais 01 Ciências Jurídicas 01 Ciências Econômicas 03 Ciências Contábeis Informática Formação Profissional (1.020 h/a) 08 Ciências Administrativas Disciplinas Eletivas e Complementares (960 h/a) Educação Física	Projeto Pedagógico (competências e habilidades) Conteúdos Curriculares <ul style="list-style-type: none"> ○ Formação Básica; ○ Formação Profissional; ○ Métodos Quantitativos e suas Tecnologias ○ Formação Complementar

Quadro 3 – Mudanças na Composição Curricular dos Cursos de Graduação em Administração a partir de Resoluções

Fonte: Ribeiro e Sacramento (2009, p. 201)

Apesar dos números – no ano de 2016, o Censo do Ensino Superior apontou que o curso de administração teve um total de 710.984 matrículas, 262.074 ingressantes e 118.304 concluintes, colocando o curso no topo do *ranking* dos cursos mais procurados do país (INEP, 2016) – de acordo com Paes de Paula (2012), os cursos de graduação em Administração no

Brasil possuem lugar cativo para a semiformação. O que fortifica a desconfiança em quesitos como qualidade e preparação dos futuros gestores, com relação ao fornecimento de subsídios tanto instrumentais, para a sua empregabilidade, quanto subsídios para a composição de um cidadão reflexivo e crítico, que tenha como um dos objetivos sua atuação na sociedade para a melhoria das condições gerais e resolução de problemas complexos.

Problemas estes que são classificados por Sterling (2001) como de segunda ordem e sendo tão complexos, exigem soluções pensadas de maneira não convencional. Por isso, mudança e aprendizado reflexivo e integrador são necessários. A autonomia e criatividade precisam ser inseridas no cotidiano da sala de aula, além da base instrumental, necessária a qualquer gestor. Para Demo (2007) “[...] educação é o suporte essencial, porque, no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate, o conhecimento, e no lado político, alimenta a cidadania”.

Apesar de a Resolução do CNE/CES permitir a abertura para um currículo em que seja trabalhada a base e formação humana do aluno, geralmente ela não acontece. Nicolini (2003) aponta uma concepção de aluno que é formado, porém não preparado para a resolução de problemas que exigem mais do que a aplicação dos conhecimentos aprendidos em sala de aula. Na mesma linha de pensamento, currículos com mais flexibilidade podem viabilizar ao aluno experiências práticas e transformadoras, até mesmo com práticas que entendam melhor o cotidiano local, regional, nacional. Para que a superação desta marca de ineficiência e visão estreita do ensino de administração aconteça e, conseqüentemente, a atuação profissional do gestor melhore, este trabalho advoga também em favor do diferencial na formação/continuidade da formação do professor, um dos promotores da construção do profissional polivalente, crítico, elucidado.

E uma boa formação não se refere exclusivamente a bons colégios, boas faculdades e boas oportunidades. Refere-se sim, à proatividade de alguém que reconhece o potencial de um grupo de alunos e planta de diferentes formas na sala de aula, a possibilidade de formação e descoberta do mundo, da cidadania, das hipóteses e formas de fazer diferente. Refere-se à independência da colonização dos modelos de gestão ora importados, refere-se à alguém que não se marginaliza, não se proletariza, mas que incita o desenvolvimento do pensamento crítico e independente em um ser em formação e da melhor maneira: dentro de sala de aula. Esse alguém é o professor.

De acordo com Ribeiro e Sacramento (2009), “os professores, no exercício de seu papel, podem ser capazes de quebrar paradigmas consolidados e pouco vinculados à realidade nacional. Para tanto, devem deixar de atuar como reprodutores de conceitos consagrados,

passando a se comportar como críticos do processo em curso (...)” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009, p. 202). A partir de tal posicionamento, a educação superior poderá admitir arranjos que busquem o que preconiza a LDB de 1996 em uma de suas finalidades, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. A intenção do professor deve fundar-se em um permanente processo de inovação pedagógica (GUIMARÃES, 2013).

Bons currículos e bons professores conseguem, ao longo do tempo, deixar sua contribuição na sociedade em que estão inseridos. De imensurável valor são as consequências positivas de tal combinação. De imensurável valor é conhecer o contexto no qual se atua, buscando aprofundamento nas diferentes dimensões da realidade. A formação não ferramental e anti-conservadora é urgente e é preciso fortalecer as bases para a real mudança.

Como denomina Rodrigues (2010, p. 93), apud Guimarães (2014) um “currículo movente, é fruto da inquietude dos docentes, conectados com a realidade socioeconômica vigente”. Professor inquieto é professor que aprecia desafios.

Lourenço (2013) argumenta que os colegiados, ao discutirem sobre a organização curricular, não depositam a mesma importância sobre estratégias de planejamento do processo de ensino/aprendizagem com seus docentes. O que causa uma evolução negativa de acontecimentos contribuindo para a formação dos alunos restrita ao aspecto formal, tecnicista e distante do papel e objetivo final da universidade. A autora ainda salienta que

para que a ênfase no contexto deixe de ser retórica e passe a ser realidade, é imprescindível repensar e reconstruir o processo de formação do administrador. Nesse processo, há que considerar desde os aspectos mais abrangentes, como a formação pedagógica do docente (...) até aspectos mais pontuais da prática pedagógica como sugestões de leituras, casos a serem trabalhados, estágios, entre outros (LOURENÇO, 2013, p. 107).

A globalização econômica traz o confronto entre medidas de tempo e competitividade, pois é preciso treinar recursos humanos para que as metas de desempenho sejam sempre ultrapassadas. Tal condição, indispensável sob esta ótica, leva a busca frenética por resultados imediatos até mesmo nos locais onde o tempo para pensar e exercitar o pensamento deveria ser o objetivo primordial. Por este motivo, o ensino superior não deveria render-se à vala comum sob a prerrogativa de que “não há saída” e que a competitividade chega a todos os níveis. Embora haja a necessidade de adaptação a esta condição atual, “cuja regra é a imprevisão, a formação de estudantes em nível superior requer novas condições para o enfrentamento das permanentes mutações, isto é, requerem novas *competências*, sendo antes

uma condição *sine qua non* do docente” (GUIMARÃES, 2013, p. 332).

De acordo com Malm (2009), há uma necessidade urgente de professores para desenvolver novas e criativas competências emocionais, a fim de lidar com um ambiente escolar cada vez mais complexo, em mudança e diversificado.

Em um documento de orientação sobre a qualidade dos professores pela Associação para a Formação de Professores na Europa (ATEE 2006, 7), o ensino é visto como "uma profissão que envolve o aprofundamento da reflexão, desenvolvimento profissional contínuo, autonomia, responsabilidade, criatividade, pesquisa e julgamentos pessoais (MALM, 2009, p. 80). Muitos estudos ressaltam a importância do professor para apoiar a motivação dos alunos para a aprendizagem e desenvolvimento da autoconfiança futura.

De especial significado e primordial é o cuidado e preocupação que os professores têm para com seus alunos. Hargreaves (2004) alega que esta ligação emocional é tão forte que afeta tanto o conteúdo e a forma de ensino. Ao aprofundar o pensamento de Hargreaves, torna-se possível questionar que, sendo o professor um promotor de uma nova forma de ensino e de conteúdos trabalhados de maneira diferente em sala de aula, tal ligação emocional poderá desenvolver nestes alunos a capacidade e disponibilidade para aprenderem e interagirem de outra maneira em sala de aula e no mercado de trabalho?

Para que haja uma mudança mais ampla, o conhecimento co-construído dos professores aponta para três temas-chave, de acordo com Malm (2009, p. 86):

- prática partilhada: trocas autênticas sobre a prática que levam a mudanças na mesma;
- redes de aprendizagem colaborativa: fundamentado cooperativamente. Os professores desenham suas e demais práticas baseados em evidências;
- reflexão acadêmica sobre a prática: fusão da teoria e da prática do ensino, ensino como uma atividade intelectual, consumindo e gerando conhecimento profissional através de abordagens co-construtivistas.

Em vista do que o autor argumenta, as dimensões na formação de professores que mais precisam ser acentuadas são aquelas que se relacionam a(ao):

- desenvolvimento das capacidades dos professores para o pensamento criativo e reflexivo;
- melhorar o pensamento crítico;
- sensibilização filosófica e pedagógica dos professores;
- enfatizar a parte cognitiva, bem como aspectos emocionais de ensino;
- treinar as capacidades dos professores para a empatia e colaboração interpessoal;
- desenvolver uma compreensão pessoal das implicações de ensino percebidos como

uma profissão moral e ética (MALM, 2009, p. 88).

Novas formas de ensino/aprendizagem somente terão espaço quando os currículos das IES permitirem e quando os professores estiverem preparados técnica e metodologicamente para tal. A necessidade de conhecer e dominar as possibilidades de interação e construção de conhecimento em sala de aula dependem de uma base consolidada de opções para que o professor possa relacionar a cada semestre, a cada turma de estudantes, um tipo específico de forma de trabalho, que por sua vez, se adapte melhor. Há, ao mesmo tempo, a necessidade de novas ferramentas que levem em consideração a interferência mútua dos vários sistemas e a dinamicidade presente nos mesmos. É inegável, conforme Sterling (2010-11), no atual contexto, que há uma chamada para um re-exame dos pressupostos e valores, pensamento crítico e nova criatividade.

Para que as possibilidades sejam maiores e mais flexíveis, o próximo tópico explora uma reorientação didática no ensino superior em Administração, ou seja, quais podem ser os primeiros passos em busca de tal mudança necessária e complexa?

2.4.2 A possibilidade de uma reorientação didática no ensino superior em Administração

De acordo com Chalkley e Sterling (2011, p. 666), “há uma opinião generalizada de que os setores de ensino superior têm um papel fundamental a desempenhar na preparação de sociedades na transição para uma economia de baixo carbono e a mudança para formas mais sustentáveis de vida e de trabalho”. De acordo com Pavesi e Freitas (2014), pode-se afirmar que no sistema de atividade da educação superior voltada à formação ambiental e à construção de sociedades sustentáveis, existe uma tensão que se expressa entre as funções socioambientais da universidade e a necessidade de atender às demandas do mercado, “no qual os profissionais egressos, os conhecimentos e as tecnologias produzidas firmam-se somente à medida que se constituem em potencial fonte de mais valia” (PAVESI; FREITAS, 2014, p. 230).

Na mesma seara, para Freitas (2002), entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Ainda para a mesma autora, outros trabalhos apenas reafirmam princípios gerais

apresentados por Vygotsky sem avançar em seu entendimento do ponto de vista didático. Por exemplo, muito se afirma que o professor exerce o papel mediador no processo de ensino, mas não se avança no sentido de explicitar que ações docentes caracterizam essa mediação, quando e como é mais adequada, que tipo de mediação favorece a aprendizagem dos estudantes.

Uma perspectiva que pode auxiliar na mudança da prática educativa no país pode estar contida na hipótese que pretende gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002).

Guimarães (2014) também questiona: “Como aprende quem ensina?”, já que o docente é parte fundamental em todo o processo de construção do futuro gestor. O professor que não se qualifica como uma das fontes de inspiração emocional, técnica, empreendedora ao aluno, não consegue estender a sua tarefa de fazê-lo um sujeito ativo neste processo de aprendizado e inquietação. Então, aprende constantemente e infinitamente quem ensina. O professor está sempre em formação, nunca em finalização deste processo. Como exprime Paulo Freire (2011), o professor, em qualquer nível da educação, deve se recontextualizar a partir da apreensão da realidade, a qual, no contexto atual, torna-se um eminente espaço para promover as transformações sociais e econômicas indispensáveis à evolução da sociedade (GUIMARÃES, 2014).

O docente universitário é “[...] um ator fundamental no território da formação profissional, capaz de mobilizar estudantes para ações técnica e eticamente consequentes, orientadas pelo desejo de produzir uma sociedade mais feliz e justa” (SORDI; SILVA, 2010, p. 95 apud GUIMARÃES, 2014, p. 174).

Guimarães (2014, p. 175), argumenta a partir da ideia de que a prática processualmente instalada na relação pedagógica revitaliza tanto a formação do professor – melhor qualificando-o – quanto à aprendizagem do aluno – promovendo a correlação entre o conhecimento e a utilidade deste na vida real – e Hanashiro e Nassif (2006, p. 47) apud Guimarães (2014) comungam nesse sentido, que “é essencial que se crie mentalidade do aprender a aprender, e compreenda que ensinar exige método, pesquisa, ética e criticidade num ambiente de riscos e oportunidades”. A aprendizagem ativa dos alunos está subordinada às competências das quais o professor deve dispor para poder realizar com eficácia a sua atividade (ZABALA; ARNAU, 2010). O protagonista que primeiro enfrenta o desafio é o professor.

Para Guimarães (2013, p. 333):

a inculcação da temática deve partir do docente, tido como indivíduo capaz de catalisar as influências extraterritoriais de cunho especialmente econômico, conduzindo as discussões subjacentes a uma filosofia de vida e não apenas como mais uma disciplina a ser inserida no desenho curricular. Isso requer decisiva capacidade de discernimento, visão holística e compromisso com a causa ambiental.

Os métodos de ensino baseados na ação e as escolhas pedagógicas mais ativas em sala de aula são aliados nesta busca por mais significado e mais qualidade do profissional formado em sua totalidade. Por este motivo, Springett (2014, p. 09) defende que “as escolhas pedagógicas que envolvem professores e alunos em métodos de ensino baseados na ação são abordagens eficazes que ajudam a moldar os próprios papéis deles – não por uma definição limitada, mas por prover uma aprendizagem experiencial e por ajudar a criar contextos de aprendizagem democráticos”.

Enquanto espaço de conscientização, talvez se espere que o setor de educação superior, assuma este papel de liderança no discurso sobre negócios e sustentabilidade e que dê lugar a rumos reducionistas da agenda do ensino superior, caracterizada por competição e valores ditados pelo mercado. Uma das primeiras indicações é o foco nas competências. Para os autores, a reorientação exige reflexão crítica sobre seu próprio ensino (no caso do professor) e o empoderamento dos alunos, permitindo-lhes trabalhar na resolução de questões reais que eles mesmos tenham identificado.

A questão ambiental, de acordo com Guimarães (2013), pressupõe o domínio por parte do professor, de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de mediar discussões e como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ser uma das alternativas temáticas possíveis de inserção na matriz curricular. O docente possui a alternativa de, a partir das diretrizes, ampliar as visões dos alunos com relação aos paradigmas, navegar na complexidade dos diferentes assuntos e abordagens relativas à temática ambiental (GUIMARÃES, 2013). As DCNs abrem potencial para que cada IES molde, de acordo com suas necessidades e necessidades locais, regionais, o melhor mapa de atuação e a melhor alternativa para este trabalho em sala de aula.

É neste momento que o educador pode, a partir de sua ligação com os alunos, unir seus discursos em sala de aula e “configurar-se como artefato em movimento aspirando a desempenhar esse momento evolutivo [...]. Constitui-se o docente, então, em ponte para recompor a conexão entre a necessidade de uma reflexão ambiental e a ação efetiva visando materializar a intenção preservacionista” (GUIMARÃES, 2013, p. 336). O autor ainda argumenta que a saída paliativa na maioria dos casos é a inserção de disciplinas de cunho

teórico, com poucas possibilidades ou nenhuma de problematizar as questões por meio prático.

“A tendência para concentrar o conteúdo ambiental em uma única disciplina poderia ser interpretada como um daqueles mecanismos de regulação, próprios da esfera da produção e do mercado, que têm por objetivo produzir resultados educacionais que se ajustem às demandas e especificações empresariais ou, na melhor das hipóteses, que não interfiram com elas” (PAVESI; FREITAS, 2014, p. 230).

De acordo com Melo e Brunstein (2014), ainda que algumas experiências docentes enfatizem e tenham iniciativas neste sentido, a forma fragmentada das discussões minimiza todo o potencial de mudança, o que pode retroalimentar a insustentabilidade (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011). Uma complexidade que exige visão e ação. Exige também respeito às diferenças e o apontamento principal é de que não existem receitas, ou seja, confirma-se a existência de duas facetas de uma mesma temática, de um lado a boa notícia de que não existe um modelo universal a ser seguido e de outro, que converge para a dificuldade de assertividade no que tange às políticas, ensino, mudanças culturais, sensibilização da população, dificuldades sociais encontradas para cada localidade, escola, Universidade, cidade, país.

O novo arranjo didático requer orientação por problemas, aprendizagem experiencial e aprendizagem ao longo da vida. Para Wals e Jickling (2002) e Wals e Bawden (2000) as seguintes mudanças são sugeridas:

- de aprendizagem de consumo para a aprendizagem pela descoberta e resolução criativa de problemas;
- de arranjos centrados no professor para arranjos centrados no aluno;
- da aprendizagem individual para a aprendizagem colaborativa;
- da aprendizagem dominada pela teoria para a aprendizagem orientada pela práxis;
- da acumulação de conhecimento para a orientação problemática;
- da aprendizagem orientada pelo conteúdo para a aprendizagem auto-regulada;
- da aprendizagem baseada no pessoal institucional para a aprendizagem com e de pessoas de fora;
- de baixo nível de aprendizagem cognitiva para mais elevado nível de aprendizagem cognitiva;
- da ênfase apenas em objetivos cognitivos para ênfase também em objetivos afetivos e habilidades relacionadas.

Para que parte ou mesmo todas essas mudanças possam acontecer, é requerida a

criação de muitos espaços. Espaço para caminhos alternativos de desenvolvimento; espaço para novas maneiras de pensar, valorizar e fazer; espaço para a participação minimamente distorcida por relações de poder; espaço para o pluralismo, diversidade e perspectivas minoritárias; espaço para o profundo consenso e dissenso respeitoso; espaço para o pensamento autônomo e desviante; espaço para a autodeterminação e, finalmente, espaço para diferenças contextuais e espaço para permitir que a vida do aluno entre no processo educativo (WALS; JICKLING, 2002).

Para os mesmos autores, a o desenvolvimento sustentável proporciona às faculdades e universidades uma oportunidade para que confrontem seus principais valores, suas práticas, suas pedagogias arraigadas, a maneira como pensam sobre os recursos e alocam esses recursos e suas relações com a comunidade em geral. E o ensino superior tem, por primeiro e como principal função, criar possibilidades. Tais possibilidades surgem quando as universidades promovem a exploração, avaliação e crítica às ideias emergentes e contribui criativamente para o seu desenvolvimento.

De acordo com Guimarães (2013, p. 350), “para a mensagem chegar ao aluno carregada de sentido, repercutindo e sensibilizando-o, deve antes o professor exercer sistematicamente e efetivamente o seu ofício, estreitando a distância entre a consciência e as práticas”. A consciência ambiental, para o autor, perpassa pela ruptura cognitiva, esta oriunda do desfazimento paradigmático vigente. Para Springett e Kearins (2001) para trazer mudanças, precisamos de uma visão do que é que desejamos nos tornar - o que desejamos significar. O que ensinamos sobre a sustentabilidade deve ser refletido em práticas de sala de aula.

Porém, para Springett e Kearins (2001), alguns dos problemas que impedem os professores de administração de abraçar o desafio sustentável, emanam das mudanças que ocorreram no contexto mais amplo do ensino superior. Em seu artigo, tais Instituições têm se tornado cada vez mais orientadas para o mercado e reestruturadas para estar em conformidade com as ideologias de mercado, apanhados em um paradigma reducionista que está em competição com o desenvolvimento sustentável. No entanto, o maior entrave ao desenvolvimento sustentável no ethos e práticas das instituições acadêmicas parece ser a inércia (SPRINGETT; KEARINS, 2001).

Para Wals e Jickling (2002), as Universidades deveriam desenvolver em seus estudantes as competências que possibilitarão a eles lidarem com incertezas, situações mal definidas e conflitantes ou, pelo menos a aprenderem a trabalhar com normas divergentes, valores, interesses e construção de realidades. A educação é vista como um meio para as

pessoas se tornarem membros auto-realizados de uma sociedade, procurando significados e em conjunto criando soluções. Segundo os autores, um mundo sustentável sem participação e democracia é impensável.

Se a integração da sustentabilidade na educação superior está intimamente ligada ao desenvolvimento de qualidades emancipatórias, haverá necessidade de proporcionar aos estudantes uma forma de entendimento e transformação do mundo complexo do qual eles fazem parte (WALS; JICKLING, 2002). Baseado neste entendimento e na realidade sobre o conceito de que a sustentabilidade é relacionada ao domínio ambiental, social, econômico, cultural, ético e espiritual, é clara a certeza de que ela difere ao longo do tempo e espaço e pode ser discutida em diferentes níveis de agregação e visualizada através de diferentes perspectivas.

Para Wals e Jickling (2002), o ensino da sustentabilidade pressupõe que aqueles que ensinam considerem-se aprendizes e a inclusão de um profundo debate sobre convicções normativas, éticas e espirituais e as questões diretamente relacionadas ao destino da humanidade e a responsabilidade humana, diferenciando-se assim da forma moderna e positivista de pensar. De acordo com Guimarães (2013, p. 342), “quem aprende para ensinar é porque antes promoveu a incorporação de uma mensagem possível de ser transferida, habilmente carregada de sentido, estilo e significado”.

Para Pavesi e Freitas (2014, p. 234),

o êxito da aprendizagem voltada à transformação expansiva de um sistema de educação superior depende do nível de profundidade que a organização dispõe-se a alcançar no enfrentamento das diferenças e contradições que marcam suas práticas e, portanto, das estruturas e dos meios de que dispõe para empreender um processo de investigação o qual, em última análise, pode conduzir à revisão radical de suas missões, funções e dinâmica.

Por este motivo, a Teoria da Atividade embasa ainda mais a discussão presente na tese e está no próximo tópico de discussão. Seus princípios e conceito de aprendizagem expansiva podem ser úteis na (re)significação do ensino/aprendizagem em sala de aula. O papel do professor precisa ser repensado, rediscutido, lembrado, reconstruído e, sim, quantas vezes forem necessárias.

Dessa forma, uma reorientação didática, dentro de uma proposta – sempre buscada – de ensinar e aprender com mais sentido, caracteriza-se como uma oportunidade de apreensão da realidade no contexto de um curso superior em Administração e de sua matriz curricular. O trabalho de Engeström, com raízes em Vygotsky é explorado no tópico a seguir.

2.5 A Prática e a Teoria da Atividade Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade faz parte das teorizações sobre prática que compõem seis campos de estudos: a) teoria cultural e estética; b) teoria da aprendizagem situada; c) teoria da atividade; d) teoria ator-rede; e) estudos sobre o local de trabalho; f) estudos feministas e pós-estruturalistas. O termo “prática”, normalmente, implica desempenho repetitivo, a fim de algo tornar-se “praticado” (JARZABKOWSKI, 2005).

A prática refere-se a um sistema de atividades em que um “*knowing*” está relacionado a um “*doing*”, ou seja, a produção e a reprodução da sociedade são elementos indissociáveis (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009). Segundo Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), a prática pode contribuir como uma espécie de lente para a interpretação de muitos fenômenos e a partir da concepção de Gaiger (2009, p. 134), “o conhecimento é criado no processo de prática, no qual envolve no mesmo momento atividades do corpo e da mente”. Gaiger (2009) considera, *apud* Canopf et al (2016, p. 02) que:

ao praticar e refletir sobre as práticas, possibilita-se prever a existência de conflitos e crises, momentos pelo quais os praticantes podem dividir e contestar a natureza das práticas. Nesse sentido este autor traz um novo olhar para a prática, dessa vez contemplando outros elementos além do “como” as pessoas fazem nas organizações, mas tentando responder as questões do “por que” e do “como” as práticas continuam a ser praticadas nas organizações.

A teoria da prática social não é uma teoria unificada, mas sim uma coleção de autores e abordagens interessada em estudar ou teorizar a prática, cada um deles com seu próprio vocabulário característico. A natureza encarnada da prática; conhecimento como um modo de agir e uso de artefatos, e não apenas como representações verbais ou textuais do mundo; e o *significado dos objetos materiais e artefatos para as práticas*, são muito relevantes.

No conceito de ação mediada, segundo Vygotsky (1978), a interação entre o agente humano e do mundo (filosoficamente falando, entre sujeito e objeto) é mediada por meios culturais, ferramentas e sinais. Vygotsky concentrou-se em estudar como a criança interioriza o mais importante de todos os meios culturais, a língua. As ações humanas e cognição são “reificadas” em conceitos culturais, artefatos, instrumentos, métodos e regras. Estes, por sua vez, servem como meio para a prática adicional.

Um objeto da atividade (motivo, finalidade ou foco de engajamento) é uma força motriz por trás de uma atividade. Reckwitz (2002 p.53) afirma que: “em uma prática, o conhecimento é uma forma particular de ‘compreender o mundo’, que inclui *um entendimento dos objetos* (inclusive abstratos), dos humanos e de si mesmo”.

Embora a evidente diversidade teórica que envolve as abordagens de prática, percebe-se que todas enfatizam o fato de que as práticas constituem o horizonte em que todas as ações discursivas e materiais são possíveis de adquirirem significado, são inerentemente contingentes, materialmente mediadas, e não podem ser entendidas sem referência a um lugar específico, tempo e contexto histórico concreto (ENGESTRÖM 2000, SCHATZKI, 2001). Enquanto as práticas dependem dos humanos reflexivos para perpetuarem-se, a capacidade de agência humana resulta sempre de “tomar parte” em uma ou mais práticas (RECKWITZ, 2002).

A multidimensionalidade das práticas desafia o pesquisador a perceber os detalhes, através da aproximação ou *zoom in* e suas conexões ou mesmo as redes de conexões, as instituições e a mudança histórica através do distanciamento ou *zoom out* (NICOLINI, 2009), que podem fazer parte de uma única prática. Freire (2013) argumenta que a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de perguntar, de comparar.

De acordo com Schatzki (2001), as práticas são o contexto principal da atividade humana e da ordem social. Por sua vez, a atividade humana, de acordo com Engeström (1999) é infinitamente multifacetada, móvel e rica em variações de conteúdo e forma. Para as reflexões em torno do argumento aqui proposto, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural foi escolhida frente ao desafio que se apresenta sob novos aspectos, que não os tradicionais, enfatizando a aprendizagem expansiva como uma possibilidade para a mudança do papel a partir da aprendizagem dos atores envolvidos na atividade.

2.5.1 Teoria da Atividade Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural surge no campo da psicologia com o trabalho de Lev Semenovich Vygotsky, iniciado em 1920 (ENGESTRÖM, 2001) na União Soviética e é aprofundada por Leontiev. A teoria estende-se a um sistema de atividade que engloba tensões, paradoxos, inconsistências, que pertencem a um sistema produtor de perturbações. A Teoria da Atividade é uma escola de pensamento relacionada à interação entre os indivíduos com o ambiente social e material (ENGESTRÖM, 1999).

Em primeiro lugar, a Teoria da Atividade é uma teoria baseada na prática, segundo, é uma teoria histórica e orientada para o futuro (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009). É uma das abordagens que utiliza artefatos além de representações verbais do mundo,

apropriando significância a estes materiais e objetos e assume, hodiernamente, um caráter multidisciplinar englobando educação, sociologia do trabalho, antropologia, filosofia, linguística, entre outras (DUARTE, 2002).

A concepção de que a consciência emerge da atividade prática dos sujeitos provém de Marx a partir de sua proposta de rompimento epistemológico (PICCOLO, 2012). Para Marx, a noção central procura desmistificar o ideal que concebe o objeto como um produto independente da atividade humana.

O conceito de trabalho provocou uma verdadeira quebra quando se opôs ao materialismo mecanicista – que considerava o objeto como um produto independente da atividade humana e da mesma forma com relação às ideias das correntes idealistas. Estas não conferiam nenhuma importância à prática dentro do processo de conhecimento (PICCOLO, 2012; DUARTE, 2002).

A partir destas prerrogativas, Vygotsky, Luria e Leontiev desenvolvem a corrente da psicologia histórico-cultural. Lev Vygotsky, psicólogo bielorusso (1896-1934), dedicou-se ao estudo do desenvolvimento intelectual e o papel preponderante das relações sociais na condução desse processo. Vygotsky busca em Marx o conceito de trabalho/atividade, que permeia o campo da psicologia.

Rubinstein (1963), predecessor de Vygotsky e Leontiev, sustenta três teses básicas desenvolvidas a partir da análise dos manuscritos de Marx (PICCOLO, 2012), nas quais seus estudos psicológicos se basearam, são elas: reconhecimento do trabalho no processo de formação psicológica do homem; a formulação de que o mundo dos objetos criados pela atividade humana atua imediatamente sobre o processo de formação dos sentidos e da consciência; e a concepção de que a psicologia humana e nossos sentidos são produtos da história cumulativa das gerações anteriores. Rubinstein afirma que são objetos de investigação psicológica não somente a atividade mental, espiritual e teórica do homem, mas também sua atividade prática.

Leontiev, proficuamente desenvolve os pressupostos anunciados por Rubinstein e Vygotsky – que veio a falecer precocemente em 1934 – e mesmo trabalhando até os 37 anos, Vygotsky erigiu as ideias iniciais sobre a Teoria da Atividade, entendida como uma forma dialética de relação entre o homem e a realidade histórico-concreta. Dialética, pois o objeto de análise da Teoria da Atividade não é o meio ou o sujeito considerados separadamente, mas de forma conjunta, a partir do duplo processo dialético de transformação de ambos (PICCOLO, 2012). De acordo com Bulgacov et al (2014), olhar para a situação ou para o ambiente ou apenas para a pessoa, é algo que destrói o próprio fenômeno de interesse. É preciso ver o todo

repleto de suas conexões e trocas.

A relação é dialética, não mecânica, a partir do momento em que a atividade é criada por necessidades presentes na esfera cotidiana, assim “ao entrar em contato com o objeto e nele me objetivar reflexivamente, o converto pela via do sentido em motivo de uma nova atividade e, por conseguinte, em novas necessidades” (PICCOLO, 2012, p. 289). Neste sentido, a interação é o que proporciona uma base interpretativa e os indivíduos passam a atribuir sentido à sua própria ação e à dos demais, com o objetivo de transformar algo (ENGESTRÖM, 1987), que é a principal preocupação dos estudiosos da Teoria da Atividade.

Marx e Rubinstein conferem as bases para a Teoria da Atividade. Os pressupostos elencam que: a consciência não emerge passivamente das relações entre sujeito e objeto e sim da atividade prática dos sujeitos e, para Rubinstein, os processos mentais e a consciência não apenas se manifestam através da prática da atividade, mas se formam a partir dela. A atividade existe pela orientação em função do objeto, pois é a transformação deste que faz com que a atividade exista. Para Vigotsky (1998), a entrada no mundo humano consiste em entrar no mundo da linguagem e no mundo dos significados, sendo dessa maneira que o homem cria e recria a cultura.

Importante ressaltar que a estrutura teleoafetiva da prática dentro da Teoria da Atividade, diz respeito a ações que estão orientadas para um determinado fim e principalmente, assumindo um caráter de afetividade que balizará as ações dos praticantes. Por este motivo torna-se vital para as aplicações, a partir do escopo da Teoria da Atividade, concentrar-se em aspectos que possuem significados, pois disso dependerá o entendimento que os agentes, situando as práticas, darão a elas. Para Sannino, Daniels e Gutierrez (2009, p. 01), "por meio de atividades, os seres humanos desenvolvem suas capacidades, personalidades e consciência, transformam suas condições sociais, resolvem contradições, geram novos artefatos da cultura, e criam novas formas de viver e de ser". Por este motivo, a abordagem da teoria é potencialmente original e poderosa para a construção social do conhecimento.

Para Leontiev (2005), o conceito de atividade objetiva a explicação dos processos psíquicos que se formam a partir da relação do homem perante a realidade. De acordo com Martins (2013), o tratamento dado à categoria atividade por Leontiev, fundamenta-se no papel ontológico do trabalho. Tendo como base a evolução da espécie, o ser humano transforma-se em “ser humanizado”, que por sua vez, adquire novas particularidades através da apropriação da cultura histórica e socialmente construída, fato extremamente importante e que possibilita compreender a consciência como produto histórico mutável.

Ponto importante a ser destacado é o fato de o sujeito fazer parte do contexto e as práticas terem, da mesma forma, um caráter fundamentalmente situado. Assim, a atividade representa a ligação entre homem e mundo, pois possibilita, através da mediação concretizada face à realidade, a satisfação de necessidades físicas, culturais, espirituais, materiais.

De acordo com Ribeiro (2011), importa ressaltar que o sentido pessoal que cada atividade tem para o sujeito é submetido, permanentemente, à incorporação de novos sentidos e à constituição de “significações” explicitadas por Leontiev (1983, p. 127) como “representações, ideias e conceitos”, sendo essas produzidas em nível social. De acordo com Virkkunen e Newnham (2013), cada indivíduo envolvido possui uma perspectiva diferente com relação ao objeto e podem participar da atividade por diferentes razões, por dinheiro, por fazer algo interessante e valioso ou para avançar na carreira. Portanto, Leontiev (1978, p. 91), distingue entre significado social da atividade e sentido pessoal de um indivíduo para participar da atividade, baseado na relação da atividade para sua vida individual e motivos.

A cada momento em que novas necessidades e diferentes relações são criadas entre homem-sociedade-natureza, a atividade se complexifica. A natureza do trabalho como processo gerou uma necessidade de construção antecipada da imagem mental que deve ser alcançada por ele, ou seja, a finalidade. Essa necessidade, por sua vez, gerou transformações psíquicas radicais que se tornaram possíveis graças ao desenvolvimento dos recursos externos tais como os instrumentos e a linguagem. O homem manifesta, dessa forma, atos pelos quais se relaciona com a *realidade objetiva* e ao mesmo tempo necessita transformá-la em *realidade subjetiva* para que consiga atender às suas necessidades.

Por este motivo, Piccolo (2012) argumenta que a imagem de uma realidade a ser transformada não está ausente da estrutura da atividade e também por este motivo, historicamente, o processo de divisão do trabalho proporcionou o parcelamento em fragmentos da atividade. Essas parcelas possuem uma relação mediata com o todo, assim como as ações e as operações. A diferenciação que Leontiev faz de atividade *mediata* e atividade *imediate* permite entender, respectivamente, as diferenças entre atividade humana e sua complexidade e a atividade animal e as diferenciações entre atividade e ações.

Ao longo da vida o ser humano emancipa-se da necessidade de cuidados de outra pessoa e constrói, lenta e gradativamente, a aprendizagem com relação à ligação entre necessidades e objetos capazes de satisfazê-las (MARTINS, 2013). Leontiev afirmou que a complexificação filogenética bem como ontogenética que acompanha o trabalho, determinou profundas transformações em sua estrutura, convertendo a atividade em uma cadeia de ações que entrelaça ações individuais, particulares e ações sociais, coletivas (MARTINS, 2013).

Graças à complexificação histórica da atividade, ela pode ser decomposta em ações cujos resultados imediatos não coincidem com o seu motivo, de modo que a ação se caracteriza, fundamentalmente, pelo fato de o motivo que a subordina não residir em seu próprio conteúdo, sendo dado por sua inserção em um processo mais amplo que é a atividade da qual ela é componente (MARTINS, 2013, p. 4).

A atividade abstrata é inaugurada com a consciência, que se estrutura com o pareamento entre as representações e as palavras da linguagem, fazendo com que a relação entre sujeito e objeto esteja dotada de liberdade. Vygotsky (1998) se concentrou na tentativa da compreensão da relação existente entre pensamento e linguagem, para assim, explicar a consciência. Seus conteúdos, permeados por sensações, sentidos e significados, caracterizam a consciência como produto das suas relações com a natureza e com os outros seres humanos, construída ao longo do tempo. A atividade é dotada de significado na teoria de Leontiev e os significados resultam, segundo Martins (2013, p. 4), “das apropriações efetivadas pelos seres humanos, de todo um sistema de objetivações elaborado historicamente”.

De acordo com Moretti (2007, p. 24):

Perrenoud (2001, p. 33), propõe a “trialeítica prática-teoria-prática”, Schön (1992) refere-se ao movimento “ação-reflexão-ação”, Alarcão (1998, p. 119) aponta a necessidade de projetos de “formação-ação-investigação”. Pimenta (2005) referindo-se à relação entre saberes práticos e saberes teóricos, afirma que: “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Ainda para a mesma autora (MORETTI, 2007, p. 91), Leontiev (1983, p. 234) deixa claro que “não é possível ensinarmos o sentido de algo uma vez que o sentido é atribuído pelo sujeito no transcurso da atividade, no decorrer da própria vida. O sentido pode ser educado e sua unidade com a significação social é possível na unidade entre a educação e o ensino”.

Sforni (2004) destaca que o envolvimento do indivíduo em uma atividade coletiva traz novas necessidades e conseqüentemente exige novos modos de ação. Esta inserção, por sua vez, abre caminho para que possa acontecer um ensino significativo, que possibilita a compreensão da atividade coletiva como caminho para a atividade individual, que proporciona seu desenvolvimento psíquico.

Tal apropriação, a partir das experiências de cada sujeito, liga-o à realidade objetiva e são dotadas de sentido subjetivo, pessoal. A qualidade dos vínculos desenvolvidos pelo indivíduo com a realidade depende do conteúdo da atividade, dos significados e sentidos.

Assim, poderemos ter relações que os motivos são alheios às finalidades das ações, constituindo um empobrecimento.

É o que Duarte (2002, p. 284) advoga quando explicita uma das análises de Leontiev: “o enriquecimento dos instrumentos metodológicos de análise dos processos de alienação produzidos pelas atividades que dão o sentido (ou o sem-sentido) da vida dos seres humanos na sociedade capitalista”. Segundo Duarte (2002), o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da mesma; o sentido diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o sujeito age. Para Leontiev, a sociedade capitalista opera uma ruptura alienada e alienante entre significado e sentido da ação.

De acordo com Leontiev (1983), o motivo que incita o sujeito a agir está sempre ligado ao sentido pessoal. Assim, “sentido pessoal e motivo estão intimamente relacionados, e para que possamos encontrar o sentido devemos descobrir seu motivo correspondente. O sentido pessoal indica, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (ASBAHR, 2005, p. 4). Quando existe a contraposição entre significado e sentido, a alienação torna-se presente, ou seja, o conteúdo das ações e o motivo pelo qual os sujeitos agem são contraditórios. No caso de um trabalhador, o significado social de seu trabalho seria a produção de determinados produtos, porém, o sentido atribuído é a obtenção do salário para a sua sobrevivência, portanto, contraditório. “O “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito” (BARROS *et al*, 2009, p. 179).

A apropriação (construção) do conhecimento e a construção da postura crítica configuram-se como significado social do que é realizado pelo sujeito. Mas quais seriam as possibilidades de encontro entre significação social e o sentido pessoal do aprendizado? De acordo com Moretti (2007, p. 92), Leontiev (1983, p. 247) explica que “[...] o decisivo é o lugar que o conhecimento ocupa na vida do indivíduo, se o conhecimento constitui para ele uma parte de sua vida real ou somente uma condição externa, imposta desde fora”. Os conhecimentos precisam se transformar, de acordo com Leontiev, em “conhecimentos vivos”.

Engeström (1990) afirma que as ferramentas são dependentes do objeto. Cole (1998) salienta que os artefatos encerram a sua própria trajetória de desenvolvimento, a qual é um reflexo da sua forma de utilização. Assim, na migração de uma atividade para outra, conscientemente, os humanos ressignificam os mediadores. A partir do momento que uma atividade torna-se parte do contexto, ou institucionalizada, de acordo com Cole e Engeström (1993), a mesma se torna uma ferramenta vigorosa.

Os sujeitos da atividade são os agentes a quem interessa pesquisar, os principais

responsáveis pela transformação do objeto em resultado, dada sua capacidade de ação. A atividade é o vínculo do sujeito com a realidade. A personalidade do indivíduo é condicionada por meio de relações que se utilizam da atividade para que este possa realizar a apropriação.

A atividade humana, para Martins (2013, p. 11) “não é dada à apreensão sensível imediata, evidenciando-se de modo indireto e mediado”. A partir da análise dialética da relação entre o singular e o universal é que se torna possível a construção do conhecimento concreto. As condições sociais de vida e a educação são aspectos relevantes do desenvolvimento da atividade efetivamente humana.

A atividade humana é transformadora do real. Por este motivo, adquire um caráter de orientação para o futuro, na qual a aprendizagem ocorre por meio de atividades coletivas que são realizadas em torno de um objeto comum. Seus componentes principais são: sistemas, aprendizagem e desenvolvimento. Os sistemas possibilitam, segundo Engeström (2001), analisar de que maneira as ferramentas concretas são usadas com a intenção de mediar os motivos e o objeto de um comportamento.

2.5.2 As Gerações na Teoria da Atividade

A seguir, demonstra-se e aprofunda-se a evolução das três gerações da Teoria da Atividade (Figura 5). É importante o entendimento de todas as fases e amadurecimento em torno da proposta inicial e a concebida por Engeström (1987), que é utilizada no presente estudo. Além disso, a Teoria da Aprendizagem Expansiva também é trazida ao debate, com a finalidade de pautar a evolução dos mecanismos utilizados para levantamento e análise de dados.

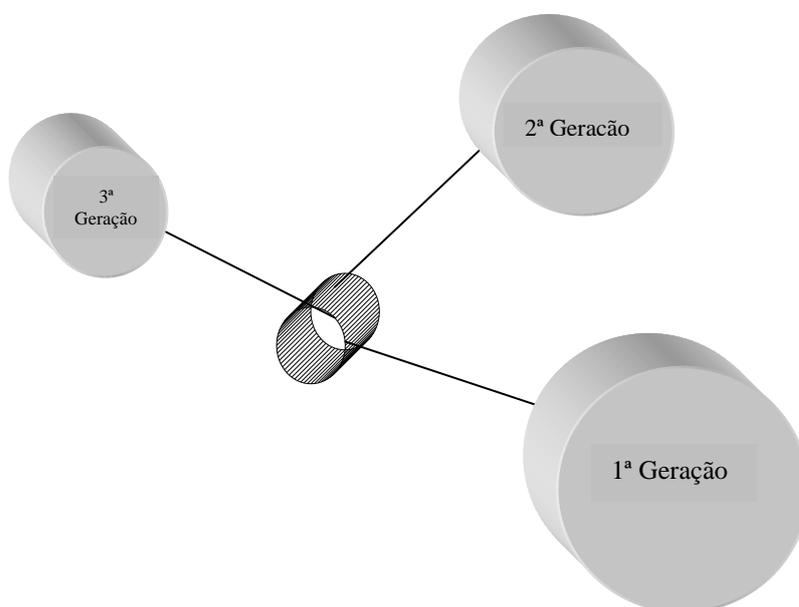


Figura 5 – Evolução das Três gerações - Teoria da Atividade
 Fonte: elaborado pela autora

Os estudos desenvolvidos por Vygotsky e Leontiev alicerçam as bases da Teoria aqui utilizada. A Teoria da Atividade concentra-se em explicar ‘como’ são desenvolvidas as atividades humanas e ‘quais’ os motivos para que elas ocorram. O interesse aplica-se na explicação de como processos mentais e atividades humanas são assumidas como unidades de análise e de que forma e em qual profundidade a interação entre ambos pode afetar ambiente e indivíduo.

Ao longo dos anos a Teoria da Atividade evoluiu e apresentou três gerações de pesquisa. A primeira delas foi desenvolvida por Vygotsky em “*Mind in society*” (1978), através da ideia de mediação no modelo triangular e suas ideias fundacionais foram: a) ação mediada: mediação cultural por ferramentas e sinais; b) natureza histórica das funções psicológicas humanas e c) zona de desenvolvimento proximal.

No modelo apresentado, a mediação das ações é realizada por uma tríade, composta de sujeito, objeto e artefato mediador (Figura 6). Esta tríade compõe uma crítica ao padrão de compreensão de comportamento de estímulo-resposta, originário do modelo mecanicista no qual o ser humano não se relaciona diretamente com o meio em que se encontra.

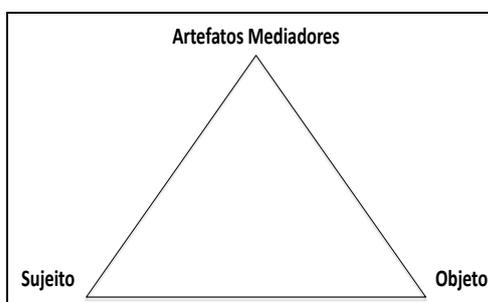


Figura 6 - Primeira Geração da Teoria da Atividade
 Fonte: Elaborado conforme Engeström (1987)

A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva, desconstruindo a ideia de que o ser humano se relaciona diretamente com o meio que o cerca e que reage mecanicamente aos estímulos deste meio. A mediação pode ser compreendida, de acordo com Pinheiro (2010) como o elo que dá sentido ao mundo nas relações homem-natureza e homem-homem, sendo dessa forma, a mediação, uma dimensão de interação entre homem e realidade. Um destaque importante é o fato de a unidade de análise permanecer no âmbito individual (ENGESTRÖM, 2001).

A mediação trará outro conceito importante na obra de Vygotsky: a zona de

desenvolvimento proximal, na qual existe um desenvolvimento *real* e um *potencial*. O primeiro refere-se ao que a pessoa faz por si mesma e o segundo refere-se ao que pode ser alcançado com a ajuda de um indivíduo mais experiente (PINHEIRO, 2010).

A Figura 6 traz a concepção de que a *atividade* é uma forma de fazer algo (*doing*) dirigida a um objeto. O que motiva a atividade então é a transformação do objeto em resultado e esse objeto pode ser: material, um plano, podendo também ser intangível desde que possa ser compartilhado com e pelos participantes da atividade.

Nesta primeira geração da Teoria, proposta por Vygotsky, não há a integração da mediação de outros indivíduos e relações sociais (ENGESTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999). A continuidade dos estudos leva à conclusão de que não são suficientes os elementos presentes na análise da unidade que sugere indivíduo e ação como foco central, mas sim a proposição de Leontiev, na qual é trazida a expansão do conceito de atividade e, conseqüentemente, sua forma de análise passa do âmbito individual para o coletivo (ENGESTRÖM, 1987).

O *sujeito* pode ser um indivíduo, um grupo ou subgrupo de pessoas. A agência dos sujeitos é tomada como perspectiva de análise (ENGESTRÖM, 1987; 2001), por isso os sujeitos são os agentes foco a serem pesquisados, possuem intencionalidade. A subjetividade também está presente na abordagem, embora o indivíduo não se sujeite de modo pacífico às atividades, ele age munido da mesma. A partir dessa subjetividade, a interação do sujeito é muito particular, por isso a tentativa de entender sua ação sem seu “repertório” simbólico possivelmente não será compreendida.

Os *artefatos* – materiais, culturais, sociais, cognitivos – compõem a mediação da relação entre sujeito e objeto. Eles são usados como ferramentas para a transformação da prática, caso contrário, não assumem papel central. O uso dos artefatos no estudo das ações do indivíduo provoca o deslocamento de um pensamento no qual se separa a ação humana cartesiana da estrutura da sociedade, que se caracteriza por ainda assumir um caráter funcionalista/estruturalista em muitos aspectos que poderiam ser tratados a partir de enfoques não lineares, a partir do pensamento rizomático, sem uma ordem explícita, de maneira mais complexa. Assim, o indivíduo já não poderia ser compreendido sem seus meios culturais; e a sociedade já não poderia ser compreendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem artefatos (ENGESTRÖM, 1987).

A segunda geração da Teoria da Atividade possui as ideias fundacionais de Leontiev: a) distinção entre atividade, ação e operação, b) sistema de atividade coletiva como unidade chave de análise e c) foco no objeto e motivo. A atividade é orientada a um objeto, não

existindo atividade sem ele. O objeto é o real motivo da atividade, quando uma necessidade encontra um objeto, torna-se um motivo (chave da mudança). O Quadro 4 explicita a relação existente entre os elementos base do modelo da teoria.

Níveis	Atingidos por meio de
Atividade →	Motivo→
→ Ação→	Objetivos→
→Operações→	Condições ¹¹

Quadro 4 – Elementos base do modelo da Teoria da Atividade
Fonte: Pinheiro (2010, p. 30).

As flechas representam o movimento, ou seja, a atividade depende do motivo. O motivo desencadeia uma ação, que por sua vez também depende dele. Para Leontiev (1977), a atividade que corresponde às necessidades humanas é orientada para o objeto, as ações são orientadas por metas e revelam as etapas para a realização da atividade e as operações são orientadas pelos artefatos socioculturais, compondo a divisão do trabalho.

A definição de atividade contempla o caráter coletivo, que é fator chave na segunda geração dos estudos. Aqui se entende que toda e qualquer atividade humana é coletiva, necessariamente coletiva (Figura 7). O conceito com embasamento marxista, de acordo com Engeström (1987, p.66):

O trabalho humano, a forma ‘mãe’ de toda atividade humana, é cooperativa desde sua origem. Nós podemos falar da atividade de um indivíduo, mas nunca de uma atividade individual: somente ações são individuais.

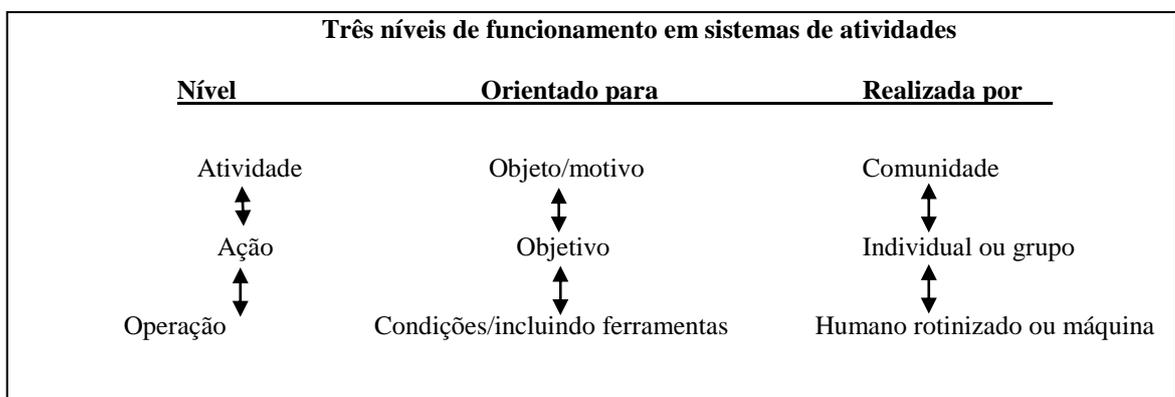


Figura 7 – Três Níveis de funcionamento em sistemas de atividades
Fonte: Leontiev, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

Os níveis “atividade”, “ação” e “operação” possuem suas descrições específicas. Para

Leontiev (1983, p. 83) ação significa:

o processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação.

As ações consistem em cadeias de operações. A operação é a maneira como a ação é realizada, dependendo assim, das condições de sua realização. Caso o objetivo permaneça o mesmo e as condições de sua realização são modificadas de alguma forma, a estrutura operacional da ação é alterada para adaptar-se com a nova estrutura.

O desenvolvimento de uma atividade para uma ação, de acordo com Engeström (1987), é fruto da divisão do trabalho: é por meio da divisão do trabalho que uma atividade é decomposta em inúmeras ações, quantos sejam os membros da coletividade. Contudo, torna-se importante perceber que os constituintes da atividade não são fixos no tempo, o que abre espaço para a modificação de acordo com as condições de sua realização. Dessa forma, todos os níveis, atividades, ações ou operações, podem se mover para cima ou para baixo (LEONTIEV, 1978a). As ações são planejadas conscientemente, adequadas às situações (LEONTIEV, 1978a).

Vygotsky estudou o papel da linguagem na formação da consciência e propôs uma diferenciação entre sentido e significado. Por exemplo, o significado da palavra mesa é conhecido de todos, porém, o sentido que cada sujeito atribui à palavra pode ser lembrar-se da desorganização da sua mesa de escritório, ou da mesa da casa da vovó ou mesmo de sua infância, e assim sucessivamente, cada indivíduo atribui sentido diferenciado das demais pessoas quando ouve a mesma palavra. Assim, pode-se dizer que o sentido não existe em sua forma pura, ele sempre se manifesta em relação a algo, como o sentido de alguma coisa.

Da mesma maneira, na interação com outras pessoas, o sentido atribuído por um sujeito a uma determinada coisa pode mudar, possibilitando o surgimento de novos conhecimentos. Quando os direcionamentos de um grupo ou sala de aula focam na intenção de promulgar situações nas quais os sujeitos têm possibilidade real de ações partilhadas, eles correm o sério risco de obter uma nova ideia do objeto de ensino, pois partilham o significado deste.

A formação em qualquer nível, de acordo com Moura (2004), é um fenômeno e para investigá-la é preciso compreender algo que não está dado. Para Vygotsky (1998, p. 85), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no seu processo de mudança: esse é o

requisito básico do método dialético” (VYGOTSKY, 1998, p. 85). Para que isso ocorra, é preciso buscar instrumentos que respondam favoravelmente na apreensão do movimento, de um sujeito antes e depois.

Tópico necessário de ser destacado, em particular, é que os objetos de atividades são dinamicamente construídos a partir de vários tipos de restrições, que incluem: as necessidades que a atividade em questão está se esforçando para satisfazer, os meios disponíveis, outras atividades potencialmente relacionadas e outros atores envolvidos, cada um com seus próprios motivos e objetos (o objeto se mostra de forma diferente de acordo com o ponto de vista do sujeito). Quando alguns desses componentes mudarem, por exemplo, a importância de uma determinada necessidade é crescente ou novos meios se tornam disponíveis, toda a configuração de restrições pode exigir uma redefinição do objeto da atividade para atender às novas restrições (KAPTELININ, 2005, p. 17).

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural destaca, por um lado, que a atividade colaborativa emerge em torno de um objeto específico de tal forma que a divisão do trabalho, as regras e ferramentas a serem utilizadas, bem como a posição e a identidade que cada membro assumirá dependem de um determinado objeto de trabalho. Por outro lado, a teoria prevê que tal objeto é também o resultado dos interesses da comunidade que se reúne em torno dele (MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005). *O objeto é, neste sentido, em parte, determinada e em parte emergente*; é tanto projetiva (construído através da negociação ou ignorando os diferentes interesses representados na comunidade) e objetiva (produto e serviços que são os resultados da atividade). Pode-se assim afirmar que, quanto maior o interesse de uma comunidade em um objeto, maiores são as possibilidades de sucesso na transformação da atividade, no que cabe à parte emergente.

Um exemplo que pode ser trabalhado para maior entendimento seria pensar em um paciente como objeto de trabalho de diferentes profissionais no mesmo hospital (NICOLINI; MENGIS; SWAN, 2012). Cada um deles terá uma maneira ligeiramente diferente de construir o objeto de sua atividade comum: enquanto para o cirurgião o paciente é um corpo para reparar, a enfermeira vai visualizá-lo como pessoa para cuidar, e o administrador como um cliente para satisfazer. A organização da assistência no hospital (tempo de permanência, por exemplo) depende, em parte, de como essas diferentes visões do objeto são trabalhadas em conjunto.

Para Rubinstein (1963), citado por Piccolo (2012), *o mundo dos objetos criados pela atividade humana atua imediatamente sobre o processo de formação dos sentidos e da consciência*. Por isso, a partir do momento em que a atividade é criada por necessidades

presentes na esfera cotidiana, “ao entrar em contato com o objeto e nele me objetivar reflexivamente, o converto pela via do sentido em motivo de uma nova atividade e, por conseguinte, em novas necessidades” (PICCOLO, 2012, p. 289). Neste sentido, a interação é o que proporciona uma base interpretativa e os indivíduos passam a atribuir sentido à sua própria ação e à dos demais, com o objetivo de transformar algo (ENGESTRÖM, 1987), que é a principal preocupação dos estudiosos da Teoria da Atividade.

A Teoria da Atividade traz a construção de que embora os indivíduos sejam aqueles que vivenciem tudo o que acontece nos sistemas de atividades, representando as contradições e os dilemas, as soluções que podem ser encontradas e compartilhadas dependem das ações destes mesmos indivíduos (agência), porém, de maneira coletiva (ENGESTRÖM, 1987). Os indivíduos pertencem a este sistema de atividade e as contradições e dilemas a serem solucionados estão em toda parte.

De forma mais completa e mais complexa também, Engeström (2001) acrescenta ao modelo de Segunda Geração (Figura 8) a mediação por outros indivíduos e relações sociais, conseqüentemente, expandindo as ideias de Leontiev e ampliando o sistema de atividade. As ideias fundacionais aqui desenvolvidas por Engeström (1987) são: a) foco em sistemas de atividade de interações múltiplas, seus objetos parcialmente compartilhados e suas contradições, b) interesse em problemáticas sociais de grande escala.

Algo importante a ser destacado é a forma como o objeto da atividade passa a ser representado a partir da segunda geração. O objeto passa a ser comunicado como uma elipse (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Dessa forma, impregnam-se na constituição do objeto que as ações a ele orientadas caracterizam-se de formas variadas, podendo apresentar de forma implícita ou explícita: ambigüidade, interpretação, surpresa, *sense-meaning* e potencial para mudança. O objeto está sempre aberto à transformação.

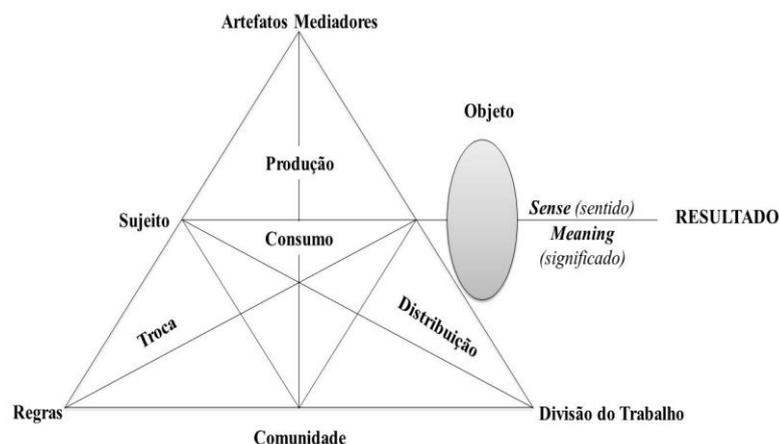


Figura 8 – Segunda Geração da Teoria da Atividade
 Fonte: Adaptado de Engeström (1987, 2001)

É neste espaço que significados e sentidos são compartilhados por todos e configura-se como o espaço onde o sujeito confronta-os para que as tensões sejam criadas e a possibilidade de criar novos significados aconteça. Assim, a elipse, na Figura 06, representa o objeto, e as ações orientadas a ele são sempre permeadas pela necessidade de *sense-meaning*.

A definição de Leontiev (1978, p. 10) contempla que:

atividade é o contexto significativo mínimo para entender as ações individuais. Em todas as suas variadas formas, a atividade do indivíduo humano é um sistema criado dentro de um sistema de relações sociais... A atividade de pessoas individuais depende, assim, do seu desenvolvimento social, da posição, das condições que se enquadram à sua sorte, e de um acúmulo de fatores individuais idiossincráticos. A atividade humana não é uma relação entre uma pessoa e uma sociedade que ele confronta. Em uma sociedade que uma pessoa não simplesmente encontra condições externas às quais ele deve adaptar a sua atividade, mas, ao contrário, essas condições sociais trazem em si os motivos e os objetivos de sua atividade, seus meios e modos (grifos do autor).

O modelo básico da Primeira Geração de Vygostky é um dos triângulos e apresenta a relação entre sujeito e objeto, que é mediada por artefatos materiais. Somados a este modelo da Primeira Geração, no modelo de Segunda Geração (Figura 8), a atividade humana é representada como: produção, distribuição, troca e consumo (ENGESTRÖM, 1987).

O autor divide o modelo em “elementos essenciais” e “elementos de mediação”. Os elementos essenciais são: sujeito, objeto e comunidade e os elementos de mediação: instrumentos, regras e divisão do trabalho. A composição do primeiro triângulo já foi evidenciada no modelo de Primeira Geração de Vygotsky (artefatos, sujeito e objeto).

O *objeto* é entendido como a finalidade de um sistema de atividade. Segundo Engeström e Blackler (2005), o objeto é a “matéria-prima”, possibilitando que os sujeitos envolvidos em uma atividade tenham interpretações, em função do conflito ou problema apresentado. O objeto é a coisa que as pessoas estão trabalhando para transformar.

Na ideia defendida por Nicolini, Mengis e Swan (2012), os autores desenvolvem uma contribuição tripla. Em primeiro lugar, apresentam um quadro analítico novo que organiza objetos de acordo com os papéis que desempenham na colaboração e na lente teórica tomada. Em segundo lugar, analisam o papel dos objetos através de diferentes lentes teóricas e isso permite ver que o papel e a função dos objetos particulares podem mudar durante o curso de colaboração.

O mesmo objeto pode, assim, tomar o centro do palco ou se mover “para o fundo” em

momentos diferentes. A chave a encontrar aqui é o tipo de objetos de trabalho em condições de colaboração que decorre não só da sua própria natureza, mas também da natureza e desdobramento da atividade em si.

Em terceiro lugar, os autores defendem que uma perspectiva pluralista permite compreender melhor as fontes de conflito e de ruptura potencial em colaboração. Aqui se observa que um determinado objeto pode assumir um tipo diferente de papel para os diferentes atores envolvidos na colaboração a qualquer momento no tempo - um objeto pode ser motivacional para alguns, enquanto, ao mesmo tempo, não possuir essa característica para outros, por exemplo.

Para Nicolini, Mengis e Swan (2012), a obra de Knorr Cetina (1997, 1999), sugere que a capacidade de objetos para apoiar a colaboração deriva da sua experimentação como "*coisas epistêmicas*". Objetos se tornam epistêmicos quando eles incorporam o que ainda não se sabe. Devido a essa natureza ilimitada, adquirem um poder de fixação emocional profunda e geram apego íntimo que cria laços sociais, seja por sua complexidade que exige união de forças, ou porque a unidade e desejo para o mesmo objeto constituem a base para o reconhecimento mútuo e senso de pertença.

De acordo com Steil e Carvalho (2014, p. 168), “o mundo que nos é dado observar é um mundo em movimento”. Relevância encontrada no conceito de objetos epistêmicos, os quais possuem características de serem abertos, geradores de questões e complexos. Eles são processos e projeções ao invés de coisas definitivas (KNORR CETINA, 2006). O ponto de vista cotidiano vê os objetos como ferramentas ou produtos prontos e assim possuem a característica de serem “caixas fechadas”. Em contraste, objetos de conhecimento (epistêmicos), aparecem tendo a capacidade de se desdobrar indefinidamente. Eles sempre adquirem novas propriedades e mudam aquelas que possuem. Por isso, a potência criativa que possui a imaginação ecológica (STEIL; CARVALHO, 2014), redefine a relação dos sujeitos com outros organismos e objetos.

Esta ideia de uma "estrutura de querer" (de vir a ser) implica um interesse continuamente renovado no saber que parece nunca ser cumprido pelo conhecimento supremo. A conjunção das dimensões relacional e libidinal fornece à prática um sabor e qualidade distintivamente diferente daquelas pertencentes às práticas rotineiras e habituais, fazendo com que o sujeito esteja dentro do mundo, da natureza e em relação com seus objetos de conhecimento (STEIL; CARVALHO, 2014). Matéria e corpo como operadores do conhecimento, em um processo contrário da divisão entre matéria e pensamento, corpo e razão, exige um trabalho intenso de “mover-se em direção às coisas, ao real, ao corpo, aos

organismos” (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 166). E a participação passa a ser condição para o conhecimento.

Rheinberger, na obra de Knorr Cetina (1997), refere-se a ‘coisas epistêmicas’ como quaisquer objetos científicos de investigação que estão no centro de um processo de investigação e no processo de ser materialmente definido. Ele distingue estes de objetos tecnológicos, que são fixados e que servem como momentos estáveis de um arranjo experimental. O objeto coletivo de uma atividade é, portanto, o organizador e motivador da comunidade que gira (e evolui) em torno dele. Os estudiosos da Teoria da Atividade ressaltam que, devido à sua origem coletiva, ***o objeto da atividade é, por definição, emergente, fragmentado e contraditório***. A ação colaborativa é, assim, mantida em torno da busca de um objeto parcialmente compartilhado, parcialmente fragmentado, e parcialmente contestado (MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005).

Em um estudo empírico longitudinal das práticas do dia a dia da colaboração entre os cientistas envolvidos em um projeto interdisciplinar no domínio da engenharia biomédica, sobre um novo sensor, estudando o papel que os objetos desempenham no apoio a colaboração inter-disciplinar, os autores Nicolini, Menguis e Swan (2012), analisaram detalhadamente o trabalho realizado pelos objetos em colaboração interdisciplinar, convencidos de que uma orientação para objetos é susceptível de melhorar significativamente a compreensão.

Um exemplo de um jovem investigador é dado para que seja possível entender o escopo de trabalho dos autores. *"Eu sigo S. através do laboratório, enquanto ele está preparando o polímero que vai usar para construir o novo sensor. Pergunto se ele vai estar aqui por muito tempo. Ele acena afirmativamente. Ele ainda não desvendou o problema de como fazer o trabalho do sensor, e isso o torna frustrado. "Eu vou estar aqui o tempo que ele precisar. Pode demorar várias noites longas. É entre mim e ele agora. Não importa quanto tempo leve"*.

Este é um exemplo típico de “pulsão de saber” que é alimentada pelo fato de que ela ainda não foi alcançada (KNORR CETINA, 1997, p. 22). Podemos supor que o que levou o jovem investigador a passar longas horas no laboratório não foi apenas a sua remuneração (muito baixa) ou a promessa de uma carreira acadêmica brilhante, mas também ***o sentimento de falta produzido pela natureza inacabada do objeto***. Ao contrário de outros artefatos materiais (por exemplo, pipetas, frascos), o ***objeto epistêmico (a possibilidade de um novo sensor)*** desencadeou uma forma de desejo e apego que tinha uma libidinal, e não calculista, origem.

Tal desejo, no entanto, estava destinado a permanecer parcialmente por cumprir, como o conhecimento final dos sensores poderia nunca ser totalmente atingido. Toda vez que o pesquisador chegasse mais perto de capturá-lo, ele/ela iria articular novas possibilidades, que por sua vez, ampliaria a necessidade de avançar. O pesquisador foi, assim, pego em um processo de autoperpetuação da sociabilidade centrada no objeto com base na reciprocidade entre objeto e sujeito especialista (NICOLINI; MENGIS; SWAN, 2012). O surgimento de um *objeto epistêmico* introduz uma forma de uma obrigação coletiva em relação a ele - uma associação emocional que se torna uma força moralmente obrigatória entre os pesquisadores. Qualquer infração da colaboração agora pode ser sutilmente interpretada como uma violação das obrigações coletivas para a "estrutura de faltas" exibida pelo objeto.

De acordo com os autores, a gestão orientada por conteúdo e não por posições hierárquicas provoca a colaboração e a interação é baseada sobre as exigências do próprio objeto. Em suma, as pessoas podem se sentir como uma comunidade e trabalhar como uma comunidade em função do que elas estavam atrás e não simplesmente por causa de quem elas eram. Os objetos são, portanto, entendidos como "resultados potenciais que motivam e atividades diretas, em torno do qual as atividades são coordenadas e em que as atividades são cristalizadas (...) quando estiverem concluídas".

De acordo com a Teoria da Atividade, objetos fornecem a direção, motivação e significado para a atividade. Nas palavras de Leontiev "o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo" (LEONTIEV, 1978, p. 66). Isto é semelhante à idéia de objetos epistêmicos. Os defensores desta abordagem, no entanto, identificam três características adicionais de objetos - emergentes, fragmentados e natureza em constante expansão - que esclarece mais sobre a colaboração inter-disciplinar (ENGESTRÖM, 1987; MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005). Os objetos são representados também como gatilhos de contradições e de negociação. Reconhecer essas características, segundo os autores, ajuda a explicar a natureza potencialmente conflituosa da atividade colaborativa.

Visualizando o objeto a partir da perspectiva da Teoria da Atividade, ele pode ser considerado como um *'espaço do problema'* em que os atores trazem várias habilidades e ferramentas conceituais para negociar o objeto. Segue-se que o objeto é necessariamente parcial - não é visível em sua totalidade para qualquer um dos participantes. Ao mesmo tempo, porque é composto de elementos heterogêneos (cada um enraizado em uma prática profissional diferente), o objeto é inerentemente múltiplo e pode manter unida orientações, interesses e interpretações que são potencialmente contraditórios (MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005). A Teoria da Atividade Histórico-Cultural destaca, então, que a

comunidade sócio-material realizada pelo objeto não é um todo integrado, em que as peças se movem em harmonia, mas, sim, uma "comunidade sem unidade" onde contradições e conflitos abundam.

Em suma, a visualização da colaboração através das lentes da Teoria da Atividade destaca que o objeto não está apenas em fase de transição, ***também é múltiplo, heterogêneo e potencialmente conflituoso***. A mutualidade realizada pelo objeto é, portanto, longe de ser uma fusão harmoniosa de intenções e objetivos. É imprescindível acrescentar, no entanto, que as contradições geradas pela natureza fragmentada do objeto não são necessariamente barreiras à colaboração, mas também oportunidades para a inovação. Isso porque, quando vierem à tona, elas podem desencadear aprendizagem 'expansiva' (ENGESTRÖM, 1987).

Isto porque ***os objetos adquirem o seu caráter formativo por particular, não é pré-determinado***. Uma questão crítica para perguntar ao analisar o papel dos objetos em colaboração interdisciplinar, não só "o que" (em qual situação os objetos são usados? Quais são as suas características?), mas também "quando". Os objetos não só podem apoiar, mas também criar obstáculos à colaboração inter-disciplinar de sucesso. Os objetos podem, de fato, criar mal-entendidos e tensões. Uma outra questão que se coloca, então, é "qual é o significado deste objeto e para quem?"

Segundo o entendimento de Engeström e Blackler (2005), o objeto é "matéria-prima" para os sujeitos envolvidos em uma atividade, estando estes abertos a inúmeras e parciais interpretações. Essa matéria-prima, que contém um determinado conflito ou problema a ser resolvido é vista como decorrente de constantes interpretações, reconstruções e modificações impelidas pela ação dos sujeitos, interessando revelar, portanto, o caráter contraditório e historicamente mutável dos sistemas envolvidos na produção da atividade. ***Os objetos de uma atividade são simultaneamente dados, socialmente construídos, contestados e emergentes*** (BLACKLER; REGAN, 2009).

De acordo com Kaptelinin (2005, p. 01) o "objeto de atividade" é, sem dúvida, um dos conceitos mais básicos da Teoria da Atividade. Pesquisadores e profissionais estão redescobrimo o conceito como uma poderosa ferramenta analítica que ajuda a revelar os aspectos fundamentais da prática social, e apoiar interpretações estruturadas, significativas de dados empíricos. ***O objeto da atividade tem um duplo status***; é tanto uma projeção da mente humana sobre o mundo objetivo e uma projeção do mundo na mente humana. Empregar o objeto da atividade como uma lente conceitual significa ancorar e contextualizar fenômenos subjetivos no mundo objetivo, e mudar a perspectiva sobre a mente e o mundo.

Ainda para o autor, por outro lado, o mundo já não é apenas uma coleção de corpos

físicos, estruturas organizacionais, e assim por diante, *mas um lugar cheio de significado e valor*, um lugar que pode ser confortável ou perigoso, restrito ou de apoio, bonito ou feio, ou (como é frequentemente o caso) tudo isso ao mesmo tempo (KAPTELININ, 2005). "A principal coisa que distingue uma atividade de outra é a diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade, que lhe dá um sentido determinado" (KAPTELININ, 2005, p. 13). Para Leontiev (p. 62): *“o motivo pode ser material ou ideal, seja presente na percepção ou existente apenas na imaginação ou no pensamento.”*

Para Kaptelinin (2005), portanto, o processo de construção e reconstrução do objeto da atividade pode ser considerado como um processo de concepção, de *design*. Como em qualquer caso de *design*, o resultado deve atender a certos critérios para se qualificar como um projeto bem-sucedido. Alguns critérios preliminares de objetos ‘bem-sucedidos’ de atividades incluem:

(a) os motivos eficazes devem estar devidamente representados. Se o motivo é ignorado sistematicamente, a atividade pode enfrentar um colapso;

(b) o objeto da atividade não deve ser apenas racional, mas também atraente e energizante,

(c) se o objeto muda, muitas vezes, a atividade pode ser desorganizada; e

(d) a flexibilidade (o oposto de estabilidade): quando os fatores, tais como os motivos e os meios disponíveis, a mudança, o objeto da atividade deve ser redefinido para evitar tornar-se obsoleto e ineficaz.

Instrumentalidades: artefatos, regras e divisão do trabalho: de acordo com Miettinen e Virkkunen (2005), o sujeito internaliza meios culturais durante a socialização através da participação em atividades comuns com outros humanos. “A interação entre o agente humano e seu objeto é mediada por meios culturais. Os tipos básicos de mediadores são ferramentas e sinais” (MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005, p. 443). Vygotsky (1998, p. 40), aponta como ferramentas psicológicas a linguagem, sistemas simbólicos, escrita, entre outros. O autor auxilia na exemplificação, sendo:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar às mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Artefatos culturais e o contexto social mediam as atividades. No contexto social, há a

materialização de estruturas institucionais sociais (PRENKERT, 2010). Em relação aos artefatos, além daqueles classificados como materiais há os cognitivos ou sociais, ou seja, rotinas, linguagens, procedimentos, heurísticas, *scripts* (OMICINI; OSSOWSKI, 2004), aceitos na transformação da atividade. De acordo com a transformação da atividade e consequente migração de uma antiga atividade para uma nova atividade, os sujeitos ressignificam os mediadores.

Como os arranjos sociais são existentes, os artefatos são incorporados aos mesmos. Estes artefatos possuem significados. A forma como os sujeitos interagem com a realidade material e social é mediada pelos artefatos. As regras estão presentes nos regulamentos, normas, convenções e podem estar descritas explicitamente ou serem praticadas a partir de um uso “tácito”. Como as regras são responsáveis por normatizar o comportamento dos indivíduos frente ao objeto, as mesmas são compreendidas sob o ponto de vista desse indivíduo.

A divisão do trabalho repercute a ideia de divisão de tarefas e outros tipos de relações que possam acontecer entre os sujeitos como poder, apoio, oposição e aqui os resultados serão conseguidos a partir do “investimento” individual na atividade coletiva. Leontiev é responsável por inaugurar as considerações sobre a natureza coletiva da atividade. Em um contexto social, existem duas dimensões a considerar em relação à divisão do trabalho (VIRKKUNEN e RISTIMÄKI, 2012): nos sistemas de atividade – relacionada ao conceito de objeto, motivo e definição; e a divisão do trabalho dos componentes da comunidade, de seus sujeitos. Os indivíduos participantes da atividade estão sujeitos à característica do objeto e motivo da atividade.

A comunidade representa todos os indivíduos que estão envolvidos com o mesmo objeto, possuem múltiplos pontos de vista, múltiplos interesses e é baseada na historicidade e contradição.

A terceira geração da teoria, Figura 9, é dinâmica em relação ao objeto e o mesmo passa de uma posição inicial (1), para um objeto dotado de sentido (2) e posteriormente construído de forma coletiva (3), constituindo um alvo em movimento (ENGESTRÖM, 2001).

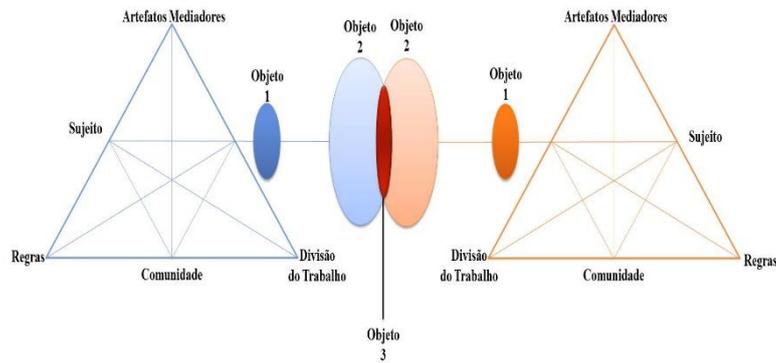


Figura 9 – Terceira Geração da Teoria da Atividade
 Fonte: Adaptado de Engeström (2001)

Uma síntese das três gerações da Teoria da atividade permite observar as mudanças ocorridas com relação ao objeto de estudo. Na primeira geração tem-se uma visão individual, na segunda geração o foco passa a ser coletivo e na terceira geração acrescenta-se o compartilhamento deste objeto, tratando, de acordo com Engeström (2009), de múltiplos sistemas de atividades. Tais sistemas são interconectados, possuem seus objetos parcialmente compartilhados e por vezes fragmentados.

Da mesma forma, abre-se espaço para a investigação, da primeira geração com a Escola em Vygotsky, para um conjunto de organizações com objeto compartilhado na terceira geração e a possibilidade de participação de outras áreas, além da educação e psicologia, inicialmente propostas. Contradições e conflitos podem ser investigados, desta forma, em qualquer organização. Outro aspecto que desperta atenção é o fato de a terceira geração admitir e considerar na análise os fatores externos – regras, divisão do trabalho – que são moldadas de acordo com o caráter e a necessidade de cada organização.

A terceira geração da Teoria da Atividade amplia a análise tanto para cima e para baixo, para fora e para dentro. Movendo para cima e para fora, ela aborda múltiplos sistemas de atividades interconectados com seus parcialmente compartilhados e muitas vezes fragmentados objetos. Para baixo e para dentro, aborda questões da subjetividade, experienciando, sentido pessoal, emoção, realização, identidade e compromisso moral (ENGESTRÖM, 2009, p. 308).

Porém, Engeström e Kerosuo (2007) argumentam que conexões e a colaboração em si podem ser benéficas, mas elas não garantem que o objeto da atividade conjunta seja transformado de uma forma produtiva. E salientam que o objeto incorpora o significado, o motivo e a finalidade de um sistema de atividade coletiva, por isso o conceito do mesmo torna-se central.

2.5.3 Os Princípios da Teoria da Atividade

A teoria possui cinco princípios, sendo que o 4º princípio traz as contradições do sistema que levam às transformações expansivas, foco da proposição central deste estudo. Os cinco princípios centrais são: 1) sistema de atividade como unidade de análise. Esse sistema é coletivo, mediado por artefatos e orientado ao objeto. As ações e operações podem ser compreendidas e possuem sentido a partir das atividades; 2) *multivoicedness*. Segundo Engeström (2001), um sistema de atividade é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. A divisão do trabalho em uma atividade cria posições diferentes para os participantes, que carregam suas próprias e diversas histórias, e o próprio sistema de atividade carrega múltiplas camadas e vertentes da história gravadas em seus artefatos, regras e convenções.

O princípio de número 3 é a historicidade. Sistemas de atividade tomam forma e se transformam ao longo de períodos de tempo. Seus problemas e potencialidades só podem ser entendidos contra a sua própria história. A própria história precisa ser estudada como história local da atividade e seus objetos e como moldaram a atividade; e o princípio de número 04 refere-se às contradições como força de mudança na atividade. Contradições acumulam historicamente tensões estruturais dentro e entre os sistemas de atividade, permeando todos os elementos dos sistemas de atividades. A contradição principal das atividades no capitalismo é entre o valor de uso e valor de troca das mercadorias.

Do ponto de vista da Teoria da Atividade, três princípios metodológicos básicos devem ser observados. Em primeiro lugar, um sistema de atividade coletiva deve ser tomado como a unidade de análise, dando contexto e significado a eventos individuais aparentemente aleatórios. Em segundo lugar, o sistema de atividade e seus componentes devem ser entendidos historicamente. Em terceiro lugar, as contradições internas do sistema de atividade devem ser analisadas como a fonte de perturbação, inovação, mudança e desenvolvimento desse sistema (ENGESTRÖM, 1990 *apud* PRENKERT, 2006).

Dessa forma, a partir do quarto princípio, há a necessidade de consideração das contradições, pois as mesmas balizarão o quinto princípio, sobre as transformações expansivas. De acordo com Engeström (2001), quando um sistema de atividade adota um novo elemento a partir do exterior (por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), isso pode levar a uma contradição secundária, onde algum elemento antigo, por exemplo, as regras ou a divisão do trabalho colidem com o novo. Estas contradições geram perturbações e

conflitos, mas também tentativas inovadoras para alterar a atividade (FIGURA 10).

A contradição interna básica da atividade humana é a sua dupla existência como uma produção social total e como uma produção específica entre muitas. Isto significa que qualquer produção específica deve, ao mesmo tempo, ser independente e subordinado à produção social total. Dentro da estrutura de qualquer atividade produtiva específica, a contradição é renovada como o choque entre ações individuais e do sistema de atividade total. Esta contradição fundamental, de acordo com Engeström (2015), adquire uma forma histórica diferente em cada formação socioeconômica. A contradição fundamental surge da divisão do trabalho.

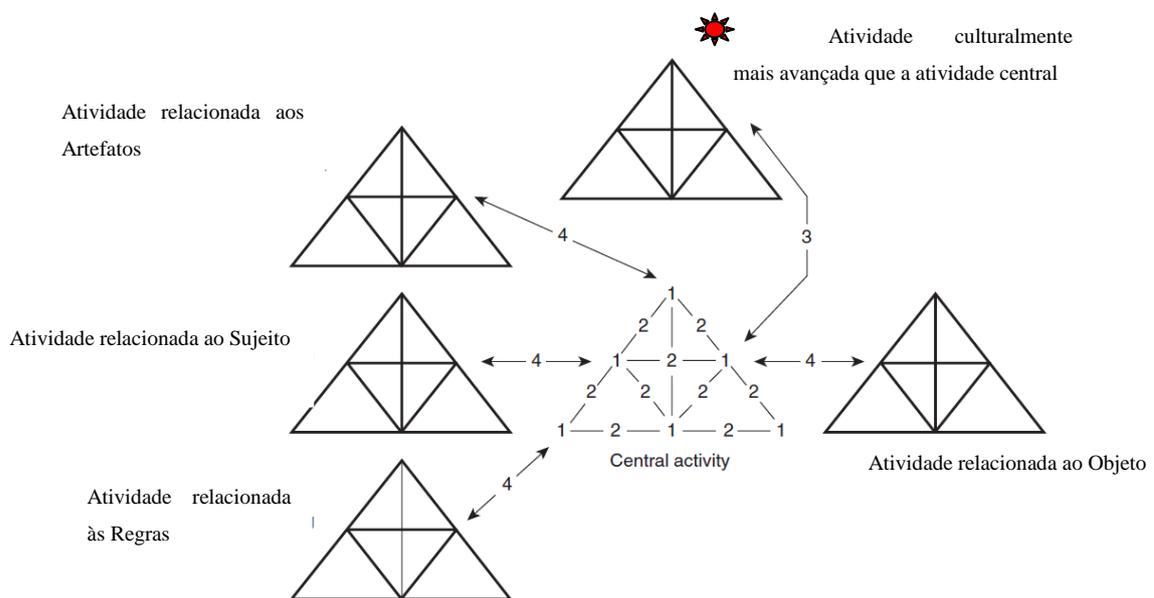


Figura 10 – Contradições que podem ser apresentadas pelos Sistemas de Atividades
Fonte: Elaborado a partir de Engeström (2015, p. 71).

As contradições se dividem em quatro tipos: as primárias estão associadas aos princípios que fundamentam as ações dos sujeitos e configura-se como sendo a primeira fonte de instabilidade de uma atividade. Acontecem em situações que é necessário decidir entre valor de uso e valor de troca de algo.

Nos respectivos mercados, os elementos que compõem o sistema de atividade possuem um valor de troca específico. Já dentro do sistema de atividade, eles têm uma função específica e valor de uso relacionado. Tal arranjo se rompe quando grandes mudanças ocorrem nos mercados, nas necessidades que a atividade satisfaz ou nos elementos e estrutura do sistema de atividade. Tais mudanças transformam a contradição primária em contradições secundárias entre alguns elementos do sistema de atividade (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013, p. 52).

Uma contradição secundária significa que dois elementos dentro do sistema de atividade são incompatíveis e colocam exigências contraditórias para as ações dos indivíduos no sistema, por exemplo: algo que, de acordo com as regras, não pode ser alcançado com as ferramentas disponíveis (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013, p. 52). As secundárias são as contradições que emergem entre um elemento e outro e acontecem quando há fatores externos à atividade interferindo.

A superação das contradições secundárias é possível através de uma reconceituação expansiva do objeto e motivo da atividade e da criação de correspondentes novas ferramentas e outros elementos do sistema de atividade (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013, p. 52). As contradições podem ser entendidas, de acordo com Kuuti (1996), como um desencaixe entre os elementos de um sistema de atividade, ainda entre atividades diferentes ou em diferentes momentos do desenvolvimento de uma atividade. As contradições são reveladas na manifestação de rupturas, como confrontos, problemas, colapsos e ao mesmo tempo em que as contradições causam desajustes no sistema, elas são consideradas fontes de desenvolvimento, podendo contribuir muito para a mudança e melhoria em condições e processos.

As contradições terciárias acontecem em um campo de complexidade maior, surgindo entre elementos de diferentes atividades do sistema (com o objeto ou motivo), fato que corresponde a serem mais avançados culturalmente. A aplicação prática do novo modelo e os novos elementos na atividade levam a contradições terciárias dentro de todos os elementos do sistema de atividade entre as suas formas existentes e os aplicativos do novo modelo (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013, p. 52).

As contradições quaternárias, ainda dentro do quarto princípio, são as contradições que surgem da atividade central em interação com as “*neighbouractivities*”, ou seja, atividades vizinhas. A interação, que pode acontecer internamente no sistema ou de outros sistemas de atividade, pode provocar um desconforto que por sua vez tende a gerar novas ações, reconceituando os elementos da atividade, e isso, por fim, é o que gera a expansão da atividade em si (ENGESTRÖM, 1987). A resolução das contradições quaternárias irá estabilizar a nova forma de atividade (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013, p. 52).

Retornando ao quinto princípio, 5) possibilidade de acontecerem transformações expansivas nos sistemas de atividade, estas resultam do processo anterior mencionado nas contradições. Sistemas de atividade percorrem relativamente longos ciclos de transformações qualitativas (ENGESTRÖM, 1987). À medida que as contradições de um sistema de atividade são agravadas, alguns participantes individuais começam a questionar e se desviar de suas

normas estabelecidas.

As manifestações discursivas são lançadas por Engeström e Sannino (2011). Eles argumentam que, em primeiro lugar, contradição é um “conceito filosófico fundamental”, que não deve ser comparado ou equiparado a paradoxo, tensão, inconsistência, conflito, dilema ou vínculos duplos. Muitos dos termos usados como equivalências para contradições, podem ser melhor entendidos como manifestações de contradições. Em segundo lugar, as contradições são históricas e precisam ser rastreadas em seu desenvolvimento histórico real. E, em terceiro lugar, as contradições significativas não podem ser efetivamente tratadas equilibrando as prioridades concorrentes.

De acordo com Engeström e Sannino (2011), concentrar-se na contradição interna exige que a análise aconteça no sistema histórico concreto dentro do qual a contradição toma forma. Lidar apenas com contradições externas significa escapar deste desafio teórico crucial. É preciso entender a anatomia da organização. As contradições não falam por elas mesmas, elas tornam-se reconhecidas quando os praticantes (sujeitos) articulam e constroem-nas em palavras e ações (HATCH, 1997 apud ENGESTRÖM;SANNINO, 2011).

Contradições caracterizam-se como qualquer opinião contrária, princípios ou ações que sejam bipolares, negativas ou incompatíveis. Distúrbios são como desvios do curso normal de eventos no processo de trabalho, interpretados como sintomas ou manifestações de contradições internas do sistema de atividade em questão. Engeström e Sannino (2011) discutem então, quatro tipos de manifestações discursivas das contradições, nomeadas: dilemas, conflitos, conflitos críticos e vínculos duplos, caracterizados na Quadro 5, a seguir.

Manifestações	Características	Sugestões linguísticas
Vínculos duplos “ <i>Double bind</i> ”	Enfrentamento de alternativas urgentes e igualmente inaceitáveis no sistema de atividade. Resolução: transformação prática (além das palavras).	“nós”/“nos”/ “nós devemos”/ “nós temos que” Questões urgentes e retóricas. “nos deixe fazer isto”/ “nós iremos fazer isto” Expressões de desamparo.
Conflitos críticos “ <i>Critical conflict</i> ”	Enfrentamento de motivos contraditórios na interação social, sentimento de violação ou culpa. Resolução: encontrar um novo sentido pessoal e negociar um novo significado.	Relatos pessoais, emocionais, morais, estrutura narrativa, metáforas vividas. “Hoje eu vejo que [...]”
Conflito “ <i>Conflict</i> ”	Argumentação, crítica. Resolução: encontrar um compromisso, submissão à autoridade ou maioria.	“não”/ “eu discordo”/ “isto não é verdade”/ “sim”/ “isto eu posso aceitar”
Dilema “ <i>Dilemma</i> ”	Expressão de troca ou avaliações incompatíveis. Resolução: negação, reformulação.	“Por um lado [...] por outro lado”/ “sim, mas”/ “Eu não quis dizer isso”/ “Na verdade eu quis

		dizer”.
--	--	---------

Quadro 5 – Manifestações Discursivas
 Fonte: Elaborado com base em Engeström e Sannino (2011)

De acordo com Engeström e Sannino (2011), os 'Dilemas' são tradicionalmente estudados na psicologia social. Dilemas caracterizam nosso pensamento e conduta diária. Engeström e Sannino (2001) citam Billing et al (1988) para esclarecer um aspecto relevante. Para os autores citados, os dilemas não se referem aos estados mentais agonizantes do tomador de decisão que se depara com uma escolha difícil, mas com aspectos de crenças socialmente compartilhadas que dão origem ao pensamento dilemático dos indivíduos. São ideologicamente criados e produtos da história. No discurso em curso, um dilema normalmente é reproduzido em vez de resolvido, muitas vezes com a ajuda de negação ou reformulação. Expressões como 'Por um lado [...] por outro lado', 'sim, mas', 'Eu não quis dizer isso', 'Na verdade eu quis dizer', representam 'sugestões linguísticas' na fala dos sujeitos.

'Conflitos', para Engeström e Sannino (2011), tomam a forma de resistência, desacordo, argumento e crítica. De Dreu e Van de Vliert (1997, p. 01) apud Engeström e Sannino (2011, p. 373), definem que “[...] o conflito ocorre quando um indivíduo ou um grupo se sente afetado negativamente por outro grupo ou indivíduo, por exemplo, devido a uma divergência de interesse percebida ou a um comportamento incompatível de outro”. Expressões comuns são: 'não', 'eu discordo', 'isto não é verdade', 'sim', 'isto eu posso aceitar'. A resolução de conflitos normalmente acontece por meio do encontro de um compromisso ou submissão à autoridade ou maioria.

Os 'Conflitos críticos' são situações em que as pessoas enfrentam dúvidas internas que os paralisam diante de motivos contraditórios insolúveis pelo sujeito sozinho. Um conflito crítico é uma situação de impossibilidade ou ininteligibilidade. Na interação social, conflitos críticos tipicamente envolvem sentimentos violados ou de culpa, muitas vezes silenciados (SANNINO, 2008 apud ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). E, para a resolução, geralmente toma a forma de libertação ou emancipação pessoal.

Por último, os 'vínculos duplos', são processos em que os atores enfrentam várias vezes alternativas prementes e igualmente inaceitáveis em seu sistema de atividades, com aparentemente nenhuma saída. Tais processos repetitivos tendem a se agravar ao ponto de causar consequências explosivas. No discurso, os vínculos duplos são tipicamente expressos indicando um beco sem saída, uma pressão para fazer algo e, ao mesmo tempo, uma percebida impossibilidade de ação (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). É uma situação que

não pode ser resolvida por uma única pessoa, envolve a transição do ‘eu’ para o ‘nós’, carregado de um senso de urgência.

Os autores esclarecem que *clusters* de ‘mas’ podem levar a ‘dilemas’ e *clusters* de ‘nãos’ podem levar a conflitos. Os quatro tipos de manifestações são de difícil identificação, uma vez que, claramente, segundo os autores Engeström e Sannino (2011), um ‘mas’ pode expressar muitas outras coisas além de um ‘dilema’ e uma questão retórica certamente nem sempre é um sinal de um ‘vínculo duplo’. Em seu estudo, Engeström e Sannino (2011) limitaram a busca de pistas linguísticas a um único tipo de sugestão para cada tipo de manifestação discursiva de contradições. Para ‘dilemas’, eles identificaram as ocorrências da palavra ‘mas’; para conflitos a ocorrência da palavra ‘não’.

2.5.4 O Surgimento da Teoria da Aprendizagem Expansiva

Learning by Expanding foi originalmente publicado em 1987. Foi escrito para formular uma alternativa aos pontos de vista cartesianos dominantes da cognição e do aprendizado que descrevem a mente humana como se fosse um computador, isolado do contexto cultural (ENGESTRÖM, 1999).

A Teoria da Aprendizagem Expansiva encontra suas bases no preceito de que a nova atividade gerada pode trazer um leque maior de possibilidades que a anterior. Concretizado o processo de aprendizagem expansiva dos sujeitos, materializa-se o novo objeto e o novo padrão de atividade (ENGESTRÖM, 2001).

Um ciclo concluído é entendido como um mergulho na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como uma solução para o dilema potencialmente incorporado nas ações diárias (ENGESTRÖM, 1987). Para Engeström (2001, p. 138):

em importantes transformações de nossas vidas pessoais e práticas organizacionais, devemos aprender novas formas de atividade que ainda não existem. Elas são literalmente aprendidas à medida que estão sendo criadas. Não há professor competente. As teorias de aprendizagem padrão têm pouco a oferecer se alguém quiser entender esses processos.

Engeström (2001) refere-se ao trabalho de Bateson (1972) em relação ao seu desenvolvimento sobre os três níveis de aprendizagem, como uma influência importante. Bateson liga a aprendizagem ao condicionamento, aquisição das respostas consideradas corretas a partir de um dado contexto e compara este aprendizado àquele que ocorre em sala

de aula. Para o autor, sempre que se observa o Aprendizado I (*Learning I*), o Aprendizado II (*Learning II*) está acontecendo, ou seja, as pessoas adquirem as regras mais profundas juntamente com padrões de comportamento que são característicos do próprio contexto ao qual elas pertencem.

Importante destacar que para Bateson, em seu estudo, os alunos aprendem em sala de aula o que ele denomina de “currículo oculto” sobre o que significa ser um estudante: como agradar os professores, como passar nos exames, como pertencer a grupos, etc. Às vezes, o contexto bombardeia os participantes com demandas contraditórias: a Aprendizagem II cria o vínculo duplo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Tais pressões podem levar à Aprendizagem III (*Learning III*), onde uma pessoa ou um grupo começa a questionar radicalmente o sentido e o significado do contexto e a construir um contexto alternativo mais amplo.

A Aprendizagem III é essencialmente um esforço coletivo. Como observa Bateson, os processos de Aprendizagem III são raros e a conceituação de Aprendizagem III foi uma proposta provocativa de Bateson, não uma teoria elaborada. Aprendizagem III é vista como uma atividade de aprendizagem que tem suas próprias ações e ferramentas típicas. O objeto da atividade de aprendizagem expansiva é todo o sistema de atividade em que os sujeitos estão envolvidos.

A atividade quando modificada, é enriquecida. Esse enriquecimento é cristalizado em um produto, “a atividade realizada é mais rica e mais verdadeira do que a consciência que a precede. Assim, para a consciência do sujeito, as contribuições que são introduzidas por sua atividade permanecem enigmáticas. A partir disso, segue-se que a consciência pode parecer uma base de atividade” (LEONTIEV 1978, p. 78 apud ENGESTRÖM, 1999, p. 126).

Internalização e externalização são dois processos presentes na aprendizagem, segundo a perspectiva da CHAT. De acordo com Engeström (1999), a externalização ocorre mediante o estabelecimento de um problema. Assim, uma pessoa ou várias pessoas (grupo), desenvolve uma solução para tal problema. Já a internalização se dá quando um dos indivíduos ou o grupo atribui sentido nos contextos de suas relações, ações, pensamentos, ou seja, relacionado ao contexto cultural ao qual está ligado. Dessa forma, entende-se que os dois processos: externalização e internalização fazem parte da aprendizagem expansiva.

Unindo-se as duas perspectivas, a evolução da Aprendizagem II para a Aprendizagem III, cristaliza a evolução da ação individual para a ação coletiva, ou seja, internalização para a externalização. Para que esse movimento aconteça, as contradições precisam se manifestar para que sejam construídos – pelos sujeitos – novos modelos, uma

nova organização do contexto, havendo mudança no objeto da atividade.

A mudança ou expansão do objeto da atividade pode se dar de diversas formas (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Estudos têm acompanhado as movimentações em torno da expansão do objeto da atividade a partir de *turning points*, ou seja, perturbações. O estudo de Kärkkäinen (1999), na Finlândia é um exemplo, reflete o acompanhamento de duas equipes de professores do ensino fundamental no processo de planejamento e implementação de unidades curriculares em dois anos diferentes (1993 e 1994), baseado em três tipos de dados: entrevistas com professores, discursos durante as reuniões de equipe e dados observacionais na sala de aula e em torno dela.

Foram identificados *turning points* a partir da manifestação de diversas vozes. No Quadro 6, eles estão dispostos.

<i>Turning points</i> (KÄRKKÄINEN, 1999)	Alargamento do objeto em termos de	Espacialidade
		Temporalidade
		Profundidade
	Estreitamento do objeto	
	Mudança do objeto	
Desintegração do objeto		

Quadro 6 – Expansão do objeto da atividade, a partir de perturbações e *turning points*
Fonte: Elaborado pela autora com base em Kärkkäinen (1999)

No estudo de Kärkkäinen (1999), a profundidade relacionada à expansão do objeto acontece por meio da união da equipe em um ‘time de trabalho’ e houve um aprofundamento sobre a dimensão ideológica do objeto. Outro exemplo que pode ser citado, referente ao estudo é a expansão espacial obtida com as tentativas para conseguirem a colaboração dos membros, em função da confecção de uma nova pedagogia de aprendizagem destinada aos alunos.

As contradições estão intimamente associadas aos distúrbios ou perturbações na atividade - *disturbances*. Distúrbios ou perturbações são mencionados como um significativo fator por trás da mudança organizacional. De acordo com Engeström (2009), estes distúrbios ou perturbações podem ser entendidos como desvios em relação ao curso normal da atividade. Ainda podem estar relacionados às contradições subjacentes ao desenvolvimento dos sistemas.

Um ponto crucial é o fato de as contradições não poderem ser observadas diretamente. Elas podem ser identificadas através das manifestações. Dessa forma, é importante identificar quatro tipos de manifestações discursivas (já elencadas no item anterior) que, tidas em conjunto, podem ser usadas como um *framework* para analisar

seqüências de esforços de mudança em organizações (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011).

Os ciclos que podem desencadear em aprendizagem expansiva iniciam a partir do *questionamento de uma pessoa* ou do grupo às práticas existentes, o que não garante a continuidade do mesmo e o surgimento de uma nova atividade, ou seja, o questionamento pode existir e o processo então, finalizar.

O passo seguinte é a *análise da situação* e possibilidade de soluções, o que leva ao desenho e experimentação de um novo modelo que seja mais adequado à situação problema enfrentada. O próximo passo é *refletir sobre a nova prática* (ENGESTRÖM, 1987) sendo que o processo se consolida com a *criação de novos artefatos*. Esse processo, esquematizado na Figura 09, nem sempre se desenvolve da forma representada. Engeström (1999), em “*Learning by Expanding*” salienta que o período de duração dos ciclos pode variar de horas, em ciclos menores, há anos, em ciclos maiores.

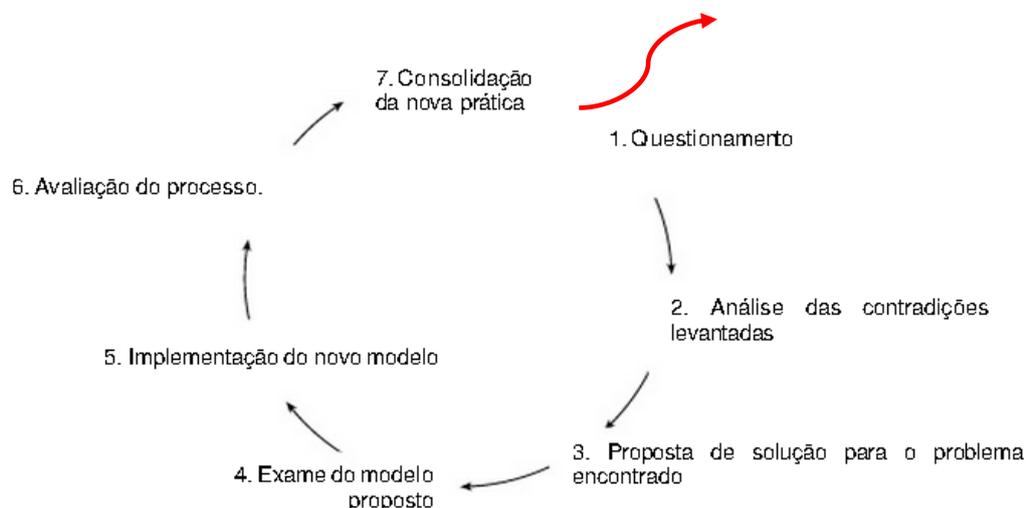


Figura 11 – Ciclo de Aprendizagem Expansiva
Fonte: Elaborada com base em Engeström (1987)

O ciclo de ações de aprendizagem expansiva realiza o processo de ascensão de abstrato ao concreto (VIRKKUNEN; NEWNHAM, 2013). Para Libâneo (2009, p. 23), “a ação mental para a formação dos conceitos e do pensamento teórico-científico é o movimento da ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Trata-se inicialmente de, por meio da análise do conteúdo a ser aprendido (o objeto), ir ao seu cerne, à determinação primeira de seu aspecto mais geral”. Posteriormente, observa-se como esta relação geral do objeto se manifesta em outras relações particulares, seguindo dessa forma, o caminho da abstração à generalização.

Assim, a formação dos conceitos e a generalização dependem da realização de tarefas de aprendizagem que possibilitem o exercício de operações mentais de transição do universal

para o particular e vice-versa. Para que se consiga chegar a um conceito novo é essencial um conjunto de procedimentos, caracterizar, conceituar e relacionar o objeto com outros conceitos. Para Engeström e Sannino (2012), a essência do objeto é acessada a partir do método que “ascende do abstrato ao concreto”, mapeando assim a forma lógica do seu desenvolvimento, não de distanciando da sua formação histórica que estão arraigadas nas manifestações e solução das contradições.

A Teoria da Atividade traz a possibilidade para um detalhamento que poderá auxiliar na visualização: 1) do que as pessoas estão fazendo; 2) como estão fazendo; 3) com quem estão fazendo e principalmente 4) como a aprendizagem coletiva pode ocorrer (BLACKER; CRUMP; MCDONALD, 2000). O detalhamento consta no Quadro 7 a seguir, de Campos (2015).

A primeira etapa proposta por Engeström (1987) é a de levantar *insights* com relação à natureza do problema vivenciado para poder delinear o sistema de atividades que está sendo investigado. A segunda etapa consiste em analisar o sistema de atividade – análise do objeto, da teoria e análise empírica atual. A partir dessas duas análises, o resultado configura-se na “unidade objeto” do que está sob investigação. O objetivo aqui se revela maior do que simplesmente encontrar as contradições existentes (para o pesquisador), mas sim fazer com que os sujeitos percebam as contradições secundárias, podendo reconstituir a atividade e assim construindo novos artefatos culturais.

A *análise histórica do objeto* está voltada, segundo Engeström (1987) para a análise das contradições secundárias que dão origem às transições de uma fase de desenvolvimento para outra e estão baseadas nas transformações qualitativas do objeto.

Com relação à *análise histórica da teoria*, os artefatos culturais possuem o papel de serem instrumentos conceituais da atividade prática. Eles podem ser, por exemplo: instruções de trabalho, manuais, procedimentos para classificação, para diagnóstico. Tais artefatos são construídos interna e externamente e este aspecto se constitui como parte importante para a intervenção, a partir do desenvolvimento de teorias e métodos a serem introduzidos pelo pesquisador na atividade central.

Na *análise empírica*, Engeström (1987) elenca que os modelos aplicados na atividade precisam ser analisados com relação ao *motivo*; *ação*/ meta; e *operação*/ condições. Devem também ser analisados como discursos sociais ou interações. O objetivo é fazer com que os sujeitos reconstituam a atividade por meio de suas próprias ações, construindo novos artefatos culturais.

Para Engeström (1987), o grande objetivo deste momento é fazer com que os sujeitos

potenciais da atividade percebam as contradições. É fazer com que elas extrapolem a percepção do pesquisador e faça com que os participantes, por meio de suas próprias ações, reconstituam a atividade e passem a elaborar novos artefatos culturais. Assim, os experimentos formativos por meio de metodologias intervencionistas podem proporcionar o aumento de agência dos indivíduos.

<i>Abordagem de pesquisa da TA:</i>	<i>Assuntos problematizados pela prática</i>			
	O que as pessoas estão fazendo?	Como eles estão fazendo e com quem?	Como eles relacionam-se com outros, formados em diferentes sistemas de atividades.	Qual é a natureza da aprendizagem coletiva?
Estudo dos detalhes da prática	O 'objeto da atividade' é fundamental para a análise teórica das práticas. Objetos da atividade são parcialmente dados e parcialmente previstos. São intimamente relacionados com os fatores mediadores através dos quais são construídos.	Atividades são culturalmente situadas e mediadas linguística e tecnologicamente. Elas são <i>enacted</i> ³ na comunidade e envolvem uma divisão de trabalho. Alguns fatores e suas interações são descritos como 'sistemas de atividade'. Esta é a unidade de análise.	Um grau de diferenciação interna é inevitável em sistemas de atividade de qualquer tamanho, mas organizações complexas podem facilmente se tornar segmentadas e fragmentadas. No entanto, mais do que analisar as organizações como sistemas únicos de atividade, é mais satisfatório analisá-las como redes de sistemas de atividades sobrepostos.	Sistemas de atividades são sistemas produtores de tensões. Distúrbios entre e dentro dos sistemas são a força motriz de seu desenvolvimento.
Estudo das práticas no contexto do seu desenvolvimento histórico	Ações são discretas, possuem início e fim claramente definidos e existem por um curto período. São orientadas a objetivos. As atividades são padrões complexos de práticas que suportam longos períodos. Atividades	Atividades desenvolvem-se ao longo do tempo. Como uma tendência geral, os sistemas de atividade em organizações de trabalho parecem estar se tornando mais complexos e independentes, e os objetos mais abstratos e emergentes.	A <i>expertise</i> em redes complexas de atividade é (necessariamente) distribuída, emergente e 'descentralizada', isto é, o curso de seu desenvolvimento não é, e não pode ser, somente controlado pelo centro.	Quando os sistemas de atividade tornam-se mais fluídos e improvisados, as prioridades estabelecidas e as relações de poder são afrouxadas e podem ser reformadas.

³ Optou-se por manter a palavra *enactment* em sua língua original, uma vez que as traduções para o português (criação, ativação, decretação, representação teatral) não representam o conceito de forma correta. O termo *enactment* remete à compreensão de que os membros da organização criam e constituem o ambiente a que reagem, ou seja, a forma através da qual a agência altera tanto as instituições quanto aos ambientes (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2009; WEICK, 2009).

	sugerem metas e fornecem motivos.			
Apoio ao desenvolvimento das práticas que estão sendo estudadas	<i>Como as pessoas podem moldar o contexto que formam as suas práticas?</i>			
	A pesquisa pode auxiliar as pessoas a tomarem consciência do objeto de sua atividade e do processo de construção do objeto.	A pesquisa pode explorar a natureza e a dinâmica de sistemas particulares de atividade e seu desenvolvimento.	A pesquisa pode explorar a natureza variada das atividades (e as prioridades que elas implicam).	A pesquisa pode desencadear discussões acerca de perturbações entre e dentro de sistemas de atividades e como estes são e, talvez, até respondê-las.

Quadro 7 – Teoria da Atividade

Fonte: Campos (2015, p. 179).

2.6 A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPANSIVA: UMA PROPOSTA DESAFIADORA DE ARTICULAÇÃO

O estudo de Qablan, Southerland e Saka (2011) argumenta que estar consciente dos limites da prática pedagógica aceitável é essencial para que os professores movam-se além do fornecimento de "fatos" e apoiem os seus alunos a fazer sentido da informação científica. A transformação é necessária para mover os cidadãos em prol das considerações da sustentabilidade. As Universidades devem desempenhar um papel fundamental nesta transformação, porém, como argumenta Sforzi (2003, p. 01), “um grande desafio ainda está por ser enfrentado: tornar essa escolaridade significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos”.

De acordo com Sforzi (2015, p. 02), o pressuposto:

é o de que a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser *captada* diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino.

O método de ascender do abstrato ao concreto é um traço marcante tanto na abordagem de Davydov quanto na teoria da aprendizagem expansiva (ENGSTRÖM; SANNINO, 2010). Engeström e Sannino (2012) explicam que este é um método para capturar a essência do objeto, traçando e reproduzindo teoricamente a lógica de seu desenvolvimento e de sua formação histórica através da manifestação e resolução de suas contradições internas.

Corney e Reid (2007) apud Qablan, Southerland e Saka (2011), argumentam que professores universitários estão no centro da educação ambiental. Por este motivo, a apropriação dos instrumentos e signos em nível individual somente acontecerá se o indivíduo estiver vinculado a uma coletividade na qual aquele instrumento ou signo é socialmente significativo (SFORNI, 2003). Embora a educação dentro desta temática exija uma "transformação radical" em entendimentos dos alunos, perspectivas e valores, com especial cuidado em entender os resultados de suas ações pessoais e coletivas, muitos sugerem que os educadores ambientais devem ser claros para atuar como educadores, e não como advogados.

Os educadores possuem a responsabilidade de evitar a doutrinação⁴. Na definição de Scott (2002) sobre quais seriam as quatro responsabilidades, o autor elenca: ajudar os alunos a entender por que o conceito deve ser de interesse para eles; o segundo é ajudar os alunos a obterem múltiplas perspectivas sobre questões de uma série de posições culturais; o terceiro é o de proporcionar oportunidades para uma consideração ativa de problemas por meio de pedagogias adequadas; e o último é incentivar os alunos a continuar a pensar sobre o que fazer, individual e socialmente, e para manter suas próprias opções e dos outros em aberto. Responsabilidades que são reforçadas por Qablan, Southerland e Saka (2011), em um estudo com dois professores trazendo avaliações de suas condutas em sala e a preocupação para que não haja doutrinação. Um dos mais importantes indicadores para a condução ao desenvolvimento sustentável é o nível educacional que possui a capacidade de refletir as transformações sociais e econômicas.

Recebendo educação adequada, as pessoas estão aptas a atingir conhecimento, valores, habilidades e engajamento. Assim, sua contribuição individual faz a diferença na resolução de problemas complexos envolvendo a temática. De acordo com a autora, "o aspecto mais desafiador da sustentabilidade é transformá-la em um processo colaborativo, onde os cidadãos precisam acordar uma visão, bem como um plano de ação para o futuro" (SCROBOTA, 2014, p. 231).

Convém ressaltar a contribuição de Hargreaves (2011), argumentando que a principal implicação de uma teoria da prática é que as fontes de mudança de comportamento residem no desenvolvimento de práticas de si. Aqui reside um considerável motivo de uso da Teoria da Atividade, com foco na Teoria da Aprendizagem Expansiva em conjunto com a educação

⁴ Na definição doutrinação ocorre quando os professores insistem na verdade de reivindicações de conhecimento e se recusam a dar aos alunos a oportunidade de analisá-las e contestá-las.

para o desenvolvimento sustentável, o movimento *return to practice*.

E, ainda adquire importância, pois, “desenvolver a teoria baseada na prática em uma área onde uma compreensão mais sofisticada da vida social e da mudança é uma necessidade urgente” (HARGREAVES, 2011, p. 84), torna-se uma oportunidade de aprendizagem para o pesquisador, para os pesquisados, possibilitando o surgimento de novas combinações, interpretações de uma realidade existente e compreendida, de uma forma ainda incompleta.

A Teoria da Aprendizagem Expansiva foi elaborada e utilizada em numerosos estudos desde o final da década de 1980 (ENGESTRÖM; KEROSUO, 2007). De acordo com os autores, as Teorias da aprendizagem tipicamente falam dos resultados da aprendizagem, em termos de conhecimentos, habilidades e mudança nos padrões de comportamento. Na aprendizagem expansiva, os resultados são objetos expandidos e novas práticas de trabalho coletivo, incluindo práticas de pensamento e discurso. Para Engeström e Kerosuo (2007, p. 340):

o ponto de vista do sistema de uma organização é flagrantemente insuficiente quando os pesquisadores tentam entender e facilitar mudanças qualitativas, por meio de aprendizagem expansiva. As mudanças devem ser iniciadas e alimentadas por pessoas reais, identificáveis, pessoas individuais e grupos. O pesquisador intervencionista deve encontrar dentro do sistema de atividade parceiros de diálogo de carne e sangue, que têm suas próprias emoções, preocupações morais, vontades e agendas. A organização deve, necessariamente, ser traduzida de volta para um local de trabalho habitado por seres humanos.

A “atividade de aprendizagem expansiva produz novos padrões de atividade cultural” (ENGESTRÖM, 2001, p. 139), sendo que o sistema de atividade pode ser uma escola, universidade, organização, hospital ou qualquer sistema social onde indivíduos estão engajados em uma atividade.

De acordo com Engeström (2001, p. 139), “o objeto da atividade de aprendizagem expansiva é todo o sistema de atividade em que os alunos estão engajados”. Nas escolas, a medida mais usual da aprendizagem se realiza a partir de notas de exames e resultados de testes. Na aprendizagem expansiva, utiliza-se o espaço histórico que a mudança dos sistemas de atividade está enfrentando: a sua zona de desenvolvimento proximal, que Engeström (1987), caracteriza como sendo a distância entre as atuais ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerado coletivamente como uma solução para o dilema potencialmente incorporado nas ações cotidianas.

Na zona de desenvolvimento proximal, há várias direções alternativas e caminhos, é um campo relativamente aberto de incerteza e esforço. Esta incerteza sobre a zona de desenvolvimento proximal é composta pelo fato de existirem pressões de mudança e pontos

de comparação provenientes de fora e de cima; história do sistema de atividade; conceitos futuros alternativos e modelos; e distúrbios diários e inovações na atividade.

A aprendizagem expansiva se manifesta como mudanças no objeto da atividade compartilhada, na dimensão a) sócio-espacial, o objeto se torna grande em tamanho e abrange mais atores, b) temporal: o objeto se torna mais durável e se estende por um período mais longo de tempo, e c) política-ética: as consequências do novo objeto requerem novos tipos de responsabilidade.

Tais mudanças no objeto podem surgir através do papel primordial da ciência como instrumento de intervenção. Esse papel sugere o questionamento do cotidiano, vivenciando o vaivém da teoria para a prática e da prática para a teoria, realizando a condição de agente histórico. Neste ponto, Richter e Schumacher (2011), fornecem uma possível resposta ao fato de os movimentos da sustentabilidade terem adquirido, em alguns contextos, a consideração de modismo, de se constituir fraca como proposta, através do desligamento entre teoria e prática. A centralidade que a discussão da educação para a sustentabilidade deve possuir para o aluno do ensino superior gira em torno de mecanismos de busca de significado. E, este significado precisa encontrar espaço em primeiro lugar na condição de ensino e interação do professor do ensino superior.

O significado precisa surgir “das apropriações efetivadas pelos seres humanos” (MARTINS, 2013, p. 04), neste caso, pelos professores, para que eles iniciem o processo de estranhamento da realidade na qual estão inseridos. Este é, sem dúvida, o primeiro passo para os questionamentos que poderão evoluir para um ciclo de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987), podendo a nova atividade gerada, revelar um leque maior de possibilidades que a anterior. Concretizado o processo de aprendizagem expansiva, materializa-se o novo objeto e o novo padrão de atividade.

Para Engeström e Sannino (2012, p. 46), “não há nenhuma maneira única universal biologicamente determinada de aprender entre os humanos”. Por este motivo, a qualidade dos vínculos, desenvolvidos pelo indivíduo com a realidade, depende do conteúdo da atividade, dos significados e sentidos. Assim, relações que os motivos são alheios às finalidades das ações, são conduzidas a um empobrecimento. O ensino superior possui a necessidade de, dentro do contexto atual, romper com o descolamento alienado e alienante entre significado e sentido da ação.

Por este motivo primordial, a congruência entre a construção de uma nova Matriz curricular e mercado de trabalho torna-se o dispositivo inicial de estranhamento da realidade, primeiro entre professores e como resultado de um processo de troca, contato aprofundado

com a finalidade de trabalhar melhor a proposição teoria/prática para uma possível transformação expansiva. E em um segundo momento, para o aluno tornar-se portador de uma visão que poderá prepará-lo com mais possibilidades diante da realidade empresarial mutável.

Segundo Duarte (2002), o sentido diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o sujeito age. Deste modo, as ações da educação para o desenvolvimento sustentável e o comprometimento do sujeito frente às organizações, dependem dos conceitos serem trabalhados e encontrarem lugar na coleção de significados de cada docente, em todos os momentos de formação. Como afirma Paulo Freire (2013, p. 75), “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

Tal organização didática é necessária, pois somente a partir do momento em que o professor se aproprie verdadeiramente de conhecimentos, este é capaz de fazer com que o aluno desenvolva o domínio de conteúdos e dos meios para que também possa favorecer sua apropriação. Para Sforzi (2015), evitar o tecnicismo significa evitar conhecer a técnica em seus aspectos apenas operacionais, enrijecendo o trabalho e alienando o professor, o que resulta em procedimentos cujos significados lhe são alheios.

O professor não pode estar desprovido de conhecimento técnico e sobre a técnica. É preciso a somatória de ambos para que as ações dentro e fora de sala de aula não sejam desgastantemente repetidas, ampliando cada dia mais o ensino bancário (FREIRE, 2005). Ademais, tal conhecimento possibilita ao professor ser sujeito de sua própria ação e “desenhar” de antemão de forma clara o que se deseja produzir (aprendizagem) e por quais meios esta produção acontecerá (SFORZI, 2015).

As possibilidades são ainda maiores quando se observa que a cada semestre do curso de graduação, as turmas são diferentes e o professor se depara com pessoas de expectativas variadas, vindos de núcleos familiares variados, com potencialidades heterogêneas e motivação para determinadas tarefas e outras não. Essa diversidade de fatores possíveis exige do docente uma combinação nova de opções, para que sejam escolhidas de acordo com o público e suas necessidades, aumentando, desta maneira, as chances de sucesso.

Sforzi (2012, p. 02) complementa: ao tentar superar uma formação de professores assentada na racionalidade técnica, a didática perdeu seu espaço no processo formativo docente, bem como nas investigações acadêmicas. Assim, tem se distanciado do oferecimento de subsídios teórico-metodológico para a ação docente (SFORZI, 2004, 2008). Porém, se ao papel educativo cabe a possibilidade de “experenciar” (FREIRE, 2007), envolver-se a partir de desafios, podendo fomentar a ação em prol da coletividade, desenvolver a capacidade

crítica dos sujeitos e principalmente a mudança de comportamento e atitude, a Teoria da Aprendizagem Expansiva pode contribuir de maneira profícua para esta possibilidade em sala de aula.

O ensino superior necessita formar profissionais susceptíveis capazes de considerar ganhos e investimentos além do econômico. A sustentabilidade, de acordo com Sidiropoulos (2014, p. 10) “é uma jornada de aprendizagem e cada intervenção educativa contribui para a construção de uma maior compreensão e orientação”.

Neste ponto de vista, as ações anti ou pró-ambientais, e padrões mais ou menos sustentáveis de consumo, não são vistos como o resultado de atitudes, valores e crenças de indivíduos limitados por várias barreiras contextuais, mas, como incorporado dentro e ocorrendo como parte das práticas sociais (HARGREAVES, 2011). O desafio, segundo Engeström (1987), de uma nova cultura de aprendizagem é esta ser desencadeada por rápidas mudanças em produtos, serviços, produção e conceito de negócios. Dominar este tipo de variação requer aprendizagem expansiva: aprendizagem é destinada a reconceitualizar e reorganizar os sistemas de atividade coletiva por inteiro.

A consideração de tal desafio torna-se importante em um campo que ainda está em construção (TACHIZAWA, 2004), frente aos dissensos paradigmáticos existentes com relação à temática (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009) e principalmente, frente à necessidade de formação acadêmica com este valor em suas prerrogativas de gestão. Para Sannino, Daniels e Gutiérrez (2009), a Teoria da Atividade requer uma análise sistemática da mudança, o que pode ser atingido por meio da provocação, facilitação e documentação da mesma.

Tal abertura para a mudança pode culminar com a criação do “terceiro espaço”. Conceito importante a ser considerado, principalmente no contexto de sala de aula. Kris Gutierrez e seus co-autores (RYMES; LARSON, 1995) sugerem esse conceito para explicar eventos similares no discurso de sala de aula onde os mundos aparentemente auto-suficientes de professor e alunos, ocasionalmente, se encontram e interagem para formar novos significados que vão além dos limites evidentes de ambos (ENGESTRÖM, 2001).

Para Gutiérrez, Baquedano-López e Tejeda (1999), do ponto de vista da Teoria da Atividade, o ‘terceiro espaço’ também pode ser considerado uma atividade expandida (ENGESTRÖM, 1999) em que o objeto da atividade é estendido e a atividade se reorganizou, resultando em novas oportunidades para aprender. Como Engeström (1999), os autores visualizam tal atividade expandida ou “terceiro espaço” como zona de desenvolvimento proximal, conceito de Vygotsky (1978).

De acordo com Engeström (2008), a relevância social e impacto da Teoria da Atividade dependem da habilidade de compreender o caráter mutável dos objetos. E, reside na possibilidade da construção do ‘terceiro espaço’ a possibilidade de entender e alterar o caráter dos objetos quantas vezes forem necessárias. Para a educação para o desenvolvimento sustentável, existe a necessidade de interagir sempre com a novidade, dado seu caráter ainda não totalmente revelado ou exposto. Como ainda não há um caminho que possa nortear da melhor forma as experiências, elas devem acontecer e serem descartadas na medida em que não obtiverem sucesso. As práticas que corroborarem com as necessidades vigentes podem ser mantidas em constante melhoria.

Os processos humanos de aprendizagem, de acordo com Engeström e Sannino (2012) e Engeström (2008a) também são muito diversos e em constante mudança. É necessário:

olhar para o ensino e aprendizagem – para os planos e ações dos professores, bem como para as ações dos alunos – como dialeticamente entrelaçados. Na lógica do “terceiro espaço”, isso significa que o processo prescrito e planejado que o professor está tentando implementar deve ser comparado e contrastado com o processo real realizado pelos alunos (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012, p. 46).

Os dois (processo prescrito e processo real) nunca coincidirão plenamente e “a diferença, luta, negociação e eventual fusão entre os dois precisam ser tomados como recursos fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem como processos de formação de agência” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012, p. 46).

Também não é claro o que precisa ser aprendido para lidar com as demandas de atividades complexas e em constante agitação. Os seres humanos - profissionais, professores, estudantes - são seres intencionais e interativos que continuam interpretando e reinterpretando os desafios e tarefas que enfrentam em seu próprio, múltiplo, mutável e frequentemente imprevisível caminho (ENGESTRÖM, 2008a). Por isso, a aprendizagem expansiva se utiliza do método de estimulação dupla de Vygotsky, caracterizando-se como uma forma de intervencionismo. Para Engeström e Kerosuo (2007), a teoria está empenhada em ações pedagógicas e intervencionistas. Trabalha com a perspectiva de aumento de agência dos indivíduos, e diferencia-se das intervenções lineares (QUADRO 8).

O *ponto de partida*, de acordo com Engeström (2008a), significa que em intervenções lineares, os conteúdos e objetivos da intervenção são conhecidos de antemão pelos pesquisadores, e a própria intervenção é comumente isolada das atividades vitais dos participantes. Em intervenções formativas, os sujeitos (sejam crianças ou adultos praticantes, ou ambos) enfrentam um objeto problemático e contraditório, incorporado em sua atividade

vital. Este objeto é analisado e expandido através da construção de um novo conceito, que não é conhecido antes do tempo para os pesquisadores.

Quando se trata do *processo* em intervenções lineares dos indivíduos, geralmente não é esperada resistência para a execução da tarefa. Dificuldades de execução são interpretadas como pontos fracos do projeto que devem ser corrigidos e serem refinados. Em intervenções formativas, os conteúdos da intervenção estão sujeitos à negociação. A estimulação dupla como o principal mecanismo implica que os sujeitos ganham agência e assumem o controle do processo.

Para os *resultados*, segundo Engeström (2008a), em intervenções lineares, o objetivo é completar um módulo de solução padronizada, normalmente um novo ambiente de aprendizagem, que irá gerar o mesmo resultado desejado quando transferido e aplicado em novas configurações. Em intervenções formativas, o objetivo é gerar novos conceitos que podem ser usados em outros ambientes como quadros para a concepção de novas soluções localmente apropriadas. Um dos principais resultados das intervenções formativas então é a agência entre os participantes. O esquema comparativo entre Intervenção Linear e Formativa pode ser visualizado no Quadro 8, a seguir.

Intervenção Linear	Intervenção Formativa
Ponto de Partida	
Conteúdo e objetivo das intervenções são conhecidos pelos pesquisadores.	Objeto contraditório e problemático.
Processo	
Espera-se a execução da intervenção sem resistência.	Conteúdos e curso da intervenção sujeitos à negociação e definidos pelo sujeito.
Resultados	
Objetivo é controlar todas as variáveis.	Gerar novos conceitos que podem ser usados em outros ambientes.

Quadro 8 – Comparativo entre Intervenções Linear e Formativa
Fonte: Desenvolvido pela autora com base em Engeström (2008a)

De acordo com Engeström *et al* (2005), a aprendizagem expansiva reúne aquisição e criação. Formação de conceito não é apenas internalização de conceitos culturalmente dados, mas acima de tudo, a geração de novos conceitos culturalmente (que também precisarão ser internalizados).

A forma para que seja atingida a aprendizagem expansiva é, de acordo com Engeström e Sannino (2012), um método para capturar a essência do objeto, traçando e reproduzindo teoricamente a lógica de seu desenvolvimento e de sua formação histórica através da manifestação e resolução de suas contradições internas.

Assim, um novo conceito teórico é inicialmente produzido na forma de uma relação

abstrata simples e explicativa; tal abstração inicial é enriquecida e transformada em um sistema concreto de múltiplas manifestações, em constante desenvolvimento, sendo esta ideia simples e abstrata transformada em um objeto complexo, em uma nova prática, mediante uma atividade de aprendizagem. Esta atividade, entendida como aprendizagem expansiva, conduz a formação de conceitos teóricos concretos, em riqueza sistêmica e multiplicidade de manifestações (ENGESTRÖM; NUMMIJOKI; SANNINO, 2012).

Concreto e abstrato são aqui entendidos como objetos do pensamento, que estão em movimento duplo na mente humana. O concreto é o que realmente existe, ou seja, o real atribuído de significado pelo pensamento. Significa o “todo” desenvolvido, a interconexão, a unidade de diferentes aspectos, isto é, é o sinônimo para o papel determinante do todo no que diz respeito às suas partes, características e aspectos. Por outro lado, o abstrato, é a mediação mental frente à realidade empírica, um fragmento, uma parte do todo que existe em relativa independência (DAVYDOV, 1990).

Engeström (2008a), parte do pressuposto de que os pesquisadores sabem o que querem implementar e como eles querem mudar a prática educativa. Em outras palavras, a intervenção e os seus resultados desejados estão bem definidos com antecedência. A tarefa da pesquisa é verificar se os resultados desejados são realmente alcançáveis ou não. Em intervenções formativas, o pesquisador visa provocar e sustentar um processo de transformação expansiva conduzido e apropriado pelos participantes.

A intervenção pode ser definida simplesmente como "ação intencional por um agente humano para criar a mudança" (MIDGLEY, 2000, p. 113 *apud* ENGESTRÖM, 2008a). Essa definição deixa claro que o pesquisador não tem um monopólio sobre as intervenções. Sistemas de atividade organizada, como escolas e locais de trabalho são bombardeados por intervenções de todos os tipos de agentes externos (consultores, administradores, clientes, concorrentes, parceiros, políticos, jornalistas). E dentro do sistema de atividade, os profissionais e gestores incessantemente fazem suas próprias intervenções. Engeström (2008a, p. 08) argumenta que “nós, como os pesquisadores não devemos esperar resultados satisfatoriamente lineares de nossos esforços”, o que demonstra a necessidade de o pesquisador também se descobrir apto e receptivo a outras formas de análise de dados e interpretações que não aquelas tradicionais ou pertencentes ao *mainstream*.

Os professores, em sala de aula, precisam estar receptivos a esta maneira de agir, conduzir os acontecimentos. Trabalhar sob o prisma da aprendizagem expansiva seria como adotar a complexidade pertencente ao processo de ensino/aprendizagem como ele deve realmente ser encarado, algo que se constrói a cada momento com pessoas diferentes,

realidades diferentes, contextos ímpares e talvez resultados esperados diferentes daqueles obtidos anteriormente. Tal perspectiva deve fazer parte do cotidiano docente sem provocar tempestades, porém, a desacomodação é uma premissa urgente dentro do atual contexto, no qual a Teoria da Aprendizagem Expansiva tem muito a contribuir.

No método de estimulação dupla, o indivíduo transforma novas ferramentas e as incorpora, pois o principal objetivo é aumentar a agência desses indivíduos, fazendo com que eles gerenciem os acontecimentos de suas vidas. A aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM *et al.*, 2012; ENGESTRÖM; RANTAVOURI; KEROSUO, 2012) comprova o potencial criativo das comunidades de trabalho quando lhes é dada a oportunidade de se envolver em sérios esforços de redesenho coletivo de seus sistemas de atividades.

Dessa maneira, em qualquer país em particular, uma série de influências em cascata criam o contexto para sua jornada em direção ao desenvolvimento sustentável única, dependendo da sua história, cultura, tradições, instituições locais, infraestrutura, desafios de recursos, riqueza nacional e nível de desenvolvimento econômico, mesmo sendo o desafio para a sustentabilidade de todo o mundo (WALS, 2009). Hargreaves (2011) também enfatiza a importância de adaptar as mensagens a uma audiência cuidadosamente selecionada, a fim de criar novas normas sociais que, espera-se, motive os indivíduos, neste caso, futuros gestores, a adotarem comportamentos desejados a partir da mudança na atividade do professor.

Importante elucidar que não se advoga aqui pelo abandono de todas as medidas utilizadas hoje nas organizações, mesmo as mais triviais. Hargreaves (2011) argumenta que medidas usuais como a verificação da quantidade de lixo gerado podem auxiliar as pessoas a entenderem e quantificarem quanto lixo elas produzem e assim se sensibilizarem para colocar em prática algumas modificações. Procedimentos tipo *check list* ainda são necessários. Apesar de simples, são soluções para muitos problemas, são fáceis de serem aplicados através de uma estrutura mais rígida, mas é preciso ir além: o desafio é formar pessoas com capacidade reflexiva, com capacidade de absorverem com resolutividade problemas atuais e quiçá, com capacidade de lidar com aqueles que ainda não nos defrontamos.

Tal capacidade reflexiva possui suas bases no conceito de reflexão, ou seja, ela precisa ser “sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (ALARCÃO, 2005, p. 46). Por este motivo, compreender a atividade teórico-prática é essencial para o professor. A reflexão que acontece ligada ao objeto e ao propósito da atividade permite modificar as imagens ideais, os projetos das coisas e assim repercute em um “pensar sobre” mediado por fundamentos ou referenciais que possibilitem a compreensão do objeto no caminho da solução de problemas da prática (RIBEIRO, 2011). “Ao falar da prática,

utilizando-se de conceitos, os praticantes passam a assumir um papel autoconsciente e regulador em relação a suas ações” (LIBERALI, 1996, p. 21). Pela concepção dialética-marxista, a prática é critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente (GADOTTI, 1995, p. 101).

Segundo Davidov (1982), emana do pensamento teórico a possibilidade da imagem inicial de um objeto ser transformada em outro mediante a construção do objeto na mente, em correspondência com os propósitos da atividade que criam condições de mudança, de tomada de consciência do indivíduo. Para Sforini (2003, p. 90), “mediante o controle reflexivo o sujeito estabelece correspondência da composição operacional da ação com as condições de sua realização. Esse é, portanto, um elemento ausente na ação mecânica ou instintiva”.

Na investigação de Ribeiro (2011), o desenvolvimento da capacidade de reflexão pode ser evidenciado, por exemplo, em situações de tomada de consciência dos futuros professores acerca de diferentes elementos necessários à organização do ensino para a “prática docente”. Assim, novos elementos foram se apresentando na composição dos referenciais dos docentes, no estabelecimento de critérios mais qualitativos e não reducionistas para lidar com a realidade educativa. De acordo com Liberali (1996), para criar possibilidade de reflexão, é preciso que os praticantes vejam a si mesmos como outros, sendo a consciência, antes de tudo, social. A socialização da consciência é que possibilita a construção de uma consciência de si. Consequentemente, para que haja a possibilidade de experienciar um conflito e iniciar o processo de tomada de consciência, a mediação é necessária.

Quando a reflexão possui sentido? De acordo com Asbahr (2011), para que se encontre o sentido pessoal, é preciso descobrir seu motivo correspondente. E, para que isso aconteça, a reflexão só se concretiza em sua essência se conseguir ligar, revelar a relação entre o sentido pessoal e o motivo do sujeito para determinado fim. De acordo com Sforini (2003), nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade. Importante destacar que “para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações” (SFORINI, 2003, p. 08).

No ensino superior, na proposição discutida nessa tese, a reflexão, em última instância, é relacionada aos docentes e a melhoria da relação ensino/aprendizagem em sala de aula. Quando a reflexão não se efetiva neste sentido, há a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, levando sempre à alienação, ou seja, “o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo” (ASBAHR, 2011, p. 92). Para que isso

não ocorra, o entendimento do processo de construção da nova Matriz curricular foi aqui proposto, em um processo de descobertas, que poderá em médio ou longo prazo, servir de inspiração para que a metodologia CHAT seja aprofundada.

A conscientização das ações dos professores pode causar a modificação profunda de suas formas de agir, porém, para que isso aconteça, é necessário que haja um motivo que seja gerador de sentido. Dessa forma, situações de reflexão poderão fomentar a transformação da realidade da sala de aula e atribuição de novos modos na condução do ensino/aprendizagem, contribuindo assim para que o processo de reflexão aconteça então, em um segundo momento, entre docente e discente dentro das novas práticas educativas. De acordo com Liberali (1996, p. 26), “para alcançarmos um desenvolvimento da educação num nível macro (...), precisamos passar primeiramente por um processo micro de desenvolvimento que vise trabalhar o(a) professor(a)”.

Objetiva-se demonstrar os indícios para que esta união de conceitos e caminhos alternativos ao ensino superior possa se tornar realidade perante o argumento proposto. Da mesma forma, pretende-se que os docentes consigam maior autonomia didático-pedagógica na construção de sua realidade laboral, fazendo com que esta mudança auxilie na construção de um aluno crítico, reflexivo, a tornar-se um profissional com as mesmas características para a gestão das empresas.

Assim, uma abordagem que se torna propícia para os contextos que envolvem mudança organizacional é a teoria da atividade histórico-cultural (KAPTELININ, 2005), pois lida com a incorporação de novos conceitos e o aluno em formação que está se preparando para a gestão necessita a incorporação de novos conceitos e flexibilidade perante eles.

2.6.1 Modelo Conceitual Proposto

Um dos pilares centrais da Teoria da Atividade Histórico-Cultural (CHAT) é a idéia de que o desenvolvimento humano é baseado em transformações ativas de ambientes e criação de novos ambientes obtidos por meio de processos colaborativos de produção e implantação de ferramentas (STETSENKO, 2005).

Segundo Miettinen (2005, p. 65):

estudos empíricos são necessários para entender a rica dinâmica do envolvimento dos indivíduos em atividades coletivas e sua contribuição para a transformação dessas atividades. A história dos indivíduos, suas capacidades e recursos sociais, desenvolvidos em sua participação em atividades anteriores, desempenham um

papel importante nessa análise.

A fim de compreender como a Teoria da Atividade pode abarcar o referencial para a compreensão da transformação do objeto, ou seja, da Matriz Curricular de um Curso Superior, envolvendo a educação para o desenvolvimento sustentável, parte-se do pressuposto que o sistema de atividades é constituído conforme ilustra a Figura 12. Ela apresenta o modelo da segunda geração da teoria da atividade aplicado à compreensão dos processos de aprendizagem/construção da Matriz em suas diversas fases. Isso significa a transposição do modelo de Engeström (2001) para a compreensão das atividades envolvidas na determinação do resultado da atividade de criação de sentido (*sense/ meaning*).

O foco reside em como se dão as relações para esse desenvolvimento, e de que forma essas relações moldam o resultado da ação. Assim, a aplicação da Teoria da Atividade à compreensão do processo pressupõe o entendimento sobre como o contexto, regras, divisão do trabalho, comunidade, professores, Instituição de Ensino constroem e reconstróem continuamente a prática do alinhamento entre uma Matriz Curricular e mercado de trabalho, estando ambos subjugados à necessidade de um comportamento continuamente mutável e complexo.

As mudanças metodológicas em sala de aula ocorrem em cada semestre, independente de modificações maiores na Matriz. Porém, havendo modificação formal na Matriz Curricular – o que acontece, em média, a cada cinco anos – fica demonstrado de forma contundente a necessidade dos docentes formalizarem algumas propostas de mudanças, envolvendo quesitos pedagógicos, metodológicos, delinearem responsabilidades mais complexas e inovações, que auxiliem na construção de um profissional mais preparado para o mercado de atuação. Assim, a mudança da Matriz converge para propiciar maior reflexividade em sala de aula, nas alternativas que surgem deste processo.

Assim, de posse das informações acima, o Modelo Conceitual abrange quatro tipos de responsabilidades que são apontados por Scott (2002) e Qablan, Southerland e Saka (2011), em um estudo que discute a não doutrinação no ensino. As responsabilidades são: 1) ajudar os alunos a entender **por que** o conceito deve ser de interesse para eles; 2) ajudar os alunos a obterem múltiplas **perspectivas** sobre questões de uma série de posições culturais; 3) proporcionar oportunidades para uma consideração ativa de problemas por meio de **pedagogias adequadas**; 4) incentivar os alunos a continuar a pensar sobre **o que fazer**, individual e socialmente, e para manter suas próprias opções e dos outros em aberto.

Tais responsabilidades permeiam o processo e todos os componentes do Modelo

Conceitual (Figura 12). A construção de novos artefatos deve levar em conta a necessidade de tornar os alunos independentes e não doutrinados. Por este motivo, o ‘alicerce’ chamado “Quatro responsabilidades dos educadores” presente na Figura 12, a seguir, representa a necessidade de pensar todas as modificações no processo atual de ensino/aprendizagem, com base nas questões colocadas acima. O ensino/aprendizagem colocado na presente tese repercute a proposição de mudanças em torno de uma nova e reformulada Matriz Curricular de um Curso de Administração.

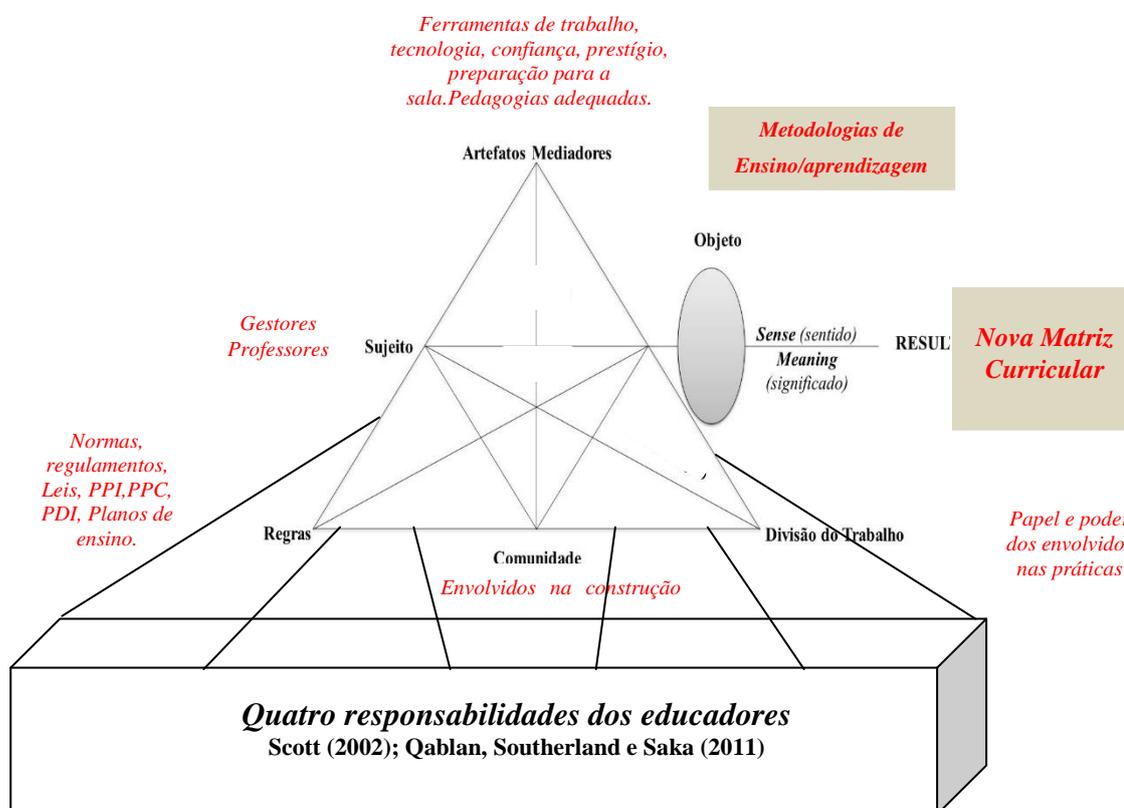


Figura 12 – Modelo Conceitual proposto

Fonte: Elaborado pela autora com base em Engeström (1987; 2001) e Qablan, Southerland e Saka (2011)

De acordo com Qablan, Southerland e Saka (2011), a educação pode ser distinguida da doutrinação. Os autores argumentam que “estar consciente dos limites da prática pedagógica aceitável é essencial para que os professores movam-se além do fornecimento de “fatos” e apoiem os seus alunos a fazer sentido da informação científica” (QABLAN; SOUTHERLAND; SAKA, 2011, p. 01).

A doutrinação ocorre quando os professores insistem na verdade de reivindicações de

conhecimento e se recusam a dar aos alunos a oportunidade de analisá-las e contestá-las. O propósito da educação é formar pessoas completas, cidadãs, livres e iguais, que sejam capazes de mensurar pontos de vista diferentes e mesmo assim, avaliá-los, considerá-los dentro de perspectivas diferentes, estilos de vida próprios, em um mesmo ambiente e contexto.

Embora a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) “exija uma "transformação radical" em entendimentos dos alunos, perspectivas e valores, com especial cuidado em entender os resultados de suas ações pessoais e coletivas, os educadores ambientais devem ser claros para atuar como educadores ambientais, e não advogados” (QABLAN; SOUTHERLAND; SAKA, 2011, p. 03).

Dessa forma, o *Modelo Conceitual* proposto sugere que o processo de implantação de uma Nova Matriz Curricular é um processo de transformação de um objeto em um resultado, partindo do sistema de atividades exposto. O alvo a ser estudado e compreendido é o processo de construção da nova matriz curricular do curso de Administração, confeccionada pelos sujeitos que são os Professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE⁵), auxiliados pelos órgãos superiores: Pró-Reitoria de Graduação e Reitoria na proposição. Após a consideração de todas as partes envolvidas no sistema e o processo de *sense meaning*, tais práticas se transformam em resultados.

O objeto, de acordo com a Teoria da Atividade, devido à sua origem coletiva, é, por definição, emergente, fragmentado e contraditório. A ação colaborativa é, assim, mantida em torno da busca de um objeto parcialmente compartilhado, parcialmente fragmentado, e parcialmente contestado (MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005). A atividade humana, de acordo com Engeström (1999) é infinitamente multifacetada, móvel e rica em variações de conteúdo e forma. Sondar as diferentes compreensões e gerir as tensões e os conflitos que podem surgir a partir de diferenças no *status* atribuído aos objetos por parceiros colaboradores são dois fatores importantes que podem fazer a diferença entre um esforço interdisciplinar bem e mal sucedido.

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural destaca, por um lado, que a atividade colaborativa emerge em torno de um objeto específico de tal forma que a divisão do trabalho, as regras e ferramentas a serem utilizadas, bem como a posição e a identidade que cada

⁵ Núcleo Docente Estruturante (NDE), criado a partir da Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2010, CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. O NDE de um Curso de Graduação constitui-se de grupos de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

membro assumirá dependem de um determinado objeto de trabalho. Por outro lado, a teoria prevê que tal objeto é também o resultado dos interesses da comunidade que se reúne em torno dele (MIETTINEN; VIRKKUNEN, 2005). O objeto é, neste sentido, em parte, determinada e em parte emergente; é tanto projetiva - construído através da negociação ou ignorando os diferentes interesses representados na comunidade - e objetivo - produto e serviços que são os resultados da atividade.

Neste sentido, a formação do profissional em Administração pode ser pensada como uma construção, tendo as ferramentas, ao longo desses anos, a necessidade de perfazer um sujeito completo em termos técnicos, conceituais, de ação e agência em sua participação na comunidade em que convive.

De acordo com a Teoria, todas as características que compõem o sujeito farão parte e interferirão na atividade. Por isso, interesses distintos, conflitos e negociações são inerentes ao processo. Assim, a pesquisa pode encontrar docentes que estarão inseridos no processo de mudança curricular, de uma forma ativa em relação à educação para o desenvolvimento sustentável e outros, em que a temática não é alvo de planejamento em seus planos individuais para as disciplinas.

Em especial, a Teoria da Atividade tem sido usada para discutir metodologicamente o papel dos artefatos por alguns autores e nesta pesquisa, especificamente buscou-se a identificação de alguns artefatos pertencentes à atividade de construção da Nova Matriz Curricular. A partir desta exigência, avaliações e indicações de mudança nos artefatos utilizados, se fizeram necessárias, ou seja, para remodelar a Matriz, foram exigidos do programa da disciplina novos olhares perante a formação do profissional em questão; algo que sempre é exigido. Dessa forma, textos, exposição de conteúdos, jogos interativos, plataformas de exposição de conteúdos, por exemplo: *Power Point*, filmes, saídas de campo, aula expositiva, avaliações, trabalhos diversos, entre outros que estiverem sendo utilizados para este fim, podem ter sofrido modificações.

De acordo com Schatzki (2001), as práticas são o contexto principal da atividade humana e da ordem social. Por sua vez, a atividade humana, de acordo com Engeström (1999) é infinitamente multifacetada, móvel e rica em variações de conteúdo e forma. É uma das abordagens que utiliza artefatos além de representações verbais do mundo, apropriando significância a estes materiais e objetos e assume, hodiernamente, um caráter multidisciplinar englobando educação, sociologia do trabalho, antropologia, filosofia, linguística, entre outras (DUARTE, 2002). Nesse sentido, tudo que está envolvido na prática, no sentido de ser seu mediador, pode ser considerado um artefato.

As regras compreendem os mediadores entre sujeitos e comunidade e possuem o papel de regular as ações e interações entre os sujeitos envolvidos, no processo de transformação do objeto da atividade. Assim, no sistema de atividade analisado, as regras estão inseridas no campo no qual a atividade acontece, sendo elas as normas, regulamentos, Leis, Planos Institucionais, Plano Político Pedagógico, Planos de ensino. O quadro institucional analisado configurou-se com os sujeitos agindo de acordo com regras e a cada um compete um tipo de participação e ação perante as mesmas. Dessa forma, é possível analisar, por exemplo, como as diretrizes do MEC para o ensino superior estão sendo colocadas em prática; de que forma as regras foram alteradas e qual foi o posicionamento da Instituição mediante tais acontecimentos.

A atividade estudada está inserida em uma comunidade, em um ambiente no qual os sujeitos compartilham o mesmo objeto. Essa comunidade encontra-se contextualizada, nesta pesquisa, com aqueles que atuam na construção das práticas. Dessa forma, alunos também serão beneficiados com a mudança e melhora qualitativa da interação em sala de aula, apesar de não fazerem parte direta da pesquisa.

A comunidade, por sua vez, está organizada pela divisão do trabalho, formal ou informal. O papel atribuído a cada docente é definido pelo contrato estabelecido no momento da entrada do docente na IES, sendo mais duradouro, ou mesmo em reuniões do corpo docente, quando da elaboração de um novo projeto, sendo mais pontual e com tempo definido, ou seja, com dissolução prevista.

A divisão do trabalho de maneira informal pode comprometer mais o trabalho do grupo em função de disponibilidades e mesmo da pró-atividade presente em cada um. Da mesma forma, tal delineamento pode acabar gerando conflitos, inerentes à atividade em equipe. A participação em Conselhos, Colegiado de Curso e outros também pode, no contexto estudado, desencadear cobranças em função de objetivos a serem alcançados, e que são delineados por instâncias superiores ou mesmo por normativas às quais a Instituição precisa se adequar.

A construção coletiva do novo objeto como resultado da forma de trabalho dos docentes possibilita a reflexão dos participantes de que o objeto é mutável. Inserido no contexto de importância da educação para o desenvolvimento sustentável, configura-se ainda mais como algo a ser mantido em constante modificação e adequação. As contradições necessárias aqui se concentram em dispositivos para que a mudança aconteça sempre no sentido de acompanhar o desenvolvimento de novas formas de aprender e que sejam qualitativamente mais satisfatórias.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta tese consolida-se como um mergulho na busca por entendimento sobre comportamentos, sentidos e significados. Não obstante, visa ratificar a identificação da pesquisadora pelo posicionamento interpretativista. O percurso metodológico configurou-se em cinco Etapas distintas. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Interpretativa a partir de um estudo de caso, com coleta de dados utilizando técnicas de “entrevista ao duplê” (ITTD), observação participante e entrevistas em profundidade (FIGURA 13).

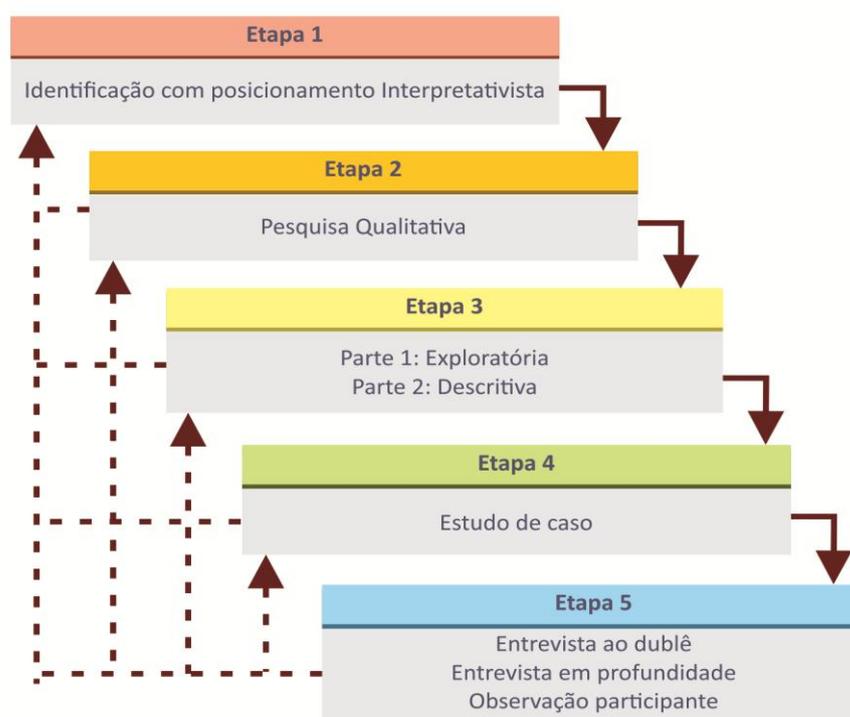


Figura 13 – Etapas da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa interpretativista caracteriza-se pelo fato de que “a realidade só pode ser apreciada através de construções sociais, tais como símbolos e significados compartilhados” (POZZEBON; PETRINI, 2013, p. 52). Pesquisadores que abraçam a vertente admitem que exista um íntimo relacionamento entre pesquisador e seu objeto de estudo (GODOY, 2013).

Entende-se que os valores, ou, mais precisamente, a axiologia⁶, como dispostos no Quadro 9 a seguir, unem-se ao processo de investigação, desde a escolha do problema de pesquisa, o posicionamento sobre qual paradigma orientará o problema, o esquema teórico a ser disposto, a escolha dos métodos de coleta de dados, a visão sobre a análise dos mesmos, a apresentação de como se encontra e como é permeado o contexto a ser investigado, a apresentação das descobertas da pesquisa. Todos estes momentos permeiam a pesquisa, na sua concepção e desdobramentos.

Desta forma, a seguir são apontadas algumas questões críticas relacionadas ao tempo, selecionadas pelos autores como sendo as mais controversas e que merecem atenção por parte da presente tese, quando relacionadas ao paradigma.

Questão	Positivismo	Pós-Positivismo	Teoria Crítica e outras	Interpretativismo
Axiologia	O saber proposicional a respeito do mundo é, por si só, uma finalidade, possui valor intrínseco.	-----	O saber transacional, proposicional, revela um valor instrumental como meio para a emancipação social, possui valor intrínseco.	-----
Acomodação e comensurabilidade	Comensurável a todas as formas positivistas.	-----	Incomensurável com as formas positivistas; comensurabilidade parcial com as abordagens construtivista, criticalista e participativa.	-----
Ação	Não é responsabilidade do pesquisador; enxergada como “defesa” ou subjetividade, e, por isso, considerada uma ameaça à validade e à objetividade.	-----	Encontrada especialmente na forma de capacitação; previsão e esperança de emancipação; o objetivo final é a transformação social, particularmente em direção a maior equidade e justiça.	Entrelaçamento com a validade; a investigação muitas vezes mostra-se incompleta sem ação por parte dos participantes; a formulação construtivista determina que seja feito um treinamento em ação política caso os participantes não

⁶ **Axiologia** é o estudo de valores, uma teoria do valor geral, compreendido no sentido moral. Tal como se descreveu na Alemanha com Max Scheler ou John Rickert e a França por Ruyer ou R. Polin, a **axiologia** tenta estabelecer uma hierarquia de valores. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/axiologia/>

					entendam os sistemas políticos.
Controle	Encontra-se exclusivamente no pesquisador.	-----		Geralmente encontra-se no “intelectual transformativo”; nas novas construções.	Compartilhado entre o investigador e os participantes.
Relação com os fundamentos da verdade e do conhecimento	Fundacionalista.	Fundacionalista.		Fundacionalista dentro da crítica social.	Antifundacionalista.
Ampliação das considerações sobre (critérios da bondade)	Construções positivistas tradicionais da validade; rigor, validade interna, validade externa, confiabilidade, objetividade.	-----		Estímulo para a ação (veja acima); transformação social, equidade, justiça social.	Construções ampliadas da validade: (a) validade cristalina (Richardson); (b) critérios de autenticidade (Guba e Lincoln); validades catalíticas, rizomáticas, voluptuosas (Lather); critérios relacionais e centralizados na ética (Lincoln); (e) determinações de validade centralizadas na comunidade.
Voz, reflexividade, representações textuais pós-modernas.	Voz do pesquisador, principalmente; a reflexividade pode ser considerada um problema na objetividade; representação textual não-problemática.	-----		Mistura de vozes entre o pesquisador e os participantes. As práticas de representação textual podem ser problemáticas não examinadas.	Mistura de vozes, em que as vozes dos participantes às vezes são dominantes; reflexividade séria e problemática; representação textual e ampliação da questão.

* Os itens da coluna do paradigma Participativo não foram considerados para a finalidade de comparação das questões práticas para a presente tese.

Quadro 9 – Questões críticas relacionadas ao tempo
Fonte: adaptada Guba e Lincoln (2006, p. 175-176).

Para Lincoln e Guba (2006), a pergunta em relação à comensurabilidade é se os paradigmas são comensuráveis. E eles mesmos respondem com um “*sim* cauteloso”. Poderiam convergir alguns elementos da teoria crítica interpretativista/ pós-moderna, da investigação construtivista e participativa. O perigo, de acordo com os autores está quando os pesquisadores procuram aproximar axiomas dos modelos positivistas e interpretativista.

De acordo com Lincoln e Guba (2006, p. 178), “a ação nos resultados de pesquisa é uma consequência significativa e importante dos processos de investigação”, para os interpretativistas. Já, os positivistas e pós-positivistas veem a ação como uma forma de contaminação dos resultados e dos processos de pesquisa.

O desejo do pesquisador dentro do paradigma construtivista é ver os participantes se

comprometerem com um papel cada dia mais ativo, investigando, planejando saídas para que as descobertas possam ser compartilhadas de forma mais ampla dentro e fora da comunidade (LINCOLN; GUBA, 2006), questão que se baliza pelo “controle”, no Quadro 9, anterior. O controle é um meio para promover a emancipação, a democracia, a capacitação da comunidade, a partir da iminência de uma voz.

Outra questão crítica, relacionada ao tempo, refere-se aos fundacionalistas. Estes assumem que todas as formas de definição possuem as suas raízes em fenômenos cuja existência está fora da mente humana. Eles são descritos apenas além da percepção direta, de acordo com Lincoln e Guba (2006). Já, os teóricos críticos e os construtivistas possuem como

seu primeiro campo de interesse exatamente o conhecimento social subjetivo e intersubjetivo e a construção ativa e a cocriação desse conhecimento pelos agentes humanos, o qual é produzido pela consciência humana (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 181).

O *antifundacionalismo*, que significa a recusa em utilizar qualquer padrão permanente, invariável, por meio do qual a verdade pode ser conhecida universalmente, pois a verdade ou qualquer conhecimento válido surge a partir da relação entre os membros de alguma comunidade colaboradora. Já a validade, inserida no grupo da ampliação das considerações sobre (critérios da bondade), de acordo com Lincoln e Guba (2006), configura-se como um constructo mais perturbador e uma das questões que a envolve é a combinação entre método e interpretação.

Como não há um método capaz de fornecer uma verdade suprema, segundo a virada pós-moderna, a apreensão da construção humana das realidades sociais pode acontecer de uma forma singular (por meio de um método) ou pela combinação de vários. Dentro dos novos paradigmas, conferem Lincoln e Guba (2006, p. 183), além do método, os processos de interpretação fazem parte da apresentação de “um conjunto de verdades embasadas no local ou no contexto”.

Como complementação, a voz, a reflexividade e a representação textual pós-moderna, apontam para a abertura e oportunidade de os participantes falarem por si mesmos (voz), além dos momentos em que o autor repercute a sua voz. Ao mesmo passo que, de acordo com Lincoln e Guba (2006), a condensação das vozes está ligada à reflexividade e à narratividade, pois a reflexividade é o processo de reflexão crítica sobre o “eu” na função de pesquisador e ao “eu” mutável ao longo da mesma, ou seja, o “eu” trazido ao longo do tempo, o “eu” que se cria no campo de pesquisa, o “eu” trazido pela situação. Cada um deles, por consequência, possui a sua voz e, redigir todos os encontros possíveis de todas as vozes é uma descoberta do

sujeito e do eu (LINCOLN; GUBA, 2006).

Diante das questões críticas colocadas aqui, possibilita-se a manifestação, cada dia mais plural, de pesquisadores e realidades mutáveis. Com isso, de acordo com Lincoln e Guba (2006), os paradigmas, mesmo que congregando cada grupo em suas crenças, tendem a não serem convencionais, a não convergirem para uma mesma “verdade”, já que os *insights* são de compreensão única e diferente. Estão permeados pela multivocalidade, pela emancipação arraigada em crenças específicas, pela reflexividade.

Dessa forma, para que os objetivos propostos por esta tese sejam atendidos de forma clara, o Delineamento da Pesquisa é apresentado a seguir. Todos os pensamentos para a condução adequada da pesquisa qualitativa de natureza interpretativa estiveram ligados incessantemente ao exercício de desligamento dos pressupostos subjacentes da visão positivista ou funcionalista (POZZEBON; PETRINI, 2013), ainda muito presentes na seara de pesquisa envolvendo cursos de Administração.

O foco em produzir investigações de forma detalhada sobre a maneira pela qual uma determinada realidade social tem sido construída começa a partir do momento da construção de dados tais como as observações da pesquisadora, conversas com os atores envolvidos de alguma maneira no processo, criação das próprias imagens dos fenômenos investigados, mesmo sendo estes, em alguns momentos, fluidos e fragmentados.

Tal andamento da pesquisa, abordada mais pontualmente nas seções a seguir, liga-se de maneira muito coerente com a visão da Teoria da Atividade, base para este estudo.

3.1 QUADRO TEÓRICO-ANALÍTICO

O quadro teórico analítico se consolida e encontra-se no Quadro 10 o Contexto, a Construção da Nova Matriz do Curso, as Instrumentalidades, Dinâmica da atividade na formação do Objeto e os Resultados da Formação da Nova Matriz do Curso.

Contexto	Necessidade envolvida Educação superior (área)	Pesquisa Exploratória Fonte Documental Fonte Observacional
Construção da nova Matriz do Curso	<p>Rede de sistemas de Atividade</p> <p>Formação do Grupo de Trabalho</p>	<p>→ Sistemas de Atividade: Nova Matriz Curricular do Curso de Administração</p> <p>→ Objeto da Atividade Kaptelinin (2005), Leontiev (1978), Engeström e Blackler (2005), Knorr Cetina (1997, 1999, 2006).</p> <p>Características Motivos Estudo da nova Matriz</p>
Instrumentalidades	<p>Divisão do Trabalho</p> <p>Regra</p> <p>Comunidade</p> <p>Artefatos de Mediação</p>	<p>→ Divisão de tarefas, relações de poder, status Engeström (1987), (1990), (2001)</p> <p>→ Normas, Regulamentos, Planos, Projetos, convenções tácitas e explícitas, relacionadas ao conjunto da atividade Engeström (1987), (1990), (2001)</p> <p>→ Aqueles que suportam a Atividade Engeström (1987), (2001)</p> <p>→ Ferramentas, sinais, meios culturais Vygotsky (1978), Miettinen e Virkkunen (2005)</p>
Dinâmica da atividade na formação do Objeto	Contradições	<i>Turning points</i> (Kärkkäinen 1999)
Resultados da Formação da Nova Matriz do Curso	Expansão no Objeto da Atividade	Objeto construído coletivamente. (Engeström 1987, 2001). Aprendizagem Expansiva (Engeström, Sannino, 2010).

Quadro 10 – Quadro teórico analítico
Fonte: Elaborado pela autora

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA E MÉTODO

Esta tese, no que tange à natureza epistemológica da Teoria da Atividade, em tela como lente teórica e também metodológica para a compreensão da construção da Matriz Curricular do Curso de Administração, concentra-se em um estudo qualitativo. De acordo com Richardson (1999), o estudo qualitativo é utilizado para analisar a complexidade de determinado problema, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível e profundidade, o entendimento das particularidades de características de grupos e instituições.

A investigação qualitativa “é interpretativa, experiencial, situacional e personalística”, significa que o raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana (STAKE, 2011, p. 24). Tais características encontram-se detalhadas no Quadro 11, a seguir.

Características do estudo Qualitativo	
1-	O estudo qualitativo é interpretativo. Fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Os pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos. Eles respeitam a intuição. Os observadores de campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos.
2-	O estudo qualitativo é experiencial. É empírico e está direcionado ao campo. Enfoca as observações feitas pelos participantes e leva mais em consideração o que eles veem do que o que sentem. Esforça-se para ser naturalístico, para não interferir nem manipular para obter dados. Sua descrição oferece ao leitor do relatório uma experiência indireta (vicária). Está em sintonia com a visão de que a realidade é uma obra humana.
3-	O estudo qualitativo é situacional. É direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Defende que cada local e momento possuem características específicas que se opõem à generalização. É mais holístico do que elementarista, não analítico de forma reduitiva. Seu planejamento raramente destaca comparações diretas. Seus contextos são descritos em detalhes.
4-	O estudo qualitativo é personalístico. É empático e trabalha para compreender as percepções individuais. Busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade. Busca o ponto de vista das pessoas, estruturas de referência, compromissos de valor. Os problemas retratados geralmente surgem das pessoas e não pelos pesquisadores.
5-	Quando o estudo qualitativo é bem conduzido, também é provável que seja ...bem triangulado, com grandes evidências, assertivas e interpretações redundantes. Os relatórios auxiliam os leitores a identificar a subjetividade e os pontos de vista dos pesquisadores. ... bem informado sobre as principais teorias e compreensões profissionais relacionadas à investigação.
6-	Os pesquisadores qualitativos têm opções estratégicas, tendendo mais para uma ou outra, com a finalidade de gerar conhecimento ou auxiliar no desenvolvimento da prática e da política. Com a finalidade de representar casos comuns ou maximizar a compreensão de casos únicos. Com a finalidade de defender um ponto de vista seu ou de outrem. Com a finalidade de destacar a visão mais lógica ou mostrar múltiplas realidades. Com a finalidade de trabalhar com a generalização ou com a particularização. Com a finalidade de interromper o trabalho depois de suas descobertas ou continuar a promover melhorias.

Quadro 11 – Características especiais do estudo qualitativo
Fonte: adaptado de Stake (2011, p. 25).

Para a pesquisa qualitativa, “o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações” (STAKE, 2011, p. 30). Por este motivo, não existe uma única forma de pensamento qualitativo. De acordo com Stake (2011), por ele se apresentar interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico, cada pesquisador terá uma coleção diferente de formas e intensidades dentro do pensamento qualitativo. Os indivíduos serão tratados como únicos.

De acordo com Godoi e Balsini (2010, p. 90), “as eleições dos procedimentos metódicos são inextricavelmente derivadas das posturas adotadas anteriormente nos níveis ontológico e epistemológico”. A Teoria da Atividade, base teórica em tela, implica em relação à sua natureza epistemológica, diferentes modos de acesso e contato com a realidade pesquisada, o que converge para uma abordagem qualitativa. No entendimento de Denzin e Lincoln (2000, p. 3):

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações e memórias. Neste nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, naturalista do mundo. Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em sua configuração natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão a eles.

A pesquisa qualitativa, no entender de Denzin e Lincoln (2006), não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra. Estudos qualitativos, no entendimento de Richardson (1999), visam à análise da complexidade de determinados problemas sociais, a fim de compreender e classificar a dinâmica dos grupos, contribuindo para o seu processo de mudança, uma vez que possibilita, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades de características de grupos e instituições, ou seja, daquilo que os levou a agir como agiram (RICHARDSON, 1999; GODOI; BALSINI, 2010).

Dessa forma, para Stake (2011, p. 46), “a máquina mais importante em qualquer pesquisa é o pesquisador”. As interpretações dos fatos observados e das narrativas dependem da definição e da redefinição dos observadores, pois o comportamento humano exige interpretação a cada minuto. “Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões” (GODOI; BALSINI, 2010, p. 91). Da pesquisa em foco nesta tese, exige-se a interpretação das pessoas que são estudadas e não somente do que elas fornecem como narrativas.

São essenciais seu contexto, sua situação atual, suas necessidades, seus medos e

desafios, seu posicionamento frente à vida e à carreira. As descobertas são mutuamente criadas por observador e objeto de estudo, dentro de um contexto da situação que se configura a pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Este “momento” estudado e entendido pelo pesquisador elenca uma categoria analítica em constante transformação. Segundo Stake (2011), parte das premissas a serem observadas em uma pesquisa qualitativa requer a redução de falhas nas observações e nas interpretações. Para isso, é possível a utilização de alguns métodos e técnicas de coleta de dados para que sejam cruzados, obtendo-se assim, o aumento da certeza na “leitura” de uma situação ou fato.

A pesquisa qualitativa busca compreender o significado que as pessoas constroem, ou seja, como que elas criam sentido do mundo – do seu mundo – com sua experiência no mundo (GODOI; BALSINI, 2010). “Uma maneira de fazer pesquisa qualitativa é encontrar os significados das experiências pessoais que transformam as pessoas. Descobrir os momentos marcantes na vida de alguém” (STAKE, 2011, p. 48).

A realização do presente estudo se efetivou em duas etapas, sendo uma *exploratória* e outra *descritiva*. Um dos esforços da pesquisa exploratória é em relação à necessidade de dar conta do estado do conhecimento atual sobre o problema. Além de ser vinculada à vida real, também se insere na realidade desta pesquisa o fato de que temas pouco estudados ou muito recentes carecem de pesquisas exploratórias posteriores à elaboração do projeto, ou seja, conhecer a conjuntura social, econômica, política a qual pertence o grupo a ser estudado, a sua história, para, posteriormente, abarcar maior profundidade a respeito do tema. Nesta fase da pesquisa (2016/02) foram realizadas as entrevistas com os Coordenadores dos Cursos de Administração presenciais existentes na cidade de Santa Maria. Foram seis Instituições de Ensino Superior que aceitaram ser participantes, de um total de sete na época da coleta.

Já na fase seguinte, em 2017/01, foram realizados os estudos em profundidade, ou seja, as entrevistas ao “dublê”, as entrevistas em profundidade, o que levou à segunda fase da pesquisa. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos de estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (CRUZ NETO, 1994, p. 54).

3.3 O CASO

Visando atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi desenvolvida a partir do *estudo de caso*. É, assim, o estudo das particularidades e complexidades de um caso singular para compreendê-lo (STAKE, 2000). O caso utilizado na presente pesquisa refere-se ao Centro Universitário Franciscano – Unifra. Considerado como uma unidade social complexa, que envolve uma gama de variáveis que estão inter-relacionadas (CORAIOLA et al, 2013). Existem diferentes abordagens para a condução de um estudo de caso. Para a discussão proposta nesta tese, optou-se pela condução permeada pela postura interpretativista.

A postura interpretativista elege a complexidade em casos individuais e guia-se para a compreensão dos processos sociais. A coerência interna implica em obter o alinhamento entre teoria, método e epistemologia e a coerência externa que o trabalho trate a respeito de temática de reconhecido interesse pela comunidade e que seja desenvolvido de acordo com as normas estabelecidas por ela. De acordo com Stake (1998), o caso é um sistema, é um conjunto de partes que funcionam de forma relativamente padronizada e exerce uma função.

A partir da análise do contexto onde está inserido o caso, alguns entendimentos são possíveis, para que seja possível atingir o objetivo central do estudo. Bem como, a unidade de análise possui reflexos do caso e do contexto no qual o caso está inserido. Não há como dissociar a gama complexa de investigações necessárias e ricas em informações. Assim, é importante destacar, de acordo com Coraiola et al (2013) que é necessário realizar a separação entre o caso e a unidade de análise do estudo. Observa-se que nesta pesquisa, a unidade de análise constitui parte, está incorporada ao caso.

Assim, dimensões como contexto histórico, contexto físico e outros foram delineados (STAKE, 1998) e a qualidade do estudo de caso é alicerçada em várias fontes de evidências, documentos oficiais, Atas de reuniões, entrevistas ao dublê, entrevistas em profundidade, observação, momentos informais com o grupo ou parte dele e uma variedade grande de artefatos. As múltiplas perspectivas relacionadas na presente tese fizeram com que houvesse múltiplas escolhas a respeito da análise dos dados, concebendo uma fase de identificação inicial, a partir da leitura dos documentos. Após, a análise concentrou-se em, a partir dos dados da entrevista ao dublê, fornecer alguns direcionamentos básicos que podem auxiliar nos processos futuros de mudança curricular. E, por último, a concentração nas entrevistas em profundidade, que reforçaram alguns pontos da entrevista ao dublê, das observações realizadas e possibilitou a união de alguns pontos levantados durante todo o processo de coleta de dados, ou seja, aos poucos e de maneira, pode-se dizer natural, os dados e a análise

realizada foram convergindo, complementando-se. A seguir é delineada então, a unidade de análise.

3.3.1 A unidade de análise

A unidade de análise na presente tese refere-se ao Curso de Administração do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. O Curso teve seu funcionamento na cidade a partir do ano 1999. Passou por algumas modificações consideráveis, principalmente em relação à matriz curricular, congrega duas opções de turno, manhã e noite e pode-se dizer que hoje a principal meta que o corpo docente é desafiado atingir é a inovação em termos de estrutura e sala de aula.

Possui um grupo conciso de 12 professores administradores, com formação na área e todos com, no mínimo Mestrado, o curso realizou mudanças curriculares nos anos de 2010, 2017 e provavelmente terá outra mudança no ano de 2018. Todas as movimentações envolvem a criação e melhora de ambientes nos quais os alunos consigam desenvolver mais a prática diária e experienciar alguns pontos na profissão de administrador. Para que isso aconteça, as movimentações de base como, por exemplo, melhorar a capacidade de diferenciação de aulas, metodologias envolvidas, ferramentas específicas que o curso demanda, para que assim consiga fomentar a construção do aluno crítico, reflexivo, são objetivos que precisam ser trabalhados a longo prazo.

Assim, a unidade de análise precisa ser, de alguma forma, desmembrada para ser melhor entendida e após, reconstruída da forma que os dados forem falando por si mesmos. A seguir são elencados os sujeitos da pesquisa, que darão voz e contorno aos achados.

3.3.2 Sujeitos da Pesquisa

Consiste em uma decisão metodológica inevitável decidir quem, quantas pessoas e quantas vezes entrevistar. Novas e instigantes perspectivas surgem dentro do contexto qualitativo, longe da lógica estatística, sem fórmulas universais ou cálculo do erro amostral. A seleção dos entrevistados nega, por mais que o planejamento tenha sido executado previamente, a possibilidade de determinar totalmente o número de intervenções deste tipo antecipadamente.

A fim de atingir os objetivos estabelecidos, foi estudada a concepção da nova Matriz

Curricular do Curso de Administração do Centro Universitário Franciscano. O trabalho dos docentes do Curso de administração foi interpretado e analisado à luz da Teoria da Atividade. Conforme sugere a teoria, a partir das contradições e da proposta da Teoria da Aprendizagem Expansiva, o pesquisador pode atuar além da descrição de uma situação problema, do contexto de sala de aula no ensino superior ou de qualquer outra unidade de análise. Dessa forma, abre-se espaço para uma agenda que permita entender o cenário e seus elementos mais profundamente.

Para Engeström e Kerosuo (2007) na aprendizagem expansiva, os resultados são objetos expandidos e novas práticas de trabalho coletivo, incluindo práticas de pensamento e discurso. Assim, julga-se que o entendimento do sistema de atividade que envolve professores, coordenadores e gestores ao trabalharem novas maneiras de construção e “expansão” no sentido *engestroniano*, da Matriz Curricular, Figura 14, possibilite ligações em toda a cadeia permeável do ensino superior em Administração. Em outras palavras, o entendimento da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, na concepção da nova Matriz, possibilitará a expansão dos estudos a outras searas e entendimento mais profundo de outras questões.

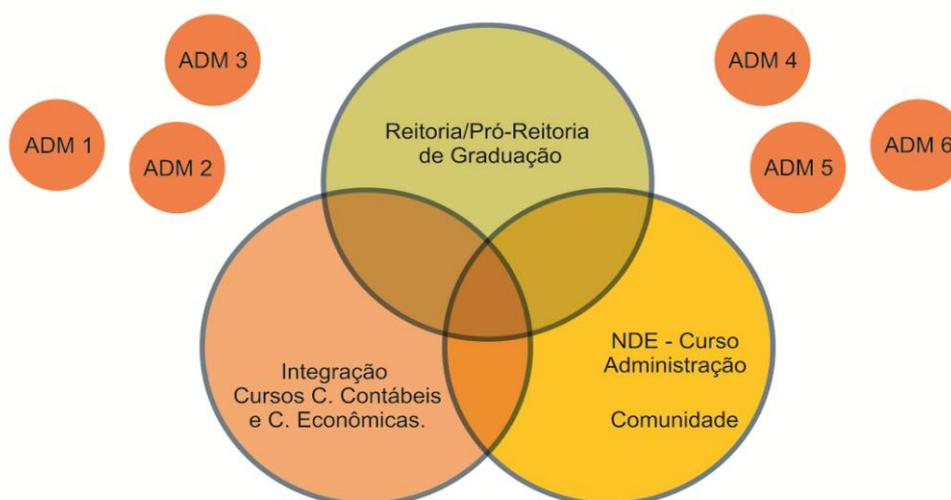


Figura 14 – Sujeitos participantes da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Esta pesquisa buscou incluir sujeitos coordenadores dos cursos de Administração presenciais em Santa Maria, caracterizados como “atores coadjuvantes”, demonstrados a partir das esferas externas, no total de seis. Estes sujeitos foram essenciais no delineamento do contexto geral existente à época da realização da coleta de dados.

As ações e inserções da alta administração no objetivo proposto também foram delineadas a partir do entendimento dos “atores protagonistas”, no último Ciclo de coleta de dados. A partir dos preceitos da Teoria, do entendimento acerca dos sujeitos e de seu contexto surgem maneiras de conduzir estes sujeitos docentes à prática vivencial das experiências que possam despertá-los de sua cotidianidade. Os professores são os sujeitos sob o qual o sistema de atividades é delimitado. O objetivo foi compreender como se deu o processo de construção de uma Matriz curricular integrada. Se existe a sensibilização para a mudança no eixo atual do ensino/aprendizagem e verificar qual o espaço que a temática da educação para o desenvolvimento sustentável ocupa.

Dessa forma, os professores chamados a participar da pesquisa foram aqueles que pertencem ao Curso de Administração, ou seja, professores que trabalham diretamente com as necessidades do perfil profissional do aluno. Estes sujeitos, chamados aqui de atores protagonistas, participaram do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, a fim de construir uma visão geral sobre as negociações que levaram à mudança da Matriz Curricular, bem como a inserção da educação para o desenvolvimento sustentável no ensino e as perspectivas futuras sobre a concepção de ensino/aprendizagem.

3.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para estudar a prática, “os cientistas sociais precisam interrogar não apenas seu objeto de investigação, mas também suas ferramentas, suposições e posição no campo, levando em conta como suas práticas e condições sociais estruturam sua compreensão do fenômeno em questão” (NICOLINI, 2009, p. 197). E, mais do que isso, de acordo com Virkkunen e Newnham (2013, p. 69), “podemos colocar como objetivos: “identificar as causas dos problemas diários”, “criar um novo modelo”, mas não se pode definir exatamente o que o resultado da análise vai ser e que tipo de novo modelo será criado”. Por isso, a coleta de dados utilizou-se de algumas técnicas combinadas, que são expostas a seguir.

A proposta multimetodológica busca utilizar um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Caracteriza-se como uma forma de buscar a complementação dos dados e contribuir para uma análise e cruzamento de maneira a oportunizar que diferentes visões e vozes sejam vistas e ouvidas. No presente estudo foram utilizadas as técnicas de entrevista ao duplê (NICOLINI, 2009a); entrevista em profundidade, com a finalidade de “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa

entrevistada” (STAKE, 2011, p. 108), observação participante e análise de dados secundários (pesquisa documental).

Para que haja um melhor entendimento da coleta realizada, a seguir é apresentada a Figura 15.



Figura 15 – Ciclo 1, Ciclo 2 e outras técnicas da coleta de dados utilizadas na Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Na figura está resumido o percurso realizado, no Ciclo 1 e Ciclo 2 e complementado com “outras técnicas”. Nas próximas páginas há a explicação sobre cada um deles.

3.4.1 Entrevista ao “dublê”

Nicolini (2009a, p. 196), apresenta uma técnica de coleta de dados via entrevista que se chama “*interview to the double*” (ITTD), isto é, “entrevista ao dublê” “uma metodologia para articular e re-apresentar a prática”. Está enraizada na tradição marxista, originalmente desenvolvida com uma intenção emancipatória explícita, por psicólogos ocupacionais italianos na década de 70. Foi utilizada com a intenção de recuperar e legitimar o conhecimento local que os trabalhadores aprenderam em seus ofícios e passaram aos mais novos.

Oddone, Re e Briante, no livro inicialmente publicado na Itália em 1977, trazem a contribuição ao campo metodológico com a obra “*Esperienza Operaia, Coscienza di Classe e Psicologia del Lavoro*” – Experiência operária, consciência de classe e Psicologia do Trabalho. O uso da técnica teve a finalidade de “aumentar a consciência de que os trabalhadores como um “grupo homogêneo” eram portadores de valioso e precioso *know-how*” (NICOLINI, 2009a, p. 197).

Os trabalhadores da experiência, que estavam “territorializados”, ou seja, pertencentes a “um contexto preciso enquanto lugar único, que não se pode repetir” (MUNIZ et al, 2013, p. 287), tornaram-se elemento central. Uma experiência do modo de produzir, que proporciona ao trabalhador acelerar e enriquecer o processo de produção da própria experiência do trabalho.

A técnica, pouco usual, consiste em solicitar ao participante que ele fale sobre sua atividade imaginando que ele tem um duplê que terá que substituí-lo em todas as suas funções no trabalho, no dia seguinte. Para que isso ocorra, é preciso que o informante/entrevistado descreva minuciosamente e com instruções detalhadas seu dia de trabalho, supondo que o plano de ter outra pessoa, digamos um duplê/clone, em seu lugar e executando seu trabalho não seja descoberto.

A entrevista ao duplê pode ocorrer individualmente, com cada entrevistado ou mesmo, como exemplifica Pretorius (2013), em uma sessão, usando slides para publicar as instruções específicas, enquanto cada participante responde anotando as instruções pessoalmente.

As instruções da pesquisadora nesta tese foram repassadas ao participante e estão no Figura 15, a seguir. Importante esclarecer que as quatro categorias utilizadas por Oddone, Re e Briante (1977): “relação com as tarefas”, “os camaradas”, “a hierarquia de fábrica” e “o sindicato ou outros órgãos de trabalhadores” não serão utilizadas neste estudo.

Pergunta a ser feita ao entrevistado “duplê”:

Considere que existe outra pessoa perfeitamente idêntica a você do ponto de vista físico. Amanhã, esta pessoa irá lhe substituir em suas atividades. Como você instruiria essa pessoa para se comportar com relação às tarefas, aos seus colegas de trabalho, aos alunos, aos seus compromissos, de forma que ninguém perceba que se trata de outro e não de você?

Figura 16 – Direcionamento do pesquisador ao entrevistado “duplê”
Fonte: Adaptado de ODDONE; RE; BRIANTE (1981, p. 57).

Optou-se pela livre condução das instruções que o entrevistado fornece, corroborando com a ideia de Nicolini (2009a, p. 200) quando o autor afirma que “o espírito da técnica é mais bem servido provendo a menor estrutura possível, de modo que o desdobramento da própria descrição pode ser interpretado como uma forma de priorização pelo entrevistado/respondente”. Pretorius (2013), argumenta que na técnica os assuntos não são interrompidos e seus monólogos longos, muitas vezes duradouros, são gravados e transcritos usando categorias.

Nicolini (2009a) afirma que, apesar da técnica ITTD, indiscutivelmente, estar apta a auxiliar a “virada” da prática, a metodologia deve ser abordada de forma reflexiva e crítica. Um dos motivos para que se tenha esse cuidado e atenção é pelo fato de o entrevistado geralmente fornecer uma narrativa idealizada, linear, que ele considera mais correta e apropriada dentro dos limites e regras da atividade que desenvolve.

O momento da “entrevista ao dublê” possibilita que haja a identificação por parte do pesquisador das contradições, desafios, desconfortos, anseios, produzidos pelo descompasso entre a prescrição e o trabalho que efetivamente se realizou, entre o planejado e o que foi executado. Cada entrevistado fornece a sua versão sobre “como agir” ao dublê. Desta forma, suas instruções estão profundamente ligadas ao aparato institucional vigente, à sua visão de mundo, aos problemas reais, factíveis, intransponíveis, de caráter coletivo, jogos de poder, seu posicionamento frente a tais leituras da realidade.

Porém, de acordo com Nicolini (2009a), as grandes questões da análise dos dados frente a esta técnica são: “qual tipo de interação discursiva a metodologia configura entre o entrevistador e o presumível dublê?”; “qual aspecto é particularmente bom articular?”; “que tipo de narrativa é anunciada como consequência?”. A partir da resposta cuidadosa e analítica a essas perguntas, a técnica ITTD poderá ser utilizada plenamente em seu potencial e sem ingenuidade.

Cabe ressaltar que o resultado da técnica não toca o comportamento real e total do indivíduo, mas atinge a representação do seu próprio comportamento. Como afirmam Oddone, Re e Briante (1981, p. 57), “é evidente que com este método não é o comportamento real e total do indivíduo que recolhemos, mas a sua imagem, o seu duplicado, isto é, a representação que ele faz do seu próprio comportamento.” Nicolini (2009a) aponta algumas indicações em relação à técnica e suas características essenciais: a orientação da ITTD é a geração de um solilóquio, ou seja, o ato de alguém (o entrevistado) conversar consigo próprio, um monólogo, em vez de um encontro interacional. As inserções são raras, pois o entrevistado é orientado a fornecer uma descrição extensa.

Assim, o entrevistado, ao fornecer as instruções ao dublê, mergulha nos detalhes, revisita a complexidade de suas tarefas, ao mesmo tempo em que é permitida a ele a possibilidade de repensar, criticar, avaliar a sua própria maneira de trabalho. A ITTD tem sido usada para estudar trabalhadores, enfermeiros, gerentes e empresários (PRETORIUS, 2013).

A postura do pesquisador frente à “entrevista ao dublê” deve ser uma postura atenta, aberta, disponível ao que poderá ser transformado. Este momento, especificamente tratando-se do objetivo de pesquisa da presente tese, possivelmente propicia a visualização de quais os

artefatos são utilizados e de que maneira os professores desenvolvem sua sala de aula, como tendem a pensar a sua proposta de ensino no contexto atual e mesmo, no contexto futuro. Também propicia a inquisição frente à necessidade de mudança e a proposta de trabalho integrado, como um “ensaio” à transdisciplinaridade, tão almejada e tão complexa.

De acordo com Nicolini (2009a), para os trabalhadores, a técnica se mostra como uma oportunidade de refletir sobre e enriquecer progressivamente a imagem de seu próprio trabalho. Porém, pode-se considerar que, enquanto a ITTD transforma os praticantes em observadores de sua própria atividade, o trabalho tende a desaparecer com a distância. Os membros raramente são bons repórteres de sua própria atividade, pois ignoram o tipo de trabalho que eles não vêem ou que eles tomam por certo.

Uma das principais preocupações práticas do entrevistado torna-se, assim, uma descrição publicamente aceitável, correta e apropriada, de acordo com as regras locais do jogo. Como o trabalho é feito, e como ele deve ser feito, torna-se intimamente enredado. Todas as contradições e ambiguidades das atividades cotidianas estão ocultas ou revelam-se comprovadamente solúveis. Os entrevistados são conduzidos a produzir uma descrição narrativa altamente idealizada da prática de um ângulo moral e normativo particular (NICOLINI, 2009a).

A entrevista ao dublê, de acordo com Nicolini (2009a), em primeiro lugar, articula e documenta aspectos da idéia convencional local do "bom", do que é bom. Através do monólogo moralizante, aprende-se aspectos do que é certo, do que é errado, do que esperar e do que se espera da prática local. Em segundo lugar, a entrevista articula algumas das principais preocupações práticas que regem a atividade e dão à prática uma direcionalidade e sentido projetados, em seu duplo sentido, ou seja, “onde ir” e “como chegar lá”. E, finalmente, a entrevista aproveita o léxico local de responsabilidade que os novos precisam aprender a fim de produzir atividades que são observáveis e reportáveis.

O dia a dia que vem sendo acompanhado e vivido durante alguns anos pela pesquisadora, permite comparar os resultados da entrevista ao dublê com as observações práticas, do cotidiano. Tal acompanhamento da realidade contextualizada permite que a sensibilidade na percepção das falas, dos gestos, das hesitações, esclareçam não somente a análise das verbalizações realizadas, mas também, e de certo modo de forma mais contundente, das informações que foram colocadas “a mais” e outras que foram “deletadas” da fala ao dublê.

O argumento do autor Nicolini (2009a) é no sentido de que a preciosidade da técnica reside mais na capacidade de trazer à tona elementos do ambiente discursivo e moral dentro

dos quais a prática transcorre e não tanto na produção de um relato detalhado e factualmente preciso. “A rerepresentação é, portanto, o efeito combinado das atividades de observação e textualização, e a escolha do gênero literário é tão consequente para a maneira como a prática se traduz no discurso, como é o modo como a estudamos” (NICOLINI, 2009a, p. 206). Utilizar a ITTD como um gênero literário é um mergulho atraente ao leitor, uma vez que o relato da realidade e dos diferentes aspectos da prática se diferenciam de outros métodos.

Durante a fala de instrução ao dublê, alguns dispositivos são utilizados como, por exemplo: tempos, pausas, que podem significar algo importante. Instruções e generalizações ou mesmo expressões como: “geralmente”, “sempre”, “você deve”, figuras de fala e sugestões não verbais. A ITTD oferece ao pesquisador mais do que dados entregues pelo entrevistado, a técnica permite a interpretação do pesquisador, a partir dos dispositivos, disposições institucionais e a sequência de instruções fornecida ao dublê.

As instruções fornecidas pelo entrevistado também refletem a urgência ou cuidado aos quais as ações devem ser submetidas. O texto, revelado pelo entrevistado ao dublê, possibilita ao pesquisador observar aspectos importantes sobre como o objeto comum é realmente percebido e compartilhado discursivamente entre os profissionais (NICOLINI, 2009a).

A adição da técnica é atrativa e permite analisar e representar a prática. Aspectos críticos podem emanar e incluem a dimensão normativa, o contexto de cuidados e preocupações, a rotina. Permite também criar uma representação “de dentro” e ao mesmo tempo uma representação “de fora”, o local onde a prática é experimentada como orientação e irreversibilidade. O entrevistado menciona seletivamente certos aspectos e esconde outros. Eles têm que fazê-lo em um contexto que é, pelo menos parcialmente, uma arena potencial de avaliação. De acordo com Nicolini (2009a, p. 209), “o método oferece uma visão dos recursos discursivos empregados no local de trabalho e nos permite estabelecer conexões entre o ambiente discursivo local e a ordem institucional e social mais ampla dos discursos.”

Cada entrevistado imprimiu nuances únicas ao realizar suas tarefas e ao fornecer ao dublê suas indicações, mas também, ao desenvolver as suas relações com os meios de trabalho, os colegas e a hierarquia (MUNIZ et al, 2013). Importante notar que a análise de Oddone, Re e Briante (1981), revelou que já existia uma “psicologia não escrita” construída “na” e “pela” atividade dos trabalhadores. O aumento da mobilização cognitiva, afetiva e social dos trabalhadores, estimula ainda mais a utilização de formas que percebam e mantenham o patrimônio da prática, importante não somente para a pesquisa concentrada em objetivos estreitos, mas de maneira mais ampla, para a transformação do trabalho.

Qualquer análise da prática está sujeita a um momento de cortes e restrições, a partir do que o entrevistado entrega em forma de orientações ao dublê (NICOLINI, 2009a), o que permite a identificação das práticas-chave (PRETORIUS, 2013). No entanto, o autor argumenta que tais limitações se aplicam a todos os métodos para representar a prática e a melhor forma de acessá-la, seja pela verbalização direta, pela observação participante ou outros meios. O aspecto central e que se torna mais relevante é encontrar a melhor combinação de métodos que sejam suficientemente sensíveis à natureza processual e situada da prática e mais, conseguir desvelar quais os aspectos desta prática que são imprescindíveis para serem articulados e rerepresentados.

3.4.2 Entrevista qualitativa em profundidade

“A relação da linguagem com o mundo que ela alega descrever” (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 368), é um dos pontos mais importantes quando pensa-se em pesquisa qualitativa. A construção da pesquisa qualitativa e sua ênfase é sempre desenvolvida com foco nos processos e nos significados.

No trabalho de Godoi e Balsini (2010, p. 110), os estudos organizacionais brasileiros foram o foco de pesquisa e o *design* predominante encontrado foi, além de raso, preocupante, levando-os “da curiosidade inicial dos principais métodos qualitativos de investigação utilizados no campo organizacional” para a “autorreflexão” e análise crítica. Por este motivo, a necessidade de fidelidade às informações, aliada à sua contextualização, é imprescindível.

Mais do que isso, é vital para que se possa, a partir de uma análise crítica, partindo de entrevistas em profundidade, unida à intencionalidade de estudo e à observação participante da pesquisadora, não enviesar o estudo. A familiaridade com o campo pode colocar em risco as nuances de determinados acontecimentos. Os abismos invisíveis frente a uma fala a que se está acostumado, em um contexto que não provoca mais o estranhamento, pode se tornar uma armadilha. Pelos inúmeros riscos apresentados, é que a entrevista necessita ser planejada e visualizada como um dos momentos de maior importância na coleta de dados empíricos.

O tratamento da entrevista como técnica, possui um risco empobrecedor permanente. A entrevista em profundidade é um encontro interacional, um ensaio cuidadoso e caprichoso com “passos supostamente fora do paradigma de trabalho dominante” (GODOI; MATTOS, 2010, p. 302). As modalidades de entrevistas existentes variam em função do grau

de abertura e da diretividade das intervenções do entrevistador, e em alguns casos, tal variedade possibilita diferentes classificações e mesmo permeações entre modalidades.

A entrevista em profundidade e a entrevista focalizada podem ser vistas por alguns autores como *tipos* de entrevista qualitativa (GODOI; MATTOS, 2010), que pode ser dividida em: entrevista conversacional, baseada em roteiro e padronizada aberta. A modalidade de entrevista que foi utilizada para a coleta de dados baseou-se em roteiro, preparada com a finalidade de oferecer flexibilidade para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista.

Não optou-se aqui pela classificação da pesquisa em “profundidade”, na qual o objeto de investigação está constituído pela vida – experiências, ideias, valores – ou “focalizada”, que pretende responder questões muito concretas, com um tema ou foco de interesse predeterminado – pois como alertam Godoi e Mattos (2010, p. 305):

o centramento da entrevista sobre um tema específico, sobre o objeto da investigação, não nos parece incompatível com o aprofundamento acerca das experiências de vida, atitudes e valores dos sujeitos. A investigação centralizada sobre um tema, categorias e fatores, aliada à exigência de aprofundamento da manifestação dos fatores, de seu alcance para o mundo da vida do sujeito, caracterizam um acontecimento frequente na pesquisa social e humana de caráter qualitativo. No campo dos estudos organizacionais, especificamente, tematização e profundidade precisam estar juntas. Portanto, torna-se, por vezes, imprecisa a opção por uma dessas tipologias de entrevista.

O fato importante é que a entrevista supra as condições apontadas no Quadro 12 a seguir:

Condições da entrevista qualitativa	
Primeira condição	Que o entrevistado possa expressar-se a seu modo, face ao estímulo do entrevistador.
Segunda condição	Que a fragmentação e ordem de perguntas não sejam tais que prejudiquem essa expressão livre.
Terceira condição	Que fique também aberta ao entrevistador a possibilidade de inserir outras perguntas ou participações no diálogo, conforme o contexto e as oportunidades, tendo sempre em vista o objetivo geral da entrevista.

Quadro 12 – Condições da Entrevista Qualitativa
Fonte: adaptado de Godoi e Mattos (2010, p. 305)

Embora não existisse estranhamento pessoal em relação à presença, os motivos da realização da pesquisa e o esclarecimento das fases (entrevista ao duplê e entrevista em profundidade), a justificativa da escolha dos entrevistados, a garantia de sigilo sobre a autoria das respostas, foram realizados desde o primeiro momento.

Dessa forma, o caráter técnico tendeu ao desaparecimento e o momento de conversação foi enriquecido. O objetivo foi fazer com que os sujeitos reconstruíssem o sistema de representações sociais e suas práticas individuais e em grupo. Mais especificamente neste estudo, permear o modelo teórico apresentado perante uma realidade estudada. De acordo com Stake (2011), alguns casos estão mais propícios a receber uma pergunta aberta, embora a entrevista geralmente seja *problemas etic*, ou seja, estruturada pelos problemas do pesquisador.

A presença de questões expositivas durante a entrevista, nas quais o entrevistado possui algo para analisar, uma interpretação, lembrança, situação, gerando possivelmente outras questões ligadas à primeira provocação, também pode fazer parte da pesquisa qualitativa. Tal forma de questão possibilita forçar maior concentração do entrevistado (STAKE, 2011). Para Godoi e Mattos (2010, p. 307), “a entrevista aberta é um construto comunicativo e não um simples registro do que falam os sujeitos”.

De acordo com Mynaio (2000), visando a apreensão do ponto de vista dos atores sociais participantes da pesquisa, o roteiro contém poucas questões, constituindo-se em um instrumento que orienta uma “conversa com finalidade”, que é a entrevista e que ao final, dá forma e conteúdo ao objeto. Assim, o roteiro estabelecido para a pesquisa foi um guia, não prevendo, por sua natureza de constituição, todas as situações e condições encontradas no trabalho de campo, porém, aberta às condições do momento da coleta de dados.

No trabalho qualitativo, situações sociais são analisadas, gerando a construção do conhecimento. “A dimensão central da validade envolve [...] a correspondência entre as produções geradas pela entrevista e o modelo teórico da pesquisa” (GODOI; MATTOS, 2010, p. 307). As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos coordenadores dos cursos previamente contatados via e-mail. A seguir, no Quadro 13, é apresentado o Cronograma de efetivação das mesmas, de acordo com a ordem na qual foram realizadas.

Instituição de Ensino Superior	Entrevistado	Data	Duração da Entrevista
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA	Prof ^ª . Ma. Coordenadora	03/06/2016	00:37:53
Faculdade Palotina – FAPAS	Prof ^ª . Dra. Coordenadora	14/06/2016	00:17:01
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Prof. Dr. Coordenador	19/06/2016	00:27:01
Faculdade de Ciências da Saúde – SOBRESP	Prof ^ª . Ma. Coordenadora	1º/08/2016	00:35:06
Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA	Prof. Ms. Coordenador	24/08/2016	00:23:06

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Prof. Ms. Coordenador	31/08/2016	00:58:02
--	-----------------------	------------	----------

Quadro 13 – Entrevistas realizadas com Coordenadores dos Cursos Superiores em Administração – Santa Maria
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A entrevista é o meio para que o pesquisador possa compreender o mundo do ponto de vista dos participantes da pesquisa, descobrir como o mundo é sentido e as experiências vividas, aprofundar o significado das experiências, que servem de base para a análise científica.

Além da orientação epistemológica, o meio pelo/no qual a entrevista é realizada, se presencialmente, por telefone, por e-mail, por dispositivo móvel, ou ainda de outra forma, também influencia o nível de interação entre pesquisador e participante, interferindo nos resultados do estudo. Na coleta para a presente tese, optou-se pela entrevista pessoal, presencial e gravada, com todos os participantes envolvidos. Todas elas foram integralmente transcritas.

Desta forma, o protocolo preliminar de entrevista (etapa descritiva), elaborado a luz do referencial teórico abordado na seção anterior, encontra-se disponível no Apêndice A desta tese.

3.4.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental também fez parte do recolhimento de dados da presente tese. Eles são considerados primários quando são produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento estudado, ou podem ser secundários, reunidos por pessoas que não estavam presentes na ocasião onde ocorreu o fato (GODOY, 2010). De acordo com a definição de Wolff (2004, p. 284), documentos, são “artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas”.

Já, Prior (2003, p. 02) visualiza os documentos, partindo da condição da totalidade, ou seja, se a escolha é vê-los a partir de sua dinamicidade e de sua natureza, mais voltada para a prática e afastá-los de predicados tais como estáveis, estáticos e pré-definidos, é necessário esclarecer que “o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos”.

A pesquisa histórica sobre as mudanças, perspectivas adotadas e formas de atuação no ensino da administração tornam-se flagrantes também nestes documentos. Eles podem ser textualizações da atividade, os quais estão interconectados com o seu contexto (ENGESTRÖM et al., 2005). Ainda, de acordo com o autor, a partir da análise de documentos, é possível clarificar os “espaços vazios de tempo” entre as narrativas. As relações entre sujeito e objeto, de acordo com Lee (2004), podem ser mediadas por ferramentas disponíveis, e neste ferramental, encontram-se dispostos os documentos. Para Flick (2009), documentos e análise de documentos podem ser utilizados como uma estratégia complementar à pesquisa qualitativa, que congrega outros métodos.

Para Cellard (2010, p. 295), o documento “é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...], além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. O documento permite o acréscimo da dimensão tempo à compreensão do social. Credibilidade e representatividade são duas características pertinentes a serem avaliadas quando da utilização de documentos, bem como a compreensão adequada do sentido da mensagem contida.

Por esta razão, à medida que cada elemento no sistema de atividade sofre mudanças durante a atividade, as relações entre eles e em toda a rede também sofrem. De acordo com Lee (2004, p. 08-09), em última instância, “a análise de documentos de uma perspectiva CHAT evita vê-los como isolados, sem mediação, coisas feitas pelo homem que são desprovidas de agência”. Flick (2009), corrobora este pensamento, quando argumenta que ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, o pesquisador deve sempre percebê-los como meios de comunicação, além de questionamentos tais como: quem produziu esse documento?, com que objetivo? para quem? quais eram as intenções pessoais, institucionais quando da sua confecção? Tais premissas colocam os documentos em patamar maior do que simples dados de recursos para uma pesquisa.

Para Cellard (2010), existe uma avaliação crítica para a análise documental (Quadro 14), que se constitui em cinco dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Avaliação crítica de uma análise documental
<p><i>Contexto</i> O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado. O analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura</p>

<p>política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.</p>
<p><i>O autor ou os autores</i> Elucidar a identidade do autor possibilita avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. É preciso poder ler nas entrelinhas para poder compreender o que os outros viviam, senão nossas interpretações correm o risco de ser, grosseiramente, falseadas.</p>
<p><i>A autenticidade e a confiabilidade do texto</i> É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Em alguns casos, não é supérfluo familiarizar-se com os instrumentos de coleta utilizados pelos autores.</p>
<p><i>A natureza do texto</i> Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido. O pesquisador mostrou prudência? Ele avisou o leitor das dificuldades e dos problemas colocados pelo emprego de depoimentos mais duvidosos? Ele deu razões pelas quais os mesmos lhe parecem confiáveis (ou não)? Etc.</p>
<p><i>Os conceitos-chave e a lógica interna do texto</i> Certamente, o trabalho de análise preliminar não poderia estar tão completo e por tanto tempo, que o pesquisador não tivesse o sentimento de ter compreendido satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores de um texto. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar a sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação?</p>

Quadro 14 – Avaliação crítica de uma análise documental
Fonte: adaptado de Cellard (2010)

Com tais dimensões atendidas, o pesquisador poderá fornecer uma interpretação coerente com os questionamentos propostos anteriormente. De acordo com Cellard (2010), tal prática analítica se distingue da abordagem positivista, desconstruindo e reconstruindo os dados. Tal encadeamento de ligações entre a problemática e as diversas observações e olhares sobre a documentação fornece explicações plausíveis, interpretações coerentes independente do momento a ser foco de entendimento, se um momento passado ou recente.

Scott (1990, p. 06) apud Flick (2009) também elenca quatro critérios em relação ao emprego (ou não) de documentos: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação. Destaca a importância de questionar o significado disso (do documento) para a pesquisa. Esse significado pode-se distinguir da seguinte forma: pretendido pelo autor do documento, significado para o leitor desse documento (ou diferentes leitores) e significado social para alguém que seja objeto daquele documento.

A análise documental apresenta algumas vantagens e suscita algumas questões. De acordo com Cellard (2010), uma das vantagens significativas refere-se à eliminação, ao

menos em parte, de influência exercida pelo pesquisador – por sua presença ou intervenção. De outro modo, o pesquisador não domina o documento, não possibilitando suplementação de informações desta fonte específica. É preciso aceitá-lo como ele se apresenta.

Os documentos, de acordo com Lee (2004), são realizações concretas da atividade (Engeström, 1987), (ou seja, sempre processos sociais) formados a partir da dialética da estrutura e da agência que simultaneamente restringe e habilita, conforma e transforma. Servem então à necessidade de como compreender a ação (e o conhecimento) nos níveis individual e coletivo. Os principais documentos analisados consistem no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico Institucional (PPI) e Plano Pedagógico de Curso (PPC), Resoluções, Atas.

3.4.4 Observação participante

A observação também foi utilizada como procedimento de coleta de dados. De modo geral, de acordo com Jaccoud e Mayer (2010, p. 254), “a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico”. A observação se firma, assim, como uma condição primeira, por um distanciamento que existe entre sujeito e objeto. O observador colhe seus dados, modifica o contexto sob observação e é modificado pelo todo. Descobertas a partir da observação realizada com o direcionamento específico de pesquisa possibilitam e demandam maior interação com o grupo observado.

Segundo Cruz Neto (1994), a técnica possui sua importância no fato de o pesquisador ter a oportunidade de captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de perguntas. A aceitação do pesquisador por parte do grupo é outro aspecto importante em relação à boa condução de uma observação. Fato que, para a realização desta tese, considerou-se como uma etapa parcialmente concluída já em sua fase inicial no campo. Justifica-se tal acontecimento em função do não estranhamento dos observados em relação à pesquisadora, pela razão do ambiente de trabalho e convívio ser o mesmo ambiente da coleta de dados a partir da técnica mencionada.

Dessa forma, como pesquisadora não alheia nem estranha às atividades do grupo, a naturalidade em relação à presença, contribuiu enormemente com este quesito, nesta fase. Entende-se e há concordância em relação ao exposto por Cruz Neto (1994) quando o autor defende que “o objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência”. Assim, pertencer ao grupo, permite compreensão da fala dos sujeitos

em sua ação (CRUZ NETO, 1994, p, 62).

De acordo com Godoy (2010), apesar de ser uma prerrogativa a observação manter a perspectiva de totalidade, o pesquisador deve ter bem claro a orientação para o seu foco de interesse, em alguns aspectos específicos. Dessa forma, a principal vantagem da observação em relação a outras técnicas é que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação e a principal desvantagem é que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, comprometendo a espontaneidade e os resultados.

Algumas decisões foram necessárias no momento preparatório da observação, optando-se, em princípio, pela “observação livre” (MINAYO, 2000), sendo registrada em muitos locais e momentos, como por exemplo: reuniões, conversas informais, relatos durante intervalos e na sala de professores, capacitações, celebrações religiosas, momentos de reuniões festivas. Estes foram os momentos de interações propícios à coleta de informações e as mesmas foram dispostas em um Diário de Campo.

Para Godoy (2010, p. 133), “na observação-participante, o pesquisador deixa de ser um mero espectador, podendo assumir uma variedade de funções dentro do caso e participar dos eventos que estão sendo estudados.” Segundo Jaccoud e Mayer (2010), algumas das questões mais debatidas convergem para a posição e o papel do observador, sua relação com o campo de pesquisa, o lugar que a observação ocupa no procedimento de pesquisa, os critérios de validade e de confiabilidade, a seleção do local, da amostra, a eleição das categorias de análise, a generalização dos resultados e questões de ordem ética.

De acordo com Stake (2011, p. 107), “a primeira responsabilidade do pesquisador é saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo”, considerado mais importante do que a observação perfeita ou obter a citação perfeita. Dessa forma, Engeström et al (2005), afirmam que novas ideias conceituais e elementos são construídos em encontros colaborativos e contraditórios entre representantes de diferentes sistemas de atividade. De acordo com os autores, a formação de um conceito complexo não é apenas questão de dominar o conhecimento em um determinado campo. Dessa forma, a Teoria da Atividade propõe o detalhamento que pode auxiliar na visualização: 1) do que as pessoas estão fazendo; 2) como estão fazendo; 3) com quem estão fazendo e principalmente 4) como a aprendizagem coletiva pode ocorrer (BLACKER; CRUMP; McDONALD, 2000). Assim, a observação constitui-se em mais uma fonte de informação no cruzamento dos dados.

Segundo Freire (1987), a importância da pesquisa participante consiste na interferência na ordem social, que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou

mais ou menos como está, ora no sentido de transformá-la. Por este motivo, o pesquisador deve imergir na realidade pesquisada sem, no entanto, deixar de embasar-se no referencial teórico utilizado.

As atitudes de um observador participante, de acordo com Lopes de Ceballos (1998), apud Peruzzo (2016), serão mais bem sucedidas caso ele desenvolver boa *perceptividade* (para perceber as coisas, prestar atenção), *respeito* (simpatia, compreensão, paciência, discricção, lealdade) e *imparcialidade* (tentar ser o menos parcial possível, monitorar erros e distorções, não deixar-se impactado por um feito ou opinião sem verificar o impacto real). Assim, a observação participante reafirma fatos, aproximando-se, visualizando a comunidade objeto de estudo, sistematizando e organizando os dados, para assim, analisar a percepção do grupo sobre ele mesmo.

3.4.5 Cuidados éticos com a pesquisa

O andamento da presente pesquisa dependeu de alguns cuidados éticos. Diante desta prerrogativa, observou-se a necessidade de esclarecimento do conteúdo a ser trabalhado com os participantes antes da coleta de dados e no momento da coleta, houve a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em concordância por todos aqueles que participaram, ou seja, atores coadjuvantes e atores protagonistas.

As visitas nas Instituições de Ensino Superior foi agendada previamente e os coordenadores que foram entrevistados na etapa exploratória da coleta de dados, assinaram voluntariamente o TCLE. Os professores que participaram da “entrevista ao dublê” e “entrevista em profundidade” também acordaram em assinar o mesmo. Para a divulgação do nome da Instituição e outros dados pertencentes a ela, também houve liberação por escrito da Reitoria.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

O conhecimento se forma e se fortalece a partir de outros conhecimentos sobre os quais o pesquisador precisa sempre exercitar a apreensão, a crítica e a dúvida. A necessidade de cuidado com a familiaridade que o pesquisador tiver em relação àquilo que está sendo pesquisado torna-se vital, pois a proximidade maior poderá ser a sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão. O cuidado na presente tese concentrou-se neste sentido, em torno dos dados, para que os mesmos não fossem simplificados, conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas.

As finalidades da fase de análise foram: compreender os dados coletados, responder às questões formuladas a partir dos objetivos – geral e específicos – e sem dúvida, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte, sem perder de vista a base teórica que ensejou a busca da realidade em relação ao que o corpo teórico trouxe. Tais finalidades são complementares, em termos de pesquisa social. A seguir são apresentados, na Quadro 15, os macro elementos, as categorias e os elementos que as compõem.

Macro Elementos	Categorias	Elementos	
Sistema de Atividade	Atividade	Currículo do Ensino Superior em Administração	
	Sujeito	Professores e Gestores	
	Regras		Normas, Regulamentos, Plano de Desenvolvimento e Planejamento Institucional, Projeto Pedagógico de Curso, Portarias.
			Aparato Institucional, Tradição Institucional, Convenções Sociais.
	Comunidade	Interação com a Atividade. Relação competitiva, colaborativa, individual.	
	Artefatos	Ferramentas Sinais	
	Divisão do Trabalho	Responsabilidade Autoridade Papéis é estruturalista	
Construção de uma Nova Matriz	Objeto da Atividade	Matriz Curricular do Curso de ADM	
	Características	Inovação, Maior Interação com o Mercado, Profissionais egressos melhor preparados.	
Instrumentalidades	Artefatos	Ferramentas, tecnologia, metodologias, confiança, modelos, Planos, espaços físicos.	
	Divisão do Trabalho	Divisão de Responsabilidade Tácita e Explícita	
Resultados	Resultados no Curso	Mudanças Técnicas; Mudanças Sociais	
	Expansão do Objeto	<i>Turning Points/</i> Perturbações	
	Sentido da Expansão do Objeto	Espacialidade, temporalidade, profundidade; estreitamento do objeto; mudança do objeto; desintegração do objeto.	
	Resultados nos Discentes	Agência Transformadora	

Quadro 15 – Macro elementos, categorias e elementos de análise
Fonte: elaborado pela autora

Para a análise dos dados da pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 190), pode ser definida como “um conjunto de técnicas de

análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

A análise de conteúdo não se configura como um simples olhar perante o que foi dito. Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas. A “ilusão da transparência”, criada em muitos casos inicialmente, deve ser evitada, pois os dados não se mostram nitidamente ao observador. Por isso é necessário ultrapassar os limites de uma simples descrição do conteúdo da mensagem, almejando uma interpretação mais profunda, ou seja, exceder o senso comum e o subjetivismo na interpretação.

Para a utilização da análise de conteúdo, foi necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. De acordo com Bardin (2011), o analista trabalha com palavras que, isoladas, podem estabelecer relações com a mensagem ou mesmo possibilitar a inferência de conhecimento. De acordo com Cruz Neto (1994, p. 70), “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações”.

O pesquisador pode estabelecer as categorias antes ou após o trabalho de campo, na fase exploratória ou a partir da coleta de dados, respectivamente. Para a presente tese, as categorias foram formuladas de maneira mais abstrata antes da coleta de dados, com a finalidade de guiar de forma mais clara os objetivos para este momento e após a coleta de dados, sendo mais específicas e mais concretas, visando a classificação dos dados colhidos neste momento (CRUZ NETO, 1994).

Existem três princípios de classificação para que se estabeleça conjuntos de categorias: a) o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um princípio de classificação; b) um conjunto de categorias deve ser exaustivo, permitindo a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto; c) as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser alocada em duas categorias (CRUZ NETO, 1994).

Para que a pesquisa aqui realizada pudesse ser analisada, foi necessário descobrir o que se encontrava “por trás” dos conteúdos manifestados, que é uma das funções na aplicação da técnica de análise de conteúdos. Para isso, as “unidades de registro” e as “unidades de contexto”, referem-se respectivamente aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem e o contexto do qual faz parte a mensagem (CRUZ NETO, 1994).

As seguintes etapas foram relacionadas, à análise de conteúdo:

- a) Pré-análise: organização do material a ser analisado e definição das unidades de registro, contexto, trechos significativos e categorias;
- b) Exploração do material: codificação para que o alcance do núcleo de compreensão do texto. Corresponde à fase mais longa da análise, abarcando releitura dos materiais.
- c) Tratamento dos resultados e interpretação: esta fase desvenda-se o conteúdo subjacente ao que foi manifestado. Assim, inferências e interpretações podem ser realizadas.

A pré-análise consistiu na fase de organização do material. É a fase que se manifesta com maior peso em relação à intuição e talvez seja a mais suscetível frente às primeiras impressões e aproximação com o material colhido. O plano maior de análise depende de uma boa organização e sistematização iniciais. De acordo com Bardin (2011), esta primeira fase possui, geralmente, três missões e foram assim organizadas na presente pesquisa: escolha dos documentos que foram submetidos à análise, a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final.

De acordo com Bardin (2011, p. 96), o segundo passo é a escolha dos documentos e em algumas pesquisas, ou seja, dada uma circunstância determinada, é necessário proceder pela constituição de um *corpus*, que se caracteriza como um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Para a presente pesquisa, os documentos adotados para a análise aprofundada foram as Atas das reuniões do NDE, PPI, PDI, PPC, *site* da instituição e curso. Tal constituição demandou regras, e de acordo com Bardin (2011) foram: regra da exaustividade; regra da representatividade; regra da homogeneidade; regra de pertinência.

A organização da análise compreendeu, então, as seguintes fases, colocadas na Figura 17, a seguir.

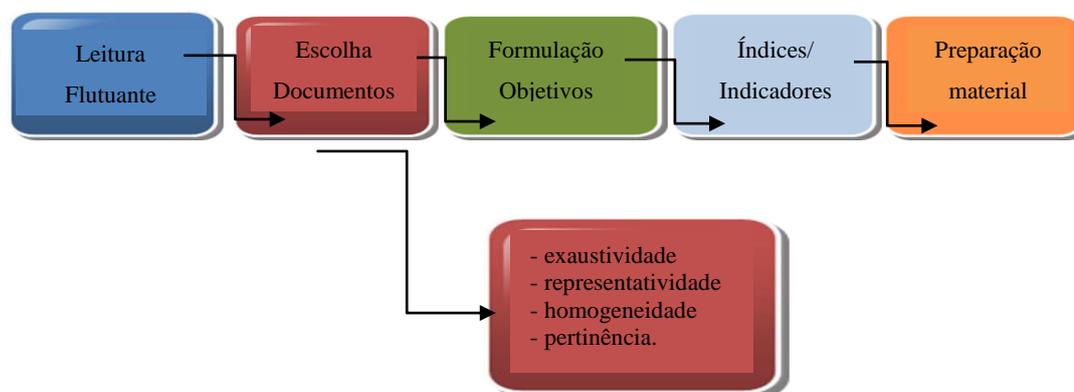


Figura 17 – Organização da Análise
Fonte: adaptado de Bardin (2002).

De acordo com a regra da *exaustividade*, nenhum elemento pertencente a um *corpus* definido, poderá ficar de fora por qualquer razão. A não-seletividade complementa a regra, ou seja, o pesquisador não poderá exibir filtros para considerar determinado material e outro não. A regra da *representatividade* compactua com a ideia de análise em função de uma amostra representativa (BARDIN, 2011). Como na presente pesquisa está se falando sobre o estudo de caso realizado em um curso de ensino superior, a regra supracitada não condiz com as exigências dos dados coletados e analisados.

A terceira regra, de acordo com Bardin (2011, p. 98) é a *homogeneidade*. A autora explica a partir de um exemplo: “[...] as entrevistas de inquérito efetuadas sobre um dado tema, devem: referir-se todas a esse tema, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e serem realizadas por indivíduos semelhantes”. A regra da *pertinência* aponta que os documentos devem ser adequados e corresponderem ao objetivo que a análise se propõe.

A *formulação do(s) objetivo(s)* consiste na finalidade geral proposta, ou seja, o quadro teórico e/ou pragmático que os dados foram utilizados. Neste caso, a tese teve como objetivo compreender o processo de construção da nova matriz curricular integrada do curso de Administração, identificando qual o espaço que a EDS ocupa, com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Para este estudo não foram relacionadas hipóteses explícitas para a pré-análise. Corroborando Bardin (2011), quando da análise inicial do material disposto, não há como sufocar as hipóteses implícitas. Elas existiram a partir do momento em que o estudo se inicia e acentuaram-se à medida que as coletas foram realizadas e as análises construídas.

A referência aos *índices* para a construção de *indicadores* refere-se à menção explícita de um tema e a sua frequência de aparição. De acordo com Bardin (2011, p. 100):

Supõe-se que a emoção e a ansiedade se manifestam por perturbações da palavra durante uma entrevista terapêutica. Os índices retidos (2) (<<Hã>>, frases interrompidas, repetição, gaguez, sons incoerentes...) e a sua frequência de aparição, vão servir de indicador do estado emocional subjacente.

Por fim, a *preparação*, que consistiu efetivamente na preparação de todos os materiais colhidos disponíveis: entrevistas na íntegra transcritas, atas de reuniões impressas e identificadas, de acordo com a cronologia de acontecimento, anotações em bloco de notas em relação às datas também separadas e colocadas em ordem cronológica.

A segunda fase da análise de conteúdo consistiu na exploração do material, que

consistiu na administração sistemática das decisões tomadas anteriormente. É a administração das técnicas sobre o *corpus* (BARDIN, 2011).

A última fase traz o tratamento dos resultados e interpretações. Revela-se na mais rica e consiste na descoberta, entendimento, união de quadros de resultados, podendo chegar à proposição de inferências ou mesmo ancorar-se como base para análises em outras dimensões teóricas. A codificação deu-se em

A análise qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, maleável e adaptável e pode funcionar, de acordo com Bardin (2011) sobre *corpus* reduzidos. Aqui, a compreensão exata do sentido foi capital, ou seja, “quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?” e ainda acrescenta “o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 115). Outro ponto destacado pela autora refere-se aos acontecimentos, os acidentes, a raridade, que possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado.

O tema, de acordo com Bardin (1979, p. 105) “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Realizar uma análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação e sua presença ou frequência significam algo para o objetivo analítico visado. A existência de determinados temas denotam os modelos de comportamento presentes no discurso.

A análise temática pode ser operacionalizada em três etapas a seguir: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na Pré-análise:

- a) Na pré-análise determina-se a “unidade de registro”: palavra-chave ou frase.
- b) Determina-se a “unidade de contexto”: delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro.
- c) Recortes:
- d) Forma de categorização:
- e) Modalidade de codificação:
- f) Conceitos teóricos gerais que orientarão a análise.

Durante a exploração do Material há:

- a) Operação de codificação – transformação dos dados visando alcançar o núcleo de compreensão do texto.

- b) Alguma forma de quantificação.
- c) Classificação e agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que comandarão a especificação dos temas.

A análise dos dados é apresentada no próximo capítulo e configura-se no recorte que a pesquisadora realizou em termos de espaço, representando uma realidade empírica estudada a partir de concepções teóricas fundamentadas em relação ao objeto de investigação. Importante destacar que as categorias apreendem o “desenho” de momentos, constituídos de dimensões subjetivas e intersubjetivas, ou seja, a realidade organizacional estava (no momento da coleta de dados) e está em constante movimento.

3.6 DESENHO DA PESQUISA

A Figura 18 detalha as fases da pesquisa em cinco etapas. A primeira etapa caracteriza-se pela problematização do estudo, definição dos objetivos geral e específicos norteadores do trabalho e elaboração do referencial teórico. A segunda etapa iniciou com a fase exploratória da pesquisa, desenvolvida nas IES da cidade de Santa Maria com os coordenadores.

Na etapa seguinte da pesquisa, foram coletadas informações em diversas frentes. Entrevistas ao Dublê, entrevistas em profundidade, análise documental, observação participante. Dessa forma, a etapa de cunho descritivo objetivou entrevistar em profundidade os professores participantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) quando aconteceram as mudanças na matriz do curso.

Os documentos oficiais, essenciais perante o planejamento das aulas, do curso e dos direcionamentos planejados da Instituição também foram consultados a fim de verificar evoluções, momentos conflitantes durante o estudo e construção da nova matriz, o posicionamento dos entrevistados em relação a assuntos específicos e como a educação para o desenvolvimento sustentável é abrangida no dia a dia da IES.

A quarta etapa correspondeu ao início da análise dos dados e com ela, a análise das entrevistas tornou-se o primeiro passo a ser realizado. Para isso, as transcrições foram necessárias e também a análise profunda dos momentos de trocas entre os professores, que se configuraram na análise do cotidiano, reuniões, convivência em outros espaços institucionais. O retorno do referencial teórico às bases de análise foi realizado neste momento, com a

finalidade de verificar se houve a expansão do objeto e como aconteceu.

A última etapa foi de finalização do trabalho e escrita dos resultados encontrados. As contribuições da pesquisa foram destacadas, bem como passos para futuros projetos e trabalhos na perspectiva da área. As limitações também são abordadas, no sentido de identificar possíveis barreiras e gargalos ao trabalho de pesquisa e mesmo na ação prática dos pesquisados e Instituição pesquisada. Todas as fases da pesquisa passaram por revisões e constantes consultas ao referencial teórico (FIGURA 18).

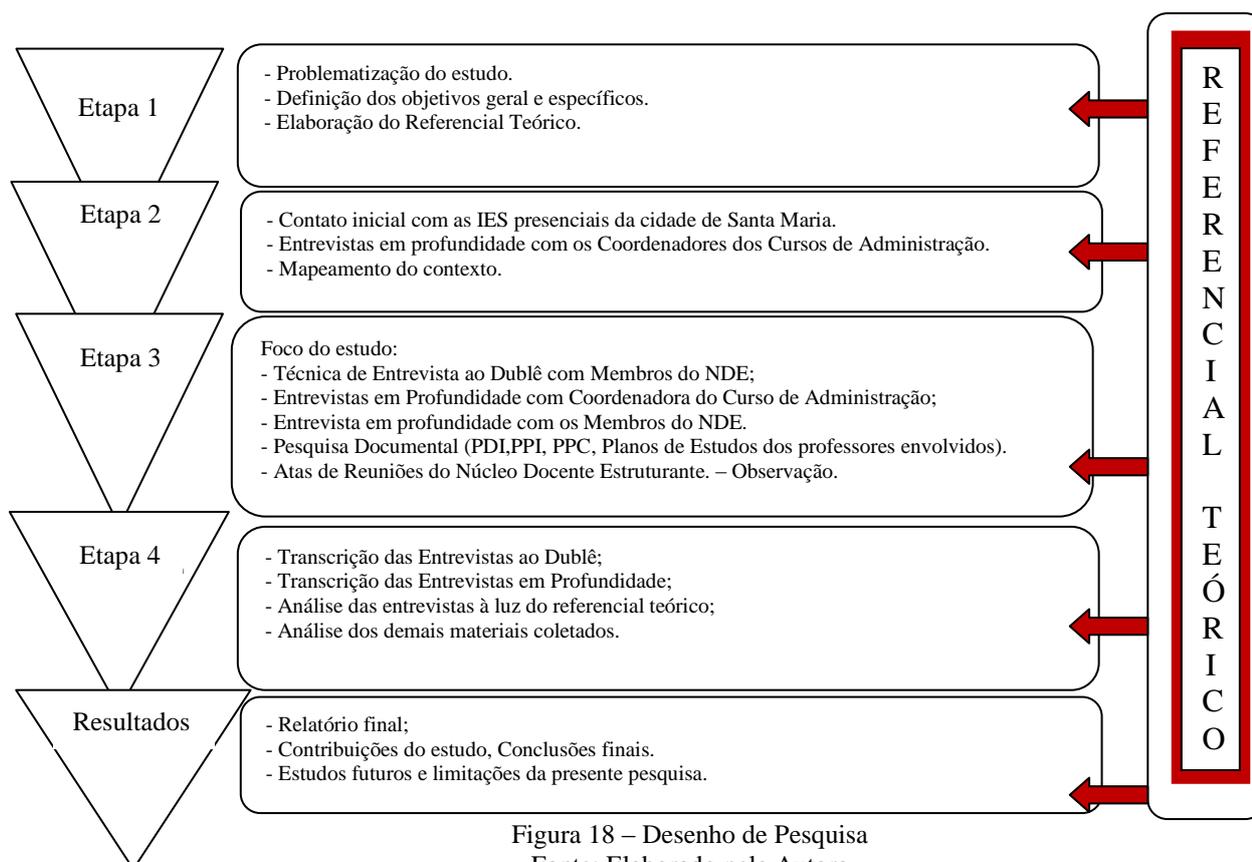


Figura 18 – Desenho de Pesquisa
Fonte: Elaborado pela Autora

4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS – O CAMINHO DA PRÁTICA

Em uma análise do contexto geral das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, é possível acompanhar e refletir sobre avanços na educação. O Censo da Educação Superior, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é realizado anualmente. O Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, dispõe sobre a obrigatoriedade por parte das IES na prestação de informações ao Censo, e a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, torna as informações do Cadastro e-MEC a base de dados de referência a ser utilizada no Censo (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2011, 2013⁷).

É considerado um instrumento de pesquisa que revela informações sobre as IES, que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Também elabora levantamentos a respeito do número de alunos, docentes, bem como características específicas de tais públicos.

Dessa forma, a situação atual da educação superior é tratada com indicadores e tendências que possibilitam às IES traçar seus planos futuros e contingencial. As IES, conectadas ao e-MEC fornecem seus dados, estes são compilados, conferidos e analisados por pesquisadores institucionais, finalizando assim o Censo e criando uma estatística oficial (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2014, 2017).

De acordo com Pfeifer e Giaretta (2009, p. 3725), a expansão do ensino superior:

diz respeito às décadas finais do século XX, quando o Ensino Superior do Brasil passou por duas fases de grande expansão. A primeira fase ocorreu no período da Ditadura Militar, onde o número de matrículas aumentou seis vezes no transcorrer de 1964 a 1980, aumentando, também, o número de Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com Pfeifer e Giaretta (2009), o Brasil só consegue registrar a existência efetiva de uma Universidade a partir de 1920 e sinais de expansão do Ensino Superior a partir de 1945. O país chega ao “final da década de 1950 com 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior” (ROSSATO, 2005, p.144, apud PFEIFER; GIARETA, 2009,

⁷ O Censo da Educação Superior é publicado em tempo diferente do momento da coleta das informações. Neste caso, o Censo de 2011 foi publicado no ano de 2013. O Censo 2007 foi publicado em 2009. O Censo 2012 foi publicado em 2014. O Censo 2014 foi publicado em 2017.

p. 3725).

Até a década de 80, o analfabetismo era considerado um grave problema no Brasil (DURHAM, 2010). Nas décadas seguintes, ao longo de diferentes governos até o ano 2000, há um crescimento constante das matrículas em todos os níveis de ensino, da pré-escola ao ensino superior. Em 1996 há a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fortalecendo:

a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser de responsabilidade de ambos. A educação infantil foi atribuída aos municípios e o ensino médio aos estados. A União permaneceu com o principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público e pelo controle sobre todo o ensino superior privado, mantendo suas antigas funções de coordenar o conjunto do sistema (DURHAM, 2010, p. 156-157).

De 1995 a 2002, de acordo com Pfeifer e Giareta (2009), o número de IES passou de 894 para 1.637, com crescimento efetivo na rede privada, marcado pela quase duplicação do número de IES privadas. Houve um decréscimo de 12,86% na rede pública no período de 1995 até 2001, nomeadamente, nas estaduais e municipais, com ligeiro aumento em 2002.

No ano de 2003 houve troca de governo e manutenção da expansão do ensino superior, porém dando ênfase ao aumento da rede pública (PFEIFER e GIARETA, 2009). De acordo com o Censo da Educação Superior -2007 (2009), de 2003 a 2007 criaram-se 422 novas IES, sendo 42 públicas e as demais privadas. O total de participações de Instituições no ano de 2007 respondendo ao Censo foi de 2.281.

Em 2011, o número de Instituições participantes foi 2.365. Desse conjunto, de acordo com o Censo da Educação Superior (2013), 84,7% foram Faculdades, 8,0% Universidades, 5,6% Centros Universitários e 1,7% representam a soma de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

As informações referentes às 2.416 IES foram colhidas no ano de 2012. Em 2013, 2.391 instituições participaram do Censo, e em 2014, a Figura 19 a seguir demonstra os dados colhidos em uma totalidade de 2.368 IES.

Organização Acadêmica	Total Geral	Categoria Administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Estadual	Federal	Municipal	
Total Geral	2.368	298	118	107	73	2.070
Centro Universitário	147	11	2	0	9	136
Faculdade	1.986	136	78	4	54	1.850
Universidade	195	111	38	63	10	84
IFs e Cefets	40	40	-	40	-	-

Figura 19 – Número de instituições de educação superior, por categoria administrativa e por organização acadêmica – Brasil – 2014
Fonte: Censo da Educação Superior (2017)

No ano de 2014, participaram 2.368 Instituições, número bem próximo à participação relatada em 2011 e que surpreende em função da estabilidade. De acordo com o Censo (2017), tal manutenção numérica deve-se às fusões e aquisições acontecidas nos últimos anos. A maioria dos estabelecimentos é constituída por Faculdades privadas (78,1%), sendo também maioria os Centros Universitários (92,5%). No caso das Universidades, 56,9% são públicas.

O curso de administração teve a maior quantidade de matrículas (833.042), de ingressantes (316.641) e de concluintes (134.027) em 2012. Em 2013, os dez cursos com maior número de matrículas concentram mais da metade da rede de educação superior no país. Administração (800 mil), Direito (769 mil) e Pedagogia (614 mil) são os cursos que detêm o maior número de alunos. De acordo com o Conselho Federal de Administração (CFA), em 2015, o Brasil apresentava 793.564 matriculados em Administração, um percentual configurando mais de 12% das matrículas em Instituições de Ensino Superior (CFA, 2017).

Mantendo a tendência de um número constante de alunos em IES, o Rio Grande do Sul (RS) e Santa Maria (SM), apresentam da mesma forma, muitas matrículas na área. Em 2013, Rio Grande do Sul foi o quarto Estado com o maior número de matrículas em instituições de ensino superior no Brasil. A Figura 20 a seguir demonstra, de acordo com dados levantados a partir do Censo de 2014 (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2014 - 2017), que houve um aumento no número de matrículas, 96,5% de 2003 a 2014. Em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%.

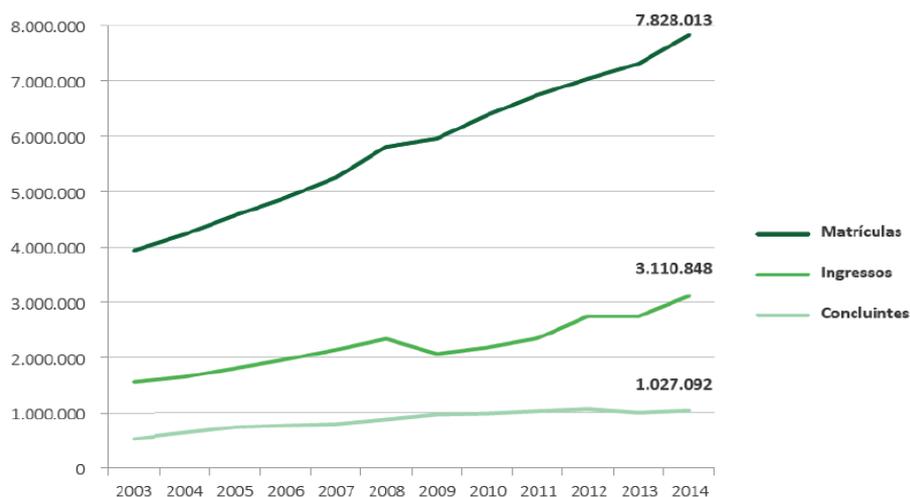


Figura 20 – Número de matrículas, ingressos e concluintes em cursos de graduação – Brasil 2003-2014
Fonte: Censo da Educação Superior – 2014 (2017)

O número de estudantes em cursos de Bacharelado perfazem 68% das matrículas (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2014 - 2017). Este mesmo Censo demonstra que Administração possui o maior número de ingressantes e de formandos em 2014. O Quadro 16 abaixo demonstra tais números.

Curso de graduação	Administração
Número de matrículas	801.936
Número de ingressantes	302.230
Número de concluintes	112.185

Quadro 16 – Número de matrículas, ingressantes e concluintes em Administração (2014)
Fonte: Censo da Educação Superior – 2014 (2017)

De acordo com números da Agência de Desenvolvimento de Santa Maria (ADESM, 2012), o total de alunos envolvendo sete Instituições de Ensino Superior era de 29.302, com 9.496 vagas disponíveis anualmente.

Apesar do grande número de alunos matriculados no ensino superior em Administração, a necessidade atual, de acordo com a primeira etapa da pesquisa de campo, se apresenta em uma segunda fase, ou segundo momento. Após a expansão em números (primeira fase), há a necessidade do crescimento de maneira qualitativa (segunda fase), a partir de mudanças na capacitação docente, nas práticas pedagógicas e, em muitas vezes, na proposição de uma nova Matriz Curricular. Os dados são apresentados a seguir.

4.1 A EXPLORAÇÃO DO CAMPO PELAS LENTES DOS ATORES COADJUVANTES – CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE SANTA MARIA

O *design* da pesquisa qualitativa especifica-se integralmente, quando da finalização da coleta e análise dos dados, ou seja, após a pesquisa de campo. O *design* não é dado a priori, ele deve sim, desenvolver-se em contato com a realidade percebida e construída a partir das fontes, contextualização e sujeitos que forneceram os dados para análise. Por este motivo, a flexibilidade da presente pesquisa é, em sua totalidade, coerente com a postura e visão qualitativa adotada.

Consistiu em grande desafio metodológico a escolha de estratégias e técnicas de pesquisa utilizadas. Muito pelo fato de a pesquisa qualitativa ser complexa e possuir a tarefa de detectar as estruturas visíveis e as invisíveis no contexto estudado. O que a perspectiva traz é a premissa dos problemas não se colocarem por eles mesmos. Eles não existem a priori, tampouco são exteriores aos indivíduos, eles são construídos na interação entre sujeito e objeto. Estes objetos, de acordo com Godoy (2013), são produzidos, transformados, mantidos na interação entre pessoas de um mesmo grupo, que fornecem a eles significados.

Dessa forma, a partir da observação da situação e a partir de técnicas que possibilitem o resgate adequado dos acontecimentos, o pesquisador busca o entendimento sobre e como o problema de estudo se formou, quais foram as dificuldades, os desafios, o amadurecimento, os entendimentos de cada um, a posição dos participantes no processo, as contradições, os avanços. E mais, como que eles observam as mudanças provocadas. É fundamental que o pesquisador enfoque os valores e visões de mundo presentes na investigação (DENZIN; LINCON, 2006).

O primeiro momento de coleta de dados no campo consistiu no entendimento sobre as Instituições de Ensino Superior e suas realidades. As etapas nesta fase foram: análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada IES, análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), análise do Plano Político Pedagógico de Curso (PPC), bem como a visita aos sites para conhecimento geral e busca de informações preliminares. As instituições pesquisadas foram: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Faculdade Palotina (FAPAS), Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), Faculdade de Ciências da Saúde (SOBRESP/SM), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/SM).

Os questionamentos variaram em cada uma das entrevistas aos coordenadores,

contemplando a realidade institucional única apresentada por cada IES e seu entendimento. Porém, em alguns quesitos, permaneceram os mesmos, na tentativa de mapear um quadro contextualizado do ensino superior em Administração na cidade de Santa Maria. Na pesquisa qualitativa, os fenômenos estão intimamente relacionados a muitas ações e para compreendê-los é necessária a movimentação em alguns contextos: temporal e espacial, histórico, econômico, político, cultural, pessoal e social (STAKE, 2011), comentados a partir do Quadro 16 a seguir, com o mapeamento da primeira etapa da pesquisa.

Nesta visita, com data e horário previamente agendados, foi realizada a entrevista a fim de mapear: a) o histórico do Curso de Administração, desde a sua fundação, identidade do curso e mudanças consideradas importantes até então; b) questões envolvendo a forma como os professores trabalham em sala de aula, capacitações dos mesmos, o exercício da prática reflexiva, as mudanças exigidas nos últimos anos e as tendências; c) a inclusão da educação para o desenvolvimento sustentável nos currículos dos cursos de Administração; c) como os professores do curso trabalham a temática no processo de ensino/aprendizagem e d) as mudanças e reformulações na Matriz Curricular.

Todos os roteiros semiestruturados foram feitos baseados no Projeto Político Pedagógico (PPC) de cada curso em particular e nas informações disponíveis na *web*. Outras questões que não estavam previamente no roteiro foram feitas ao longo da entrevista, por se tratar de um guia flexível à inserção de demais questionamentos, quando necessário.

O Quadro 17 apresenta dados do início das atividades dos cursos, sendo estes dispostos de forma decrescente em relação ao tempo de funcionamento, do mais antigo para o mais recente. Também fazem parte da composição do quadro, as principais Portarias concedidas aos mesmos; a situação atual e a data da entrevista com o(a) Coordenador(a) do Curso, momento em que aconteceu a coleta de dados inicial, com o objetivo de mapear o contexto e situação atual dos cursos de Administração da cidade, nas IES presenciais.

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	<p>Início das Atividades: 1967 Criação: Proc. 136/66. Reconhecimento: Decreto nº 68.805/71 e Portaria 69/2000 - MEC Situação atual: Portaria nº 737, de 30 de dezembro de 2013.</p>	19/07/2016
Centro Universitário Franciscano - UNIFRA	<p>Início das Atividades: 1º março 1999. Criação: Parecer Cepe/Consar nº 11/98, de 16 de novembro de 1998, e Parecer CLR/Consun nº 13/98, de 18 de novembro de 1998. Reconhecimento: Portaria 3.971/02, de 30 de dezembro de 2002. Situação atual: renovado o reconhecimento pela Portaria nº 702/13, de 18 de dezembro de 2013.</p>	03/06/2016

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	Início das Atividades: agosto/2002 Autorização: Portaria nº 1.484, de 15 de maio de 2002. Reconhecimento: Portaria Nro 273/2017 - D.O.U. de 04/04/2017	31/08/2016
Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA	Início das Atividades: março/2004. Criação: Portaria nº 3470/2003, de 20 de outubro de 2003. Reconhecimento: Portaria nº 704/2013, de 19 de dezembro de 2013.	24/08/2016
Faculdade Palotina - FAPAS	Início das Atividades: março de 2006. Criação: Portaria 416/05, de 04 de fevereiro de 2005. Reconhecimento: Portaria 271/11, de 19 de julho de 2011. Situação atual: Portaria Nº 704, de 18 de dezembro de 2013.	14/06/2016
Faculdade de Ciências da Saúde - SOBRESP	Início das Atividades: 23 de fevereiro de 2015. Autorização: Portaria 611/2014, de 30 de outubro de 2014.	1º/08/2016
Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES	Início das Atividades: ----- Autorização: ----- Reconhecimento: Port. MEC nº 737/2013	18/08/2016 ⁸ Entrevista não concedida

Quadro 17 – Dados das Instituições de Ensino Superior pesquisadas
Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites Institucionais e entrevista presencial

Na fase exploratória da pesquisa, foram entrevistados os coordenadores dos cursos de Administração presenciais da cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Os convites foram enviados para as sete instituições existentes, com ensino presencial, porém, uma das IES negou participação. O propósito, nesta fase da pesquisa, foi buscar um panorama contextualizado sobre as propostas de ensino/aprendizagem de cada IES, a partir de questionamentos e análise de Matriz curricular, disciplinas, pedagogia aplicada às aulas, transversalidade de novas temáticas como desenvolvimento sustentável, formação docente continuada, formas inovadoras de atuação a partir do PPC de cada Curso/IES, além de particularidades que surgiram em cada interação no momento da entrevista.

Foi possível perceber durante a primeira etapa de coleta de dados, que todos os coordenadores entrevistados possuem uma convicção muito clara a respeito da perspectiva, pode-se dizer necessidade de mudança curricular dentro de um período curto de tempo ou ela já vem sendo aplicada. Tal demanda também decorre da necessidade de adequação da Matriz ao mercado de trabalho, para que esta não fique defasada.

O Centro Universitário Franciscano efetivou a mudança curricular em 2016, a partir de uma proposta de integração da Matriz com os cursos de Ciências Contábeis e Ciências

⁸ A Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES) manifestou, em 18/08/2016, através da Coordenação do Curso de Administração, o não interesse em participar da pesquisa.

Econômicas, em um processo que iniciou em 2014 e a mesma se encontra em pleno funcionamento. A integração refere-se à possibilidade do discente poder cursar algumas disciplinas em comum nos três cursos e tendo assim, a possibilidade de formação em mais de duas graduações em tempo menor. A Faculdade Palotina está em processo de aperfeiçoamento e mudança da Matriz Curricular, com grupos de trabalho atuando no estudo das disciplinas concentradas nas grandes áreas da administração, estudos sobre os possíveis sombreamentos, reuniões para a efetivação das discussões sobre as mudanças e estudo das necessidades do mercado e perfil do egresso. A perspectiva de efetivação da nova Matriz é para o ano de 2018.

A Universidade Federal de Santa Maria estava, à época da condução da entrevista, com algumas movimentações em prol de uma mudança curricular, já que a última alteração da Matriz deu-se em 2004, de acordo com o coordenador do curso. Porém, em contato posterior a entrevista, a coordenação respondeu que não foram realizados estudos até o momento de finalização das escritas aqui contidas, que possibilitassem alguma proposta efetiva de mudança.

O Projeto Pedagógico de Curso da Administração da Faculdade SOBRESP sofreu alteração em 2017, com algumas disciplinas sendo acrescentadas na Matriz do curso, outras com incremento de créditos, porém, o total de horas permaneceu o mesmo. A Faculdade Integrada de Santa Maria, FISMA, relatou por meio de seu coordenador que as mudanças previstas para a Matriz Curricular acontecerão no próximo ano, em 2018. A ULBRA relatou não ter sofrido alterações em relação à Matriz.

As informações sobre composição dos cursos participantes da primeira fase da pesquisa em relação ao tempo de duração, carga horária total, atividades complementares, e carga horária total do estágio, estão dispostas no Quadro 18 a seguir. A carga horária mínima preconizada pelo Ministério da Educação - CNE, para os Cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, de acordo com a Resolução N° 2, de 18 de junho de 2007, são 3.000 horas e quatro anos de duração para o Curso de Administração. Algumas variações são notadas, de acordo com a proposição individual de cada IES.

Instituição de Ensino Superior	Duração do curso - semestres	Carga horária total	Carga horária atividades complementares	Carga horária estágio
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Diurno – 08 semestres Noturno – 10 semestres	3.000hs	180hs	300hs
Centro Universitário Franciscano - UNIFRA	Diurno – 08 semestres Noturno – 08 semestres	3.604hs	442hs	170hs
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA	08 semestres	3.060hs	68hs	Não estabelece
Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA	08 semestres	3.628hs	288hs	378hs
Faculdade Palotina - FAPAS	08 semestres	3.060hs	210hs	360hs
Faculdade de Ciências da Saúde - SOBRESP	08 semestres	3.394hs	280hs	306hs
Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES	_____	_____	_____	_____

Quadro 18 – Composição dos Cursos em semestres, carga horária, atividades complementares e estágio
Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites Institucionais e entrevista presencial

Dentre os dados coletados, a instituição mais antiga na cidade é a Universidade Federal de Santa Maria, bem como o curso de Administração mais antigo. Com o início de suas atividades em 1967. O curso já formou 2.516 bacharéis em administração, em 90 Turmas, de acordo com o Coordenador, a frente do Curso desde julho/2013.

A UNIFRA posiciona-se, dentre as Instituições pesquisadas, com o segundo curso mais tradicional da cidade, em funcionamento a partir de 1999 na cidade. Já formou 935 bacharéis em Administração a partir de 2002 (primeira turma). No curso diurno foram 373 e no curso noturno um total de 562 formados.

A ULBRA, que iniciou suas atividades em 2002, formou até o momento de finalização dos levantamentos para a tese, 197 bacharéis. A FISMA, com suas atividades sob a denominação Faculdade Santa Clara, foi responsável pela formação de 292 bacharéis em Administração até momento da coleta dos dados.

Em 2006 a Faculdade Palotina inicia suas atividades com o Curso de Administração na cidade de Santa Maria e 68 bachareis já formaram pela Instituição. O curso foi concebido com cinco anos de duração e em 2012 o mesmo passa a ter duração de quatro anos, uma decisão pautada no aumento de competitividade quando comparado à duração dos demais cursos de Administração na cidade.

Em 2015, a SOBRESP inicia suas atividades em relação à formação de administradores em Santa Maria, com uma proposta diferenciada. O curso de Administração possui sua linha de formação voltada à capacitação de profissionais para atuarem na Gestão em Saúde. Como a abertura do curso da SOBRESP foi no ano de 2015, ainda não existem

profissionais formados pela Instituição nesta área do conhecimento.

4.1.1 A formação reflexiva: do aluno para o profissional

A formação de um profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002), consistiu em alvo de questionamento às coordenações dos cursos pesquisados, ou seja, “*o que as coordenações entendiam como sendo pensamento reflexivo*”, “*no que consiste instigar o pensamento reflexivo e crítico no aluno*”, “*se existem dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento deste aluno de maneira reflexiva e crítica*”, “*como o(a) coordenador(a) percebe o grupo de professores trabalhando para o desenvolvimento do estudante nestes termos*” .

As respostas não variaram em relação à importância de auxiliar na construção ou no fato de os cursos requererem um aluno com capacidades reflexivas, afinal, este ponto foi sempre destaque quando se falou a respeito de qualidade no ensino superior, maior independência do aluno frente às discussões e formação do profissional para o mercado. Foram notadas variações em relação às formas de trabalho em cada instituição, para fomentar o crescimento de alguns alunos e propiciar a acolhida de outros que já possuem um olhar mais apurado dentro de uma perspectiva reflexiva crítica.

Uma postura reflexiva, lembrando Perrenoud (2002), significa refletir sobre a sua própria ação, comparando-a com um modelo prescritivo, ou como deveria ser feita, de que forma outro profissional teria feito ou para explicá-la ou criticá-la. No dia a dia das IES, tal postura não pode deixar-se defasar, o que significa estar em consonância com o mercado, com as discussões que ocorrem frente a uma matriz alinhada, que possua disciplinas e posturas docentes que condizem com o que existe no mercado e ao mesmo tempo inove com disciplinas atrativas.

A partir da fala do coordenador do curso de Administração, na entrevista realizada na UFSM, o mesmo entende que “*pensamento reflexivo é a capacidade da pessoa não acomodar-se, não se contentar com o que está posto, [...] buscar soluções ou buscar alternativas*”. A partir do pensamento reflexivo, os alunos buscariam meios que os auxiliariam a criar inovações ou maneiras diferentes em termos de processos, em termos da forma. Possibilitaria a pessoa (ao aluno, no caso) ter uma capacidade de visão crítica dos aspectos positivos, negativos de vários fatores da vida, em todos os contextos.

De acordo com o coordenador, em sua maneira particular de trabalho, pois também atua como docente, o mesmo procura fazer o aluno se colocar em um papel de gestor do

seguinte ponto de vista: quanto o trabalho dele (do aluno) está contribuindo ou até impactando negativamente na sociedade. Em sua visão, os demais colegas docentes possuem a mesma preocupação, no sentido de mostrar o papel de uma Universidade, o papel de uma pessoa que está dentro de uma Universidade, também como estudante. Outro ponto destacado é o fato de haver também “*momentos de renovação do corpo docente*”, a partir da entrada de novos professores concursados no grupo. Este fato, na opinião do coordenador, faz com que exista uma renovação de perspectivas de ensino/aprendizagem não somente em sala de aula, mas no curso como um todo.

Na UNIFRA, de acordo com as respostas da coordenação, uma das formas que talvez atendessem a essa questão são as normativas que foram criadas para o curso. Tais normativas fornecem uma orientação a todos os professores que ministram aula no curso, “*no sentido de exigir mais dos alunos, no sentido de não disponibilizar material no Xerox, por exemplo. E sim, fazer com que o aluno vá até a biblioteca, busque o livro, faça a impressão do capítulo, se for o caso*” ou construa o seu próprio material de apoio.

Na opinião da coordenação, tais normativas aplicadas em sala de aula já são formas de instigar com que o aluno tenha a pró-atividade de buscar o conhecimento, tornando-se esta uma maneira de fomentar liberdade e responsabilidade no aluno, no grupo ao qual pertence, nas suas experiências e conseqüentemente, em seu amadurecimento ao longo da caminhada acadêmica.

A ULBRA, na entrevista com o coordenador, o mesmo relata que “*não existe uma única forma, uma única maneira de tu trabalhares isso*”. Em sua opinião, é uma questão um pouco pessoal de cada professor, sobre como desenvolver essa reflexão nos alunos, esse pensamento crítico em cada um. A coordenação acredita que a postura reflexiva pode se concretizar através dos trabalhos realizados, das discussões desenvolvidas em sala de aula, não existindo uma maneira formatada pra se desenvolver ou mesmo pré concebida pra ser colocada em prática.

Em relação às dificuldades para que tal postura seja desenvolvida no aluno, o coordenador acredita que faltam instrumentos, mecanismos para que o aluno também busque mais, para que não haja a necessidade de o docente passar todos os itens, ou seja, “*o aluno também tem que ter mais autonomia pra buscar e a gente servir como alguém que pode dar um suporte pra algo mais complexo, uma demanda um pouco mais difícil*”. Existem as visitas técnicas, que em sua opinião também são momentos para que os alunos aguçem os ensinamentos de sala de aula e formem capacidade e comportamento crítico.

Em relação à FISMA, as mudanças no cotidiano e na maneira de interação com o

público mais jovem estão “fazendo a cabeça dos professores”, ou seja, “repensar um pouco a forma como a gente havia comentado antes: a gente teve um modelo de educação, que não serve mais pra esse modelo da era digital”. O coordenador relata que muitas das reuniões pedagógicas são pautadas em discussões a respeito desse desafio que está colocado no ensino superior e nem todos os professores, nem todos os locais sabem trabalhar com tais questionamentos com maestria.

Na opinião do coordenador, “o aluno vai poder estar, quando chegar lá no mercado de trabalho, tomando as decisões, então dentro da sala de aula é uma arena pra isso”, o momento para que o aluno consiga se testar é a sala de aula, é o ambiente monitorado pelo docente e pela avaliação sistemática deste.

Na FAPAS, a ideia desenvolvida para que o comportamento reflexivo e crítico seja construído é que os professores tenham uma aproximação maior com os alunos, justamente pra instigar a reflexão acerca dos conteúdos e das temáticas trabalhadas em sala de aula. As formas que o curso encontra para fomentar tal atitude do aluno é através do NuPPO (Núcleo Palotino de Práticas Organizacionais), estendendo até trabalhos de extensão a Instituições do terceiro setor que possibilitam ao aluno identificar realidades diferentes, refletir sobre isso e ter uma consciência mais crítica do que se vem trabalhando na sociedade.

Na SOBRESP, a coordenadora quando questionada refere-se a “trazer as problemáticas da sociedade, tu trazeres isso para o aluno, fazer ele pensar as situações, sejam elas econômicas, política, ambiental”. Fornecido como exemplo pela coordenação, questionar “o que se pratica nas diferentes localidades do mundo e localidades da sociedade, com o que está lá no conhecimento científico. Aí tu consegues formar um cidadão crítico e reflexivo, que é o que se espera, formar alguém que seja mero reprodutor de livros, não significa que ele esteja preparado para o mercado de trabalho. Eu preciso tornar esse cidadão, que ele saiba aplicar no seu cotidiano, os conhecimentos científicos que ele veio buscar como bacharel”.

Na SOBRESP, a proposta do curso de construir e aguçar a capacidade reflexiva e crítica do aluno é possibilitada a partir da contratação de professores que sejam realmente administradores. A proposta aqui é que o professor consiga unir mais facilmente sua experiência profissional com a teoria apresentada em sala de aula. Também por meio de parcerias, com empresas, com diferentes áreas do saber que vão contribuir pra essa formação.

4.1.2 A relação entre teoria e prática

A relação teoria e prática é sempre muito questionada. Nota-se que é um imperativo nos cursos de Administração pesquisados que o estreitamento destes dois pontos é cada dia mais relevante. O levantamento realizado aponta algumas práticas existentes em todas as instituições, algumas diferenciações notáveis em termos de propostas e algumas estruturações que já estão sendo implementadas e vividas pela comunidade universitária.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) relatou, a partir de sua coordenação que algumas iniciativas para que haja a união entre teoria e prática são: palestras com profissionais externos; existem projetos de pesquisa que os alunos podem participar, de iniciação científica (IC), extensão, com auxílio da Fapergs, Cnpq entre outros; atividades fora do ambiente de sala de aula e em algumas disciplinas existe a interação com empresários. A UFSM possui um diferencial em relação às demais IES no sentido de possuir uma demanda maior em relação à pesquisa, que é fomentada em função dos cursos de Mestrado e Doutorado e pelos professores manterem o nível de publicações necessário ao currículo Lattes.

O curso de Administração do Centro Universitário Franciscano possui, de acordo com a coordenação, a ligação entre teoria e prática de maneiras bem específicas. Além de a maioria dos professores trabalharem com *cases*, a resolução de problemas é outra forma de aliar teoria e prática, ou seja, é apresentado um problema de uma empresa “x” e o aluno então é instigado a ser o gestor ou o administrador no sentido de resolver aquela situação que está sendo colocada. Também, desde 2009 há no curso a *Inside Jr.* que se caracteriza como sendo o Laboratório de Práticas Administrativas, propiciando aprendizado em todas as áreas da Administração, por meio de consultorias que alunos e professores prestam a empresas da cidade.

Instigados pela Coordenação de Extensão, também se constroem oportunidades para o aluno desenvolver essa relação teoria e prática. Por meio de organização de eventos, participação em Feiras de Negócios e organização do Fórum de Estudos Organizacionais, evento do Curso que conta com Palestras, Oficinas, Visitas técnicas, que é bienal, no segundo semestre. Os Seminários Integradores, que fortalecem a aplicação da teoria trabalhada em sala de aula em empresas que mudam a cada semestre, com encontros planejados com empresários, visitas à Incubadora da Instituição, dão suporte para aluno desenvolver essa relação teoria e prática. O Seminário Integrador trabalha com a proposta de unir os conhecimentos que o aluno já absorveu e inseri-lo na resolução de problemas de empresas reais.

Houve a reformulação dos estágios, de acordo com a coordenação, com a projeção de dois momentos de prática em disciplinas: Prática I, no quarto semestre e Prática II, no sexto semestre. Estes dois momentos iniciais são conduzidos com teoria em sala de aula, por um ou dois professores, dependendo do número de alunos e prática em visitas a empresas, visitas técnicas na cidade de Santa Maria e fora e ao final a apresentação na Feira de Negócios, para que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos sejam alvo de avaliação pelos empresários e comunidade acadêmica. Um último estágio, no oitavo semestre do curso, no qual o aluno mergulha na empresa escolhida por ele, com orientação de um professor, semanalmente. A questão sobre a divisão dos estágios, pois antes da reformulação contava-se com um estágio no oitavo semestre do curso, contempla o novo posicionamento, ou seja, busca contemplar, nas palavras da coordenadora, o fato de *“o aluno ter uma relação de teoria e prática mais cedo e não somente no oitavo semestre”*.

A entrevista na ULBRA apontou que o curso de Administração da instituição é eminentemente ensino. A pesquisa inicia-se a partir de dois professores, que possuem horas de pesquisa na IES, o que proporciona a aproximação dos alunos com a prática. Um dos professores está se reunindo com um grupo de alunos que tem interesse, pra começar, pra estimular os mesmos a *“tomarem gosto pela pesquisa”*, nas palavras do coordenador. Este professor que buscar estimular os alunos para a pesquisa é um docente que ministra aulas nos cursos de arquitetura e administração.

A Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA – possui, de acordo com os dados coletados em entrevista com o coordenador, uma metodologia que procura ser mais interativa, que faz com que o aluno sintam-se mais livre, ou seja, possibilidade de estudos de caso, atividades em grupo nas aulas, que este aluno possa apresentar para os demais. No sentido de temas mais atuais, em práticas, de acordo com o coordenador, *“por enquanto a gente tem um Núcleo de pesquisa”*.

De acordo com o coordenador, uma explanação em sala de aula com exemplos já é uma forma de oferecer a inserção do aluno em alguns contextos, mais próximos da realidade e a outra maneira de fazer com que ele possa diagnosticar algumas situações. As atividades extraclasse, que envolvem estágios, bem como a busca de informações dentro das empresas, são outras formas de instigar o aluno a fazer a relação entre teoria e prática.

A Faculdade Palotina – FAPAS – possui, de acordo com os dados coletados junto à coordenação, o Núcleo Palotino de Práticas Organizacionais (NuPPO), que consiste em uma forma de aproximar os alunos da prática. O NuPPO foi criado em 2010 e possui em sua constituição o objetivo de *“vivenciar a interdisciplinaridade, o ensino, a pesquisa e a*

extensão, tendo em vista o desenvolvimento de práticas de gestão junto às organizações da comunidade” (FAPAS, 2017).

O Estágio Supervisionado em Administração I, Estágio Supervisionado em Administração II, são outros momentos oportunos para que o aluno relacione o que ele aprende em sala de aula com a prática das organizações. Nos estágios são necessárias contribuições sobre a realidade operacional da empresa, sugestões de melhoria e análise de áreas específicas.

A disciplina de Projeto de Extensão possui o objetivo de trabalhar com Projetos em instituições escolhidas pelos alunos e que demandam conhecimentos específicos que as mesmas não possuem. Especialmente em instituições do terceiro setor que demandam ferramentas de gestão que, na maioria dos casos, quem está à frente, na direção, não possui. Assim, durante o semestre, os alunos estão em sala de aula, estudando as demandas desta instituição e após a organização do Projeto, estão aptos a desenvolverem suas proposições na prática. Outra forma de união entre teoria e prática é configurada por meio de monitorias, de acordo com a coordenação, *“às vezes até voluntária ou subsidiada, aonde eles têm essa convivência, assessorados pelos professores do curso”*.

A SOBRESP possui professores com formação técnica, mas também é prerrogativa de contratação que o docente esteja no mercado de trabalho, em alguma atividade administrativa ou possua sua própria empresa, de acordo com o relato feito pela coordenação. Como o curso está em semestres iniciais, iniciou suas atividades em 2015, ainda não está totalmente delineada a questão de “como” trabalhar a prática em estágios supervisionados e outras atividades de extensão que virão com a implantação da Escola de Negócios. Nas palavras da coordenação, *“nós vamos montar a escola pra trabalhar, os alunos trabalhando junto, no mercado de trabalho”*. Este tipo de iniciativa é primordial, pois coloca os alunos diretamente em contato com o mercado.

4.1.3 A qualificação docente

Tema de questionamentos em todas as entrevistas com os coordenadores, o entendimento sobre a qualificação docente em cada instituição também foi alvo de análise. Em momentos de mudança constante e com a atual necessidade de entendimento e adequações em relação às gerações – alunos, professores e uma infinidade de *gadgets* disponíveis – permanecer somente com a sala de aula “convencional” pode estar ultrapassado.

A qualificação docente encontra um espaço de suma importância nesse sentido, de modo a antecipar-se às mudanças, a partir de um caráter propositivo ou mesmo para evitar que a adequação seja tardia.

Em 2002, Pimenta e Anastasiou abordaram a discussão e constataram, em relação ao contexto do ensino superior no Brasil, que a formação para a docência ficava a cargo de iniciativas dispersas, sem as mesmas estarem atreladas a algum órgão de classe ou mesmo a um plano maior. Em relação às instituições pesquisadas, pode-se observar que as formações docentes são localizadas. Em momento algum se percebeu ou os entrevistados mencionaram sobre possíveis movimentações em torno da união de esforços ou capacitações em comum (leia-se entre instituições diferentes), o que poderia facilitar o processo orçamentário, que todas estão sujeitas e propiciar a troca de informações a partir de realidades peculiares.

Em relação à UFSM, a capacitação docente não é obrigatória, sendo a troca entre pares realizada em eventos. Um diferencial que acontece para alguns professores ligados à pós-graduação, de acordo com o coordenador, são momentos e até mesmo metodologias diferenciadas a partir dos alunos que se encontram realizando estágios docentes, possibilitando a oxigenação das formas de trabalho.

A Unifra possui um Programa de capacitação docente que é denominado “*Programa Saberes*”. Existente desde 2000, vinculado à Pró-reitoria de Graduação, consiste em um espaço formativo permanente com a finalidade de qualificar a prática docente. São oferecidos debates, oficinas, palestras, conferências nos quais a temática é o ensino superior e os desafios relativos à profissão.

Como existe a necessidade de articulação entre meios digitais e o cotidiano em sala de aula, o “Ambiente Virtual de Aprendizagem” – AVA da instituição disponibiliza a ferramenta *Moodle* para apoio, uso e interação, reforçando a sala de aula com outras maneiras de interação com o corpo discente. O Programa é formado por uma equipe multidisciplinar. Os dois últimos blocos de programação oferecidos aos docentes estão dispostos no Quadro 19, a seguir. O auxílio também está disponível em meio digital, através de tutoriais na própria página do Programa (página institucional).

Temas - 2017	Duração
Sala de aula invertida	9h às 11h
Problematização baseada em equipes	14h às 17h
Rotações por estação	14h às 17h
Aprendizagem baseada em problemas – APB adaptada a “Espiral Construtivista”	14h às 17h

Temas - 2016/02	Duração
Prezi	14h às 16h30min
Cultura de paz no contexto acadêmico	14h às 16h30min
Mendeley	09h às 11h30min
Vivências de boas práticas em sala de aula	14h às 16h30min
Pensando sobre as relações no ambiente de trabalho	14h às 16h30min
Avaliação nos processos de ensino e aprendizagem	14h às 16h30min
Currículo Lattes para professores	Modalidade EAD

Quadro 19 – Formação permanente em metodologias ativas no Programa Saberes – 2016/02 e 2017
 Fonte: Programa Saberes (UNIFRA, 2017).

Ao longo dos anos, as atividades oferecidas pelo Programa focaram em discussões, debates, palestras e oficinas em busca de maior qualificação pedagógica para a sala de aula, oferecendo, nesse sentido, retorno às demandas apresentadas pelos professores, no grande grupo institucional. O Curso, em especial, não oferece formação específica /pedagógica, o que poderá ser alvo de levantamentos futuros sobre as necessidades peculiares, de acordo com a coordenadora.

A Ulbra possui formação pedagógica do corpo docente ao final de cada semestre. São oferecidas palestras, discussões, a fim de instrumentalizar os professores para o novo perfil de aluno. Busca-se também, de acordo com o coordenador, “desenvolver o discente para que ele tenha mais independência e o professor servir como um suporte para algo mais complexo”. No momento da entrevista, o coordenador pautou iniciativas que estavam sendo desenvolvidas pela unidade central, em Canoas, a fim de melhorar a gestão pedagógica institucional, mas que ainda permanecem em estudo. Outros movimentos foram realizados pela coordenação, relatando inclusive cursos com esta finalidade fora do Rio Grande do Sul.

O fato de o curso possuir esta visão de “mais independência” do aluno converge com o que Paulo Freire (2013) preconizava, ou seja, que é necessário que o aluno vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo. Que ultrapasse a condição passiva e de receptor de informações. Mudança esta que necessita iniciar pela sala de aula, como sendo um local provocador e que evite promover a passividade ou mesmo o desinteresse do aluno em relação ao seu aprendizado e troca.

No caso da FISMA, as necessidades de capacitação dos professores estão sendo apuradas. Durante a entrevista, o coordenador do curso relatou que todo professor novo possui uma capacitação especial. E que: “*sempre existe uma demanda dos professores em relação a ferramentas mais atuais, com novas tecnologias*”. A Faculdade está realizando primeiro o

levantamento interno das necessidades específicas dos professores e identificação com os alunos também, em uma tentativa de colocar frente a frente os interesses destes dois públicos para então fornecer uma capacitação direcionada às necessidades específicas deste momento.

A Faculdade Palotina realiza antes do início de cada semestre os “*Seminários Pedagógicos*”. Geralmente realizados em dois encontros (duas noites), os professores de todos os cursos são acolhidos inicialmente pelo Diretor da Instituição, são apresentados os professores novos, caso a IES tenha contratado novos membros e após, o foco concentra-se na discussão de uma temática relevante para o momento, para o contexto. Em 2017/02, a discussão do primeiro dia de Seminário foi “A Identidade Institucional e os Desafios da Diversidade no Processo de Ensino Aprendizagem”. No segundo dia, as discussões geralmente são pautadas em novidades ou aprimoramento e maior conhecimento em relação às tecnologias/mudanças realizadas pela instituição, bem como devolutivas da Comissão Própria de Avaliação (CPA) com oportunidade para o corpo docente aprofundar o momento reflexivo e pautar desafios para o próximo semestre.

Em 2017/01, a programação do primeiro momento foi em torno das discussões sobre a Avaliação Institucional e o segundo momento concentrou as discussões sobre o Plano de Emergência com Engenheiro responsável e as Perspectivas para 2017. Ainda foi citado explicitamente pela coordenação no momento da entrevista realizada para esta tese, que outra prática de capacitação refere-se ao fato de a instituição auxiliar os professores em relação aos recursos monetários em apresentações de trabalhos que não sejam na cidade de Santa Maria, bem como a liberação em forma de afastamento no caso de qualificação para Doutorado com a manutenção do vínculo institucional.

A forma de capacitação dos professores da SOBRESP é um tanto particular. O motivo de ser particular é em função da política de contratação dos professores, que repercute na formação do bacharel, ou seja, a formação voltada para o mercado. A Faculdade elenca como principal necessidade do profissional docente a experiência profissional, estar atuando em alguma empresa ou órgão público ligado às atividades específicas da profissão.

A coordenadora expôs que este profissional precisa ser envolvido na questão didática e pedagógica e isso acontece por intermédio de professores convidados da UFSM, do Centro de Educação. A formação continuada recebe atenção especial e acontece frequentemente dentro do curso, a partir de reuniões pedagógicas, necessidades identificadas no grupo e também a partir da resolução de possíveis problemas com a participação de todos. Na opinião da coordenação, essa forma de atuação possibilita aos professores o conhecimento do perfil das turmas, facilitando o processo de aproximação de docentes que ainda trabalharão com as

mesmas.

Em todas as falas das entrevistas pode-se notar a necessidade e a vontade dos entrevistados e de seu corpo docente em fazer o aluno evoluir para um posicionamento mais independente em sala de aula. A formação do professor está diretamente ligada a tal desafio. Em contrapartida, também foram identificadas maneiras de trabalho e capacitação para a mudança um tanto aquém daquelas que poderiam proporcionar tal mudança.

Uma sala de aula diferenciada em termos metodológicos, pedagógicos, oferece ao aluno a possibilidade de um posicionamento diferente, não mais passivo na sala, mas mais disponível e aberto às diferentes formas de atuar, reativo em relação ao não enraizamento de uma aula somente com caráter expositivo a partir do monólogo do professor, avaliações tradicionais e sem experiências diferenciadas. Nota-se, perante as respostas das entrevistas realizadas, colocadas de maneira sintetizada no Quadro 20 a seguir, que a formação docente é e configura-se cada vez mais como ponto central de uma melhora no perfil do egresso, na contribuição para o ensino/aprendizagem em sala de aula.

Qualificação docente nas IES pesquisadas
UFMS - não obrigatória. - troca em eventos e com colegas. - oxigenação das formas de trabalho da graduação a partir da pós-graduação (Mestrado e Doutorado).
UNIFRA - Programa Saberes (fluxo contínuo). - capacitações gerais (AVA, Moodle), em termos pedagógicos.
ULBRA - formação pedagógica ao final de cada semestre. - o aluno ter mais independência e o professor servir como um suporte para algo mais complexo.
FISMA - levantamento das principais necessidades dos professores. - todo professor novo possui uma capacitação especial. - levantamento interno das necessidades do professor e dos alunos, tentar entender. - demanda dos professores em relação a “ferramentas” mais atuais, com novas tecnologias.
FAPAS - Seminário pedagógico (duas vezes ao ano). - incentivos: apresentação de trabalhos com apoio da instituição; afastamento para os professores que solicitam (Doutorado).
SOBRESP - foco na contratação de professores com prática profissional. - o curso faz formação docente constante.
FAMES - -----

Quadro 20 – Propostas de Qualificação Docente nas IES pesquisadas
 Fonte: a pesquisa

Importante ressaltar que as entrevistas foram conduzidas com os coordenadores dos Cursos de Administração, com visões específicas do momento em que ocorreu a coleta e

também em relação ao que cada coordenador possui como posicionamento e perfil em sua gestão.

4.1.4 A temática do desenvolvimento sustentável no contexto

Não é recorrente, dentre as IES pesquisadas a existência de disciplinas ou mesmo práticas em outras disciplinas, referente à temática do desenvolvimento sustentável, bem como a identificação de docentes aptos a trabalhar na área de uma maneira transversal. Um dos pontos prováveis e apontado por alguns coordenadores para que os docentes estejam afastados da temática e não permeiem suas disciplinas específicas, é o fato de estes não terem suas formações no ensino superior, há alguns anos, com tais discussões realizadas. Os currículos dos professores atuantes nas IES raramente tiveram a presença de discussões com tal teor, o que, naturalmente, exige um esforço além de suas formações específicas, para que consigam acompanhar e trabalhar a temática do desenvolvimento sustentável.

De acordo com um dos coordenadores entrevistados, o professor que trabalha com a disciplina é aquele que se identifica com o tema, pois: “[...] *em geral, o próprio professor é que propõe. Então ele acaba meio que sendo “pai” daquela disciplina e ele acaba assumindo*”. Aqui o fato de o docente propor a disciplina, refere-se ao caráter não obrigatório da mesma na matriz curricular. Este caso específico citado anteriormente reflete o que acontece em algumas IES pesquisadas. Interessante notar que das seis IES participantes da pesquisa, quatro, ou seja, 67% possuem disciplinas específicas que tratam do tema.

De outro modo, dos seis coordenadores entrevistados, três (ou 50%) relataram a impossibilidade de afirmar claramente se o corpo docente – um ou mais professores – trabalha inserindo conteúdos da temática em suas aulas, em alguma Unidade trabalhada no Plano de Ensino semestral, quando não se trata de disciplina específica sobre o conteúdo. Uma situação que, caso a temática fosse tratada de maneira mais central, ou mesmo com os pares, poderia proporcionar uma integração maior entre disciplinas, provocando ensaios para a interdisciplinaridade, tão discutida e almejada por todos. A seguir, o Quadro 21 demonstra a presença das disciplinas da área temática, suas abrangências - neste caso a partir das nomenclaturas das mesmas e de sua carga horária. A obrigatoriedade ou não de os alunos cursarem também é indicada.

Instituição de Ensino Superior	Disciplina específica da área	Obrigatoriedade de cursar
UFSM	Contemplada em “Tópicos Especiais” – 30h ou 60h. Não oferecida em todos os semestres.	Não. Disciplinas Complementares de Graduação (DCG).
UNIFRA	Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável – 51h	Sim.
ULBRA	Administração e Meio Ambiente – 68h	Não. Formação Complementar.
FISMA	Gestão ambiental – 40h	Sim.
FAPAS	Gestão Sustentável e Inovação – 60h	Sim.
SOBRESP	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social – 72h	Sim.
FAMES	-----	-----

Quadro 21 – Característica das disciplinas relacionadas à área - Desenvolvimento Sustentável
Fonte: pesquisa com as IES de Santa Maria – curso de Administração

Outro ponto notável na evolução da matriz curricular das instituições participantes foi a expansão do escopo da disciplina específica. Em duas IES, os coordenadores mencionaram que as disciplinas passaram de um foco na “gestão ambiental” para um foco na “sustentabilidade”. Para um dos coordenadores *“é uma evolução, um amadurecimento do profissional e do curso”*. Importante ser destacado tal mudança, pois o escopo voltado à “sustentabilidade” possui uma ampla visão para discussões e abrangência de assuntos que consigam contemplar aspectos sociais, ambientais e econômicos, o que não existe na discussão com o foco somente na “gestão ambiental”, que se configura como mais estreito.

Outras iniciativas que foram explicitadas nas entrevistas refletem-se no posicionamento institucional. Em alguns momentos as instituições já desenvolveram ou desenvolvem alguns pontos muito interessantes, porém, não divulgam, não compartilham com a comunidade acadêmica. Em alguns relatos dos entrevistados (coordenadores), pode-se notar que algumas práticas demonstram este compromisso:

- *“A instituição não possui Xerox, tudo é digital”* (SOBRESP).
- *“Projetos voltados para esta área, ações pontuais por meio do NUPPO para a área e vai ao encontro do que a IES prega, a formação do ser humano voltado a este conceito de sustentabilidade”* (FAPAS).
- *“Campanha Institucional de recolhimento do lixo eletrônico. Há alguns anos a realização de um estudo e conscientização em relação ao microlixo no Curso e se estendeu para toda a Instituição”* (FAPAS).
- *“Um grupo de pesquisa será formado para a discussão e atividades ao longo do ano, interagindo e buscando os alunos. Existe pouca demanda hoje”* (FISMA).

A SOBRESP teve em 2017, de acordo com a coordenação, uma modificação na

disciplina Gestão Ambiental e Responsabilidade Social de 40h para 72h, ou seja, aumento do escopo de atuação. Indiscutivelmente há também uma maior valorização das discussões, inserção de mais prática ao cotidiano, o que reflete em todo o corpo docente e discente.

Perante as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Políticas de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/99 e Decreto nº 4.281 de 25/06/2002, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, *em todos os níveis e modalidades do processo educativo*, em caráter formal e não-formal (destaque em itálico da autora). Acredita-se na evolução desse processo de forma gradual e uma das formas de solidificação desta evolução se dá a partir das movimentações em torno das mudanças das Matrizes curriculares, demonstrado a partir das entrevistas com os coordenadores.

Outras menções dos coordenadores entrevistados para que haja maior inserção das discussões em sala de aula refletem-se a partir da existência de maior alcance de debates, Semanas Acadêmicas das instituições, Fóruns Internacionais, propagação de certificações como a ISO 14001. Toda essa movimentação contribui para que o interesse aumente e a valorização da temática por parte de alunos, professores e empresas aconteça.

Nas palavras de um dos entrevistados, quando questionado se a temática do desenvolvimento sustentável era tratada em outras disciplinas que não alguma específica, o mesmo alegou que: *“na realidade, a necessidade do mercado existe. Mas aí se tu fores contar, Santa Maria é uma coisa, Porto Alegre é outra, São Paulo é outra, interior é outra. Se a gente tivesse num contexto, por exemplo, do norte do Brasil, a gestão ambiental seria muito mais forte talvez no curso”*. Fato que retrata a importância do contexto e não somente a movimentação isolada da academia em valorizar as discussões que são tendências e possuem relevância em todas as partes.

Tal realidade também não justifica qualquer atitude que não seja a de valorização das discussões em prol do desenvolvimento sustentável. A Agência de Desenvolvimento de Santa Maria (ADESM), que existe desde o ano de 2009, promove discussões a partir de Fóruns Temáticos (FTs), um deles é o FT do Meio Ambiente e também a partir de Grupos Temáticos (GTs), um deles é o GT Desenvolvimento Sustentável, que se localiza no FT Desenvolvimento. As ações ocorrem a partir das reuniões nas quais participam professores, trabalhadores, empresários, profissionais liberais, militares, políticos, religiosos e representantes do poder público (ADESM, 2017). Com as discussões, os grupos, distribuídos em 11 áreas específicas, buscam projetar uma visão conjunta de longo prazo para o desenvolvimento sustentável de Santa Maria e região.

As prioridades foram discutidas e a população foi consultada sobre as ações mais urgentes em prol de cada FT ou GT, quando da elaboração do mapa estratégico da Associação. A partir deste mapeamento, as reuniões acontecem na tentativa de melhor organizar as demandas e fazer a população em geral participar ativamente das decisões sobre a cidade. Dessa forma, argumenta-se que existem prioridades já elaboradas, Grupos de Trabalho e Fóruns Temáticos que poderiam ser alvo de trabalho conjunto, inserção de alunos para a realização de trabalhos junto à ADESM, bem como o fomento aos Trabalhos de Conclusão dos Cursos e estágios. A seguir são demonstrados os diferenciais dos cursos pesquisados.

4.1.5 Os diferenciais dos cursos de graduação em Administração pesquisados

Em relação aos diferenciais dos cursos, as IES fomentam diferentes perspectivas, porém, todas elas voltadas ao desenvolvimento de um perfil profissional competente, cidadão, comprometido com a realidade e com a vocação da região Central do Estado, que se constitui na proposta de empreender, manter pessoas qualificadas em Santa Maria e região.

Na UFSM, de acordo com o professor coordenador do curso, o diferencial consiste na interação dos professores ligados aos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração, trabalhando na graduação. Segundo ele, isso faz com que o nível das aulas seja muito bom, faz com que existam inovações em sala de aula, que existam cobranças em termos de publicações. Também possibilita o contato de alunos em estágio em docência orientada da pós-graduação e os alunos da graduação, propiciando a troca positiva e diferenciada, o que cria oportunidades para ambos poderem desfrutar de metodologias de trabalho alternativas, que em muitos momentos são ricas e diferenciadas.

A UNIFRA possui como diferencial, de acordo com a coordenação, a proposta generalista para a formação abrangente e integração com as demais áreas. Uma nova tendência e um diferencial que o curso está desenvolvendo constitui-se o foco a partir da nova Matriz na proposta do Seminário Integrador, que corresponde, além de uma reorganização estrutural de trabalho, a mudança em relação à questão metodológica, uma nova forma de ver e trabalhar a sala de aula. Pretende-se que o aluno tenha a visão do todo, espera-se que com tais modificações na proposta e amadurecimento das mesmas, este aluno consiga preparar-se da melhor forma para que seja construído o perfil empreendedor, foco principal no PPC quando do perfil desejado do egresso.

As ações para que esse diferencial aconteça ocorrem em relação às modificações em

termos de local de aprendizagem, levando o aluno mais vezes para fora da sala de aula, como por exemplo, em visitas técnicas específicas, relacionadas aos conteúdos teóricos. Também por meio da Feira de Negócios que propõe o envolvimento de disciplinas escolhidas em diversos semestres e tais disciplinas se tornam mais aplicadas ao mercado quando comparadas aos semestres anteriores, quando ainda não havia a proposta de mudança na Matriz. Na fala da coordenação, tais modificações são propulsoras para que se tenha uma forma de ensino/aprendizagem mais voltada para o envolvimento dos discentes.

A ULBRA, de acordo com a fala do coordenador, possui um curso eminentemente focado em ensino. Segundo o coordenador, o curso não trabalha ainda de forma transversal questões sobre a temática do desenvolvimento sustentável e responsabilidade social. Existem iniciativas próprias de professores quando conseguem identificar momentos de discussão que possam agregar em suas disciplinas algo relacionado ao desenvolvimento sustentável.

A Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA – aponta que seu diferencial é o curso estar sendo construído para ser mais inovador, com temas mais atuais, possuir mais práticas, desenvolver de forma mais atuante o espírito crítico do aluno, interesse em pesquisa, e principalmente voltado ao mercado de trabalho. Considera-se, a partir da fala da coordenação que o espírito empreendedor é o foco do curso de Administração da IES.

A FAPAS lança três pontos principais como seus destaques: o primeiro consiste na qualidade do ensino por meio do corpo docente que o curso possui, os mesmos estão sempre realizando capacitações, além do comprometimento e competência existentes. O segundo ponto destacado fortemente na entrevista com a coordenação foi a estrutura física do curso como salas de aula equipadas e espaços de convivência muito bons. O terceiro ponto foi a biblioteca, tanto física quanto digital. A biblioteca física possui o acervo, salas de estudos e de orientação. A biblioteca digital, justamente pela necessidade de renovação constante de obras, traz maior facilidade para que os alunos façam suas pesquisas e tenham à disposição estudos mais atuais.

Além dos pontos destacados, a coordenação também elenca o Serviço de Apoio Psicopedagógico que possui como objetivo central “melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, evitando ao máximo a simples apropriação de conhecimentos de forma passiva, estimulando a formação de alunos críticos e capazes de produção própria em sua área de saber” (FAPAS, 2017). Este serviço existe desde 2004 na instituição, está vinculado ao Núcleo de Apoio Pedagógico e o aluno pode utilizar o mesmo sem custos adicionais, somente é necessário marcar um horário com a Professora responsável e capacitada para tal.

A SOBRESP, durante a entrevista com a coordenação, foi a mais focada e a mais

objetiva de todas as coordenações nas respostas. Quando do questionamento sobre qual era o diferencial do curso a resposta foi: “*ensinar com a prática*”. Consonância que foi muito notada em todas as respostas durante a entrevista. A proposta do curso realmente possui o foco muito voltado à prática do discente. Outro ponto que contribui para a efetivação da proposta é o fato de a SOBRESP possuir em um mesmo local outros cursos, um dos exemplos citados foi o fato de os alunos conseguirem acompanhar na prática como tratar os resíduos de uma clínica odontológica (pois a instituição possui cursos de pós-graduação na área) ou terem contato com empresas que realizam a coleta dos resíduos, em função da instituição possuir esta multiplicidade de áreas concentradas em um mesmo local.

Perante as respostas recebidas nesta fase de coleta de dados, embora muitos dos problemas, realidades e foco das IES se assemelhem, foi possível notar que não houve um aprofundamento dos discursos em alguns pontos, comentados a seguir. As escritas dos Projetos Pedagógicos de Curso, são, em todas as instituições, muito bem delineadas. Pode-se dizer que os PPCs são cuidadosamente desenhados do ponto de vista argumentativo e de desenvolvimento de ideias, sobre o que se espera do Curso; seus Objetivos, Perfil do Egresso; a maneira como se trabalha a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade (mesmo que elas não existam efetivamente como se espera, na prática); como as novas demandas são atendidas em termos de formação para o mercado; como é trabalhado o incremento de habilidades e competências do discente; como instigar o pensamento reflexivo e crítico; como propiciar o debate e o comprometimento para o desenvolvimento sustentável; como promover a mudança de postura didático-pedagógica do corpo docente e discente, aperfeiçoando assim, as práticas pedagógicas.

Vale ressaltar, de acordo com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016), que um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), deve revelar a sua identidade. Ele deve surgir de uma ação intencional, construído por muitos. Tal ação intencional deve estar alicerçada em opções e escolhas de “caminhos e prioridades na formação do profissional desejado” (UTFPR, 2016, p. 02). O mesmo possui dois direcionamentos: um presente e um futuro, ambos comprometidos com a formação profissional e alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação. Para que o PPC seja construído de maneira completa, este necessita articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Além de estarem em constante mudança, os cursos de Administração pesquisados buscam, incessantemente, a adequação e inovação com tendências identificadas no mercado e na atual geração de jovens, mudança de comportamento, necessidades formativas. Em relação

às mudanças curriculares, a exceção é o curso de Administração da Universidade Federal de Santa Maria, que não realiza nenhuma mudança desde 2004.

Algumas respostas, durante a condução das entrevistas em torno da questão reflexiva, tendenciaram para aspectos nos quais o desenvolvimento sustentável ou a questão ambiental foram citados. Não é possível afirmar qual a intenção dos coordenadores no momento das respostas, se tais posicionamentos aconteceram em função da pesquisadora estar realizando um trabalho voltado à área. Porém, a partir da comparação com outros questionamentos em relação a este ponto, ficou claro que a questão reflexiva encontra-se um tanto distante do enraizamento desejado, configurando-se como uma das principais maneiras de se trabalhar no ensino superior e mais distante ainda quando se fala de um ensino/aprendizagem do desenvolvimento sustentável de maneira transdisciplinar.

Fala-se muito sobre a questão do desenvolvimento sustentável, porém as iniciativas são modestas e lentas. Os cursos estão, em primeiro lugar, se reorganizando em relação às disciplinas que contemplem tais discussões, porém, são disciplinas específicas dentro da matriz curricular. Na avaliação do contexto geral, inúmeros fatores contribuem para que não exista maior abertura e desejo por parte dos professores, de adotarem um posicionamento a favor da discussão em suas salas de aula sobre a temática e mais do que isso, uma discussão pautada na sua ementa, no conteúdo específico da disciplina, mas sabedores de como e onde as discussões em prol do tripé da sustentabilidade podem aportar.

A questão reflexiva/crítica encontra-se no PPC dos cursos, alguns não com esta denominação, mas com objetivos que congregam a ideia principal de construção e desenvolvimento de um aluno com estas características, ou seja, com capacidade de análise crítica. Sabe-se que como o PPC é um instrumento do presente e do futuro, muitos dos caminhos ali colocados encontram-se em construção, ou seja, é um guia, porém, como a leitura existente para a entrevista foi em relação aos PPCs existentes, de alguns anos atrás e estes já traziam de forma explícita alguns pontos discutidos aqui, pode-se entender que, pelo menos as IES estão enfrentando dificuldades em relação ao fomento de uma maneira de trabalho diferenciada, voltada à construção deste perfil de aluno e conseqüentemente de profissional.

A fala de um dos coordenadores chamou atenção quando o questionamento foi realizado sobre os docentes trabalharem a temática do desenvolvimento sustentável nas suas disciplinas. A resposta veio com a seguinte declaração:

É, que na realidade, a necessidade do mercado existe [...] acho que o contexto da cidade, cresceu muito. Aqui como é uma cidade muito comercial, ela tem pouco de

indústria, ela tem pouco dessa questão de ambiente como fator [ãhhh] predominante de turismo, por exemplo, diferente da serra né, que vive disso. Então a gente acha ainda né, que deveria ser maior o interesse, tanto por parte do aluno, né, como de repente até do próprio corpo docente em fortalecer mais.

E complementa: “*mas a partir do momento que cria o “sustentável”, acho que abre mais o leque ainda né, e fica mais próximo de repente do que a gente tá falando ali no próprio PPC*”. Tal declaração contempla exatamente a noção de que a prática, em alguns momentos e situações, está deslocada do que a instituição e curso de Administração colocam em seu documento oficial. Outro ponto também destacado e que poderia auxiliar na aceleração em relação ao desenvolvimento regional, é a questão apontada por um dos coordenadores que se refere ao mercado de trabalho pouco desenvolvido nesta vertente, o apelo cultural em torno do cuidado com propostas que envolvam a temática não é muito presente.

De maneira geral, não existem debates mais aprofundados e reflexivos dos próprios professores. Pode-se dizer que a urgência se resume em dois momentos: “preparar e ministrar aulas”. O PPC dos cursos traz a referência quase em termos de “documentos perfeitos” em relação às demandas, necessidades e projeções. As capacitações existem, como supracitado, em algumas instituições de maneira mais notável e consistente, em outras, o processo se faz sem muito acompanhamento das coordenações. Porém, momentos de formação e de transformação do *modus operandi* da sala de aula e de todos envolvidos no processo, demandam tempo e maturação.

Notou-se também que os momentos de formação são, em grande parte, com pessoas de dentro das instituições. Tais ações possuem seus pontos positivos em termos de custos e pela razão valorativa dos profissionais internos, que podem expandir seus conhecimentos aos demais. De outro modo, podem fazer com que o processo de formação e desacomodação não tenham o impacto desejado ou demore muito mais para acontecer. Um ponto a ser avaliado e evitado por longos períodos de tempo é a formação direcionada a um processo endógeno, ou seja, que corra o risco de não provocar trocas entre visões diferentes que poderiam proporcionar complementaridade e mais questionamentos por parte de determinados grupos.

Destaca-se, desse modo, que as movimentações de formação docente poderiam ser rotativas, alternando com profissionais internos e externos, para que a aprendizagem docente seja mais plural, ora com os pares, ora com outras realidades, propiciando até mesmo desconforto. É necessário um aprofundamento generoso, algumas vezes mais detalhado, em termos de discussões e para que haja o questionamento sobre as práticas que são utilizadas

pelos professores até o momento. A seguir, encontra-se o Quadro 22 que sintetiza os principais pontos de destaque nas instituições pesquisadas:

Síntese dos principais pontos de destaque no ensino superior nas IES pesquisadas
- formação docente cada vez mais importante; deve estar atualizada com as necessidades do mercado, atenta à geração e comportamento dos alunos e com o uso da tecnologia;
- o professor requer um aluno mais crítico/reflexivo;
- algumas metodologias ao fomento de alunos críticos/reflexivos precisam ser repensadas;
- demanda de maior alinhamento do PPC com as práticas existentes;
- destaque para a importância de aliar teoria e prática na formação do profissional administrador;
- há o discurso de importância e relevância da temática do desenvolvimento sustentável, mas não é uma realidade a existência de disciplinas e muito menos a transversalidade em outras;

Quadro 22 – Síntese dos destaques no contexto geral – Fase I da Pesquisa

Fonte: a pesquisa

Esta primeira fase da pesquisa voltou-se ao entendimento do contexto do ensino superior na cidade de Santa Maria, a partir de entrevistas com coordenadores dos cursos de Administração presenciais de seis IES. O contexto encontrado contribuiu para confirmar alguns pontos de dúvidas sobre o andamento dos cursos e principalmente para corroborar algumas desconfiças de que o cenário não apresentaria grandes diferenças de propostas entre as instituições, mais especificamente, entre os cursos.

Existem algumas diferenças estruturais, porém, o que é mais sensível, do ponto de vista desta pesquisa, é o fato de as diferenças nas propostas não apresentarem identidades consolidadas. As diferenças são perceptíveis para o público interno, porém, para o público externo, as mesmas podem sofrer um acréscimo de ênfase em relação à divulgação e identidade da proposta assumida na formação do profissional para o mercado.

Dos seis cursos participantes, é possível eleger os diferenciais da forma como seguem no Quadro 23, a seguir sintetizados.

Instituição pesquisada	Diferencial apontado na entrevista
UFSM	Diferencial vindo dos cursos de Mestrado e Doutorado.
UNIFRA	Curso voltado à característica empreendedora.
ULBRA	Curso focado no ensino.
FISMA	Curso voltado à característica empreendedora.
FAPAS	Estrutura física, bibliotecas física e digital, qualidade docente.
SOBRESP	Ensinar com a prática.
FAMES	-----

Quadro 23 – Diferencial dos cursos

Fonte: a pesquisa

Mesmo elencando características que diferenciam um curso do outro, em termos qualitativos, pode-se observar a partir da análise das entrevistas com os coordenadores que não há um apelo maior na tentativa de propagar uma diferenciação evidente entre os cursos. Um dos motivos pode ser o receio sobre o fato de a diferenciação provocar migração de alunos, ainda mais se ela não for muito bem trabalhada em seu propósito. Um curso que propaga de maneira contundente o seu objetivo de formação profissional, pode acabar fomentando o distanciamento de outros públicos, porém, é um posicionamento estratégico que acaba sendo inerente ao processo de diferenciação.

Há de outra perspectiva, a possibilidade de entregar ao mercado uma ideia de similaridade entre todos os cursos. A partir do momento em que os futuros alunos não conseguem perceber as diferenças entre um local de formação superior e outro, ele acaba buscando outros critérios diversos como preço, divulgação do curso que mais oferece mídia, entre outros, e não necessariamente o curso mais adequado às suas demandas.

Dessa forma, recomenda-se aos cursos, que não deixarão de proporcionar a formação generalista do administrador, algumas diferenciações em termos de currículo flexível, disciplinas complementares e atividades específicas. É possível fortalecer caminhos já escolhidos recentemente por algumas instituições, a partir da reformulação da matriz curricular e observa-se que a identidade de cada curso pode sofrer aprofundamentos que tornarão suas propostas mais robustas, principalmente quando abrange o público externo.

4.2 REVISITANDO A PRÁTICA A PARTIR DO OLHAR DOS ATORES PROTAGONISTAS

Buscando o entendimento do contexto no qual os “atores protagonistas” estão inseridos, sendo ele o curso de Administração, a partir das entrevistas ao dublê foi possível desvelar alguns pontos importantes, de base para as análises posteriores.

As entrevistas foram conduzidas entre os meses de março a maio de 2017 em horários e locais escolhidos pelos entrevistados. As mesmas foram gravadas em áudio, transcritas após audição e dispostas para a análise. Os sujeitos que forneceram os dados são aqui identificados como “atores protagonistas”. A seguir, no Quadro 26 estão dispostos os nomes (fictícios) dos entrevistados, suas idades, seus respectivos tempos de docência total, docência na instituição pesquisada, a data da realização entrevista e a duração da mesma.

Entrevistado	Idade	Docência anos	Tempo na Instituição anos	Data entrevista	Duração
Professora Helena	33 anos	09	08	19/05/2017	00:14:54
Professora Rosária	42 anos	15	15	31/03/2017	01:34:57
Professora Aurora	32 anos	06	04	30/05/2017	00:39:05
Professor Donato	43 anos	07	06	09/05/2017	00:11:19

Quadro 24 – Entrevistados do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Administração
Fonte: a pesquisa

As trajetórias profissionais alcançadas pelos participantes das entrevistas (*atores protagonistas*) são caracterizadas como sólidas e somam experiências acadêmicas sempre desenvolvidas na mesma área de conhecimento, específica dentro do curso de Administração. Tais prerrogativas permitem, de acordo com os pesquisados, aprofundamento maior e constante em suas formações originais. Os entrevistados possuem graduação em Administração, Mestrado em Administração ou Engenharia de Produção. Um deles cursa Doutorado.

Os professores coordenadores dos cursos de Administração presenciais que participaram da pesquisa durante o momento inicial de coleta (Fase I), foram identificados como “*atores coadjuvantes*”. Os nomes dos *atores coadjuvantes* foram mantidos em sigilo, embora nem todos tenham permanecido ocupando o mesmo cargo e/ou na mesma instituição. Optou-se então por não revelar seus nomes e sim a identificação das Instituições participantes da pesquisa. A Figura 25 a seguir demonstra o contexto da pesquisa de campo.

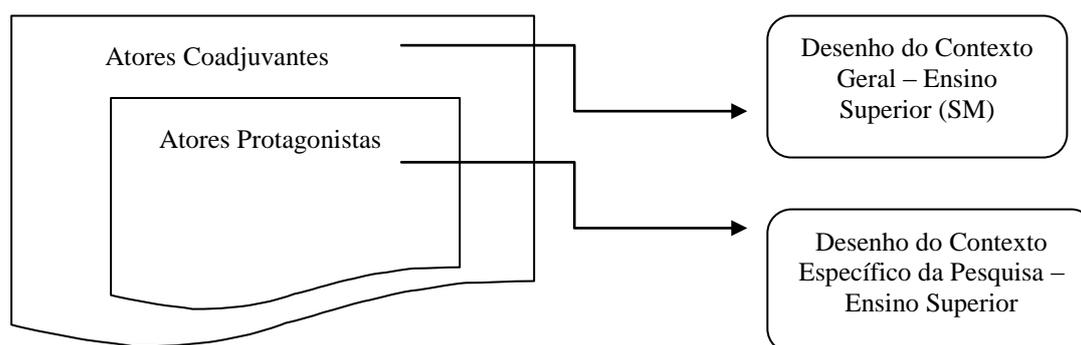


Figura 21 – Atores e contextos fornecidos para a tese
Fonte: Elaborado pela autora

Os *atores protagonistas* tiveram seus nomes trocados em função do sigilo contido nos termos de entrevista, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e escrita desta tese, portanto, fez-se uso de nomes fictícios na entrevista ao dublê e na entrevista em

profundidade (Fase II). A entrevista ao dublê contemplou o uso de metodologia própria (NICOLINI, 2009a), já descrita em tópico específico contido na tese. Foram identificadas nas falas destes: a ordem na qual elencaram suas prioridades de resposta, as manifestações de desconfortos, contradições, desafios, proposições positivas, negativas ou mesmo conformadas. Os relatos das situações ocorridas, ou seja, as versões dadas por cada um dos entrevistados ao dublê também contornam sua leitura da realidade. Nesta metodologia observam-se pequenos detalhes, a fim de conseguir realizar a leitura de entrelinhas dispostas pelo orientador do dublê.

4.2.1 As prioridades dos atores protagonistas nas indicações ao dublê

Após a instrução da pesquisadora sobre "como" os entrevistados deveriam proceder nas indicações e explicações aos seus dublês, em alguns momentos foram necessárias interrupções, novos questionamentos e resgate da fala dos entrevistados no sentido de recolocá-los efetivamente frente à releitura de suas práticas, respondendo de forma satisfatória ao que a metodologia específica preconiza.

Em todas as entrevistas com a utilização desta metodologia foi possível notar o fato de os respondentes (os entrevistados), esquecerem que deveriam guiar 'alguém', no caso o dublê, e começarem a falar da sua forma de agir, dos seus compromissos diários, ou seja, '*eu inicio meu dia*', '*eu chego*', '*eu falo aos alunos*', quando os mesmos deveriam, obedecendo à metodologia, indicar ao dublê '*você deve iniciar seu dia*', '*você chegará*', '*deverá falar aos alunos*'. O pedido da pesquisadora aos entrevistados sempre consistiu em fornecer as instruções de um dia de trabalho ao seu dublê, de maneira que ele fizesse todas as atividades e promovesse todas as interações, sem ser notado.

Independente do fato mencionado anteriormente e da necessidade de recondução dos entrevistados em alguns momentos, foi possível perceber durante as falas e constatar na análise posterior mais apurada, de acordo com a metodologia desenvolvida por Nicolini (2009a), as prioridades dos entrevistados, ou seja, a 'fala' ou a 'não fala' de determinados assuntos, pois as entrevistas foram conduzidas sem uma estrutura fixa. O instrutor/entrevistado foi questionado e a partir deste momento, teve a liberdade de instruir seu dublê da melhor forma que julgasse possível, fazendo com que fossem identificadas as prioridades na fala de instrução e 'como' deveriam ser realizadas as atividades.

O momento posterior da entrevista ao dublê possibilitou que houvesse a identificação por parte da pesquisadora das contradições, desafios, desconfortos, anseios, produzidos pelo

descompasso entre a prescrição e o trabalho que efetivamente se realizou, entre o planejado e o que foi executado. Neste momento, foram considerados os aspectos das descobertas como apareceram durante o processo (PRETORIUS, 2013).

Cabe ressaltar que o resultado da técnica não toca o comportamento real e total do indivíduo, mas atinge a representação do seu próprio comportamento (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981). As falas foram gravadas em áudio, transcritas e lidas exaustivamente para que houvesse familiaridade com o material e para que as conexões realizadas, as contribuições e os *insights* da entrevista ao dublê possibilitassem a classificação e criação de algumas categorias que foram criadas a partir do que Scott (2002) elenca como responsabilidades dos educadores. A leitura que levou ao estudo de Scott (2002) foi relacionada à pesquisa sobre doutrinação dos autores Qablan, Southerland e Saka (2011), que também se torna parte da análise iniciada neste item. Estes últimos autores argumentam em prol da movimentação dos professores, com a finalidade destes trabalharem na construção de sentido frente às informações científicas que seus alunos mantêm contato. Este seria um requisito essencial da prática pedagógica.

A partir das crenças que os educadores possuem, dentre muitas consideradas pertinentes, a de evitar a doutrinação – em qualquer área específica da administração – foi um aspecto que se destacou na fala livre dos entrevistados, o que corrobora um dos argumentos dos autores Qablan, Southerland e Saka (2011). Os mesmos ainda elencam quatro tipos de responsabilidades, baseados em Scott (2002) que se transformaram neste trabalho, em quatro categorias de análise a partir da entrevista ao dublê, assim dispostas:

- ajudar os alunos a entender *por que o conceito deve ser de interesse* para eles;
- ajudar os alunos a obterem *múltiplas perspectivas* sobre questões de uma série de posições culturais;
- proporcionar *oportunidades* para uma *consideração ativa de problemas* por meio de *pedagogias adequadas*;
- incentivar os alunos a *continuar a pensar sobre o que fazer, individual e socialmente*, e para manter suas próprias opções e dos outros em aberto.

Dessa forma, a sala de aula que propõe transformações no ensino/aprendizagem, balizando-se pelas categorias anteriores, conseguiria contribuir de forma significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Sforni (2003) argumenta que ainda é um grande desafio a escolaridade significativa. Por esta razão, direcionou-se assim a análise dos dados da entrevista ao dublê, a fim de mensurar as categorias em destaque dos respondentes, já que estes, à época da coleta de dados, representavam não a conduta, pois não há como

homogeneizar o grupo. Porém parte-se do pressuposto que os membros de um NDE de curso sejam pessoas referência dentro do grupo todo, que consigam desempenhar suas funções de maneira correta e acima de tudo, contribuam efetivamente para a melhora constante do curso e da instituição, em todos os sentidos.

Após a indicação de como os entrevistados deveriam proceder com seus dublês, dois deles, de um total de quatro, apontaram sua rotina desde o momento quando despertaram, ou seja, a rotina completa, enriquecida de detalhes ao dublê, cercada por momentos pessoais e familiares, além dos relatos profissionais, inclusive com rotinas de preparação antes da sala de aula. Em alguns momentos, foi possível entender situações profissionais em função dos relatos da vida pessoal/ familiar e vice-versa, além de serem identificados pensamentos, crenças e compreensão das perspectivas de cada um. De outro modo, os outros dois entrevistados iniciaram suas instruções a partir da rotina no trabalho, pautando as instruções a partir da chegada à instituição.

Importante ressaltar que as condições de realização das entrevistas deixaram os professores confortáveis para, em meio às falas ao dublê, relatarem aspectos de suas vidas privadas que envolviam dificuldades, frustrações, desafios, motivações e planos. Em alguns momentos foram relatadas algumas complicações de saúde, stress físico e mental, pelo não equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Muitas vezes ocasionados pela necessidade que o próprio professor se impõe de entregar àqueles que o rodeiam a sua melhor versão, contribuindo assim para que a cobrança em todas as tarefas seja excessiva, não dividida com os pares, o que acaba somatizando problemas de ordem pessoal e profissional. Os próximos parágrafos, relacionados ao comprometimento, fornecem mais informações sobre a discussão.

Pode-se notar nos momentos das falas que todos os participantes tiveram cuidado e atenção aos aspectos relacionados ao “*comprometimento*”. Cabe ressaltar que o comportamento regado não é algo que está descrito em Manual de Conduta ou algo explícito por parte da instituição, mas está arraigado na sua cultura, na sua filosofia, de cuidado, respeito e construção cidadã. É algo institucionalizado, até mesmo pelo tempo de existência da instituição no contexto de ensino da região. Alguns trechos das entrevistas ao dublê foram permeados por estas falas dos sujeitos entrevistados e são reproduzidos a seguir:

[...] quando fora e dentro ele é professor da Unifra, mas é uma pessoa que ela sabe que ela é professora de uma instituição, que é uma instituição importante que tem seus valores e a sua cultura. Então dessa forma, isso é em qualquer trabalho, se tu entrar em um lugar não tem como os teus valores e as tuas crenças não se misturarem com as do local de trabalho. Elas se misturam, por mais que às vezes não sejam totalmente iguais as tuas não é!? É uma questão de adaptabilidade, então a postura principal é essa, é não ir contra a cultura e os valores da instituição quando

tu estiver dentro do trabalho que só assim tu vai ter profissionalismo, as pessoas vão te respeitar, uma questão de conduta que eu acho que é importantíssima [...] (AURORA, 2017).

Outro momento importante de manifestação do comprometimento, de acordo com a entrevistada Rosária:

[...] tu entrou aqui dentro tu é a Rosária professora, aqui tu tem os teus alunos pra dar atenção o teu processo aqui é com a instituição. É aluno, são os teus colegas de trabalho, é o curso. Aqui você tem que esquecer o que tem lá fora [...] e aqui tu tem que voltar pra tua atividade profissional e tu tem que cumprir, dar atenção para os alunos, dar a tua aula com o máximo de esforço possível, buscar na tua memória o teu conhecimento que tu tem, fazer uma boa aula, ser criativa, se envolver com as dificuldades que os alunos tem [...] (ROSÁRIA, 2017).

Outro trecho que transparece o aspecto do comprometimento com o trabalho está atrelado à fala da professora Aurora (2017):

Quando eu chego à instituição, a primeira coisa que eu tenho que pensar é, focalizar minha energia só aqui, porque é difícil, as vezes a gente quer focalizar em outra coisa, estar lá fora, o que a gente não fez durante o dia. Porque como é período da noite, aí tu fica ah hoje eu não consegui ir na academia. Tá, mas agora eu não vou na academia, agora eu vou trabalhar, sabe? Então, tu tem que focar aqui, entrou, respirou [...]

Entende-se este comportamento também transparecendo a maturidade dos professores. É extremamente importante conseguir distinguir ambiente profissional de outras preocupações ou atividades particulares a realizar fora da instituição. Os discentes conseguem perceber quando o comportamento do professor está afetado por algum problema ou preocupação maior que atinge a sala de aula e sua conduta.

Notou-se na fala dos entrevistados a preocupação com os demais colegas que frequentam os mesmos locais na instituição. São muitos os contatos estabelecidos, desde a recepção, sala das chaves, sala dos professores, secretaria do curso de Administração, pessoal responsável pela limpeza, sala de audiovisual, portaria. Neste sentido, o professor recomenda:

a atividade ela começa às dezoito e vinte e cinco, então eu preciso que tu chegue antes desse horário, que tu vá a sala dos professores, que tu converse com os colegas professores de uma forma natural. Que tu passe na coordenação do curso e cumprimente também a secretária do curso né, deseje um bom final de dia, a partir daí, um pouco antes do início da aula tu vais a sala da telefonista, que é onde ficam as chaves dos laboratórios, tu vai pegar a chave do laboratório onde tu vai ministrar esse conteúdo pra essa turma, tu vai se direcionar até a sala, tu vai abrir essa sala e tu vai começar a receber os alunos (DONATO, 2017).

Os cursos, assim como as instituições, fazem parte de contextos múltiplos, e tais

contextos, de acordo com Qablan, Southerland e Saka (2011), influenciam os ensinamentos. De acordo com os autores Gess-Newsome, Southerland e Johnston (2003), que falam sobre a anatomia da mudança, o ensino de um membro do corpo docente é influenciado por inúmeros fatores, como seu conhecimento e crenças sobre ensino, escolares (discentes), escolas e escolaridade, bem como uma série de considerações estruturais e culturais mais amplas. Dessa forma, as categorias elencadas aqui podem servir de base de análise para qualquer outro meio de aprendizagem, porém, os achados do presente trabalho representam as especificidades do local e da composição do grupo, em um dado momento.

Mesmo o estudo de Scott (2002) sendo direcionado para as discussões em torno da temática sustentável, tais categorias abordadas para a análise das respostas da entrevista ao dublê podem ser utilizadas em qualquer meio, independente de as discussões estarem ligadas à seara sobre desenvolvimento sustentável ou não. A reflexão em torno de tais responsabilidades convida ao aprendiz, convida a entender as bases para o desenvolvimento de propostas mais consistentes para a sala de aula e fora dela, o que engloba professores, alunos, gestores e a instituição como um todo. As categorias são analisadas a partir de agora.

A categoria inicial analisada foi:

Categoria 01
- ajudar os alunos a entender <i>por que o conceito deve ser de interesse</i> para eles.

Como argumentado anteriormente e durante todo o processo de construção do referencial teórico desta tese, todo e qualquer conhecimento que esteja dissociado do entendimento dos sujeitos, não permitindo que estes façam sentido da informação científica, não contribuirá de forma alguma para que os discentes criem tensões.

Não havendo possibilidade de criar tensões, dificilmente ocorrerão mudanças e criação de novos significados. Assim, Martins (2013) argumenta que as apropriações precisam ser efetivadas pelos sujeitos, a fim de que haja a reorganização de todo um sistema de objetivações elaborado historicamente. A Categoria 01 está então, ligada a tal prerrogativa.

Nas falas ao dublê, dentro desta Categoria 01, o professor Donato inicia especificando um dia da semana, esclarecendo que a atividade da noite deverá ser preparada na parte da manhã, indica o uso do Laboratório de informática, o tempo necessário para sua realização e explicita: “[...] os alunos tem que, de alguma forma, entender o conceito por trás do que vai ser desenvolvido nessa atividade, nesse dia [...]”. Qablan, Southerland e Saka (2011), utilizam o conceito de Seigel (1991) para esclarecer que o propósito da educação seria

garantir que os alunos sejam capazes de avaliar crenças, desejos, ações e serem motivados por boas razões na sua formação de crenças e ações. O conceito de "boa razão" seria o uso de fundamentação baseada em evidências.

Em contraste, a doutrinação ocorre quando os alunos são ensinados a aceitar algumas afirmações de conhecimento incondicionalmente, a "acreditar" na afirmação epistemológica de reivindicações de conhecimento sem avaliar a evidência associada, passando assim a deliberação livre e acrítica de idéias dos alunos. Interessante notar que a aula foi pensada para quatro períodos e que ao final o professor justifica a necessidade de realizar um "teste" com os alunos para que eles gerem resultados, ou no entendimento dos autores, gerem boas razões, e entendam seus possíveis erros. O professor requer ao dublê que ele faça a devolução dos exercícios que os alunos resolveram, pois "[...] *no próximo encontro nós vamos retomar o que houve de erro dessa planilha e fazer os alunos entenderem quais foram os erros que eles causaram e o que isso impacta para a gestão [...]*".

Moretti (2007) explica que o conhecimento só ocupará um lugar decisivo na vida do indivíduo caso se constitua uma parte de sua vida real e não uma condição externa, imposta. Assim, reside em certa medida, a capacidade do professor em fazer com que seu conteúdo programático seja interessante ao aluno, fazer com que este aluno encontre aplicabilidade em seu dia a dia ou que as formas de atuação em sala de aula sejam as mais próximas da realidade futura. Existem algumas formas que possibilitam chegar mais próximo da realidade sem estar nela, ou seja, tornar possíveis e reais algumas experiências ao longo da disciplina para que seja justificada a aplicação da teoria e vice versa, no decorrer da caminhada acadêmica.

A outra instrução ao dublê, ligada à mesma Categoria 01, foi apresentada por uma professora. Em suas palavras: "*inicie a aula perguntando se alguém tem alguma dúvida quanto ao material, se conseguiu pegar os materiais que eu deixei disponíveis [...]*" (AURORA, 2017), ou seja, a conexão com a aula anterior, a continuidade, aprofundamento do conhecimento e a comunicação a esse respeito com os alunos, é importante e demanda atenção com a turma.

O professor que atua no ensino superior também agrega em suas horas na instituição, diversos encargos além da sala de aula. Existem orientações aos alunos em Estágios ou Trabalho Final de Graduação I e II. Para tais orientações, cada aluno recebe a designação de um professor orientador no início de cada semestre, de acordo com a sua área de interesse e desenvolve o trabalho com orientações semanais.

Na fala do professor Donato a respeito desses encontros, também foi possível verificar a explicitação da Categoria 01 analisada. O professor esclarece que o dublê terá de seguir

alguns passos para a orientação, ou seja, existe um plano de trabalho que é pactuado com o aluno desde o primeiro encontro. Esse pacto refere-se a cada semana de orientação e também monitora a produção do aluno. Em um determinado momento, o dublê é instruído sobre como construir a metodologia do trabalho com o aluno e não para o aluno.

Seguem as instruções do professor Donato (2017) ao seu dublê:

vamos pensar assim, tu terminou a parte do referencial e tu tem que começar a construir a metodologia, então, primeiro faz ele pensar o que seria a metodologia do trabalho dele, então tu faz o aluno pensar, tu não diz pra ele que a metodologia é quali, quanti, não. O que tu imagina? O que tu vai fazer? Como tu vai chegar até os dados? A partir disso vai direcionando o que ele deve apropriar daquilo, direcionar quais são as referências básicas que ele deveria ter nesse capítulo e solicitar que ele traga então no próximo encontro esse material.

Revelam-se, nas análises realizadas, as convicções dos docentes entrevistados. Além do aspecto formal, ou seja, o conhecimento do assunto que está sendo tratado bem como da área de atuação, o professor sentir que é de sua responsabilidade fazer o discente pensar sobre o seu trabalho e encontrar as respostas a partir de sua busca, configura-se em uma das formas para que haja reflexão e alunos mais conscientes de suas ações. Além disso, há a segurança de existirem as orientações, momento em que são delineadas metas a serem cumpridas e certezas são paulatinamente alcançadas, de acordo com o caminho percorrido.

A professora Helena também, ao instruir seu dublê, possui a retomada da aula anterior, bem como o foco na preparação da mesma. Um ponto interessante a ser notado é que os professores instruíram seus dublês para que estes preparassem suas aulas. De certo modo, pode-se construir a falsa impressão de que os professores estão rotineiramente “atrasados” em relação ao seu material de aula. Porém, um olhar mais apurado pode ser capaz de compreender que, à medida que as aulas e o semestre avançam, o professor possui a alternativa de modificar a sua aula de acordo com a facilidade e rapidez da turma ou ainda fazê-la mais detalhada e com pontos a serem reforçados, no caso de parte dos discentes ou a maioria apresentarem dificuldades em relação ao conteúdo ou à metodologia utilizada.

Na fala da professora ao dublê, é sinalizado que os alunos devem atender determinado conteúdo programático, de acordo com o Plano de Ensino e a estrutura que deverá ser seguida. A seguir, o trecho que contém tais instruções:

Vamos dizer que a nossa rotina é então preparar a aula, que isso acontece sempre no momento antes: planejar, olhar o plano de ensino e ver o que está planejado pra aquele dia, preparar o conteúdo que tem a ver então ou direcionado àquela unidade, aquele dia e, então, chegar na sala de aula, o que eu costumo fazer é sempre retomar o plano num primeiro momento, dizer, ah pessoal a gente tem pra aula de hoje uma

programação de fazer tal coisa, de atender tal conteúdo programático e coloca a programação da aula (HELENA, 2017).

Da mesma forma como a professora Helena, a professora Aurora também se refere à preparação da aula. É uma professora que possui uma característica interessante de levar atividades diferenciadas para a sala de aula. Segue trecho de suas considerações ao dublê:

Então, de manhã revisar as coisas para a aula da noite que está faltando, alguma atividade diferente, porque esse semestre eu to fazendo isso, to procurando atividades diferentes até para me motivar [...] vou fazer essas atividades com relação à aula, então, geralmente eu penso na aula que eu vou dar, reviso, eu reestudo. Aí por volta das onze horas, eu paro. Antes de eu vir para a instituição ainda, eu fico das três a cinco é um período, por exemplo, assim, eu olho todos os slides de novo e se algum deles eu vejo assim que eu vou passar de forma muito superficial, eu paro naquele slide e alimento mais ele, no caso de slide (AURORA, 2017).

A relação explicada por Bertero (2004) anuncia o saber em teoria e o fazer na prática como uma questão relevante no pensamento ocidental até os dias de hoje. Por este motivo, o entendimento sobre o que será discutido, proposto e aliado à prática organizacional, torna-se importante. Tanto que a professora Rosária (2017) elenca várias vezes em suas instruções ao dublê tal ponto de destaque:

you vai interrogando os alunos sobre o conhecimento deles, das experiências que eles tem referente ao todo, o conteúdo que tu vais apresentando, sempre relação teórico e prático durante toda a aula [...] não deixar a atividade só entregar e tchau, se faz uma correção dessa atividade entre todos os grupos. Então se faz uma análise das respostas, uma discussão das respostas e aí então o encerramento da aula fazendo todo um enxugamento do assunto todo que foi tratado, do trabalho que foi feito em sala de aula [...].

Importante esclarecer que a professora em destaque trabalha com disciplinas localizadas na segunda metade de formação dos alunos, ou seja, quando eles já adquiriram alguma experiência ou estão em processo de entrada no mercado de trabalho. Aprender não pode ser reduzido à simples assimilação da informação, com o professor sendo o condutor da informação. Historicamente, os alunos do curso de Administração requisitam mais atividades ligadas à prática, ao dia a dia das empresas, fato notado a partir das reuniões do NDE e discussões sobre a inserção do Seminário Integrador na composição da nova Matriz curricular, durante a coleta de dados da observação.

Relacionado a este aspecto, muitas vezes, o docente que propõe atividades diferenciadas e que traduz sua pedagogia em tentativas de empoderamento do aluno, pode não ser bem entendido e assumir consequências relacionadas ao pioneirismo. Situação que deve

ser tratada com cuidado para que os professores com atitudes mais pró-ativas neste sentido, não se tornem reféns dos padrões tradicionais de ensino e aprendizagem, demonstrados a partir da coleta observacional, ainda serem muitos. Qablan, Southerland e Saka (2011) ainda argumentam baseados em muitos autores, que a literatura sobre a crença dos professores enfatiza a forte relação dessas crenças e os métodos de ensino e estratégias que eles usam dentro de suas salas de aula. Assim, inicia-se a análise da segunda parte da análise elencada em categorias.

A categoria seguinte analisada foi:

Categoria 02
- ajudar os alunos a obterem <i>múltiplas perspectivas</i> sobre questões de uma série de posições culturais.

Para fornecer um panorama sobre a importância do contexto que as instituições se encontram, é válido explicitar as informações que o estudo de Qablan, Southerland e Saka (2011, p. 15) trazem sobre o que argumenta a Associação Americana de Professores Universitários, iniciada em 1915 e que reflete diretamente no posicionamento dos docentes, como foram os casos relatados no artigo elaborado por eles:

os Professores não devem tirar vantagem injusta da imaturidade do estudante, doutrinando-o com suas próprias opiniões antes que o aluno tenha tido uma oportunidade de examinar outras opiniões sobre os assuntos em questão, e antes de ele possuir conhecimento suficiente e amadurecimento de julgamento para ter qualquer opinião definitiva própria.

A professora Helena fala sobre a sala de aula com alunos dos três cursos – Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas – que possuem posicionamentos diferentes em relação à análise dos dados de um item específico em uma disciplina e relata a forma como foi conduzida a situação.

a minha turma é uma turma de (que é comum agora nas matrizes curriculares) administração, economia e contábeis. Aí a gente tem alunos dos três cursos, é bem misturado. A disciplina é finanças empresariais e os alunos contadores eles tem uma visão um pouco diferente assim da formação da, em termos de foco de análise das questões. O contador foca mais no jeito de se fazer e o administrador foca mais pra que aquele cálculo vai servir, então, isso dá certo tipo de conflito assim, em termos de explicação do conteúdo. E aí, teve um caso de um aluno, que eu estava explicando uma parte do conteúdo como que se calculava a depreciação pra considerar um fluxo de caixa e aí o aluno disse que não concordava que tinha que depreciar a manutenção dos equipamentos, por exemplo, e aí, [hããã], falou assim na turma, mediante a turma toda que não estava de acordo com aquela, que aquilo que eu estava passando e tal, e aí eu disse que tudo bem que eu entendi a visão dele que ele era contador que tinha uma visão diferente que eu ia me certificar com um professor do curso de Ciências Contábeis [...] só disse eu estou seguindo o autor tal e aí eu vou me certificar com o professor e aí a gente resolveu isso no intervalo. Cheguei pro professor do curso de contábeis, eu perguntei pra ele, ele me disse que

estava ok o jeito que eu estava passando, e depois até o aluno pediu desculpas porque viu, pesquisou na internet. Na hora ali, meio que debateu comigo e depois usou a internet assim pra ver e até me pediu desculpas, então foi bem tranquilo assim (HELENA, 2017).

Dessa forma, como relatado pela professora no trecho anterior, o aluno em questão teve a oportunidade de ser exposto a duas maneiras, referente a duas formações (a formação do administrador e a formação do contador), de apurar a depreciação. Não há como discordar, a partir do que os autores Qablan, Southerland e Saka (2011) argumentam e com a leitura do trecho relatado pela professora que este aluno possui, após a discussão gerada em sala, a noção de como administradores e contadores (que é seu curso de origem) pensam e executam este ponto específico em suas formações superiores e condutas de mercado. Sua visão pode ser considerada plural e não mais restrita a uma única perspectiva.

Importante ressaltar que não se advoga a favor de que todos os alunos estejam em contato com todas as visões possíveis, assim a formação superior não encontraria morada nas competências essenciais de cada um. Muito menos se defende que não existam limites entre o conhecimento científico julgado apropriado e opiniões, porém, uma das maneiras de possibilitar o exame de outras perspectivas pelo aluno pode residir na proposição – pelo curso – de temas específicos dentro da formação do profissional administrador, para que estes temas sejam discutidos em diferentes disciplinas, por diversos professores, dentro de suas prerrogativas, metodologias e autores correlatos, facilitando visualizar a mesma temática sob diferentes perspectivas teóricas e pessoais (do docente).

Outra possibilidade é a oxigenação do curso a partir de debates em diferentes níveis e preparações, ou seja, à medida que o aluno avança os semestres de formação, este poderia encontrar maior complexidade e amplitude nas discussões, a fim de buscar em sua bagagem intelectual e em sua experiência, possíveis respostas aos problemas propostos. De acordo com os autores Qablan, Southerland e Saka (2011, p. 15), “o espírito da educação defende a consideração de múltiplos pontos de vista”, algo que se encontra intimamente ligado ao contexto ambiental que circunda a instituição.

A perspectiva regional, por estar geograficamente longe de grandes centros, litoral, pouco apelo ao turismo, baixa densidade industrial de Santa Maria, são fatores que agregam mais dificuldades em relação a contextos diferenciados, parcerias e conseqüentemente, mais opções de diversificação em todos os sentidos, até mesmo em relação à busca e troca com o meio empresarial. Há iniciativas neste sentido, capitaneadas pela ADESM e Associação Distrito Vivo, que buscam revitalizar e desenvolver o distrito industrial local. Porém, como

todas as iniciativas que envolvem mudanças relacionadas aos grupos de empresários, profissionalização das empresas e até mesmo mudanças culturais, demandam tempo e esforços contínuos para que sejam percebidas as reais mudanças, é necessário fomentar continuamente os esforços para que a formação superior leve ao mercado profissionais mais preparados e diferenciados. Assim, a terceira Categoria surge para análise na sequência.

A categoria analisada neste momento concentra-se em:

Categoria 03
- proporcionar <i>oportunidades</i> para uma <i>consideração ativa de problemas</i> por meio de <i>pedagogias adequadas</i> .

Todos os pesquisados apontaram como grande desafio a necessidade e ao mesmo tempo dificuldade da mudança na forma de trabalho, ou seja, “*a sala de aula está muito tradicional ainda*” (ROSÁRIA, 2017). Por tais considerações, as ferramentas utilizadas em sala de aula formam um capítulo a parte e de considerável destaque na metodologia de Entrevista ao dublê. Alguns professores utilizam aspectos considerados tradicionais como quadro e aula expositiva. Outros consideram o uso de metodologias diferenciadas e tecnologia, uma forma de fazer o aluno mais protagonista de seu aprendizado e uma maneira de aproximação com o perfil atual de aluno.

O fato de prepararem o foco ou se prepararem para atuação dentro da instituição, torna-se uma circunstância importante quando se fala em adequação ao contexto e adequação das pedagogias. E, no momento em que os professores estiverem na instituição, manterem-se com atenção ao ambiente, atenção aos alunos e demais necessidades presentes. A seguir estão dois trechos de duas docentes aos seus respectivos dublês:

[...] aí eu chego sempre um pouquinho antes, quando eu consigo, sento ali na sala dos professores e o que é importante pra mim na sala dos professores é socializar com os colegas, eu não gosto de chegar e vir direto pra aula. Podem ser cinco minutos, podem ser dez, não interessa, mas ali com quem esteja ali, conversa, até se não for, surgiu uma conversa, tu foi naquele momento ali, porque pra mim a sala dos professores parte de uma ambientação, diária mesmo. É uma preparação. Então tu chega ali se for pra ambientar se for pra revisar alguma coisa, se for pra comer, se for pra conversar, enfim, pra mim é necessário aquele momento (AURORA, 2017).

[...] naquele momento no teu trabalho se aquilo vai te tirar atenção, tu não pode fazer isso, tu deixa o teu celular dentro da bolsa e no intervalo tu vai pegar o celular pra olhar se tem alguma informação, alguma coisa e isso você deve fazer de manhã durante a aula e a tarde se tu tem alguma reunião, se tu tem alguma atividade que não seja sozinha tu tem que fazer isso [...] eu tenho que me envolver aqui, porque se não eu não consigo fazer isso, e é essa a questão do comprometimento (ROSÁRIA, 2017).

Ambas as citações consideram o ambiente institucional como o mais importante quando se está nele, excluindo possibilidades de distrações ou algo que interfira no planejamento de um dado momento.

Um aspecto sempre discutido em reuniões e capacitações são aqueles voltados à adequação de pedagogias, principalmente em momentos que são percebidas mudanças no aluno ingressante, como por exemplo: aumento do uso de tecnologias por eles (cada vez mais), inquietações em relação ao mercado de trabalho, maior ou menor dificuldade de aprofundamento de conhecimentos e, acima de tudo, capacidade de refletir sobre suas ações e aprendizagem.

Dessa forma, de maneira natural, existem professores arraigados em processos denominados ‘tradicionais’. Válido esclarecer que não é finalidade deste estudo classificar as práticas de atuação de professores em relação às formas de propiciar aos alunos o aprofundamento necessário na disciplina em corretas ou incorretas, mas sim, possibilitar diferentes *insights* de ver, projetar a troca em sala de aula. O que se deseja, muitas vezes apontado pela coleta de dados observacional, é que o portfólio de opções de cada professor seja melhor e mais completo e que a busca de alternativas para a troca em sala não seja causadora de dificuldades. A professora Helena ainda identifica-se agindo de maneira tradicional, a seguir está sua fala ao dublê com as instruções:

coloque sempre os dois primeiros períodos de uma [aula], exponha o conteúdo, a parte expositiva né,. Em relação às ferramentas assim de metodologia de aula, eu sou um pouquinho meio tradicional, vamos dizer, na minha disciplina de finanças eu costumo usar assim exemplos em quadro mesmo, escritos no quadro e explico aquele exemplo como se fosse um exercício. E após isso eu passo lista de exercícios, disponibilizo para eles listas onde eles têm tempo, faço junto na aula né, eles fazem, mas eles vão me perguntando as dúvidas assim, então, essa seria a rotina de uma aula de repente (HELENA, 2017).

De outra forma, em uma tentativa de mudança e provocação identificadas como necessárias, o curso possui dentro de sua nova Matriz, a proposta do Seminário Integrador implantado a partir de 2017/01, que vem gerando mudanças. Algumas mudanças são percebidas mesmo que a disciplina não esteja naquele semestre, fazendo parte das atividades relacionadas ao Seminário Integrador, por exemplo:

a gente está falando de dinâmicas de aula né, diferencia muito de turma para turma e de turno para turno e o assunto que tu vais falar. Então, por exemplo, a dinâmica que eu uso numa disciplina de metodologia científica antes quando eu dava ela, eu dava ela em sala de aula, orientava os alunos, utilizava o Datashow, quadro. Do semestre passado para cá, eu pedi pra reservarem somente laboratório, então eu só dou aula da disciplina de metodologia científica no laboratório, não uso sala de aula, então, é

uma metodologia diferente. Isso foi de conhecer os alunos, o que eles preferem [...] (AURORA, 2017).

De acordo com Araújo et al (2014, p. 10), “nem sempre o contexto educacional favorece o amadurecimento do aluno adulto e, ainda, percebe-se a falta de capacidades deles em direcionar seu próprio aprendizado”. Os autores ainda apontam que alguns delineamentos como os princípios que devem orientar a formação profissional, em algumas vezes, não são contemplados nas discussões dos projetos pedagógicos dos cursos, acarretando estruturas curriculares rígidas e funcionalistas. Em última instância, tal estrutura não promove, na opinião dos autores Araújo et al (2014), a troca de experiências, ainda mais quando observada a partir do aspecto articulador entre teoria e prática, reflexão e ação.

Diante do relato dos autores, foi possível perceber na fala de uma das entrevistadas que a mudança ou oferecimento de diferenciais, de acordo com a disciplina, foi propiciada pela percepção relacionada ao comportamento dos alunos, bem como a manifestação das turmas e ao posicionamento aberto e de escuta da professora ao longo dos semestres. Segue abaixo o trecho, em relação à fala da entrevistada Aurora (2017):

as vezes quando é um assunto, por exemplo, a gente vai falar de liderança: eu utilizo dinâmicas, porque eles reclamam que não conseguem exercitar a habilidade de liderança durante a faculdade, então a dinâmica ajuda, eles exercitam a habilidade de liderança. Diferentemente, por exemplo, se eu vou utilizar algum texto de leitura que é necessário, porque eles precisam ter o conhecimento maior, se não eles vão só, eu sei que eles vão ler somente os slides e isso vai ser superficial, então a gente coloca um texto de leitura. Então assim, depende muito da disciplina né, então a disciplina de metodologia é laboratório, a disciplina de gestão de pessoas e comportamento é dinâmica, leitura, utilização de diferenciação de apresentação de trabalhos, com *flipchart* e outras coisas.

A importância revelada em relação à aula ser muito teórica, cansativa para o aluno, somada à percepção de maturidade do mesmo em discussões mais apuradas, também faz parte de uma capacidade de adequação do docente e de suas formas de ação em sala de aula. Como pode ser notado na fala de uma das docentes:

a outra disciplina que é a de gestão de competências, ela é uma optativa, então, eu esto fazendo eles trabalharem todas as aulas, dificilmente tem uma aula expositiva, porque é uma disciplina extremamente teórica. Então quando é teórica assim, tu não pode ficar só na expositiva e ainda mais sendo optativa no último semestre, tu sabes que eles não vão conseguir ficar ali presos a tua atenção (AURORA, 2017).

A capacidade de se refazer foi apontada em uma das falas ao dublê, como uma das necessidades no tocante às formas de ação em relação aos diferentes grupos e turmas de

alunos. A professora Rosária (2017) acrescenta:

e eu te digo mais, se a gente não fizer isso (*se refazer, se adequar no trabalho*) a cada semestre, a gente não tem como ser professora. Até o conteúdo programático tu podes ter o mesmo, mas o teu formato da tua aula tem que ser totalmente alterado de acordo com a turma que tu vai trabalhar. Eu me sinto na obrigação de puxar eles pra mim, de puxar eles pra mim e querer que eles se envolvam.

Também houve, durante a fala de uma das entrevistadas, bastante dificuldade em relatar sua prática, em revisitar um dia de trabalho e suas atividades com um aprofundamento consistente das indicações ao dublê. Notou-se uma excessiva preocupação em relação à técnica (entrevista ao dublê) adotada, de maneira que a tensão não cedeu lugar ao relato de um passo a passo. Em um determinado momento, quando questionada se teria mais alguma informação a repassar ao seu dublê, sua fala foi a seguinte: “*Acho que não, não sei. Esqueci, acho que não Deisi, acho que é isso. Não sei se eu esqueci, eu podia ter feito uma colinha, né. Eu devo ter esquecido muita coisa, mas sei lá [...]*”.

Foi possível notar que apesar da técnica trazer, em determinados momentos, fluidez à fala de quem estabeleceu uma (re)leitura de sua prática, em outras situações, como no caso relatado anteriormente, a superficialidade da fala trouxe dificuldades de análise das instruções. O ocorrido pode ser entendido, diante do caso da entrevista ao dublê, como uma caracterização de pouco suporte ao erro (consigo mesma) ou pouca tolerância ao erro, o que pode, em determinadas situações, causar insegurança na avaliação de algum incremento na relação ensino/aprendizagem.

Se o contexto exige mais diversificação em sala de aula, é muito provável que a cada semestre, o professor tenha que entender as necessidades e fazer a identificação precoce dos perfis dos alunos em sala, para assim ter a capacidade de articular tais informações com as melhores práticas pedagógicas. A identificação do perfil em relação ao tipo de solicitação que o docente faz, as ferramentas utilizadas em sala, é alvo de um exemplo a partir da fala da professora Aurora (2017):

por exemplo, uma coisa bem simples, uma turma da manhã, é uma turma muito fechada, não falam, é maravilhosa, são queridos, mas enfim, eles são imaturos ainda, então eles não conseguem verbalizar. Então eu pensei em trabalhar uma apresentação de trabalho com eles com tópicos assim né, específicos pra eles falarem, só que eu não queria que eles colocassem um *Datashow* e ficassem lendo, então, por exemplo, eu trouxe as folhas de *flipchart*. Pedi que eles elaborassem um esquema daquilo que eles tinham lido, então, não é texto, é esquema mesmo com desenho, enfim, como eles quisessem. Levei o cavalete do *flipchart* e coloquei a folha de cada um e cada grupo apresentava, ah eles adoraram, muito mais do que o slide, entende, então assim é tu identificares aquela necessidade daquela turma, claro

que tem vezes que a gente erra, que a gente acha que aquela vai ser a melhor alternativa pra aquela turma e não é.

O uso de metodologias diferenciadas está ligado, nas palavras de um respondente, à forma de atuação do professor, por exemplo, finanças, uma área do conhecimento em Administração que teve duas instruções aos dublês de formas diferenciadas em relação à sua condução. Foi considerada – por um dos entrevistados – mais fechada em termos metodológicos, impossibilitando a inserção de formas mais diferenciadas ligadas às aulas. Por outro, foi considerada uma disciplina a ser trabalhada com exemplos e tendo auxílio de ferramentas tecnológicas como o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA institucional, Laboratório de informática, jogos no celular, em praticamente todas as aulas como suporte à aprendizagem.

Outra questão abordada por um dos professores entrevistados foi o *layout* das salas de aula, considerado bastante tradicional, caracterizando ainda uma sala de aula baseada em aspectos antigos, ou seja, todos sentados em fileiras, a figura do professor como central, “*um sistema tradicional, um sistema convencional então. [...] por exemplo, ah vamos fazer uma aula hoje no pátio, vamos conversar. Não tem, vão dizer (os alunos) que tu estás matando aula*” (ROSÁRIA, 2017). Uma declaração que repercute muito em relação a todos os aspectos apontados por Engeström e os autores referenciados que discutem a formação de sentido. É necessário que, em primeiro lugar, se discuta entre professores tais questões, organizando formas introdutórias de ação em sala de aula e após, paulatinamente, haja mudanças em sala de aula.

Em outra entrevista, a fala a um dos dublês foi no seguinte sentido: perguntar se os alunos possuem dúvidas quanto ao material:

porque agora nós estamos usando muito o *Moodle*, então eu deixo muito material para eles, as vezes até um vídeo para eles assistirem, não é material físico que eles precisam tirar. Porque a gente sabe como eles são, muitos são extremamente planejados e preparados, outros não, aí eles vão saindo no incincho da aula pra pegar material, então tem que falar isso sempre (AURORA, 2017).

Questiona-se em algumas reuniões entre professores e mesmo em instâncias maiores, a necessidade de permanência do mesmo professor nas disciplinas específicas do curso, em função do aumento da interdisciplinaridade e maior mobilidade do professor quando da necessidade de adequações do Quadro docente. Pode-se perceber, mediante a fala dos entrevistados que à medida que o professor adquire experiência, ele começa a perceber a realidade com mais nuances, não somente a sua, mas de seus alunos e a perceber questões

mais sensíveis, ou profundas, que necessitam de um olhar mais apurado, além da concentração nos aspectos estruturais e conceituais da disciplina. Um exemplo pode ser claramente identificado na fala da entrevistada Aurora (2017):

[...] eu confesso que eu não consegui observar nada na primeira vez, porque eu dei a matéria no automático da forma como eu dava e pra segunda vez que eu fui dar [...] eu programei ela da mesma forma sabe? Como eu tinha dado antes, vamos dizer, posso ter mudado um texto, uma coisa aqui e outra coisa, mas eu programei da mesma forma. Só que naquela segunda turma, talvez por ser a segunda experiência eu consegui observar melhor, o que acontece, eles tem que construir um projeto, para as orientações. [...] então assim, a mudança, o processo na verdade a mudança foi uma identificação minha de melhorar a avaliação, em primeiro lugar dos alunos. Segundo, acho que melhorar o desempenho deles e que a disciplina também consiga se vencer [...].

[...] Então, no momento que tu levas eles para o laboratório e diz que vai ser dessa forma, ah que maravilha professora que a disciplina vai ser assim, saiu do ambiente de sala de aula, né!? Então, se torna um pouco menos pesado também pra eles, então, foi esse o exemplo de metodologia e eu acho que acontece nas outras disciplinas também. Então assim, tu fez uma tarefa e geralmente tu pergunta, daí pessoal vocês gostaram de fazer algo assim? Gostamos. Bom, então isso que eu posso insistir [...].

O aspecto de trabalhar no Laboratório de informática também pode agregar um pouco mais de facilidade ao trabalho dos professores. Uma das docentes relatou ao dublê que a ferramenta tecnológica vem para que o professor saiba quem está trabalhando em duplas, grupos com três ou mesmo mais componentes. A partir da ferramenta na qual eles (alunos) inserem seus e-mails e nomes, a professora também é inserida em cada um dos grupos, conseguindo assim, obter relatórios sobre quem esteve mais tempo trabalhando neste documento e quais foram as contribuições de cada um, além do acompanhamento em tempo real a respeito da produção científica. A docente relatou que o processo foi melhor conduzido, o que facilitou também para uma carga melhor distribuída a respeito da avaliação durante os encontros. Em relação aos alunos, a mesma afirma que “*o feedback foi muito positivo, gostaram disso, porque eles, eles mexem assim, tudo pra eles é tecnologia, entende?*”.

A entrevistada relatou ao seu dublê que além dos aspectos colocados acima, é importante a percepção, a conversa, a troca. Um aluno reflexivo e crítico se constrói, se desenvolve a partir de momentos de troca com o professor em sala de aula (PERRENOUD, 2002). Além disso, a capacidade do aluno observar suas ações, as ações dos demais e conseguir avaliar seus atos de maneira crítica, pode melhor se desenvolver se for envolta por pedagogias adequadas que questionem e fomentem o pensamento crítico.

Assim, a categoria a seguir, discute algumas possibilidades neste sentido:

Categoria 04
- incentivar os alunos a <i>continuar a pensar sobre o que fazer, individual e socialmente</i> , e para manter suas próprias opções e dos outros em aberto.

Importante, em qualquer sociedade, manter aspectos de ordem, respeito e boa convivência. Dentro das organizações, tais aspectos podem ser reforçados, ou seja, os professores tornam-se espelhos de profissionais e incentivadores dos discentes.

Dessa forma, considerando-se a “atenção e respeito às normas, controles, horários, regras”, é possível observar, diante da instrução de todos os entrevistados aos seus dublês, que há uma clareza e concordância em relação ao cumprimento do que a instituição coloca aos seus funcionários. Ou seja, “*existem processos pra cada coisa que tu vai precisar, naquele processo tu vai ter que cumprir regras, isso é fato*” (AURORA, 2017).

Foi perceptível a preocupação não somente em relação ao trabalho individual, mas em relação às implicações que uma conduta descompromissada pode gerar para a empresa. Questões como – o registro do ponto, na entrada e na saída; uso do crachá; cuidado com os materiais levados até a sala de aula como computadores, caixas de som, *datashow*; uso de chaves; uso dos laboratórios de informática ou laboratórios de prática; duração das aulas com respeito aos horários de início e fim – foram sempre mencionados nas instruções ao dublê, mais de uma vez, por todos os entrevistados.

Pode-se também analisar tais aspectos a partir da conduta institucional, que reflete a conduta em sala de aula e vice-versa. Dessa forma, ambas adquirem legitimidade, reforçando-se com o passar do tempo. Pode-se notar tal ligação no seguinte trecho:

[...] então assim, eu sou muito chata com os alunos com relação a prazo, eu coloco no meu planejamento assim: a data de entrega é essa, tá. Se vocês não entregarem nessa, quer entregar na próxima semana, tudo bem, só parte de cinquenta por cento da nota né, na outra não adianta que daí já é zero. Então, eu sou chata com eles nesse sentido, então eu tento ser chata comigo também, se tem um prazo pra entregar algo, seja pedido da coordenação ou até dos colegas que a gente fez alguma coisa em conjunto eu sou meio chata nesse sentido [...] (AURORA, 2017).

Importante o destaque em relação ao tipo de conduta que também se molda dentro da instituição. Os professores, de acordo com a coleta de dados observacional, sentem-se grandes influenciadores e responsáveis por moldar, muitas vezes, aspectos profissionais dos discentes. Trata-se de uma influência não somente em relação às áreas de interesse como marketing, estratégia, recursos humanos, finanças, produção, logística, foco no empreendedorismo, entre muitas outras, mas na forma de agir e estar no meio profissional, diante de novas responsabilidades relacionadas à carreira de gestores.

Um aspecto importante a ser destacado foi o fato de uma das entrevistadas, a professora Aurora (2017), dizer ao seu dublê:

Então, assim eu diria pra ele que se ele pudesse, identificasse algo no meio de toda essa rotina que ele pudesse fazer melhor do que eu, eu diria pra ele fazer melhor do que eu, porque assim, por mais que a gente se cobre e tente fazer o melhor e dar o melhor da gente em toda situação, a gente é humano, o dublê acho que também vai ser um humano né. Não é um robô, mas se ele conseguir, porque na verdade como ele é só fisicamente igual a mim e não necessariamente, internamente, personalidade e etc. Ele pode enxergar as coisas de outra maneira que eu não estou enxergando, ter uma visão diferente, então, se ele conseguir fazer isso e modificar as coisas para melhor, para mim seria muito bom. Porque às vezes a gente precisa de um olhar de fora, assim, não é só o nosso olhar sobre as coisas, é importante que as outras pessoas olhem para o que a gente está fazendo e nos deem algum retorno, sabe?

De acordo com o estudo realizado por Qablan, Southerland e Saka (2011, p. 14), na manifestação de um dos professores que foram acompanhados no estudo, sua argumentação deixou claro que ele não realiza uma pregação em sala de aula, pois o estudo está ligado à doutrinação. E o professor argumenta: “*eu preciso dar-lhes (aos alunos) espaço. É importante para mim não abusar do meu poder*”. O professor ainda comenta que não é possível a sala de aula ser conduzida de forma que se ele fizer perguntas e os alunos não disserem o que ele quer ouvir, eles estarão errados.

A partir da coleta observacional em reuniões, em conversas informais e a entrevista ao dublê, também ficou claro que existem padrões que devem ser seguidos, estabelecidos por órgãos reguladores, como o MEC por exemplo. E existem padrões estabelecidos pela instituição e pelo curso. Embora os professores tenham regras em sua convivência com os alunos, desde questões sobre orientações, avaliações, trabalhos, até outras, relacionadas no Guia acadêmico e que regram o comportamento de todos que pertencem à instituição, existe maleabilidade em alguns pontos. É muito tênue a relação flexibilidade e autoridade. Consiste na discussão sobre a proximidade entre os professores e seus alunos, a ponto de propiciar o entendimento de suas realidades, e configura-se como sendo algo que exige mais intimidade, tornando-se uma via de incentivo de mais interação do aluno para com a sala de aula e o que acontece nela e maior tentativa de compreensão sobre as realidades.

De outro modo, discute-se em vários momentos sobre o que os discentes precisam aprender, ou seja, os conteúdos propriamente ditos. O professor precisa ter cuidado e discernimento sobre os dois pontos citados e encontrar o equilíbrio. A troca constante de alunos é um desafio que precisa ser vencido sempre, pois tal equilíbrio precisa ser encontrado a cada semestre, ele é real. Por este motivo, quanto melhor o professor conseguir equalizar os dois aspectos – flexibilidade e autoridade – em sala de aula, melhores serão os resultados em

termos de participação e engajamento da turma.

Perceber além das situações e além de um semestre torna-se essencial. Encontrar as rupturas, mesmo em uma fala que pode ser estilizada e pertencente a posturas consideradas ideais, faz parte deste momento de análise dos dados colhidos. Dessa forma, pode-se visualizar em algumas situações a idealização ou ‘defesa’, e ainda um ‘acanhamento’ que tenta se justificar quando da fala dos entrevistados aos seus dublês. Como a prerrogativa do ensino superior e da instituição tem sido a renovação e busca de novas metodologias de ensino/aprendizagem, algumas instruções ao dublê vieram acompanhadas de falas como ‘minha disciplina é mais tradicional’.

De acordo com Godeaux e Stroumza (2004: 498) apud Nicolini (2009), uma das principais preocupações práticas do entrevistado quando da fala ao dublê torna-se, portanto, fornecer uma descrição publicamente recebível, aceitável de acordo com as regras locais do jogo. Ou seja, como o trabalho é feito, e como ele deve ser feito, torna-se intimamente enredado. Aspecto que foi notado durante algumas instruções aos seus respectivos dublês, porém, as convicções em relação a avaliações, por exemplo, sobre como poderia ser uma sala de aula mais participativa e um aluno mais engajado, encontraram fortes indícios constituindo um desejo único, porém permeado por diferentes preparos e ferramentas utilizadas pelos docentes. Ponto central de ligação com a Categoria 03 aqui analisada frente à coleta de dados. Entende-se que, para este momento que o curso está vivendo, ela deverá ser o ponto de partida para as mudanças em sala de aula e a busca de um todo sinérgico, encaminhando posteriormente para o entendimento e revitalização das Categorias 01, 02 e 04, não necessariamente nesta ordem e não isoladas.

Outro aspecto importante, analisado a partir da fala em conversas informais, reuniões de finalização e início de semestres, discussões sobre ferramentas para o uso em sala de aula, é o fato de os professores, de maneira geral, sentirem os conceitos sobre os quais suas especialidades versam, muito enraizados em seu entendimento. Para os professores a importância da discussão, foco, sentido, já está dada, está implícita. Porém, para os alunos, nem sempre isso acontece, o que tende a culminar em ações que são realizadas pelos discentes, mas realizadas de maneira mecânica e sem que fiquem ‘guardadas’ de alguma maneira na compreensão para sua vida profissional. Há então um ‘descolamento’ no qual os motivos são alheios às finalidades das ações, o que caracteriza o empobrecimento, uma alienação (DUARTE, 2002).

O fato de uma das entrevistadas relatar sobre a proposição de uma atividade diferente das tradicionais e sua dificuldade em relação à aceitação da turma reflete um grande desafio

frente à modificação da sala de aula. Ao escutar a professora relatar ao final que “*Eles (os alunos) não veem sentido, né!?*” (ROSÁRIA, 2017), outra análise, que busque entender mais profundamente ‘o que’ e ‘como’ os alunos gostariam que as aulas fossem conduzidas, torna-se de suma importância. Há também, revelada pela fala dos professores entrevistados, uma dicotomia comportamental do aluno que em um momento se posiciona a favor de atividades que o tirem da zona de conforto e outros onde ele busca não fazer parte de uma atividade que exija algum esforço intelectual. ‘Por que isso acontece?’ é um questionamento que ainda não se tem resposta, porém aponta-se como uma vertente inicial de discussões e direcionadores, a pesquisa com os discentes do curso.

Também foi pertinente na fala dos entrevistados aos duplês e em momentos de reuniões, que os professores entendem claramente – e não poderia ser diferente – os motivos, ou melhor, ‘porque o conceito deve ser de interesse para eles’ (eles são os alunos), apontado na Categoria 01. Como a percepção de cada aluno é diferente, expor as razões sobre a importância do conceito na especificidade da disciplina, a relevância na interação com as demais áreas do conhecimento e no dia a dia de gestores, torna-se crucial. Tais relações precisam ser amplamente expostas, discutidas e repetidas em sala, em diversos momentos do semestre e de diversas formas. A exposição do conceito em si pode não exprimir a totalidade de sua importância e principalmente, de suas relações.

A discussão sobre as quatro Categorias utilizadas neste momento da entrevista ao duplê precisam ser pensadas de maneira associada, assim adquirindo um propósito. Pode-se estruturar um conjunto de análise como disposto a seguir, pensado diante de uma realidade específica, fato que não descarta outra organização distinta da apresentada neste estudo. Assim, uma forma de construir um *corpus* de análise da realidade hoje presenciada no curso, poderia construir-se da seguinte maneira: os conceitos que são de interesse para os alunos (Categoria 01), fazem parte de posições culturais (Categoria 02), de acordo com o contexto no qual se está. Como combinação das duas primeiras categorias colocadas, as pedagogias adequadas (Categoria 03) ocupam o espaço de adequação e oportunidade para que o discente se insira de uma maneira mais ativa na condução de seu aprendizado, o que se torna uma alavanca para que este mesmo aluno se mantenha pensante sobre o que fazer, individual e socialmente, rompendo assim com a escolha maniqueísta imputada, propiciando não encontrar respostas definitivas e deixando algumas opções em aberto (Categoria 04).

Qablan, Southerland e Saka (2011) ainda reiteram no estudo que a falta de comunidade entre os membros do corpo docente limitou suas chances de discutir e desenvolver suas crenças e práticas de ensino. Fato que acontece em muitas IES. A

necessidade de estar à frente de um grupo de alunos com conteúdos a serem compreendidos, faz com que as formas diferenciadas de trabalhar sejam muito limitadas, concentrando-se em monólogos. Outro aspecto que se pode considerar como uma barreira é o fato de naturalmente criarem-se isolamentos em função das áreas de atuação dos professores, o que acaba impossibilitando trocas em questões outras que não o conhecimento específico.

Alternativas à falta de comunidade podem ser trabalhadas a partir da discussão centrada em uma área do conhecimento na administração, organizada pelos professores da mesma, compartilhando com todo o grupo sobre suas iniciativas, inquietações, ferramentas, experimentações, fracassos e vitórias, descobertas e dúvidas. Não há perdas em tal processo e dessa forma está se articulando algo simples, que demanda somente organização de agendas. Propicia-se que o grande grupo crie, além das trocas que aproximam os pares, memórias que servirão de base de dados para outras situações correlatas.

É interessante também a instituição pensar estrategicamente em seu contexto e visão, de tal forma que se crie uma agenda de atuação para as áreas, sendo direcionadas posteriormente aos cursos, repercutindo no corpo docente. Importante pensar em uma relação mais íntima entre o foco de atuação institucional e o papel de cada área na concentração de diferenciais, recursos e direcionamentos futuros. Ressalta-se que a instituição possui Missão e Visão esclarecidas, bem como proposições constantes no PDI e PPI, que refletem nos PPC's. Além disso, existem os Planos de Gestão de cada curso, com as atividades propostas dentro das dimensões organizadas estrategicamente. Porém, tais documentos muitas vezes são discutidos no âmbito do NDE dos cursos e em ocasiões devolutivas ao corpo docente, originando distanciamento das discussões que possuem tamanha relevância.

É importante decidir, e este processo é intrínseco à gestão estratégica, sobre diferentes fases do desenvolvimento institucional que privilegiam diferentes focos de aprofundamento, proporcionando assim, melhora contínua nos processos que vão ao encontro do futuro que se almeja construir. Assim, pode-se privilegiar em diferentes momentos a maior concentração de esforços na produção científica, ou no diferencial metodológico, em outros momentos na modernização da matriz curricular e assim sucessivamente.

Importante também deixar a comunidade acadêmica ciente dos ciclos que a instituição está aderindo, assim, os esforços tendem a se concentrar e encontrar maior sinergia e renovação de motivações entre todos. Além disso, torna-se viável monitorar esforços a partir de indicadores, em determinado período de tempo e de cada área do conhecimento e dos cursos que a compõe, fazendo com que cada ciclo de atenção diferenciada seja revisitado de tempos em tempos.

Além dos aspectos elencados anteriormente, alguns critérios para a distribuição de carga horária entre o grupo de professores também poderiam ser incrementados ou mesmo inseridos, podendo assim, fomentar de uma maneira mais íntima a política de valorização, retenção e engajamento dos docentes, reforçando a identificação dos discentes com os professores, influenciando de maneira positiva índices que a instituição pode monitorar e realizar o cruzamento das variáveis quantitativas e qualitativas envolvidas. Monitorar grupos de professores por áreas ou por semestres, a fim de desenvolver projetos maiores e conseguir organizar melhor as demandas relacionadas às aulas e horários administrativos, pode ser uma alternativa e um convite, com a finalidade de envolvê-los em diferenciais dos cursos.

Um aspecto bem importante destacado pelos autores Qablan, Southerland e Saka (2011), no estudo que os mesmos conduziram, refere-se ao fato de os professores terem suas crenças acolhidas em suas práticas e pelo contexto institucional, que por sua vez estava arraigado no contexto nacional. Porém, os autores deixam claro que a relação entre crenças e prática é dinâmica, ou seja, as crenças influenciam a prática, mas as experiências também podem levar a mudanças ou mesmo acréscimos nas crenças dos professores. Entende-se dessa forma que mesmo o corpo docente sendo resistente a determinadas mudanças, existem formas de trabalhar deficiências, resistências e mesmo barreiras que se criam por diversos motivos, a partir de experiências bem conduzidas e planejadas com finalidades claras.

Se o desafio institucional ou mesmo do curso reside, por exemplo, na mudança de práticas pedagógicas, torna-se necessário identificar as barreiras que estão imobilizando o processo, mapear suas vertentes e tentar mover-se para a resolução das mesmas. Importante ressaltar que cada professor, no uso de suas metodologias de ensino, deve se questionar a respeito das quatro categorias utilizadas aqui para reunir as instruções ao duplê sugeridas pelos entrevistados. Tais categorias poderiam fazer parte de um momento de avaliação sobre as disciplinas e a forma como as mesmas são conduzidas, propiciando um exercício bastante consistente com a proposição de mudança e postura frente à nova matriz.

4.3 A IDENTIFICAÇÃO DO SISTEMA DE ATIVIDADE

Na presente pesquisa é demonstrado inicialmente o contexto mais amplo que se insere uma IES. A composição de tal contexto geral é demonstrada na Figura 22 a seguir. O curso está inserido em um contexto maior, de trocas com o ambiente geral, o qual congrega o mercado, representado por outras instituições de ensino superior (presenciais e à distância); a comunidade de uma maneira geral; estudantes, em grande parte, vindos da comunidade local;

os órgãos reguladores e as empresas.



Figura 22 – Representação do contexto macro de atuação do Curso de Administração
Fonte: Elaborado pela autora

Existe um contexto de atuação complexo envolvendo a educação superior em Santa Maria. O número de instituições que oferecem o curso de Administração presencialmente na cidade, quando da época da pesquisa, englobava um total de sete instituições. Os cursos EAD representam uma parcela significativa e é um mercado que está crescendo, principalmente nos últimos anos. Os motivos do crescimento são muitos, os mais evidentes são representados pelo estilo de vida atual, cada vez mais agitado e com menos tempo disponível para o deslocamento e estudo.

A EAD permite que os estudantes estejam em casa à noite, o que no caso da educação presencial, muitas vezes o deslocamento em um terceiro turno fica inacessível para uma parcela da população que quer estudar e também pelas instituições conseguirem oferecer para o mercado uma proposta alternativa em relação a valores. As empresas também fazem parte do contexto, uma vez que são elas que absorvem os profissionais formados no ensino superior e exercem sua parcela de contribuição ou mesmo de influência na forma como são alteradas as matrizes e também na necessidade de parcerias institucionais com a finalidade de aproximar o acadêmico da realidade organizacional.

Os Órgãos Reguladores, por sua vez, influenciam de maneira contundente através da normatização, regendo mudanças significativas na matriz. Os estudantes são considerados todos aqueles potenciais alunos, que estão em escolas ou ainda em cursos técnicos de curta duração. Ainda podem ser considerados estudantes em potencial aqueles que estão em outras instituições e por algum motivo decidem realizar sua transferência para a IES em foco. A comunidade é impactada e impacta a realidade de todas as organizações, especialmente de

uma IES, quando esta interage de forma constante e diária em relação à prestação de serviços, levantamento das necessidades, inserção de alunos a partir de cursos que prestam serviços e também a partir de suas ações de extensão. Tais ações tendem a contribuir com a melhoria da qualidade de vida, pois são, em muitos casos, contínuas.

Os cursos oferecidos na modalidade à distância não foram considerados na pesquisa. O foco central de atuação dentro de tal contexto é a educação superior presencial. Portanto, a atividade é a educação e a necessidade presente e foco do estudo é o processo de mudança (e melhoria) da matriz curricular do curso.

O trabalho conjunto dos atores faz com que o contexto seja modificado, refletindo em outros sistemas de atividade, em outras instituições e seus componentes. Da mesma forma, mudanças em outros sistemas de atividade, repercutem no contexto que, por sua vez, repercutem no sistema de atividade em tela. Um sistema de atividade caracteriza-se como a unidade de análise que visa compreender de que forma o sujeito articula esforços coletivos para que se altere o objeto (COLE; ENGSTRÖM, 1993). Para que isso aconteça, o contexto é permeado por ações, operações e atividades desenvolvidas.

No sistema de atividade analisado, fazem parte dois cursos da área de Ciências Sociais que são Ciências Contábeis e Ciências Econômicas em uma proposta de integração de matrizes com o curso de Administração; os professores e grupo que compõem o NDE e a gestão, demonstrada aqui com mais ênfase e mais proximidade com o curso, a Pró-Reitoria de Graduação e a Reitoria. Também estão elencados: o mercado a partir das demais IES presenciais e a comunidade. O sistema de atividade que embasou a discussão aqui realizada é apresentado a seguir (FIGURA 23).

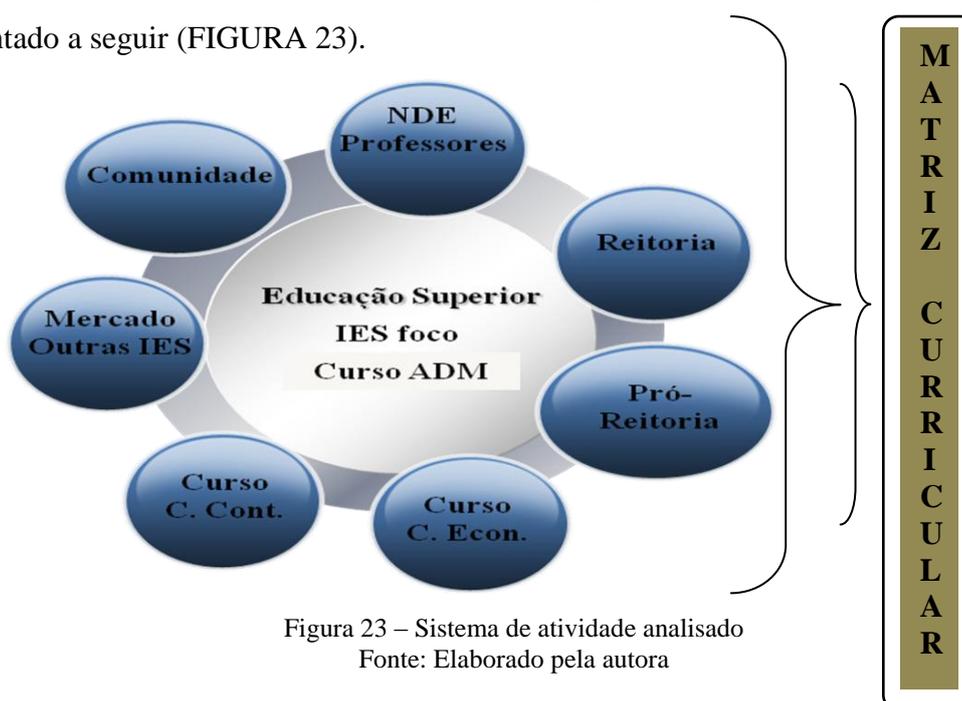


Figura 23 – Sistema de atividade analisado
Fonte: Elaborado pela autora

Cada sistema de atividade específico possui seu objetivo, por isso os sistemas de atividade são distintos entre si. Assim, para que seja produzido um resultado, cada sistema possui seu objeto e os sujeitos envolvidos trabalham para que ele seja modificado (ENGESTRÖM, 2001). Tendo em vista que o objeto da atividade depende dos sujeitos que a vivenciam, é descrito aqui o sistema de atividade que compreende o curso de Administração.

Segundo o entendimento de Engeström e Blackler (2005), o objeto é “matéria-prima” para os sujeitos envolvidos em uma atividade, estando estes abertos a inúmeras e parciais interpretações. Essa matéria-prima, que contém um determinado conflito ou problema a ser resolvido é vista como decorrente de constantes interpretações, reconstruções e modificações impelidas pela ação dos sujeitos, interessando revelar, portanto, o caráter contraditório e historicamente mutável dos sistemas envolvidos na produção da atividade. A matéria-prima deste estudo foi o processo de construção da nova matriz curricular integrada sob a ótica de um curso superior em Administração.

Os atores transformam o objeto em resultado. Dessa forma, entende-se que os atores envolvidos transformam anseios do mercado, necessidades de bons gestores para as empresas, área pública, bem como para o fomento ao empreendedorismo, a partir das mudanças na matriz curricular do curso. A partir da matriz curricular é possível fomentar a modificação das capacidades e da forma de agir do profissional gestor.

4.3.1 O Centro Universitário Franciscano

A escolha da IES – Centro Universitário Franciscano – ocorreu pelo interesse em compreender o processo de construção e mudança de Matriz curricular no qual a Teoria da Atividade poderia ser utilizada para o entendimento sobre o caminho percorrido. E também pelo trabalho desenvolvido pela pesquisadora desde o ano de 2007 na Instituição, junto ao Curso de Administração como docente, tendo ocupado os cargos na Coordenação de Trabalho Final de Graduação, em 2007/02; na Coordenação Adjunta do Curso de Administração no período 2008/01 a 2012 e a participação no Laboratório de Práticas Administrativas – *Inside Jr.* como professora orientadora das consultorias realizadas, a partir de 2016/01 até o presente momento.

A escolha do estudo com este foco se deu também pelo fato de a construção da nova matriz possuir alguns aspectos não usuais no processo, já que houve a prerrogativa de integrar

as matrizes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Fato que também propicia uma complexidade e riqueza maior de dados quando a análise é realizada à luz da Teoria da Atividade e todos os seus componentes.

A partir da concordância da Reitoria e Coordenação do Curso de Administração, iniciaram-se então os 1º e 2º Ciclos de coleta de dados. Esta seção tem por objetivo apresentar o caso estudado. O Centro Universitário Franciscano – Unifra – foi uma das primeiras instituições de ensino superior da região central do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. De acordo com o site institucional são ofertados mais de 32 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Soma-se ainda a expressiva atuação da instituição na comunidade local e regional operando em cursos, programas, pesquisas, extensão e serviços educacionais, sendo uma das referências no ensino superior do Rio Grande do Sul. Através da educação, a instituição tem forte interação com a sociedade (UNIFRA, 2017).

Há um intenso movimento e convergência de pessoas que frequentam o ambiente universitário (UNIFRA, 2015). Em sua missão, a Instituição expressa a seguinte declaração: *“O Centro Universitário Franciscano, alicerçado nos princípios franciscanos, tem por missão construir, sistematizar e socializar o conhecimento promovendo a formação humana e profissional de qualidade”*. O Centro Universitário Franciscano – Unifra – tem por mantenedora a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte (SCALIFRA-ZN), entidade beneficente de caráter educacional, cultural e científico. A mantenedora de origem foi criada no ano de 1903 na cidade de São Leopoldo - RS. A expansão numérica da sede de escolas e a ampliação geográfica das instituições exigiu, em vista da melhor gestão, a reorganização administrativa o que originou, por desmembramento, a criação de nova entidade.

Foi então, criada a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte, (SCALIFRA-ZN), com sede em Santa Maria – RS. A SCALIFRA-ZN é mantenedora de uma rede de escolas de educação básica atuando nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal e de duas instituições de ensino superior: o Centro Universitário Franciscano e o Instituto Superior Nossa Senhora de Fátima.

Em suas finalidades estabelece: desenvolver a educação básica e superior com elevado padrão de qualidade; formar profissionais orientados por princípios éticos e valores cristãos; promover e divulgar o conhecimento visando a formação humana, científica, cultural e social; realizar a cooperação educacional e científica com instituições congêneres do país e do exterior. Através das instituições de ensino busca destacar e fortalecer a relevância da

educação para a pessoa humana, acreditando no valor da educação da criança e do jovem como solução para a maioria dos problemas da sociedade.

O Centro Universitário Franciscano, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), articulado ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) afirma que:

a educação superior encontra-se em um tempo de intensos desafios e de responsabilidades, entre os quais se destaca a necessidade de produzir e divulgar conhecimento relevante para a humanidade, que inclui desde perspectivas com o desenvolvimento regional ao compromisso com a contribuição para a sustentabilidade e a transformação global, pela formação das futuras gerações (UNIFRA, 2016, p. 05).

O Centro Universitário Franciscano, afirma que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) “trata-se de um documento referencial que subsidia a reflexão crítica, a construção e o aperfeiçoamento contínuo da formação humana, mediante o conhecimento” (UNIFRA, 2016, p. 06). O ato que deu início à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) ocorreu aos 19 de dezembro de 1953. O Centro Universitário Franciscano tem sua origem nesta Faculdade e a consolidação do processo de fundação da mesma ocorreu em 21 de março de 1955, pelo Parecer 40/55 da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação.

O Decreto Presidencial nº 37.103/55 autorizou o funcionamento da FIC, com os cursos de Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas, instalada oficialmente aos 27 de abril de 1955. Em 16 de maio do mesmo ano, pela Portaria 144/55 do Ministério da Educação, foi autorizada a criação da Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, primeira de nível universitário no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Em 10 de setembro de 1968, passou a denominar-se Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM).

Enquanto a FIC tinha como missão a formação de professores, mediante cursos de licenciatura, a FACEM formava profissionais auxiliares de enfermagem e desde o ano de 1973 aos dias atuais, profissionais técnicos em enfermagem. Ambas pertencentes à mesma mantenedora: Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte – (SCALIFRA-ZN). Pela Portaria 1.042 de 14 de novembro de 1995 as duas instituições – FIC e FACEM – se integraram e passaram a denominarem-se Faculdades Franciscanas (FAFRA). A seguir, planejou-se o crescimento institucional e, aos 30 de setembro de 1998 por Decreto Presidencial a instituição passou a denominar-se Centro Universitário Franciscano (Unifra). Atualmente a Unifra caracteriza-se por ser uma instituição universitária que se identifica pela qualidade dos cursos que oferece. Possui um quadro de profissionais preparado com o conhecimento e a prática para gestão e a docência universitária.

4.3.2 A evolução do Curso de Administração

O Curso de Administração entrou em funcionamento na instituição em 1999. Foi reconhecido pela Portaria nº 215/13-MEC, publicado no DOU em 25/05/2013. A duração do curso é de oito semestres, com uma carga horária total de 3.604h. De acordo com o Plano Pedagógico do Curso (PPC), demandas internas e externas, que variam de acordo com as mudanças da sociedade, são fatores para a constante necessidade de repensar o curso de Administração do Centro Universitário Franciscano. Por isso, no ano de 2010, houve mudanças no âmbito da sua estrutura. Foram realizados ajustes relacionados à carga horária e à adequação de disciplinas ao longo dos semestres, de forma a tornar a matriz curricular mais consistente frente à realidade do mercado, no que se refere à formação profissional de administradores.

As competências e habilidades que contribuem para a formação do perfil do profissional desejado envolvem: liderança, trabalho em equipe, negociação, iniciativa e criatividade, comunicação e expressão, integração entre teoria e prática, autoconhecimento e disposição investigativa.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Graduação, a Instituição realiza diversas ações pedagógicas que contemplam a inclusão e a discussão de temas preconizados na legislação para conteúdos curriculares. Uma delas é com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Políticas de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 27/04/1999 e Decreto nº 4.281 de 25/06/2002). A matriz curricular de 2010 possuía a disciplina obrigatória: *Ética e Cidadania*, que contemplava estudos específicos sobre educação ambiental, os quais são entrelaçados aos direitos humanos, problemas da bioética, história e mercado (PPC ADMINISTRAÇÃO, 2014). A disciplina de “Gestão Ambiental”, com 34 horas, fez parte de um rol que possuía 17 disciplinas optativas. Os alunos deveriam cursar 136 horas do total, o que representavam quatro disciplinas das 17 oferecidas.

O Laboratório de Práticas Administrativas, instituído em 2009, mais conhecido como *Inside Jr.* é um local de aprendizado que congrega alunos e professores que trabalham na prestação de serviços de consultorias para empresas da cidade e região. Os alunos são admitidos pelo processo de seleção existente quando da necessidade de entrada de novos membros no grupo. A *Inside Jr.* está dividida em departamentos, com diretores de áreas, compondo assim equipes de trabalho.

De acordo com o PPC do Curso (2017), para que se atinja o perfil de egresso que o curso se propõe a formar, os papéis do professor e da Coordenação do curso como agentes

facilitadores são fundamentais. Dentre as ações promovidas nesse sentido, destacaram-se: realização de reuniões periódicas com os professores, como forma de definir linhas de ação e monitorar as atividades realizadas; verificar o alinhamento de objetivos, além de promover a troca de experiências; capacitação pedagógica contínua por meio do incentivo à participação docente em atividades desenvolvidas em nível institucional; apoio, inclusive financeiro, à participação docente e discente em eventos da área, como forma de promover a atualização do conhecimento e incentivo à inserção na pesquisa. Libâneo (2004) afirma que as formas de ensinar são afetadas pela forma de aprender. Para Perrenoud (2002), a universidade deveria ser o lugar por excelência da reflexão e do pensamento crítico, ou seja, o lugar mais propício para que ocorram trocas e enriquecimento.

Para a formação deste profissional, o curso, neste período, contava com um total de 40 professores, ao englobar todas as disciplinas, sendo 13 deles com formação em Administração. A formação do professor administrador não conta com bases pedagógicas específicas de preparo para a docência. Por este motivo, torna-se ainda mais importante a possível contribuição da presente pesquisa, a fim de entender melhor o universo de métodos, artefatos, formas de interação utilizadas pelo docente; como é pensada a matriz curricular a fim de operacionalizar a melhor construção possível do conhecimento na jornada acadêmica.

Também se torna importante conhecer a troca que ocorre entre professores, entre professores e instituição, suas repercussões, necessidades de melhoria e principalmente, para que os docentes possam, dispondo de um conhecimento mais aprofundado sobre o sistema de atividade que estão inseridos, mesclar todas as exigências de formação profissional com a necessidade do olhar apurado para a formação integral, crítica e voltada à educação para o desenvolvimento sustentável.

No atual Projeto Pedagógico do Curso, construído e pensado a partir de 2014, finalizado em 2016 e colocado em prática em 2017, algumas visões e modos de operação mudaram. Iniciando com a proposta de integração curricular dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, reuniões entre os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's) dos cursos foram necessárias em muitos momentos.

Reuniões específicas dos cursos com seus Núcleos também foram importantes e conduziram o processo para o que se verifica hoje na prática. Sabe-se que este não é um processo finalizado, independente do seu alcance e aceitação. Há alguns pontos que estão em fase de teste pelos grupos e cursos, com a finalidade de sempre melhorar os resultados. Sumarizando, a Figura 24, a seguir traz a linha do tempo com a evolução dos principais acontecimentos em relação às mudanças curriculares do Curso e o ano em que as mesmas

ocorreram.



Figura 24 – Evolução das mudanças curriculares e estruturais do Curso de Administração
Fonte: Elaborado pela autora

As grandes mudanças relacionadas a um curso de graduação, em geral, ocorrem no âmbito de suas matrizes curriculares, na proposta de conteúdos e metodologias de trabalho. Com o curso de Administração estudado os acontecimentos não são diferentes. Os ajustes foram em relação à carga horária e adequação das disciplinas, com a finalidade de torná-lo mais consistente frente à formação do profissional administrador e a integração, com a proposta de fornecer ao aluno a possibilidade de aderir a duas graduações em um tempo menor.

Para 2019, algumas projeções já anunciadas pela instituição foram: a extinção do quinto período de aula do turno da noite, reformulação de todas as matrizes curriculares dos cursos existentes, pois se busca maior interdisciplinaridade. Tais mudanças visam, entre outros ganhos qualitativos, maior vivência do aluno dentro da instituição, possibilidade de mais conhecimento a partir do momento em que a segunda formação se torna mais acessível e mais capacidade prática do aluno quando de sua formação, pois há a prerrogativa para a inserção de mais atividades relacionadas com o mercado nas disciplinas. A curricularização da extensão que visa a integração de ações extensionistas como componentes curriculares obrigatórios (FORPROEX, 2012) em todos os Cursos de Graduação, já foi alvo de estudos em 2017 e será aprofundada nos cursos a partir de 2018/01, como já disposto na Figura anterior.

Algumas questões específicas do curso de Administração que sofreram mudanças em relação às tendências de mercado e alinhamento para uma educação que permeia o fomento às discussões sobre o desenvolvimento sustentável abrangeram algumas mudanças na

reformulação de 2017, nas seguintes formas: a disciplina “Gestão Ambiental” passou de 34h/optativa para a denominação “Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável” obrigatória e 51 horas. Aumentaram as cargas horárias das Atividades Curriculares Complementares, denominadas no âmbito institucional como ACCs, de 425h para 442h.

As disciplinas optativas que somavam um total de 102h passaram para 170h, com a finalidade de possibilitar maior flexibilidade ao acadêmico para sua formação profissional durante o decorrer do curso. Além disso, foram criadas as disciplinas de Prática Profissional I e II com carga horária de 68h cada, sendo 34h teóricas e 34 práticas, objetivando que o acadêmico conheça e vivencie em diferentes organizações, as práticas administrativas, no 4º e 6º semestres de Curso, respectivamente.

Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado houve redução da carga horária, de 340h para 170h, em função da criação das disciplinas de Prática Profissional I e II. Todas as modificações tratadas acima surgem do acompanhamento do mercado, das necessidades das empresas privadas, setor público e demais instituições, das demandas da sociedade e configura-se como responsabilidade institucional e do curso estarem atentos e ao mesmo tempo flexíveis a tais mudanças.

4.3.3 O Objeto da atividade: o processo de construção da nova Matriz Curricular integrada do Curso de Administração

A compreensão da transformação do objeto deste estudo inicia-se quando da movimentação da Coordenação Adjunta do Curso de Administração, efetivamente em 2013, que se concentrou em algumas falas com professores do curso para a troca de ideias. Em 2014 houve alterações relacionadas ao processo de mudança da matriz, o que era para ser o processo de um curso, englobou três cursos superiores e a partir de então, a integração com as matrizes dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas começou a acontecer.

Ressalta-se que a visualização de todo o processo da transformação do objeto ‘Matriz Curricular’ é acompanhado e trazido à discussão na tese pelas lentes dos docentes que pertenciam à época ao NDE do Curso de Administração (NDE/ADM). Importante destacar que uma das docentes não se encontra mais na instituição e está residindo fora do país. Mesmo assim, foi mantido contato com a mesma antes da coleta de dados com o grupo, porém, não houve resposta, impossibilitando a sua participação na pesquisa.

As perspectivas de mudança da matriz iniciaram em 2013 de maneira lenta, com conversas esparsas entre a então Coordenadora Adjunta e uma das professoras pertencente ao

NDE/ADM. Na perspectiva relatada as conversas aconteceram unilateralmente, ou seja, neste ano já havia movimentações para que a matriz fosse modificada, porém, sem a ideia de integração. Em 2014 o processo inicia já na perspectiva de integração, fomentada, de acordo com as entrevistas, por uma docente do curso de Ciências Econômicas e com reuniões e participação efetiva do NDE de cada curso. Em 2016 é finalizado o processo de integração curricular e no ano de 2017 a matriz integrada passa a figurar como foco central. Todos os alunos, com exceção daqueles que colam grau no ano de 2018, foram adaptados para a nova matriz curricular, sem prejuízos ou necessidade de cursarem mais créditos além dos estipulados na matriz anterior.

Aconteceram muitas fases de diálogo, negociações que foram em determinados momentos conduzidos de maneira tranquila e em outros, houve a necessidade da presença da Pró-Reitoria de Graduação com a finalidade de mediar as discussões, já que não havia consonância em algumas questões. Houve intercâmbio de resultados e problematizações para a construção das novas matrizes. A Figura 25 a seguir demonstra o Modelo Conceitual, o sistema que foi formado e analisado para construção do novo objeto, sob a ótica dos docentes do NDE/ADM.

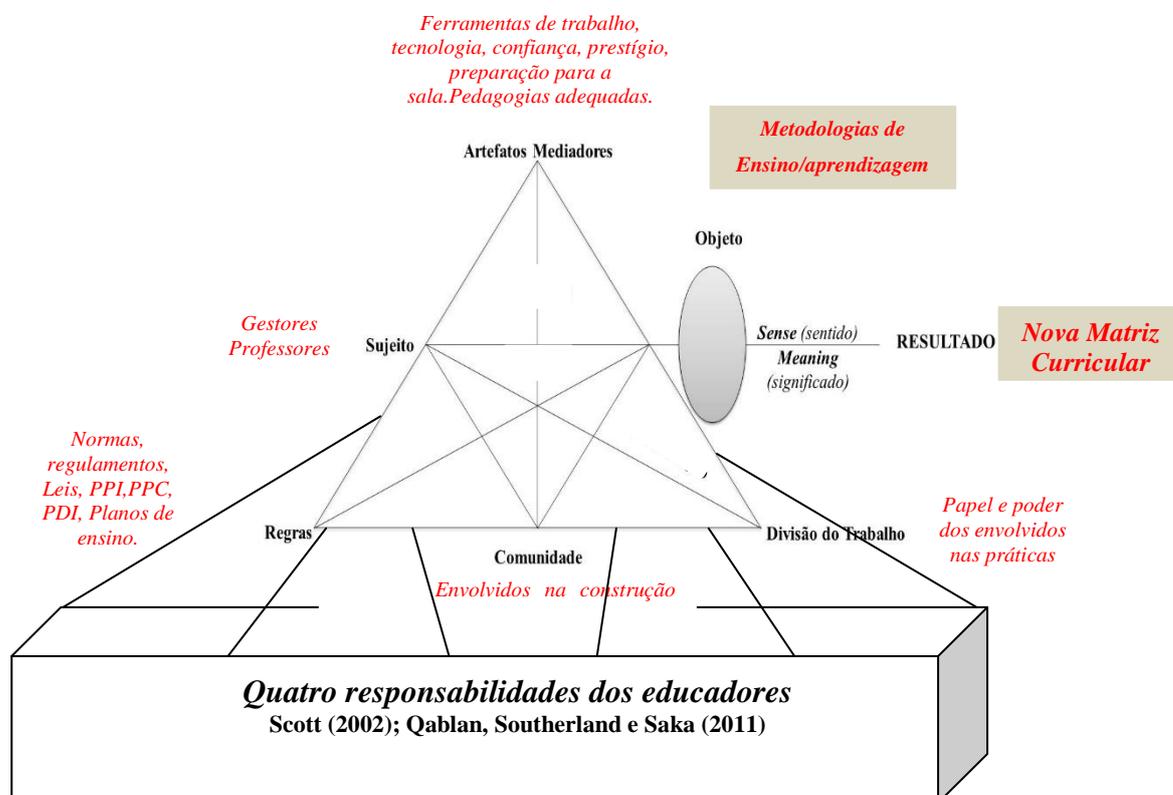


Figura 25 – Modelo Conceitual com Proposições

Fonte: Elaborado pela autora com base em Engeström (1987; 2001), Scott (2002) e Qablan, Southerland e Saka (2011)

Na proposição realizada por este estudo, em um primeiro momento se deu a análise relacionando, a partir de categorias, as quatro responsabilidades dos educadores (SCOTT, 2002; QABLAN; SOUTHERLAND; SAKA, 2011) pautadas na realidade organizacional e na unidade de análise (Curso de Administração), sendo realizado pela coleta de dados referente à entrevista ao duplê. Após, revela-se a análise das entrevistas em profundidade. A Figura anterior demonstra a base, o alicerce, com tais categorias relacionadas a toda e qualquer mudança de matriz curricular, em relação ao sistema de atividade, na proposição da presente tese.

A análise seguiu com os membros do NDE/ADM como os principais sujeitos envolvidos. Pelas lentes desses membros analisou-se a participação dos gestores como responsáveis pelo balizamento das movimentações em prol da integração curricular.

Como já apontado, o vetor da proposição de integração das matrizes curriculares dos três cursos e conseqüentemente da transformação do objeto da atividade, se deu a partir da sugestão de uma docente do Curso de Ciências Econômicas. As movimentações iniciaram em 2013, de acordo com a fala da entrevistada Rosária (2017):

Em dois mil e treze quando a professora Márcia (*nome fictício da então Coordenadora Adjunta do Curso de Administração*) comentou comigo que o nosso curso tinha que mudar algumas coisas, que tinha que mudar porque ele estava com uma matriz muito conservadora, muito tradicional que tinha que colocar algumas coisas mais atraentes aqui no curso. [...] a gente conversou: ‘isso realmente tem que mudar’ porque os alunos tem que se sentir mais motivados, ‘que a gente está em uma matriz antiga que há quanto tempo essa matriz’, há muito tempo, então teria que mudar. E depois, numa segunda oportunidade, a gente conversou novamente e daí ela veio com uma outra informação, e disse assim, ‘Rosária vamos ter algumas mudanças no curso’, eu disse ‘que mudanças?’ ‘Ah a professora Simone (*nome fictício*) da Economia ela está buscando uma integração dos cursos da área, aí ela foi conversar com a PROGRAD e ela enviou um documento solicitando que os cursos fossem integrados’. Com a ideia de integrar os cursos que formariam uma Universidade de Negócios, tipo Escola de Negócios, era esse o primeiro objetivo.

Pode-se sugerir que a movimentação em prol da alteração curricular nos moldes iniciais da proposição, trouxe consigo uma análise de mercado, na qual a inserção de uma Escola de Negócios traria um diferencial aos três cursos participantes. Tal ampliação da qualidade da educação no ensino superior resultaria, sem dúvida, em um acréscimo a esse público discente em relação à tomada de decisão de maneira mais influente, além de ser uma oportunidade para que a instituição contribua ainda mais para fazer a diferença, promulgando sempre o caráter de agente eficaz de mudança (SVANSTRÖM, LOZANO-GARCÍA, ROWE, 2008).

Na verdade este se torna o primeiro ‘ponto de quebra’ com a estrutura até então

existente. De acordo com Engeström (1987), os sistemas percorrem caminhos ou ciclos relativamente longos de transformações qualitativas. Assim, pode-se analisar tal acontecimento (relativo à busca da integração curricular pela professora Simone), dentro das contradições primárias, associadas aos princípios que fundamentam as ações dos sujeitos e é a primeira fonte de instabilidade de uma atividade (ENGESTRÖM, 2015).

Foi a partir do momento relatado pela professora entrevistada que as movimentações em prol da mudança curricular começaram a acontecer. De acordo com a professora Aurora, “*a gente poderia mexer em tudo, inclusive nas ementas que não se pode mexer, então realmente, seria uma mudança profunda*”. Após a primeira fala então dos três cursos com a Pró-Reitoria de Graduação, as reuniões dos coordenadores com os membros dos seus NDE’s iniciaram. Porém, quando a professora Helena recebeu a seguinte pergunta: ‘para o grupo, qual era o entendimento sobre a construção de uma matriz integrada?’, a sua resposta foi:

Pois é isso que a gente não sabia, porque não veio lá de cima como, primeiro faz tal coisa, primeiro tem que mapear as coisas depois, não veio uma sequência assim, daí a gente se organizou totalmente errado de forma errada no início, porque a primeira coisa que fomos fazer foi revisar as disciplinas que nós tínhamos em cada curso, até então, eram, tinham disciplinas comuns. A Pró-Reitoria veio aqui uma tarde, fez uma reunião conosco que era pra integrar as matrizes que era para nós estudarmos formas de outras universidades que já tinham feito isso e aí talvez por ser dada essa tarefa tão abrangente assim, a gente não soube exatamente como fazer, e aí as alternativas para alcançarmos isso de início, não foram muito efetivas (HELENA, 2017).

Quando a professora menciona a expressão ‘lá de cima’ está referindo-se à alta cúpula, à administração geral da instituição e seus órgãos, com as Pró-Reitorias. Neste caso específico discutido aqui, houve a participação da Pró-Reitoria de Graduação monitorando todo o processo e em algumas reuniões presencialmente. Neste sentido, componentes do NDE/ADM e Pró-Reitora de Graduação constituem os sujeitos nas tomadas de decisões, nas intermediações analisadas na mudança.

Apesar de todo o percurso contar com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação, o uso de determinadas expressões em relação à construção da matriz, percebido aqui pela fala ‘lá de cima’ (e em outros momentos), remeteu a um distanciamento entre ambos: Pró-Reitoria e Curso, que pode ter sido criado em função do perfil frente à coordenação existente naquele momento ou mesmo pela necessidade diferenciada de trabalho em conjunto, ainda não realizado no curso desde o início, em 1999.

Na fala de uma das professoras: “*talvez de início não foi nos colocado uma tarefa que não era, talvez nem eles sabiam direito como fazer né, porque a gente não soube realmente*”

(HELENA, 2017). ‘Eles’, aqui novamente refere-se à Pró-Reitoria de Graduação, principalmente por ser o elo mais próximo em todos os contatos na elaboração dos encargos semestrais, nas modificações ocorridas na matriz, em todos os tempos e durante a nova fase de estudo, desenvolvimento e implementação para a matriz integrada dos três cursos.

Sabe-se que um processo de mudança, tal como foi requisitado pela gestão, envolve complexidade e entende-se também que não há como a Pró-Reitoria de Graduação apreender profundamente as estruturas de ação, como por exemplo, como funciona uma Escola de Negócios, pois sendo assim, seria necessário o entendimento de todas as especialidades referentes às formações que a instituição oferece, abrangendo ainda as muitas alternativas de estrutura existentes dentro das áreas específicas.

Percebeu-se este primeiro momento como um acontecimento natural ao processo que envolveu a mudança curricular e estrutural, porém, como existem diferentes coordenações com diferentes perfis e existirão muitas mudanças curriculares em todos os cursos que a instituição oferece, alguns balizadores seriam interessantes para qualquer outro curso que fosse percorrer a mudança.

Uma pauta construída em conjunto entre os três cursos (neste caso específico) e uma representação da Pró-Reitoria, dentro de uma movimentação estratégica, pautada com início, meio e fim, com devolutivas e avaliações, para que se abrissem espaços para diferentes criações, inovações e propostas dos cursos, poderiam ter ajudado (e podem auxiliar futuramente) em momentos mais críticos durante o processo, os quais aconteceram várias vezes, de acordo com os relatos dos docentes. Seria uma espécie de ‘fluxo para a modificação de matriz curricular’, respeitando-se toda a flexibilidade que a construção e desenvolvimento de um processo exigem em qualquer âmbito: graduação, *Lato sensu* ou *Strictu sensu*. Ainda pode-se deliberar, de acordo com a gestão superior da IES, a presença de algum professor que possa personalizar o elo entre os três cursos e a Pró-Reitoria de Graduação, em relação à condução do processo, e discussões mais direcionadas.

Os processos humanos de aprendizagem são bastante diversos e estão em constante mudança (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Assim, a forma como cada um dos cursos se organizou para discutir sob seus conhecimentos e o que julgava ser uma integração curricular, foi, em certa medida, um período que atrasou o processo de identificação de possíveis caminhos a serem desenvolvidos em conjunto e já que a discussão previa ‘integração’, os cursos foram discutir novamente em seus âmbitos as possíveis propostas de trabalho em conjunto. Algo que, se analisado de maneira objetiva, já demandava, desde o início do processo, uma ‘quebra’ inerente à movimentação que era proposta, ou seja, a ideia seria

trabalhar em conjunto e o desenvolvimento da proposta foi individual, cada curso pensando em sua matriz.

A forma como tudo aconteceu não deixa de ser um processo de aprendizagem coletiva, não refletido – pelo menos neste momento inicial – em maior profundidade e de alcance do objetivo inicial delineado, porém, em uma instituição privada, na qual a mudança curricular poderia ser apontada como um diferencial competitivo, sempre o tempo possui um peso considerável. Uma das comprovações sobre esse atraso foi relatado por uma das entrevistadas:

estavam todos os professores do NDE, e lá foi a primeira reunião dos três cursos onde começou-se a ideia de o que nós iríamos fazer pra unir os três cursos [...] e naquele dia começou uma discussão das disciplinas em comum que unia os três cursos. Então por exemplo, matemática, estatística eu lembro que todo mundo começou a conversar, *concluindo* que aquelas eram as disciplinas em comum e que agora cada NDE iria trabalhar separado, cada NDE a sua matriz, levando em consideração que essas disciplinas eram em comum (AURORA, 2017).

Nota-se que no processo inicial analisado, os professores pertencentes ao NDE não tinham em mãos um modelo a ser seguido, ou seja, o que existia naquele momento, de acordo com Engeström (2008a) era um objeto problemático e contraditório, incorporado em sua atividade vital e sem bases para ações pontuais. Tal objeto se coloca, a partir deste momento, não mais como conhecido e iniciam também os encontros entre os NDE's dos cursos que buscam a construção de um novo conceito, só que com a ideia um tanto distorcida, de acordo com o fragmento anterior da fala da professora Aurora, 'concluindo' que a integração se daria com foco em disciplinas comuns nos três cursos.

O fato de os professores terem se sentido um tanto submersos em relação ao que seria a proposta de integração, foi notado pelo próprio grupo em um dado momento. A seguir a fala de uma professora demonstra a situação:

lembro lá que nos reunimos, lá no prédio quatorze numa salinha lá e foi uma tarde. O trabalho que a gente tava fazendo lá tava atropelado, não era aquilo que era para fazer sabe, só com a gente fazendo aquela etapa que se observou que não era esse o primeiro passo que nós teríamos que fazer (HELENA, 2017).

A partir do momento-chave no qual há o flagrante de que o processo estava 'atropelado', há o entendimento de que a construção de uma nova matriz é algo complexo. Torna-se mais complexo quando da interação de três grupos diferentes, ou seja, há a presença e união de múltiplos pontos de vista no sistema de atividade, que congregam tradições e interesses (ENGESTRÖM, 2001). A partir do momento em que não é de um grupo somente a responsabilidade e conseqüentemente a divisão do trabalho com a finalidade de elaborar uma

nova matriz e mesmo dentro de um dos grupos, existe a manifestação de múltiplas vozes (*multivoicedness*), registrado pelos professores, em função do grande número de pessoas discutindo algumas proposições, de certa forma, muito amplas ou mais sensíveis, contribuiu para que em alguns momentos existissem diálogos desfocados e inférteis, algo que é inerente à movimentação.

Outro apontamento realizado foi:

era para nós estudarmos formas de outras universidades que já tinham feito isso e aí talvez por ser dado essa tarefa tão abrangente assim, a gente não soube exatamente como fazer. E aí as alternativas assim para a gente alcançar isso de início, não foram muito efetivas e por isso que no final do prazo ficou meio apertado né, que talvez a integração era entre disciplinas se eu não me engano no início, não era nem entre matrizes, era a integração entre a minha disciplina com a tua, a minha disciplina da administração com a tua disciplina de contábeis com a tua de economia, era nesse sentido (HELENA, 2017).

A busca em relação a outras formas de trabalho em outras instituições faz emergir, na análise histórica do objeto (ENGSTRÖM, 1987), a presença de novos artefatos até então não existentes no sistema de atividade. É interessante que os sujeitos possam trazer para as reuniões, a análise dos componentes da atividade quando da introdução de novas ‘partes’, com a finalidade de reconstrução das suas próprias ações até mesmo com o objetivo de realizar a projeção para os novos artefatos no sistema de atividade.

O encontro de um modelo baseado em iniciativas de outras instituições já tinha sido alvo do curso de Administração quando a Coordenadora Adjunta conversou com a professora Rosária, em 2013.

Nós já estávamos programando uma mudança curricular no nosso curso naquela conversa que nós já tínhamos feito antes, de trazer inovação para o curso. Então, nós já tínhamos inclusive buscado *benchmarking* em matrizes de outros cursos, formas de trabalho de outros cursos, nós já estávamos avançando na mudança.

Como fazia muito tempo da última modificação curricular, 2010 mais precisamente, a necessidade foi sentida pela Coordenação do curso e Coordenação Adjunta, e como a mudança curricular deve ser bem executada, olhar para o ensino e aprendizagem – para os planos e ações dos professores, bem como para as ações dos alunos – como dialeticamente entrelaçados, naturalmente é algo que demanda tempo.

Nas reuniões, as discussões seguiram, não existindo um ‘Modelo’ a ser utilizado para a implementação de uma Escola de Negócios que fosse fomentada pelos três cursos. A proposta teria que ser pesquisada em outras instituições, para que os professores tivessem um

norteador para a discussão, com uma base que seria permeada por todos os cursos. No primeiro momento, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas trabalharam então com a investigação individual, buscando novidades e melhores alternativas para a proposta conjunta de diferencial.

4.3.4 Movimentações durante e após alteração da matriz curricular: algumas projeções estratégicas de alinhamento

É importante destacar que os dados de cada entrevistado foram analisados separadamente para evitar o encobrimento da singularidade e complexidade de cada um. No que diz respeito ao estágio de análise dos dados coletados através das observações, a partir das notas do campo, o foco foram as reuniões de curso, realizadas em média uma vez por mês, com a presença de todos os professores alocados no curso de Administração.

As notas de observação sobre as atividades, comportamentos, eventos ocorridos e características de determinadas situações foram integradas às informações extraídas das entrevistas com os sujeitos protagonistas. Para entender a análise e as situações que aparecerão durante as falas dos entrevistados, o leitor precisa de informações sobre o macrocontexto da pesquisa, porque este contexto desempenhou um papel importante no delineamento de ações, posturas e proposições relativos ao NDE do curso ora analisado.

O primeiro bloco de questões aos docentes do curso de Administração e pertencentes ao NDE quando das reuniões e mudança da matriz curricular, foi realizado com o intuito de verificar as práticas utilizadas em suas salas de aula e se os mesmos modificaram as suas formas de trabalho mediante a mudança curricular já ocorrida e pautados pelos direcionamentos institucionais. Importante ressaltar que as mudanças, nestes aspectos relacionados aqui, não poderiam acontecer somente agora, com a efetivação da matriz, mas sim durante todo o processo de construção das proposições que hoje estão vigentes, uma vez que a matriz começou a ser alvo de discussões em 2014.

Todos os questionamentos foram os mesmos, feitos aos membros em locais e horários marcados por eles. Uma das maiores preocupações em relação à coleta de dados para a tese sempre repercutiu na necessidade de identificar formas diferenciadas de ação com os alunos dentro e fora da sala de aula, ou seja, descobrir, mapear quais foram as mudanças acontecidas, seja frente à metodologia, pedagogia adotada em sala, busca dos próprios docentes em relação à sua qualificação frente às necessidades mercadológicas, institucionais e até mesmo pessoais, a fim de verificar a contribuição para uma possível expansão do objeto da atividade

(ENGESTRÖM, SANNINO, 2010).

Assim, a partir deste momento, são realizadas as análises do Bloco 01, com os questionamentos refletidos no Quadro 25, a seguir. No Bloco 02, as análises permeiam as mudanças na matriz curricular e fornece espaço para um momento de olhar mais profundo, foco central da pesquisa.

Tópicos desenvolvidos na entrevista em profundidade com os membros do NDE
Bloco 01 – Roteiro preliminar de Entrevista – Questões específicas
- Qual método de trabalho utilizado? Mudaria algum aspecto da sua forma de trabalhar?
- Como avalia a condução do processo ensino/aprendizagem em sala?
- Quais as estratégias de ensino utilizadas? Caso as circunstâncias mudassem, quais as estratégias poderiam ser utilizadas? Exemplos.
- Quais as ferramentas e recursos utilizados em sala de aula?
- Quais as capacitações são oferecidas aos professores pela IES?
- Quais as capacitações específicas em pedagogias para a sala de aula?
- Se o professor desejava alguma capacitação específica? Qual seria? Exemplos?
- Como o docente avalia seus alunos? Quais as ferramentas de avaliação? Se o professor acredita que são as ferramentas mais indicadas aquelas que ele utiliza?
- Como o professor é avaliado pela condução do trabalho em sala de aula?
- Se a forma de atuação do docente em sala de aula vem mudando ao longo dos anos? Como?
- Como o professor se vê neste processo?

Quadro 25 – Bloco 01 – Questões específicas da entrevista

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados das entrevistas realizadas com os membros do NDE estão colocados no Quadro 26, a seguir, de acordo com a data de sua realização e duração da mesma. Os nomes continuam sendo aqueles utilizados na Fase 01 da entrevista ao duplê, fictícios.

Docentes	Data da Entrevista	Duração da Entrevista
Professora Helena	14/07/2017	01:27:38
Professora Rosária	17/07/2017	02:24:37
Professor Donato	18/07/2017	01:25:06
Professora Aurora	24/07/2017	01:43:08

Quadro 26 – Data e Duração das Entrevistas em Profundidade com os membros do NDE/ADM

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as entrevistas iniciaram com uma parte introdutória em relação ao que seria questionado e com algumas falas informais sobre coisas cotidianas. Interessante perceber, e o curso poderá trabalhar este aspecto com seus docentes, sobre o que reflete ensino/aprendizagem tidos como “tradicionais”. É importante esclarecer o que são metodologias ativas, qual o espaço que o docente pode fazer uso para que suas ideias tenham

efetividade, dentro de um calendário semestral que deve ser cumprido em suas ementas específicas. Em uma fala inicial, a professora Helena aponta que nas suas disciplinas, nos itens que envolvem teoria, foi possível desenvolver mapas mentais em algumas turmas. Em contrapartida:

quando chega a parte de cálculo eu não consigo inventar nada. Até fiz um jogo lá de acertos e erros assim sabe, numa disputa que eles tinham tempo cronometrado pra responder e aí não foi muito efetivo assim eu senti que eles querem que a gente esteja junto pra explicar tudo direitinho (HELENA, 2017).

Notou-se a partir da fala da professora Rosária que o uso de ferramentas para a sala quando da capacitação dos professores, acontece. A mesma relatou também o uso de mapas mentais na disciplina e que o resultado foi excelente. As duas professoras, Helena e Rosária fizeram a capacitação oferecida pela instituição no mesmo momento. Além disso, a professora Rosária acrescentou que:

Porque eu fui primeiro estudar, a gente teve uma capacitação aqui na casa. É, mas daí tudo bem sabia o que era, mas como eu vou aplicar o mapa mental em sala de aula, como eu vou buscar isso? Mas essa aula do mapa mental foi uma ferramenta que eu busquei e eu fiz eu acho que umas quinze horas de *youtube*. Mas primeiro eu tive que mostrar para os alunos o que era um mapa mental 'como vocês vão elaborar um mapa mental'. Eu tive que primeiro explicar o método pra depois entrar com o meu conteúdo como eles tinham que fazer o mapa mental, então a gente teve que trabalhar duas aulas pra fazer o mapa mental, dois dias, oito horas aula pra fazer, então isso para a aula teórica é muito bom. Surtiu bem o efeito, uma boa compreensão por parte dos alunos, excelente (ROSÁRIA, 2017).

As falas das duas professoras demonstram que, em alguns momentos, o curso pode estimular, provocando a mudança e desconforto em relação a algo que esteja nos seus planos. E, em alguns casos a desconforto não é rápida, ela precisa amadurecer, ser testada não só em um momento, mas em vários. Ela precisa fazer com que o professor também aprenda e saia da sua zona de conforto, enfrente contradições que possam surgir e assim, provoque seus alunos, motivo maior de todo o empenho e das modificações.

O trabalho com os pares, como citado anteriormente, foi algo refletido na fala também. Nota-se o quanto são importantes os momentos que os professores percebem que a sala de aula de outro colega está com resultados positivos. O momento no qual a professora Rosária relata sobre sua percepção em relação à motivação dos alunos e então a sua decisão de buscar algo novo foi permeado por um sentimento de desafio no momento de sua fala, na entrevista. Quando da aplicação em sala, o resultado foi positivo, como apontado:

duas metodologias novas e muito boas de trabalhar. Isso, eu comecei, o que começou a me buscar isso a professora Aurora. Ela entrou trabalhando com metodologias diferentes, com a parte de principalmente o mapa mental, ela começou e eu percebia que os alunos gostavam muito porque eu tinha turmas que eram do mesmo semestre dela e eu percebi essa motivação. E aí eu percebi assim, por exemplo, portfólio foi a professora Aurora que começou a trabalhar e eu comecei a trabalhar também e o mapa mental a mesma coisa, ela começou a trabalhar e eu comecei a perceber que os alunos gostavam e eu entrei também e aí vai formando uma agregação né, porque aí um professor vai buscando trabalhar e o outro também vai e isso só vai somando e cada um vai aperfeiçoando o seu processo (ROSÁRIA, 2017).

Percebe-se a geração de um ciclo positivo na fala da professora Rosária, que a partir de sua percepção, conseguiu resgatar para sua sala de aula o diferencial em dois momentos, de portfólio e mapa mental. Mesmo sendo positiva a inserção de duas ferramentas novas na aula da professora, percebe-se que os alunos daquele semestre foram submetidos às mesmas ferramentas de trabalho. Apesar de o resultado ter sido bom, de acordo com o relato, é necessário que exista um portfólio maior de opções dos professores, com a finalidade de os docentes escolherem metodologias que o colega do mesmo semestre não esteja utilizando.

Um pouco das frustrações sentidas nas reuniões de professores, durante as observações realizadas, elencavam certa ‘dependência dos alunos’ em relação aos conteúdos abordados e mesmo na proposição de metodologias diferenciadas, ou seja, em momentos como o citado pela professora, que os discentes enfrentam a necessidade de agir e serem mais pró-ativos em relação ao conhecimento, ao debate que se está propondo, há a dificuldade em conseguir a participação ativa dos mesmos. É interessante notar que existe ainda pouco fomento ao estudo e a uma aula em que o resultado final seja permanecer com dúvidas, fomentar a busca do conhecimento a partir de um assunto que foi apresentado, debatido e não finalizado, talvez por uma opção do professor ou mesmo para fomentar a dúvida nos alunos.

Em outra fala, foi possível perceber que existem professores que são adeptos a ferramenta *Moodle*, que é institucional e está se tornando cada dia mais efetiva. Na fala do professor Donato (2017), “*eu gostaria de ter todo um aparato né de material em vídeo, em áudio, para retomada de alguns conceitos ou para que eles tivessem um momento de receber essas informações nesses dois modelos*”. Por vários momentos nas reuniões, são apontadas algumas dificuldades em relação à formação anterior dos alunos, na escola ou ainda pelo fato de muitos deles já estarem longe dos bancos escolares há muitos anos, dificultando algumas tarefas simples que devem ser lembradas para que a disciplina possa fluir bem.

Dessa forma, destaca-se a possibilidade de auxílio da ferramenta *Moodle* para que o aluno tenha material disponível básico, no caso citado pelo professor, para assistir e ouvir quando puder e quantas vezes forem necessárias. Destaca-se que nem todas as disciplinas

necessitam de um material como citado pelo professor, porém, seria interessante que os docentes pudessem escolher quais as ferramentas se adaptam melhor ao tipo de disciplina e mesmo ao perfil do aluno da turma.

Como já revelado na Fase 01 da pesquisa, a instituição possibilita cursos todos os semestres, relacionados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, ao *Moodle*, em versões iniciais, intermediárias e avançadas. Nota-se, em relação ao curso de Administração, que a maioria dos professores está capacitada em um nível inicial, utilizando o AVA para a disposição de materiais aos alunos como leituras, *links* para áudio, documentários, filmes e poucos utilizam com a finalidade de uma ferramenta mais avançada. Dessa forma, como um ponto de projeção estratégica do curso e para o oferecimento de mais alternativas de interação com os alunos, fomentando também um ponto de avaliação interna da Comissão Própria de Avaliação – CPA, uma das metas relacionadas à qualificação poderia ser:

- Até o ano de 2020, todos os docentes do curso de Administração precisam estar aptos a trabalharem com a ferramenta *Moodle*, no nível intermediário.
- Em 2022 todos os docentes do curso de Administração devem estar aptos a trabalharem com a ferramenta *Moodle*, no nível avançado.

Ao estipular os níveis desejados de formação docente nesta ferramenta, de acordo com o passar dos anos, o curso proporciona maior abertura para a incorporação das mesmas em sala de aula, podendo uni-las ao uso do celular pelos alunos e ao mesmo tempo possibilita a escolha, por parte do docente, de quando seria a melhor época para cursar, já que na proposição, estipula-se um limiar de tempo considerável para a busca da qualificação.

Torna-se interessante também criar um banco de dados relacionado à capacitação docente, uma vez que outros cursos, relacionados à EAD podem surgir. O curso estaria assim, com seus docentes preparados para assumirem outras posições e abrirem o portfólio de opções em relação a produtos oferecidos ao mercado. Outra oportunidade que pode ser utilizada é a solicitação de um momento de capacitação específico aos docentes, para que assim, sejam otimizadas as trocas entre pares, já dividindo experiências, práticas que tiveram sucesso e aquelas que não foram muito bem sucedidas em sala de aula.

Em um segundo ponto de destaque, todos os docentes entrevistados falaram e foi possível perceber nos momentos de observação sobre este tópico em reuniões do curso, que a necessidade do uso do laboratório de informática é imperativa. Existe o uso compartilhado de laboratórios para os três cursos: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, o que em muitos momentos auxilia, porém, no turno da noite, a dificuldade é bem maior. Um

dos pontos citados de maior relevância perante o uso do laboratório para as aulas é repercutido a seguir:

porque é impossível tu fazer todos os cálculos a mão e no mercado de trabalho tu não vai encontrar esse cenário. Tu vais ter lá um apoio de um sistema, essa falta de acesso à tecnologia, pelo menos em alguns momentos em algumas disciplinas muitas vezes prejudica o desenvolvimento então a tua metodologia de ensino muitas vezes ela fica restrita as atividades em decorrência dos recursos que tu tens disponível. Então o método que eu tenho que utilizar de ensino é um método um pouco mais dinâmico em sala de aula sem o uso da tecnologia, mas fomentando que eles busquem esse conhecimento, mas eu não consigo validar, vamos dizer assim, isso dentro da sala de aula. Então, a minha metodologia de desenvolvimento da disciplina ela acaba caindo no tradicional, que é a resolução de exercícios de forma manual e só chamando pra esse potencial do uso da tecnologia (DONATO, 2017).

A professora Rosária também elenca a dificuldade em relação à ligação da teoria com a prática sem o laboratório de informática. Importante destacar na entrevista da professora que a utilização de softwares que demonstram o funcionamento de uma empresa desperta motivação nos alunos e que a dificuldade ou a ‘não visualização’ sobre como funciona quando o aluno irá ao mercado de trabalho, acaba tornando-se ‘mais uma aula’, nas palavras da entrevistada.

Então teve uma turma esse semestre que eu estava com seis alunos, todos traziam o *notebook* pra aula aí era tranquilo de fazer, muito bom, a gente trabalhava no Excel eu colocava o método, todos trabalhavam. Já uma turma maior eu não posso, por quê? Por que eu preciso da disponibilidade do laboratório e não tem pra todos os períodos, todos os dias da semana que eu tenho aula, todas as semanas, então aí eu fico na limitação (ROSÁRIA, 2017).

O fazer sentido em relação a última citação realizada aqui é algo muito pertinente quando se aponta para uma relação de maior poder do aluno em relação à sua formação. A união ‘teoria+prática’ revela um ganho de qualidade e um diferencial em sala de aula, que em alguns momentos não é percebida. Torna-se algo muito importante para ser considerado e analisado, pois todos os entrevistados teceram muitos comentários sobre este ponto e o visualizam como crucial na condução das aulas e para que o aluno tenha a possibilidade de experimentar algumas nuances do ambiente que em breve ele estará.

Tal necessidade torna-se ainda maior quando a turma é permeada por alunos que já estão no mercado de trabalho, exercendo o contraste entre o que é aprendido e de que maneira é trabalhado o conteúdo. Assim, o papel da teoria é fornecer perspectivas de análise a fim de proporcionar a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, “os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA, 2005, p. 26). Este

entendimento sobre a realidade diferente do ensino/aprendizagem praticado nas salas de aula há 15 anos, não permite que a ressignificação não exista e ela deve vir acompanhada de maneiras diferentes e motivadoras do aluno, para que ele permaneça em sala, no curso e para que haja o diferencial pautado em atividades práticas, mais próximas à realidade do mercado.

Uma vez que os alunos percebem e conseguem ‘dar sentido’, ou seja, o que diz respeito aos motivos pelos quais o sujeito age (DUARTE, 2002), há então um ganho em relação ao fazer do futuro administrador e o aluno possui mais chances de encontrar as bases de uma educação sem descolamentos entre significado e sentido, já que o motivo que leva o sujeito à ação está sempre ligado ao sentido pessoal (LEONTIEV, 1983).

Também se torna interessante verificar em quais dias que há maior ‘disputa’ por espaços nos laboratórios. A confecção dos horários relacionados aos professores, demandas, entre outras regras que precisam ser respeitadas, torna-se um processo demorado e trabalhoso. Porém, é possível alocar os professores que possuem aulas e demandam o uso do laboratório, em dias da semana diferentes, evitando assim a sobreposição de diferentes semestres com professores que necessitam dos mesmos locais para desenvolverem suas proposições práticas.

A professora Aurora apontou outra ideia relacionada à necessidade de um laboratório, mas que ao mesmo tempo serviria para diversas disciplinas transitarem, aumentando a interação entre conhecimentos:

Eu acho, por exemplo, seria interessantíssimo se nós tivéssemos um laboratório, que nesse laboratório os alunos conseguissem vivenciar a ligação entre todas as principais áreas. Então por exemplo eles vão ter o mapa mundi lá pra ver logística, tá? De gestão de pessoas eles vão conseguir fazer dinâmicas, vão conseguir fazer processos seletivos nesse laboratório, um ambiente que propicie isso fora da sala de aula, acho que essas salas de aula, está bem essa historia de um atrás do outro eu não gosto eu acho que a gente poderia mudar. Questão de estrutura, a gente está trabalhando com o projeto integrador, mas estamos caminhando, mas percebo que isso deve ser levado adiante e que deve de alguma forma ser feito com mais semestres, por exemplo, que a gente está fazendo só com dois e mais disciplinas talvez eu acho que isso é um caminho para os alunos conseguirem ver o todo, tá? (AURORA, 2017).

O ‘projeto’ integrador relacionado pela professora é uma nova forma de trabalho denominada Seminário Integrador. Ele se encaixa na nova matriz e metodologia do curso, que a cada semestre seleciona algumas disciplinas para que sejam integradas, para que utilizem a mesma empresa como fonte de coleta de dados, para que façam trabalhos em conjunto, possibilitando assim maior troca entre os alunos e mesmo entre academia e empresários.

Assim, uma segunda projeção estratégica poderia estar ligada à maior disponibilidade de locais para as práticas, no caso específico do curso, de acordo com as demandas

relacionadas pelo NDE/ADM:

- Laboratórios de informática direcionados.
- Sala Temática.

A diferenciação de laboratório/sala de aula, em muitos aspectos poderia auxiliar na proposta de aprendizagem ativa, citada por uma das docentes entrevistadas, *“que é deixar o aluno te trazer as coisas e a partir dali ele vai construindo. É muito difícil isso em sala de aula hoje porque os alunos não estão acostumados com esse método, então eu tentei isso numa turma, não deu nada certo e daí eu deixei de lado, não tentei com outra”* (AURORA, 2017). Foi percebido durante as reuniões mensais que a necessidade de atuação para que o aluno se mobilize mais em prol do seu aprendizado e do que ele julga possuir sentido e significado, também faz parte de uma orquestração do grupo de professores. A mudança poderia ser paulatina, porém a partir de um ‘acordo’ firmado entre os docentes para que haja um direcionamento coerente e uma movimentação de todos.

Uma proposta também citada por todos os professores entrevistados foi em relação às saídas para visitas técnicas que, da mesma forma como o uso de laboratórios, auxilia neste momento na diferenciação de formas de trabalho e na construção de alunos mais críticos. Também foi reforçado algo que em reuniões mensais os professores abordam que se refere à proposta de parcerias com empresas de Santa Maria, ou seja, determinadas empresas receberiam todos os semestres uma ou mais turmas para que fossem alvo de discussões em disciplinas específicas ou em mais de uma disciplina, para que se desenvolva a proposta do Seminário Integrador.

Hoje as visitas técnicas são agendadas pelos professores e de acordo com as suas necessidades. Tendo-se um banco de empresas já selecionadas, seria possível otimizar recursos e tempo, já que duas turmas ou uma turma de cada curso, envolvendo Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, poderiam realizar a visita no mesmo momento. A partir da situação elencada, como uma terceira projeção estratégica, para que sejam otimizados recursos e também para que o próprio nome do Curso seja solidificado perante a comunidade empresária, sugere-se:

- Construção de um banco de empresas disponíveis para visitas técnicas.
- Adequação das empresas disponíveis às áreas do conhecimento que possuem visitas como uma metodologia de prática. Possibilidade de rodízio de disciplinas por semestre.

A organização em torno de empresas e disciplinas merece atenção, pois em alguns

momentos as empresas demandam estudos que o curso pode atender, por exemplo, na existência de uma organização que possui diversas áreas para avaliação, a necessidade neste momento poderia ser em torno de um melhor diagnóstico de *layout*. Neste caso, a disciplina de Produção poderia ser uma forte candidata para unir a teoria à parte prática, fornecendo caminhos para que a empresa resolva sua necessidade, apontada por ela como primordial.

De outro modo, facilitaria o planejamento semestral dos docentes, uma vez que algumas empresas encerram as agendas para visitas técnicas um ano antes. Assim, todos os detalhes e política empresarial para visitação estariam armazenados para que pudessem ser trabalhados no grande grupo e para que as alternativas de visitação técnica fossem maiores, não necessitando repetir as mesmas empresas em períodos de tempo curtos. A fala da professora Rosária esclarece a importância da visita técnica para o aluno:

porque sempre quando dava problema eu nunca conseguia a visita e aí era difícil e ficou eu acho uns dois anos assim sem visita e eu me senti muito frustrada sabe, porque só sala de aula eu percebia que os alunos não ficavam motivados. Eu percebia que eles não tinham assim uma vontade, uma iniciativa deles, era tudo aula e termina, e prova. Assim com a visita, com a parte prática, nós trabalhamos o primeiro bimestre, por exemplo, se a visita é no segundo bimestre, no primeiro bimestre todo o conteúdo ele é trabalhado ‘dando foco ao que vocês vão ver na visita ao que vai acontecer ao que vocês vão ter que olhar lá. Anota aí que isso vocês vão ter que pesquisar’ e depois no segundo quando a visita acontece, aí é uma preparação ‘ah vocês viram lá na empresa?’ então toda a disciplina ela fica focada na visita, no que a gente vai fazer na parte prática. É muito de ter que olhar, tu tens que ver (ROSÁRIA, 2017).

E a professora Aurora (2017) complementa:

Se tu tens outros instrumentos de aprendizagem pra usar, o professor vai indicar os instrumentos de aprendizagem, o aluno vai atrás desse instrumento e tu vai só supervisionar, enquanto a gente não tem todos esses instrumentos, a gente é o foco, entendeu? Então assim, se eu não tenho esse dia o laboratório, então eu sou o foco... não que seja necessariamente sempre assim, mas estou te dando um exemplo. Eu acho que quanto mais formas de se utilizar de instrumentos que a gente possa, estratégias, a gente faz com que eles busquem mais e a gente fique mais como, vamos dizer, conciliadores, enfim né, mobilizadores, seria isso.

A professora refere-se à forma de trabalhar metodologias ativas em sala, onde o aluno se torna responsável pela condução do seu aprendizado, inserindo-se de maneira mais ativa nas tarefas que são disponibilizadas. Assim, a fala corrobora o primeiro ponto de projeção estratégica, que incita a todos os professores estarem aptos ao trabalho no AVA, ou seja, é preciso ter o *Know how* sobre as opções, para assim a escolha ser direcionada ao público, ao momento, à dificuldade sentida, à proposição elencada. E, o aluno poderá demandar mais do professor um posicionamento de auxílio, retirada de dúvidas, não

permanecendo em uma postura passiva, de ‘receptor’ da informação, de depositário (FREIRE, 2013).

Ao encontro da perspectiva referida pela professora, o professor Donato estabelece uma avaliação das capacitações oferecidas desde 2011, ano de seu início na instituição, um ponto extremamente válido e de percepção e amadurecimento institucional com o passar dos anos:

desde lá eu percebo assim do Programa Saberes principalmente os temas estão evoluindo, estão indo muito mais ao encontro das demandas que a gente tem do dia a dia da sala de aula saindo mais do trivial. Nessa rodada agora terão algumas bem interessantes: metodologias ativas de ensino, metodologia de problematização que é o que tu podes colocar no dia a dia e tu precisas se apropriar. Tu sozinho entender a ferramenta, vai levar muito tempo pra isso né, então eu vejo que o direcionamento tá, a capacitação está indo numa direção muito mais ativa de nos dar instrumentos do que no passado. Então essa é uma evolução que eu percebo (DONATO, 2017).

Há, assim, um reflexo das formas de trabalho relacionadas às formas de avaliação dos discentes. Todos os professores, independente de estarem no NDE ou não, aplicam avaliações individuais, provas. Salvo em disciplinas nas quais a metodologia de condução é nomeada como ‘prática’. Tais disciplinas práticas possuem a avaliação centrada em trabalhos realizados durante o semestre e no avanço do aluno em relação às metas estipuladas e não contam com a prova, mas são poucas.

Quando os professores entrevistados falam sobre as formas de avaliação dos discentes, há um descontentamento positivo, que eles mesmos percebem. Positivo, pois todos mencionaram que, em primeiro lugar todas as avaliações, com exceção da prova individual, devem ser pensadas e ajustadas de acordo com a turma. A instituição possui a normatização para que todos os Planos de Ensino estejam no sistema para a consulta do aluno um dia antes do início das aulas. Porém, é possível que a parte relacionada às avaliações seja corroborada com a turma e após o pacto pedagógico ser estipulado, no primeiro momento da aula, este item do Plano seja remodelado. E em segundo lugar, o descontentamento positivo leva os docentes a não estagnarem a sua busca pela melhor adequação das avaliações em relação aos seus conteúdos e formas de trabalho, fomentando assim, novas formas de atuação.

Os docentes entrevistados pautaram provas, exercícios, mapa mental, portfólio, visitas técnicas, artigo, apresentações em sala, resenha crítica, *Kahoot* (na explicação do professor é uma plataforma de aprendizagem gratuita baseada em jogos que torna divertido aprender), avaliação no *Moodle*, trabalhos relacionados ao Seminário Integrador, como formas de avaliação. São artefatos presentes em sala que executam o papel de mediar a atividade

(ENGESTRÖM, 1987), mediar a relação entre sujeito e objeto.

Importante o destaque para a fala da professora Aurora que aponta como uma maneira qualitativa de fornecer a avaliação ao aluno, a elaboração de um Parecer. O aluno poderia receber este documento através do pedido realizado por *e-mail* e este Parecer contaria com alguns aspectos sugeridos pelo NDE do curso. A professora Aurora forneceu a informação de que tal ideia surgiu na última capacitação institucional realizada, quando da época da entrevista.

Neste Parecer, a professora aponta que “*poderiam ser avaliadas as principais competências comportamentais e técnicas*” necessárias que o aluno tenha desenvolvido bem e quais ainda necessita aprofundar. Entende-se tal Parecer como algo não obrigatório, porém, percebe-se que os professores possuem uma determinada habilidade e sensibilidade no sentido de detectar, perante as competências que são julgadas necessárias em cada disciplina, quais os alunos poderia melhorar. E, em alguns casos, são competências que devem receber aprofundamento fora do ambiente acadêmico, como por exemplo, saber falar em público. Percebe-se também que muitos alunos possuem em seus professores a imagem de mentores. E, em muitos casos, estes professores fornecem conselhos, realizam conversas, até mesmo durante as orientações finais, que provocam movimentações positivas na vida profissional dos alunos e dos egressos.

A percepção dos entrevistados quando questionados se a forma de atuação em sala ao longo dos anos vem mudando e como, além dos aspectos técnicos destacados, em relação a ferramentas mais atuais, uso de mais tecnologia, como já discutido, algo que foi mencionado com bastante contundência por duas professoras entrevistadas foi relacionado aos seus comportamentos:

Eu era assim, bem autoritária e de um tempo pra cá eu comecei a me tornar uma pessoa mais maleável, eu trabalho com cada aluno de uma maneira mais flexível eu deixo eles se inserirem na disciplina, eles determinarem o ritmo deles. Eu procuro avaliar daquela forma que cada um conseguiu chegar dentro daquele sistema, então eu acho que o ponto maior de transformação meu foi a minha pessoa, o meu comportamento em sala de aula como professora, isso foi o que mais mudou de um tempo pra cá, o comportamento de eu assimilar e respeitar a individualidade de cada aluno (ROSÁRIA, 2017).

A versão autoritária do professor carregado de poder e distanciamento em sala de aula cede espaço para uma proximidade saudável e para o entendimento de que todos ali possuem dificuldades e trajetórias diferentes. A mudança relatada pela docente assume características discutidas pelos autores Qablan, Southerland e Saka (2011), refletindo a influência das experiências como vetores de mudanças para as práticas e crenças. Assim, como coloca a

professora Rosária, a individualidade sendo respeitada, abre espaço para que o aluno se sinta acolhido e possa, dessa forma, romper com outras barreiras e assumir outros desafios para sua carreira.

4.3.5 A atividade visualizada a partir da movimentação do sistema: a expansão do objeto

Os documentos utilizados na pesquisa são considerados Oficiais, ou seja, a concepção de educação da IES, através de seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o histórico da IES, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração – PPC foram analisados, pois constituem uma importante fonte de dados ao longo do tempo.

A atividade específica de construção da matriz curricular foi explorada mais especificamente a partir das entrevistas em profundidade, com o Bloco 02 de questões que consta a seguir. Os entrevistados continuam sendo os professores pertencentes ao NDE/ADM.

Bloco 02 – Questões sobre a Matriz do Curso
- Quais os pontos de destaque que poderiam ser citados – dificuldades e pontos positivos – que aconteceram a partir da solicitação de mudança? Quando aconteceram as primeiras movimentações?
- Existem iniciativas interdisciplinares? Quais? Poderia citar um exemplo?
- Como está a adequação da matriz do curso em relação às demandas de mercado para o administrador?
- Você acompanhou desde o início a mudança da matriz curricular atual? Como foi o processo? Poderias explicar? Quando foi sua entrada oficial no NDE?
- A integralização curricular entre os três cursos foi solicitada desde o início da mudança curricular?
- Quais as atividades desenvolvidas em conjunto com os demais professores em relação ao ensino/aprendizagem dos alunos? Como essas atividades são inseridas no dia a dia em sala de aula?
- Quais foram os principais desafios enfrentados?
- Houve momento de discordância entre os cursos? Você poderia relatar como foram esses momentos? Dê um exemplo. E como o grupo lidou com eles?
- Houve momento de intervenção por parte da Reitoria ou alguma Pró-reitoria? Quando foi isso? Por qual(is) motivo(s)? Qual a sua percepção sobre?
- Como o NDE sentiu o acolhimento dos professores em relação à ideia de integralização/mudança na matriz? Você poderia narrar um episódio que ilustrasse esse acolhimento? Sem citar nomes.
- Aconteceram problemas/conflitos? Como o NDE trabalhou os problemas/conflitos que aconteceram? Quais as estratégias que foram adotadas? Elas repercutiram bem? Por exemplo?
- Houve troca dos membros do NDE após a confecção da matriz. Sabemos que houve um desgaste bem grande destes membros em relação às negociações com os demais cursos. Poderias falar um pouco sobre isso?
- Como foi o processo de criação das disciplinas Optativas, que coube ao NDE desenvolver? Poderias explicar?
- Como você percebe a inserção da educação para o desenvolvimento sustentável como disciplina obrigatória?
- Ela é feita essa inserção? De que forma? Existe alguma prerrogativa institucional para a inserção?
- Você acredita que esta é a forma para inserir o debate? Como, em sua opinião, tais questões deveriam ser inseridas?
- Como você avalia o produto final (matriz)? Ela está satisfatória na sua avaliação? O que faltou?
- Como você avalia ou compara (e em quais termos), o aluno formado pela matriz anterior e o aluno formado pela nova matriz?

Quadro 27 – Bloco 02 do Roteiro semi-estruturado da entrevista em profundidade

Fonte: Elaborado pela autora

Alguns questionamentos e mesmo discussões sobre outros pontos não abordados no Quadro 27, fizeram parte dos momentos de entrevista, uma vez que os entrevistados foram solicitados a reservarem um período considerável de tempo para que o momento de coleta de dados não fosse abruptamente interrompido. Assim, foi possível entender até mesmo outros componentes da vida pessoal e profissional dos docentes, o que contribuiu para a análise de dados e composição de um quadro final mais próximo de anseios, desejos, limitações dos respondentes, entre outros múltiplos aspectos.

As fontes de dados analisadas culminaram no encontro de rupturas, *turning points* e a discussão sobre aprendizagem expansiva dentro da proposição do estudo. Assim, a organização da Figura a seguir demonstra o percurso percorrido pela pesquisa nesta fase.

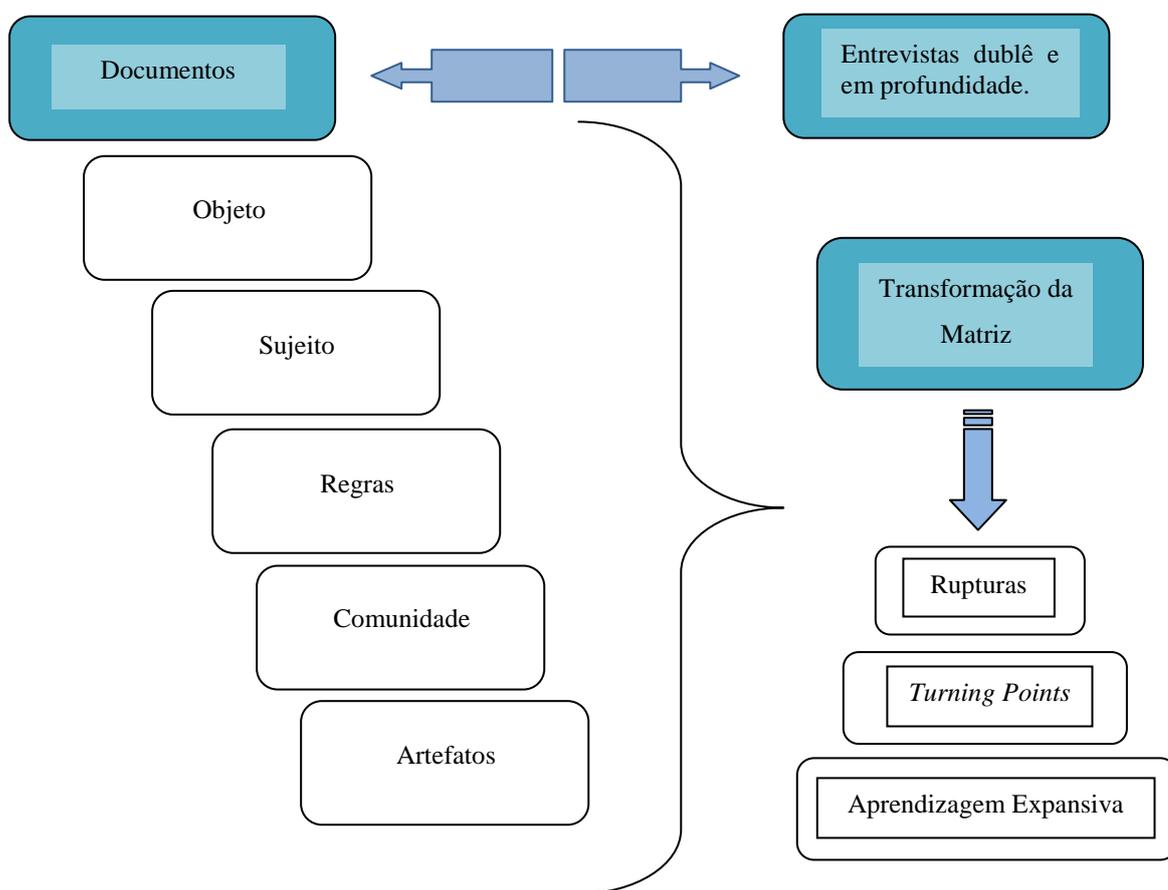


Figura 26 – Fontes dos dados analisados na segunda fase da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 28 está o Cronograma de reuniões que foi seguido pelos componentes do NDE/ADM no ano de 2016 para as discussões e trabalho na nova Matriz Curricular do Curso. Pode-se perceber que o trabalho desenvolvido pelos membros foi profundo e em alguns meses

demandou reuniões semanais. De acordo com o relato dos professores componentes, as reuniões também tiveram duração de horas, devido à profundidade dos temas relacionados e mesmo ao estudo que se deu, relacionado a algumas disciplinas e checagens, por exemplo, de sobreposições entre as ementas desenvolvidas.

Data da Reunião	Pauta da discussão
08/03/2016	Avaliação e discussão da composição e estrutura das disciplinas planejadas para o Curso de Administração visando atender ao processo de reforma da Matriz Curricular do Curso e o processo de integração com os Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.
12/05/2016	Revisão e discussão de aspectos da nova Matriz Curricular do Curso de Administração e da proposta de integração com os Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Revisão das disciplinas de cada semestre, denominação das mesmas, percentual de carga horária para Trabalho Final de Graduação (TFG), Estágio Supervisionado, optativas, extensão e Atividades Curriculares Complementares (ACCs).
1º/06/2016	Trabalho na elaboração da nova Matriz Curricular do Curso com base na avaliação realizada pela Pró-Reitora de graduação. Alterações na carga horária das disciplinas e planejamento dos Seminários Integradores de cada semestre para articular a integração das disciplinas do semestre.
30/06/2016	Realizados ajustes na Nova Matriz Curricular do Curso de Administração. Foram criados eixos temáticos para os semestres em que acontecerão os Seminários Integradores e definidas as disciplinas que serão componentes do Seminário Integrador de cada semestre.
14/07/2016	Apresentadas as alterações realizadas no texto do Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Administração, considerando as mudanças planejadas. Foram feitos ajustes no texto do PPC considerando as sugestões do grupo de professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Na Matriz Curricular foram feitos os ajustes sugeridos pela Pró-Reitora de Graduação na reunião do dia oito de julho para apreciação da proposta de matriz curricular elaborada pelo Curso.
18/07/2016	Revisadas as ementas e bibliografias das disciplinas que estarão presentes na nova Matriz Curricular do Curso de Administração. Foram também criados os programas para as disciplinas optativas que estarão presentes nos campos de atuação, são elas: Gestão de agronegócio, Empreendedorismo e Gestão de Empresas Familiares.
21/07/2016	Revisão das ementas e programas elaborados pelos professores do Curso para constatar se estão de acordo com a proposta planejada para cada disciplina da nova Matriz Curricular, e se não há sobreposição de conteúdos nas disciplinas.
26/07/2016	Continuação da escrita do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerando as alterações planejadas para a nova Matriz Curricular do Curso de Administração. Foram elaboradas e revisadas as ementas, bibliografias e programas das disciplinas da nova Matriz Curricular.
12/09/2016	Realizados planejamento e definição da tabela de equivalências de disciplinas considerando a Matriz Curricular atual e a nova Matriz Curricular do Curso de Administração. Essa tabela de equivalências será levada em consideração para realizar a adaptação curricular dos alunos do Curso de Administração.
03/10/2016	Definidas as disciplinas com pré-requisitos de acordo com a nova Matriz Curricular e indicação de quais serão os pré-requisitos. Levou-se em consideração o estabelecimento de um mínimo possível de pré-requisitos para uma maior flexibilização da Matriz Curricular, possibilitando que o acadêmico possa ter fluidez ao cursar as disciplinas.
31/10/2016	Realizada a avaliação e finalização da planilha de equivalência curricular do Curso de Administração entre as matrizes de 2011 e 2017.
23/11/2016	Início do processo de análise dos acadêmicos do Curso de Administração que serão adaptados à Nova Matriz Curricular e os alunos que não serão adaptados, os quais se formarão com o currículo de 2011. Considerou-se como critério para a não adaptação curricular: acadêmicos com previsão ou possibilidade de formação até o final do 2º semestre de 2017.
30/11/2016	Sequência da avaliação dos acadêmicos que serão ou não adaptados à Nova Matriz Curricular de 2017 e dar continuidade ao processo de orientação de matrículas aos acadêmicos.

Quadro 28 – Data e Pauta das Reuniões do NDE no ano de 2016

Fonte: Curso de Administração – UNIFRA (2016)

No segundo semestre de 2015, os trabalhos iniciaram para a futura efetivação da matriz curricular integrada. A proposta seria cada NDE trabalhar separadamente sua matriz, levando em consideração que algumas disciplinas (como matemática, estatística, libras, entre outras) eram comuns aos cursos. Após algum tempo, o curso de Administração solicitou um encontro de todos, com a finalidade de apresentar os avanços que os professores tinham realizado em relação ao objetivo. Na fala da professora Aurora (2017), neste momento de exposição das três óticas, “*contábeis e economia vieram com a proposta de que os três primeiros semestres fossem iguais e engessados*” causando uma situação de estranhamento nos demais membros, no caso os professores do curso de Administração, que esperavam propostas diferentes para serem discutidas, como aponta o fragmento da entrevista a seguir:

aquela foi a pior reunião que existiu porque foi briga mesmo, era discussão, um rebatia, outro rebatia e discussão e rebatia e rebatia e não chegava em conclusão nenhuma. Teve gente que saiu de mal e não chegou a conclusão nenhuma e foram embora e todo mundo foi com aquele negócio (AURORA, 2017).

Dentro da estrutura de qualquer atividade produtiva específica, a contradição é renovada como o choque entre ações individuais e do sistema de atividade total. Esta contradição fundamental, de acordo com Engeström (2015), adquire uma forma histórica diferente em cada formação socioeconômica.

A proposta, explicada pelos professores NDE/ADM durante as entrevistas individuais convergiram em muitos pontos, com riqueza de detalhes e momentos específicos explicados com clareza. A partir do momento inicial de bastante tensão, também comentado por todos eles, as oposições iniciaram e pela primeira vez houve a intervenção da Pró-Reitoria de Graduação, para que cada curso elaborasse a sua proposta básica. Na explicação de uma das professoras, o curso de Administração fez a sua proposta, mas sem conter a ideia dos semestres iniciais serem iguais. Nas palavras da professora: “*economia e a contábeis fizeram uma proposta conjunta, dos três semestres iguais*” (AURORA, 2017).

É possível notar, através da fala dos entrevistados, uma movimentação diferente daquela que foi proposta, ou seja, que cada curso buscasse dentro de suas sugestões, indicações de mudança para que a pluralidade de opções fizesse com que o novo momento fomentasse discussões e alternativas aos três cursos, em conjunto.

A discussão sobre o fomento às matrizes integradas dos três cursos foi e continua sendo algo mais complexo do que parece. As discussões em relação a sombreamentos de conteúdos, necessidade de interação interna (dentro do próprio curso) com disciplinas

específicas e um sequenciamento de ideias e construção de conceitos para a formação de capacidades no aluno, foi algo apontado.

Como a proposta inicial ventilada pelos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, na fala do professor Donato, abrangia três semestres iguais, muito provavelmente perder-se-ia a capacidade de concatenar o amadurecimento de conhecimentos ao longo dos semestres. Importante ressaltar que quando se pensa em alterar a matriz curricular, entende-se que, por exemplo, após determinado semestre os alunos serão capazes de desempenhar tarefas do tipo A, B, C, sendo assim, é necessário manter determinado zelo para que a construção de competências relacionadas à profissão não se perca. De outro modo, é necessária a abertura para a inovação.

Alguns fragmentos a seguir possibilitam maior entendimento sobre qual era a proposta do curso de Administração, na fala e percepção dos entrevistados:

Nós tínhamos um sequenciamento dos conteúdos que obrigatoriamente deveriam acontecer. Então a gestão de pessoas deveria acontecer antes de acontecer tal conteúdo e esse encadeamento de conteúdos não nos permitia ter três semestres fechados. Eu precisaria ter conceitos só de administração, exclusivamente para administradores já no segundo semestre porque se não eu não conseguia vencer nos oito semestres aquilo que a legislação pede, então isso foi talvez uma restrição muito forte no início, as pessoas entenderem isso. Tanto é que no final, o modelo de currículo que ficou foi o que nós pensávamos lá no início, que é nós termos conteúdos durante o decorrer dos cursos que seriam interdisciplinares que teriam relação. Alguns conteúdos estariam no primeiro semestre, outros no segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo e assim por diante, estaria distribuído toda essa integração, ela seria linear, ela não seria estanque só naquele momento e isso foi impacto complexo no início. No final a gente conseguiu chegar numa proposta que foi talvez aí o ponto mais interessante, positivo que eu entendo é que a proposta, mesmo ainda tendo muito que melhorar, e a gente sempre vai ter, né? Eu entendo que a proposta ficou muito dinâmica (DONATO, 2017).

A fala do professor Donato deixa claro, a existência de regras deve ser respeitada. Neste caso, ‘o que a legislação pede’ está alinhado com conteúdos agrupados na formação básica, formação profissional, métodos quantitativos e suas tecnologias e formação complementar (RIBEIRO E SACRAMENTO, 2009, p. 201). A reformulação da matriz alinha-se com o objetivo de buscar componentes curriculares condizentes com a realidade do mercado de trabalho e fomentada também por outras instituições de ponta.

Aí que começaram a aparecer os conflitos e muitos conflitos, muitos conflitos porque eles queriam enrijecer os três primeiros semestres da matriz e nós não queríamos de maneira nenhuma enrijecer. A gente entendia que a integração, ela poderia acontecer no decorrer do curso, nos quatro anos. Naquela reunião ficou visível a diferença na percepção dos grupos (ROSÁRIA, 2017).

Nicolini (2003, p. 49) argumenta que “o problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que os compõem. É a inter-relação entre elas”. Fica claro, a partir das posições anteriores, referentes às falas dos professores e unidas às falas que repercutem sobre a interdisciplinaridade, que existe um sequenciamento coerente de disciplinas, claro que dentro de muitas possibilidades, porém busca-se ainda desenvolver o segundo ponto. As iniciativas interdisciplinares existem, ainda são poucas, de acordo com os entrevistados, mas as projeções são de melhora. Sugere-se neste sentido que a instituição provoque, a partir do oferecimento de cursos e oficinas que busquem promover interações entre disciplinas, a participação de pelo menos dois docentes de cada curso. Ou pelo menos a participação de cursos que não possuem em sua formação, como a Administração, uma base epistemológica específica com tal finalidade.

Ainda em relação ao fragmento anterior, ‘eles queriam enrijecer’ denota, dentro da divisão do trabalho, a disputa de poder dos envolvidos no sistema, em decorrência da pluralidade dos interesses abarcados. Também se torna importante avaliar que embora os indivíduos sejam aqueles que vivenciem tudo o que acontece nos sistemas de atividades, as soluções que podem ser encontradas e partilhadas dependem das ações destes mesmos indivíduos (agência), porém, de maneira coletiva (ENGSTRÖM, 1987). A partir do momento relatado pela professora Rosária, que “*naquela reunião ficou visível a diferença na percepção dos grupos*”, criou-se uma espécie de barreira para as novas discussões.

Notou-se, em momentos de discussão entre os membros pertencentes aos NDE’s dos cursos, que talvez a proposta da Administração em relação a um maior envolvimento das matrizes no decorrer dos semestres, não tenha sido bem entendida, pois a integração ao longo do tempo de duração dos cursos possibilitaria inclusive diferentes momentos de amadurecimento dos alunos e de suas percepções. A proposta de entrelaçamento durante todos os semestres permitiria até mesmo a possibilidade crescente de interdisciplinaridade, abertura para outros projetos entre alunos e professores. Acontecimentos que amadurecem de maneira lenta, como percebido nas observações, em reuniões e na fala dos entrevistados quando questionados especificamente sobre tal ponto, mas que são sempre bastante desejados.

De acordo com Engeström (1987), por meio da divisão do trabalho que uma atividade é decomposta em inúmeras ações, quantos sejam os membros da coletividade. É possível entender, a partir dos fragmentos dispostos anteriormente, que a existência de um objeto específico ‘matriz’ perante os três grupos e a proposta inicial ventilada, a criação de uma Escola de Negócios, não teve o real entendimento sobre ou mesmo a interação que poderia/ou deveria ter durante o processo.

Em mais um momento de exposição relativo a este primeiro passo entre os cursos, na fala da professora Rosária percebe-se o distanciamento quando a mesma refere-se aos Cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Importante ressaltar que esta percepção foi notada em todas as falas dos entrevistados e nas falas nos momentos de reuniões do curso, quando a pauta refletia neste aspecto.

não queríamos deixar perder a nossa identidade do curso de Administração e aí teve professores dos outros cursos que não aceitavam essa nossa flexibilidade e achavam que nós não queríamos entrar no que (eles) estavam propondo. Na verdade nós queríamos algo mais flexível, queríamos algo mais inovador e (eles) estavam com uma visão mais fechada, mais padrão, então enquanto (eles) pensavam mais na questão de dar sustentação à carga horária pra cada um de ter fixa essa carga horária, nós, ninguém tava pensando em horas de professor. Nós estávamos pensando na matriz como um todo, de mudar a matriz de trazer um curso, que esse curso ele fosse um curso melhor adaptado, que fosse um curso flexível, que fosse um curso que traria coisas diferentes, coisas novas que realmente atraísse a comunidade acadêmica, essa era a nossa percepção (ROSÁRIA, 2017).

A marcação específica em relação à palavra (*eles*) foi realizada no sentido de demonstrar o distanciamento sentido pelo grupo. Agravado a partir do momento em que o grupo do NDE/ADM propõe o entrelaçamento em vários semestres e os grupos NDE/Contábeis e NDE/Economia propõem os três primeiros semestres em comum.

Tal percepção, demonstrada aqui em um fragmento, porém existente em muitos outros, pode ser o indicativo de mais conflitos em passos seguintes, por isso, considera-se importante uma mediação em um posicionamento neutro, que seja mais efetiva entre os cursos. Assim, seria possível perceber os artefatos utilizados, poder, divisão do trabalho no grande grupo, pois se a atividade colaborativa emerge em torno de um objeto específico, a posição e a identidade que cada membro assumirá dependem deste objeto de trabalho (ENGESTRÖM, 1987).

Por outro lado, a teoria prevê que tal objeto é também o resultado dos interesses da comunidade que se reúne em torno dele (MIETTINEN e VIRKKUNEN, 2005). O entendimento revelado a partir da perspectiva dos entrevistados sobre o interesse da comunidade em torno do objeto foi percebida como maior, com mais ênfase por parte dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. As falas de alguns docentes, a seguir, não deixam dúvida a respeito do processo, em suas visões e em meio às falas na entrevista.

A mediação da proposta sobre os três semestres iguais se deu em reuniões dos NDE's, com a proposta do curso de Administração de trazer disciplinas específicas e que despertassem o aluno para atividades mais práticas não somente nos semestres finais, mas sim desde o início do curso, uma proposta que corrobora a disposição central do curso que é inserir o aluno em atividades mais próximas possíveis das empresas.

Um posicionamento interessante da professora Aurora foi a sua percepção do processo de construção da proposta:

A gente entendia que era necessário isso por uma redução de custo, só que havia diferentes pontos de vista entre os três cursos. E lá de cima não vinha uma coisa assim 'a gente gostou da proposta do fulano, então continuem na proposta do fulano'. Não, entendeu? E por mais que a gente questionasse, a clareza não vinha e a gente chegou as vezes a ponto de pensar assim talvez eles não saibam também o que eles querem; eles querem que a gente construa, entende, então isso foi um ponto de dificuldade grande (AURORA, 2017).

Os objetos são representados também como gatilhos de contradições e de negociação. Reconhecer essas características, segundo os autores, ajuda a explicar a natureza potencialmente conflituosa da atividade colaborativa (ENGESTRÖM, 1987; MIETTINEN e VIRKKUNEN, 2005). A existência de diferentes pontos de vista entre os três cursos não consiste em afirmar que não é possível existir a expansão do objeto. A natureza conflituosa é requerida justamente em função das diferentes perspectivas que são colocadas em discussão, abrindo espaços para tentativas inovadoras com a finalidade de alterar a atividade (ENGESTRÖM, 2001).

Percebe-se que no início da caminhada a respeito da mudança da matriz, existe uma necessidade dos professores entrevistados de conseguirem visualizar 'o final do caminho', ou seja, a matriz pronta, pois o objeto é parcial. Também pelo fato de as discussões ascenderem de diferentes enraizamentos profissionais que possuem formas diferenciadas de trabalho. O episódio do aluno do Curso de Ciências Contábeis quando questiona a professora em sala de aula a respeito da depreciação, é um exemplo contundente da forma diferenciada de agir de cada curso e suas 'leituras' de mercado. Elementos heterogêneos possuem diferentes visões e como o objeto é inerentemente múltiplo, pode manter unida orientações, interesses e interpretações que são potencialmente contraditórios (MIETTINEN e VIRKKUNEN, 2005). A grande dificuldade percebida no processo de condução da matriz integrada foi a falta de uma voz ativa no sentido de concatenar esforços entre os três grupos e a Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação.

Em outro momento de fala de outra professora, é ventilado esse mesmo ponto, que a gestão esperava que os cursos pudessem desenvolver, de acordo com suas perspectivas, o seu modelo peculiar. De acordo com a professora Rosária (2017), "*disseram assim que não era pra nós estarmos pesquisando em outras universidades, que nós tínhamos que criar um modelo nosso*". O processo de criação de um modelo só dos três cursos da instituição é algo que agrada a todos, porém aqui, estava se falando (na citação da professora) ainda sobre a Escola de Negócios, que foi um processo que acabou se desintegrando, permeado por

discussões sobre quais disciplinas ficam sendo trabalhadas por cada curso e quais que todos podem trabalhar.

Três características adicionais podem ser percebidas no objeto - emergente, fragmentado e natureza em constante expansão - que esclarece mais sobre a colaboração interdisciplinar (ENGESTRÖM, 1987; MIETTINEN e VIRKKUNEN, 2005). A partir da perspectiva da Teoria da Atividade, o objeto pode ser considerado como um '*espaço do problema*' em que os atores trazem várias habilidades e ferramentas conceituais para negociar o objeto.

Notou-se também nas falas dos entrevistados do NDE/ADM que houve dificuldade em alguns momentos, e acredita-se que nos demais cursos também, para o real entendimento sobre o que consistia a ideia da integração. Nas palavras da professora Rosária (2017), há tal manifestação, a seguir:

diferentes percepções de entender o que é integração, o que é integração de um curso com outro curso, o que é uma integração de uma disciplina com outra disciplina, o que seria o seminário integrador. Quando nós entrávamos pra discutir isso a gente ficava duas, três horas discutindo como que a gente vai fazer o seminário integrador, como que isso vai acontecer? O nosso objetivo era flexibilizar, criar algo novo que fosse inovador, que fosse diferencial e ao mesmo tempo também diminuir custo. O nosso desgaste maior era refletir, pensar como adequar com os dois cursos o que nós não queríamos deixar de ser diferente. Eles não entendiam a questão que nós queríamos de empreendedorismo, a questão de inovação, a questão de tendências, responsabilidade socioambiental, isso aí nem passava na cabeça deles.

Em muitos momentos é possível notar que o curso de Administração demorou mais tempo para encontrar uma construção adequada do que desejavam em função da última parte (citação anterior) da fala da professora Rosária. Pois ao mesmo tempo em que buscavam a diminuição de custos, que é a busca atual em todas as instituições, o grupo estava empenhado em desenvolver, ou seja, aproveitar o momento, para oferecer diferenciais ao mercado.

Cursos de Administração que não trabalhem com as vertentes apontadas no trecho anterior como inovação, empreendedorismo (cujo foco é central no curso), não conseguem formar uma base de diálogo em relação ao meio da gestão, que é conhecer as ferramentas a disposição em cada área do curso e ao mesmo tempo possuir uma visão de mercado e estar atualizado em relação a isso. Considera-se o aspecto mais importante do administrador saber entender e ler as tendências de mercado (externo) com as disponibilidades da empresa (interno), combinando bem as duas perspectivas.

A busca desse diferencial, que foi permeado por ideias, reuniões, conflitos, não conseguiu, de certo modo, estabelecer um caminho mais fértil em relação às opções, durante o

processo. Tais encontros e desencontros são comuns nas tratativas que envolvem um número maior de pessoas em diferentes posições, com maior ou menor manifestação de poder, vindo até mesmo de perfis diferentes nas gestões dos cursos.

A professora Aurora (2017) elencou uma proposição que poderia ter sido interessante e pode ser alvo de avaliação por parte do NDE nas próximas mudanças curriculares. A sugestão foi: “*quem sabe a gente não convida professores que estão há mais tempo no curso, pra conversar com eles porque tinha vezes que a minha cabeça já tava “tíute” quer dizer assim a gente está precisando de ideias novas, oxigenar*”. É importante a condução neste sentido, até mesmo para que se obtenha um *feedback* de alguns membros que não estejam ‘contaminados’ com o processo, a fim de entenderem as motivações do NDE, quais seriam as ideias principais que levaram a tomada de determinadas decisões.

Em relação às alternativas interdisciplinares, dos quatro professores entrevistados, um deles concorda que o Seminário Integrador é uma proposta dentro da perspectiva. Dois deles convergiram em relação à opinião que o curso ainda não conseguiu atender este propósito interdisciplinar. E um dos professores respondeu afirmando que “*comparado com o nosso modelo antigo eu acho que nós conseguimos evoluir consideravelmente*” e abordou a Feira de Negócios como sendo um ponto de integração, mas não de interdisciplinaridade. A Feira consiste em um encontro que acontece (nos turnos da manhã e noite) todos os finais de semestres entre algumas disciplinas, com os discentes demonstrando iniciativas de mercado, com a criação de novas empresas e outras propostas que englobam como metodologia o diagnóstico de problemas práticos, levantamento de caminhos possíveis e apresentação aos empresários em *banner*.

A interdisciplinaridade é um ponto sensível destacado, pois contribui em qualquer nível de educação, para o entendimento de vários saberes de forma conjunta, aumentando possibilidades de ação, reação, planejamento e mesmo sucesso no mercado quando o assunto reflete na gestão de empresas de todos os tipos e portes. É necessário, de acordo com os professores, que haja o aprofundamento das discussões e da mesma forma, das iniciativas para que assim consiga-se aprimorar a experiência e aprender durante o processo.

Na fala do professor Donato, quando o mesmo se refere a ‘esse problema’, está falando sobre a falta da interdisciplinaridade. Algumas opiniões são expostas por ele no trecho a seguir:

eu acho que para resolver esse problema nós vamos ter cada vez mais momentos de apresentação e discussão do que nós fizemos em sala de aula como grupo. Então criar uma agenda de reuniões que a gente possa ter como prerrogativa nesse

momento, criar esses elos. Eu algumas vezes sugeri talvez que o Donato não desse os quatro períodos das disciplinas, que tivesse lá um conteúdo específico que viria outro professor pra trabalhar aquele conceito específico na minha aula. Como uma forma de oxigenar também, de não ficar só na opinião do Donato no conceito, então também vem o João e complementa o que eu falei (DONATO, 2017).

A professora Helena refere-se à boa aceitação dos alunos, quando os mesmos foram chamados a entregar um trabalho, referente a uma disciplina que estava participando do Seminário Integrador. Os alunos notaram que, dentro da proposta da professora, *“se eu consigo ter novos clientes eu acabo tendo uma receita, um faturamento maior e acabo melhorando meus valores né, e melhorando meu planejamento”*. Na fala da docente, os alunos não reclamaram em momento algum a respeito da cobrança para que eles visualizassem um escopo maior quando da análise da empresa. Tal mecanismo de andamento das aulas é almejado por todos, porém, algo destacado pela docente foi o fato de os alunos, neste caso, terem cumprido determinados pré-requisitos antes de cursarem a disciplina em pauta. Assim, reside ainda o direcionamento de que algumas disciplinas seguem uma construção de saberes, que vão amadurecendo e ao mesmo tempo, complementando-se.

A professora Aurora, em sua percepção sobre a interdisciplinaridade aponta *“eu percebo que alguns professores trabalham dessa forma em sala de aula, mas não são todos que conseguem fazer isso, não é institucionalizado no curso, eu acho que tá muito a cargo do professor”*. Durante a mudança da matriz curricular, houve a aderência de disciplinas chamadas ‘Prática I’ e ‘Prática II’, justamente para que o aluno entrasse em contato com a realidade empresarial mais cedo e para que fossem abordadas as disciplinas já cursadas nos semestre anteriores, nos dois casos. As disciplinas acontecem no 4º e no 6º semestres, respectivamente. Na opinião da professora, *“eu lembro que até a gente dizia assim: vamos tentar começar pelo Seminário Integrador e depois a gente estende para tudo, eu lembro que a gente comentou isso”*. Como existe um momento novo para todos no curso e os professores estão vindo de uma reformulação dos Planos de Ensino, ementas, corte de sombreamentos que existiam, Seminário Integrador que a cada semestre participam disciplinas diferentes, as formas de estruturar a sala de aula estão mudando.

Quando questionados sobre o bloco envolvendo a educação para o desenvolvimento sustentável, os professores elencaram seus posicionamentos, sendo unânimes em relação à importância de assumir este novo desafio no curso. Assim, a disciplina passou de 34h para 51h e passou do rol das Optativas (aquelas que o aluno escolhe entre várias temáticas) para um caráter de obrigatoriedade. De acordo com a professora Helena (2017), *“o mercado cobra isso das empresas, então é para vida pessoal, para vida profissional relevante ter o*

conhecimento sobre essas questões”. De acordo com o professor Donato (2017), *“na atualidade não existe mais nenhum curso que fuja da questão da sustentabilidade e a sustentabilidade é muito maior do que simplesmente só ambiental”*. O professor ainda coloca que as discussões apontaram que *“não deveria ser só obrigação dessa disciplina trabalhar esses conceitos, nós teríamos que, de alguma forma, as diversas disciplinas trabalhar”*.

A professora Helena argumenta sobre uma realidade que de certa forma dificulta um pouco a inserção das discussões fora do âmbito da disciplina obrigatória:

Eu acho que toda disciplina poderia trabalhar com isso porque todas envolvem. Qualquer área a gente tem essa questão de ser sustentável naquela área ter o aporte econômico que tem que ser avaliado e social. Eu acho que é um assunto que poderia ser trabalhado e que talvez pelo conhecimento que a gente tem, pouco, como eu estava falando antes, eu não tive também. Eu não lembro quando eu comecei a ler alguma coisa sobre, eu também não lembro mesmo como que eu comecei a ter acesso, não foi em disciplina de graduação. Responsabilidade social talvez uma optativa nós tivemos na época da graduação é mas eu tenho que confirmar não vou saber (HELENA, 2017).

De acordo com Cebrián, Grace e Humphris (2013), os tomadores de decisões têm falhado até agora para integrar o desafio da sustentabilidade em uma ação global e local e provavelmente, apontam os autores, isso acontece porque a sustentabilidade envolve lidar com a ambiguidade, complexidade, múltiplos *stakeholders*, visões de mundo e valores, tornando-se assim, difícil de resolver, porque é um alvo em movimento.

A prerrogativa assumida pela educação, em todos os níveis, preconiza que ela seja não fruto de discussões concentradas, mas que ela consiga permear outras disciplinas e mesmo acontecimentos que envolvam a temática, com a contribuição de outros públicos, direcionando atividades dentro do tripé econômico, social e ambiental (ELKINGTON, 1999). O professor ainda acrescenta sobre o fato de outras disciplinas trabalharem envolvendo a temática: *“acho que isso faltou costurar um pouco melhor porque eu acredito que o administrador sem ter esta percepção, ele não consegue caminhar mais né e isso eu tenho essa percepção muito clara”*. Uma concepção de aluno que é formado, porém não preparado para a resolução de problemas que exigem mais do que a aplicação dos conhecimentos aprendidos em sala de aula (NICOLINI, 2003) não é aceitável. É necessário que o curso trabalhe na perspectiva de alinhamento com o mercado.

A professora Aurora aponta para a necessidade de todos trabalharem com a temática, porém não percebe a prática existindo no dia a dia. O professor Donato possui a mesma percepção quando afirma *“hoje é o professor que define”*. Ainda são perceptíveis de forma marcante no diálogo e posicionamento, professores com a ótica linear e baseada na

competitividade que está presente no *status quo* (HOPWOOD; MELLOR; O'BRIEN, 2005).

A professora ainda complementa algo que é importante na seara das discussões da CHAT, ou seja, “*para que exista essa percepção e esse conhecimento em sustentabilidade tem que inserir as pessoas nas práticas, tu tens que inserir as pessoas nesse conhecimento, nesse entendimento*”. A fala da docente corrobora exatamente a fala de Springett e Kearins (2001) ao argumentar que para trazer mudanças, é necessário que exista a visão do que é que se deseja tornar - o que se deseja significar. E ainda complementam que o que é ensinado sobre sustentabilidade deve ser refletido em práticas de sala de aula.

Neste sentido, sugere-se, de acordo com o princípio educativo “Sustentabilidade e Meio Ambiente”, que figura em conjunto com outros princípios, no PDI institucional (2016), que na realização de ações institucionais, o curso de Administração possa congrega alguma turma, do turno da manhã ou noite, em função da prática aos alunos. Dessa forma, unem-se duas perspectivas relevantes: a proximidade dos alunos em relação ao curso e Instituição a fim de fomentar a contribuição dos mesmos e a prática, tão almejada por todos.

Até mesmo no âmbito do curso, torna-se necessário conversar mais sobre a temática, uma vez que a professora Aurora deixou claro, de acordo com sua percepção que:

veio a discussão que daí foi passado para os professores que era pra construir o que seria dentro dessa disciplina. E eu lembro assim que teve algumas coisas que a gente citou sabe: vamos colocar isso e daí muitas vezes a gente falou não, mas isso está implícito, isso está implícito no comando da disciplina do professor x, isso ta implícito no comando da disciplina x, então esse ‘implícito’ que está pra nós enquanto NDE ou para ti e para mim, as vezes não está claro para o outro professor. Então assim, pra mim está implícito que lá na disciplina ‘x’ eu vou ter que falar disso, mas se outro professor vem dar essa disciplina, ele não sabe, porque está implícito não está explícito no programa (AURORA, 2017).

De acordo com Qablan, Southerland e Saka (2011), um dos mais importantes indicadores para a condução ao desenvolvimento sustentável é o nível educacional que possui a capacidade de refletir as transformações sociais e econômicas. Na discussão sobre a prerrogativa institucional, alguns professores afirmaram existir um posicionamento institucional frente à existência de práticas que englobassem o desenvolvimento sustentável e outros afirmaram não existir. A disparidade de informações repercute o que já foi anunciado na análise da entrevista ao dublê, ou seja, a instituição agir a partir de uma hierarquia de objetivos, facilitaria a criação de processos e a avaliação dos mesmos um tempo depois para considerar sua avaliação e melhoria contínua.

Da mesma forma, Springett (2014, p. 09) defende que “as escolhas pedagógicas que envolvem professores e alunos em métodos de ensino baseados na ação são abordagens

eficazes que ajudam a moldar os próprios papéis deles – não por uma definição limitada, mas por prover uma aprendizagem experiencial e por ajudar a criar contextos de aprendizagem democráticos”. A partir de um novo patamar de atuação em sala, é possível alargar possibilidades de trabalhos mais alinhados à prática organizacional, fazendo com que o aluno tenha mais e melhor reflexão em torno de questões envolvendo o desenvolvimento sustentável.

Por último, foi solicitada uma avaliação aos professores participantes da pesquisa, em relação ao andamento da nova matriz do curso. O professor Donato avalia que a mudança ocorrida é positiva:

no decorrer da execução eu acredito que as pessoas estão se agregando mais a nova proposta e se envolvendo porque claro que essa nova proposta ela trouxe desafios novos, pra todo mundo. Vem a ser pela Prática Profissional, vem a ser pelo Seminário Integrador, vem a ser pela posição onde ficaram algumas disciplinas. Então, o desafio é construir esse conhecimento como uma forma de ele atender a demanda prevista (DONATO, 2017).

Avaliação da professora Helena (2017):

a gente tem uma visão que o curso melhorou a sua matriz, que está mais condizente com a demanda mercadológica. Questão mais de ter essa preocupação de que a gente tem que formar pessoas que tenham visão crítica de mercado, que saibam se posicionar, tomar decisões e isso vem tudo, não é só o conteúdo né e sim a metodologia que os professores estão mudando e isso eles nos colocaram. Eles observam como um todo que o curso está assim melhorando, que não só a matriz que mudou, mas toda a metodologia dos professores que está alinhada a isso, foi bem legal escutar isso sabe.

Para a professora Aurora (2017):

a matriz agora ela está um pouco mais próxima ao mercado, principalmente porque voltamos as tais práticas aí no meio, isso é uma forma de adequação ao mercado. As práticas são formas de eles terem essa relação com o mercado e as competências que eles estão precisando desenvolver, então eu vejo a matriz que ela está adequada. Eu acho que ainda pode melhorar. A gente tem que investir em outras coisas mais para os alunos do primeiro e segundo semestres. Mais oficinas, mais participações, mais debates, mais mesas redondas, mais viagens. E mercadologicamente ela está atrativa, mais atrativa para o aluno. E eu lembro que muitos professores falaram ‘ah ficou muito melhor do que estava, tem coisas muito legais aí dentro’ ou esse mesmo comentário dos alunos, ‘olha mudou isso que legal, isso está mais interessante’.

Pode-se notar perante as respostas em todas as fases da pesquisa que os docentes entrevistados classificaram a mudança da matriz curricular como um processo muito intenso, de muito envolvimento e, na posição dos mesmos, por este motivo que a sensibilidade nas tratativas foi muito mais sentida e visualizada por todos.

Como proposta da tese, sugere-se que no próximo momento de condução para os

estudos em torno da Escola de Negócios, seja estabelecido um grupo de professores que possuam visões apuradas, não necessariamente iguais, porém, com um grau mínimo de concordância em questões macro, ou seja, em questões estabelecidas pelos órgãos superiores. Torna-se importante a constituição de um grupo específico em função de diferentes níveis de conhecimento em termos do atendimento às necessidades estabelecidas pelos Órgãos Reguladores, conhecimento de diferentes currículos, capacidade inovadora, uma boa relação com os discentes, pois os mesmos terão nova adaptação curricular, bem como a proatividade para a negociação, não abandonando posições mínimas de identidade e objetivos em relação ao que os cursos já buscam e que tornam sua essência diferente das demais.

Assim, na Figura 27 a seguir estabeleceu-se uma organização para que os processos futuros fluam não de forma estática e inalterável, mas para que os docentes que estejam envolvidos mais diretamente com a mudança sintam de maneira mais palpável avanços, avaliações, erros cometidos e até mesmo desempenhem de maneira mais assertiva e mais tranquila, as demandas solicitadas.



Figura 27 – Proposição de organização para Processos futuros de Mudança da Matriz Curricular
Fonte: Elaborado pela autora

Para Engeström e Kerosuo (2007) na aprendizagem expansiva, os resultados são objetos expandidos e novas práticas de trabalho coletivo, incluindo práticas de pensamento e discurso. Assim, foi possível avaliar, a partir do entendimento do sistema de atividade que envolveu a percepção dos professores entrevistados, que algumas percepções em relação à integração de matrizes continuam divergentes, mesmo que tenha sido encontrado um ‘Modelo’ aplicável e, na avaliação final dos professores, um modelo que repercute melhor as necessidades dos discentes e do mercado de atuação dos mesmos. Ao trabalharem novas

maneiras de construção e ‘expansão’ no sentido *engestroniano*, da matriz curricular, acredita-se que será possível o desenvolvimento e execução da Escola de Negócios, que possibilite outras ligações que não foram possíveis de conquistar neste momento. Em outras palavras, o entendimento da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, na concepção da nova matriz, possibilitará a expansão dos estudos a outras searas e entendimento mais profundo de outras questões, no próximo momento.

Artefatos como a identificação visual da Escola de Negócios são possibilidades que elegem uma ideia unívoca em relação ao conjunto e à proposta que será estabelecida. Quando existe a expansão do objeto, há modificação no sistema de atividade, pois as propriedades então que formam o objeto necessitam de transformação para que se estabeleça um novo padrão de atividade. Os atributos que se modificam giram em torno dos artefatos, incorporam-se outros, a divisão do trabalho pode sofrer rupturas, mudanças, novas regras serem introduzidas (ENGESTROM; SANNINO, 2010). Novamente o processo será de aprendizagem e talvez consiga-se atingir um momento para que seja ultrapassada a zona de desenvolvimento proximal da atividade, ou seja, quando acontece o desenvolvimento de fato, a ruptura com o velho e o início da formulação de um novo conceito de trabalho, construído coletivamente.

5 A PRÁTICA ABRE ESPAÇOS PARA A EXPANSÃO DO OBJETO? UMA ANÁLISE FINAL SOB O OLHAR DA TEORIA DA ATIVIDADE

A realidade das experiências analisadas sob a perspectiva da CHAT, tal como se expressou nas entrevistas ao dublê, em profundidade, análise do contexto geral, contexto institucional, curso, análise documental, entrevistas em profundidade, observação, refletiu, em primeiro lugar em aprendizagem. Por mais que haja a vivência na instituição desde 2007, o período de realização da presente tese contribuiu sobremaneira para um saudável afastamento em relação à cargos de coordenação. Ao mesmo tempo houve mudanças, o que contribuiu para a audição dos relatos, frente a perspectivas de respondentes ainda não conhecidos pela pesquisadora.

Soma-se o segundo ponto que refletiu na possibilidade de contextualização do todo, ou seja, o levantamento de um momento municipal e mais do que somente municipal, pois Santa Maria abrange a região central do Estado do Rio Grande do Sul, já que um dos destaques é ser conhecida como pólo de educação. Apostando na tradição já construída de ser um pólo que congrega muitas capacidades de formação profissional, as instituições enfrentam um momento crucial em termos de mercado. A proliferação de cursos de Administração, entre outros relacionados na área de Ciências Sociais, é sentida de forma a provocar movimentações até antes não vistas em relação à organização dos cursos, matriz curricular, inovação e criatividade. Da mesma forma, os cursos oferecidos em EAD e os profissionalizantes acabam por ocupar um espaço no mercado e, seu diferencial, em muitos casos, refletem a baixa mensalidade paga, fato que não se encaixa em instituições que possuem estruturas maiores e com vastas possibilidades.

Ao mesmo tempo em que algumas instituições avançam em termos pelos quais a instituição pesquisada não quer disputar, é necessária a adequação em relação a outros tópicos, sem deixar naufragar as diretrizes e missão, pautando o ensino de qualidade na formação cidadã completa. Sendo assim, muitos desafios surgem, são acolhidos pelos grupos de docentes, e outros ainda maiores virão, colocando à prova capacidades e formas de agir que talvez ainda não foram trabalhadas. É um processo de maturação, evolutivo com o passar do tempo. E como todo o processo de mudança, exige cuidado e propósito claro.

Em relação ao objetivo central delineado: compreender o processo de construção da nova matriz curricular integrada de um curso de Administração, identificando qual o espaço que a EDS ocupa com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural, algumas sugestões são reforçadas aqui. Apesar da caracterização do curso de Administração como um curso

generalista, sugere-se maior diferenciação do currículo proposto. Na coleta de dados realizada para delinear o contexto geral das IES presenciais em Santa Maria, percebeu-se pouca inovação em termos pedagógicos. As iniciativas relativas às projeções estratégicas: capacitação dos professores em relação às ferramentas intermediárias e avançadas do *Moodle*; criação de uma sala temática com laboratório e construção de um banco de dados de empresas disponíveis para visitas técnicas perfazem os passos iniciais na concepção aqui retratada e perante o método abordado.

A instituição conta com uma estrutura que permite melhorias em função de capacidades pedagógicas, ou seja, possui laboratórios e uma equipe especializada no Ambiente Virtual de Aprendizagem, tornando-se oportuna a capacitação de todos os professores dentro de limites de tempo estipulados pelo presente estudo. O aumento de interações que possibilitem mais prática e fomento ao uso de metodologias ativas, porém bem planejadas, destaca-se como uma oportunidade em meio a uma ‘quase’ uniformidade das IES. A criação da Escola de Negócios configura-se como uma grande projeção, que poderá ser alvo na próxima mudança da matriz curricular. Não existem iniciativas já fomentadas e atuantes na cidade. O que o levantamento do contexto trouxe foi a existência de Empresas Juniores, ou Laboratório de Práticas Administrativas.

Apesar de as iniciativas pioneiras em relação à matriz tenham sido frustradas pela não conclusão e instalação da Escola de Negócios, percebe-se que foi positiva a mudança em primeiro nível como ocorreu, dando espaço neste momento para a condução de uma análise mais qualitativa de todo o processo e talvez produzindo espaço para reavaliar formas de trabalho desenvolvidas até o momento para que os próximos passos sejam orquestrados de uma maneira mais clara e conhecedora das bases que já estão sendo trabalhadas por meio de outras metodologias. Não quer se defender aqui a prerrogativa de ‘zero conflitos’, pois a CHAT preconiza instabilidades crescentes para que haja a transformação do objeto, que também é múltiplo, heterogêneo e potencialmente conflituoso (ENGESTRÖM, 1987). Porém, as discussões pautadas com um auxílio explícito na atividade, ou seja, com auxílio de um mediador, tendem ao esclarecimento e menos desgastes entre os integrantes dos grupos.

Outra perspectiva interessante, em meio à proposição e fomento à criação da Escola de Negócios, consiste em promulgar mais mídia em torno dos acontecimentos do curso. O público externo precisa de mais informações sobre as alternativas que poderá encontrar na instituição e no curso com a nova proposta. As informações estão bastante restritas aos professores dos três cursos, e demais envolvidos próximos, quando as mesmas poderiam se tornar um diferencial de mercado. A manutenção de informações, proposições, desafios,

conquistas, bem como a explanação das novidades podem também ser nutridas a partir do *facebook* do curso.

A análise pelas lentes dos docentes do curso de administração e não de todo o grupo, que envolveria os outros dois cursos, proporcionou a identificação de que ainda é necessário percorrer um caminho permeado por outras formas de trabalho para que exista um objeto coletivamente construído, ou seja, para que se desenvolva um objeto compartilhado. As mudanças que ocorreram no sistema de atividade levaram à modificação de alguns artefatos, manutenção de outros e em um processo de anos, houve a modificação do objeto ‘matriz curricular’. Em um segundo momento, as tendências apontam que haverá uma nova mudança curricular e nova tentativa para que os planos iniciais se concretizem.

Segundo mapeado pelo estudo de Hopwood, Mellor e O’Brien (2005), o desenvolvimento sustentável é delineado como um conceito desafiador e contestável. A identificação dentro dos três grupos classificados pelos autores traz: *status quo*, reformistas e transformadores. O posicionamento identificado na coleta de dados sobre a temática, de acordo com Hopwood, Mellor e O’Brien (2005), está baseado nas perspectivas dos reformistas, que reconhecem que existem muitos problemas, mas não consideram que um colapso no sistema ecológico ou social seja provável ou que haja necessidade de uma mudança fundamental e consideram que as raízes dos problemas estão na falta de conhecimento e informação. Reconhecer torna-se a base para que exista mudança de atitude em relação à abordagem da temática em sala. Espera-se que com o alcance da maturidade das práticas em cada uma das disciplinas e na integração de muitas delas, seja fomentada de uma maneira mais incisiva a discussão com a finalidade de construção de um gestor que se preocupe com o entrelaçamento das esferas econômica, social e ambiental, a partir de qualquer disciplina do currículo.

As sugestões em prol da continuidade do estudo são para que aconteça um aprofundamento das análises, no sentido de observar as mudanças ocorridas quando o objeto é compartilhado. Assim, seria possível o acompanhamento da próxima mudança curricular e aplicação do Modelo da Terceira Geração da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2001). A Terceira Geração permite que sejam analisados os fatores externos como regras, divisão do trabalho, que pertencem e são moldadas de acordo com as necessidades de cada grupo, que seriam os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, além da sugestão para que o acompanhamento seja realizado em tempo real.

Outra sugestão, já abordada no decorrer das análises consiste em alocar um ‘pesquisador’, um elemento ‘elo’ para auxiliar os participantes na nova fase de mudança

curricular com as contradições, para que, coletivamente, na proposição de Engeström (2005), sejam desenvolvidas novas formas de organização das tensões que surgirão.

Durante o novo processo de interação, é possível que ocorra um ‘desconforto’, em ambas as atividades, capaz de gerar novas ações, as quais podem levá-las ao desenvolvimento. Esse movimento de interação-desconforto-desenvolvimento possibilita a reconceituação dos elementos da atividade, e é essa reconceituação que leva à expansão atividade em si (ENGESTRÖM, 1987).

As limitações do estudo estão ligadas, em primeiro lugar à execução das observações e coleta de dados sem uma unidade de análise, de um caso específico. A opção pelo estudo de caso limita generalizações do estudo e perspectivas futuras de aplicação e da mesma forma, limitam o uso dos dados coletados e analisados durante um período de tempo, dadas as circunstâncias de movimentação e complexidade da realidade organizacional.

O tempo sempre repercute como um limitador. Se tratando de pesquisa qualitativa, os dados podem ‘falar’ mais a partir da leitura exaustiva, distanciamento e releitura. Outra característica peculiar é que o processo da mudança da matriz foi coletado após seu acontecimento, o que limita, em alguns casos as perspectivas de lembranças dos entrevistados. Porém, oferece mais distanciamento para uma análise mais clara dos mesmos.

Outro limitador de forte impacto na coleta de dados repercutiu na mudança de planejamento da instituição no ano de 2016, em relação ao tempo limite para a revisão ou mudança dos Planos de Ensino das disciplinas da nova matriz. Em 2015, quando da realização do doutorado sanduíche pela pesquisadora, o planejamento de coleta envolvia o acompanhamento da confecção dos planos, que seria efetivada em 2016/01. Houve em 2016/01 uma reunião geral de trabalho para o cumprimento da tarefa e após o NDE se responsabilizou pela checagem dos planos e revisão de sombreamentos. Dessa forma, parte importante do acompanhamento e observação do trabalho dos professores e dos diferentes grupos, envolvendo os demais cursos, não pode ser executada.

Além das limitações já citadas, outra se refere ao número de participantes entrevistados quando do foco central da pesquisa. Para que fossem diminuídas as arestas de não conformidade na coleta de dados, optou-se por mais de um método de coleta e a combinação deles (ENGESTRÖM et al., 2005).

A seguir, como fechamento da análise apresenta-se um Quadro Resumo com os objetivos e resultados encontrados a partir da análise do material coletado em todas as fases da pesquisa.

Objetivo	Resultados
<p>Objetivo Geral: Compreender o processo de construção da nova matriz curricular integrada de um curso de Administração, identificando qual o espaço que a EDS ocupa com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nova matriz é um objeto diferente da matriz anterior; - o processo de construção acomoda tensões individuais e organizacionais; - construção da nova matriz reflete amadurecimento do grupo, de práticas pedagógicas e iniciativas diferenciadas; - EDS possui ainda muitos desafios para que seja considerada pela academia como discussão inerente às grandes áreas da Administração.
<p>Objetivo Específico: Analisar o contexto que atuam os cursos de Administração na cidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cursos com pouca diferenciação; - apelos midiáticos que não possibilitam à comunidade externa um comparativo dos termos acima.
<p>Objetivo Específico: Descrever o sistema de atividade a partir das ações dos envolvidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sistema de atividade modificado em um patamar menor do que o inicialmente estipulado; - alteração no conjunto de artefatos, Seminário Integrador como o grande resultado para o curso de Administração; - necessidade de interdisciplinaridade; - manutenção das capacitações docentes internas e abertura para especificidades externas para que haja um fluxo constante de novas práticas metodológicas e pedagógicas.
<p>Objetivo Específico: Compreender a manifestação através dos <i>turning points</i> dos sujeitos envolvidos (sujeitos protagonistas) no processo de construção da matriz curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sugestão de alteração da matriz dos cursos entendida (no início do processo) de forma não clara pelos grupos; - pontos de ruptura relacionados a diferentes fontes de interesse e manifestações de poder.
<p>Objetivo Específico: Identificar o espaço que a educação para o desenvolvimento sustentável ocupa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manifestações em defesa da inserção e discussões interdisciplinares sobre a temática; - no momento, a inserção depende da vontade dos professores para que haja discussões em sala de aula; - há um entendimento parcial que a instituição esteja atuante em objetivos relacionados ao desenvolvimento sustentável.
<p>Objetivo Específico: Analisar os resultados alcançados em relação ao desenvolvimento na nova matriz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - existência de práticas que reconhecem o papel das experiências e do ambiente de aprendizagem nos processos de ensino; - possibilidades de mudanças maiores no sentido de integração de conhecimentos das diferentes áreas; - proximidade maior com a comunidade empresária.

Quadro 29 – Quadro resumo dos Objetivos Geral e Específicos com seus respectivos Resultados.

Fonte: Elaborado pela autora

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Desigualdades e limites deveriam estar no centro da Rio+20. **Revista Estudos Avançados**, Dossiê Sustentabilidade, São Paulo, v. 26, n. 74, 2012.

ABREU, Daniela G. de; MOURA, Manoel O. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 401-414, abr./jun. 2014.

ADESM. Agência de Desenvolvimento de Santa Maria. Disponível em <http://adesm.org.br/>. Acesso em 06 jul 2017.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, Guilherme D.; et al. Currículo e vínculos teoria-prática: reflexões no ensino-aprendizagem em um curso de graduação em administração. **DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle**. Canoas, v. 3, n. 2, set. 2014.

ASBAHR, Flavia da S. F. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Tese de Doutorado**. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flavia da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, Maio/ Jun/ Jul/ Ago, 2005.

BANERJEE, Subhabrata B. Who Sustains Whose Development? Sustainable Development and the Reinvention of Nature. **Organization Studies**. 24 (1): 143-180, 2003.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, Edição Especial. São Paulo, SP. Maio/Jun. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, J. P. P.; *et al.* O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, 21 (2): 174-181, 2009.

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.

BLACKLER, F.; CRUMP, N.; MCDONALD, S. Managing experts and competing through innovation: An activity theoretical analysis. **Organization**, v. 6, n. 1, p. 5-31, 1999.

BLACKLER, F.; CRUMP, N.; MCDONALD, S. Organizing Processes in Complex Activity Networks. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 277-300, 2000.

BLACKLER, F.; REGAN, S. Intentionality, agency, change: Practice theory and management. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 161-176, 2009.

BRUMAGIM, Alan L.; CANN, Cynthia W. Framework for Teaching Social and Environmental Sustainability to Undergraduate Business Majors. **Journal of Education for Business**. 87:5, 303-308, 2012.

BRUTON, K. Education for Sustainable Development: principles for curriculum development in business subject areas. **Investigations in University Teaching and Learning** vol. 3, n.2, summer, 2006.

BULGACOV, Yára L. M.; et al. Contribuições da teoria da atividade para o estudo das organizações. **Cad. Ebape**. v. 12, nº 3, artigo 6, Rio de Janeiro, Jul/Set. 2014.

CAMPOS, Simone A. P. de. **Relações Negócio e Sociedade e os Projetos de Desenvolvimento Social**: Construindo Coletivos através de Redes de Atividades. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CANOPF, Liliane, et al. Uma Aproximação à Estratégia como Prática na Perspectiva Histórico-Cultural: Compreendendo a Prática de uma empreendedora do ramo de serviços de beleza. **Espacios**, Vol. 37 (Nº 25), 2016.

CARTA DE BELGRADO. Disponível em http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf. Acesso em 18 mai 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura e FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). **Revista Brasileira de Educação**, vol.16, n.46, pp. 119-134, 2011.

CARVALHO, Sandra, L. G.; BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda, S. Um panorama das discussões sobre educação para a sustentabilidade no ensino superior e nos cursos de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S; SILVA, H. C. (Orgs.). Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração. 384 p. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

CEBRIÁN, G.; GRACE, M.; HUMPHRIS, D. Developing people and transforming the curriculum: action research as a method to foster professional and curriculum development in education for sustainable development in higher education. In: FILHO, W. L. (Ed.), **Sustainable Development at Universities**: New Horizons, Peter Lang. Scientific Publishers, Frankfurt, pp. 273-284, 2012.

CEBRIÁN, G.; GRACE, M.; HUMPHRIS, D. Organisational learning towards sustainability in higher education. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**. Vol. 4, No. 3, p. 285-306, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

Vários autores.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2007: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf Acesso em 07 dezembro 2009. 47 p.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2011: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf Acesso em 03 dezembro 2015. 118 p.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2012: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2014. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 06 maio 2015. 133 p.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2017. 55 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf Acesso em 07 fevereiro 2017.

CHALKLEY, Brian; STERLING, Stephen. Hard Times in Higher Education: The Closure of Subject Centres and the Implications for Education for Sustainable Development (ESD). **Sustainability**. Vol 3, 666-677. 2011.

COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach for distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.). **Distributed Cognitions: Psychocological and Educational Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. **Censo dos Cursos, 2017**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/servicos/formacao-profissional/censo-dos-cursos-de-bacharelado-em-administracao-e-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nas-diversas-areas-da-administracao> Acesso em 06 maio 2017.

COOPERRIDER, D. **Café com sustentabilidade:** empresas, universidades e sociedade num mundo sustentável. São Paulo: FECOMERCIO, 2008. Disponível em: http://www.febraban.org.br/Febraban.asp?id_pagina=93 Acesso em 28 dez. 2014.

CORAIOLA, Diego M. et al. Estudo de caso. In: TAKAHASHI, Adriana R. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração:** fundamentos, métodos e usos no Brasil. São Paulo: Atlas, 2013.

CORRADI, Gessica; GHERARDI, Silvia & VERZELLONI, Luca. Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? **Management Learning**, 41(3), 265–283, 2010.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.

C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V. **Types of generalization in instruction: logical and psychological problems in the structuring of school curricula**. National Council of Teachers of Mathematics Reston, VA, 1990.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds) **Handbook of Qualitative Research**. Second Edition. London: Sage Publications, 2000.

DENZIN, Norman, K.; LINCOLN, Yvonna, S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DOSSIÊ UNIVERSO JOVEM MTV, 2008. Disponível em http://www.aartedamarca.com.br/pdf/Dossie4_Mtv.pdf Acesso em 02 abril 2014.

DOYLE, I.; VISSER, W.; BENDELL, J. World review. **Journal of Corporate Citizenship**, n. 41, p. 8-25, 2011.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 279-301, 2002.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos**, CEBRAP nº. 88. Novembro 2010. pp. 153-179.

ELKINGTON, J. **Cannibals with forks**. Canada: New Society, 1999.

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and the Social Construction of Knowledge: A Story of Four Umpires. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 301-310, 2000.

ENGESTRÖM, Y. **Learning, Working and Imagination: Twelve studies in activity theory**. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit, 1990.

ENGESTRÖM, *et al.* Expansive Learning as Collaborative Concept Formation at Work. In: YAMAZUMI, K.; ENGESTRÖM, Y.; DANIELS, H. **New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work**. Osaka, Japan. Kansai University Press, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. **Perspectives on activity theory**. Cambridge. University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of education and work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **In:** Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences-Volume 1, International Society of the Learning Sciences. p.3-24, 2008a.

ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots:** Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge, University Press, 2008.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. University of Helsinki, 1987.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. Second Edition. New York: Cambridge University Press, 2015.

ENGESTRÖM, Y. The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. **Learning and Expanding with Activity Theory.** Cambridge University Press, 2009.

ENGESTRÖM, Y.; BLACKLER, F. On the life of the object. **Organization**, v. 12, n. 3, p. 307-330, 2005.

ENGESTRÖM, Y.; *et al.* Knotworking in Academic Libraries: Two Case Studies from the University of Helsinki. **Liber Quarterly** 21 (3/4). April 2012.

ENGESTRÖM, Y.; KEROSUO, H. From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. **Journal of Workplace Learning**, v. 19, n. 6, p. 336-342, 2007.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on activity theory.** Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y.; NUMMIJOKI, J.; SANNINO, A. Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care. **Mind, Culture, and Activity**, v. 19, n. 3, p. 287-309, 2012.

ENGESTRÖM, Y.; RANTAVUORI, Juhana.; KEROSUO, Hannele. Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. **Vocations and Learning.** Springer, 2012.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 3, p. 368-387, 2011.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Whatever happened to process theories of learning? **Learning, Culture and Social Interaction**. 1. P. 45-56, 2012.

FAPAS. Faculdade Palotina. Disponível em <http://fapas.edu.br/>. Acesso em 06 jun

2016.

FIGUEIRÓ, P. S., RAUFFLET, E. (2015). Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. **Journal of Cleaner Production**, 106, 22-33.

FIGUEREDO, F. R.; TSARENKO, Y. Is “being green” a determinant of participation in university sustainability initiatives? **International Journal of Sustainability in Higher Education**. Vol. 14, No. 3, pp. 242-253, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, C.; SOETE, L. Inovações e Políticas Públicas. **A Economia da Inovação Industrial**. São Paulo: Unicamp, 2008.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – p. 141-154, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena, C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ., Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167, 2002.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**, 2012. Disponível em <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em 06 ago 2017.

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/ mar. 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GADOTTI, Moacir. Reorienting Education Practices towards Sustainability. **Journal of Education for Sustainable Development**. Vol 4(2): 203-211, 2010.

GAIGER, D. Revisiting the Concept of Practice: Toward an Argumentative Understanding of Practicing. **Management Learning**, 40(129), 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 7, jan./abr. 2008.

GAWOR, Leszek. Globalization and its Alternatives: Antiglobalism, Alterglobalism and the Idea of Sustainable Development. **Sustainable Development**, 16, 126-134, 2008.

GESS-NEWSOME, J.; SOUTHERLAND, S. A.; JOHNSTON, A. Educational

Reform, Personal Practical Theories, and Dissatisfaction: The Anatomy of Change in College Science Teaching. **American Educational Research Journal**. Volume: 40 issue: 3, page(s): 731-767, 2003.

GIDDENS, A. **Global politics and climate change**. Cambridge: Polity Press, 2009.

GODOY, Arilda S. Estudo de caso qualitativo. In: In.: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO R.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, Arilda S. Fundamentos da Pesquisa Qualitativa. In.: TAKAHASHI, Adriana R. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros, uma análise bibliométrica. In.: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO R.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico**. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DEMELLO, R.; SILVA, A. A pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GONÇALVES-DIAS, S. L. F. et al. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **Revista RAE-eletrônica**. v. 8, n. 1, jan/jun. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482009000100004. Acesso em 25 abr 2014.

GUERGEN, Mary. M.; GUERGEN, Kenneth. J. Narratives in action. **Narrative Inquiry**. 16:1. 2006.

GUIA DO ESTUDANTE ABRIL: Disponível em <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/administracao-690663.shtml> Acesso em 12 mar 2015.

GUIMARÃES, Jairo, C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, abr./jun. 2014, 167-185.

GUIMARÃES, Jairo, C. É a consequência ambiental antes uma questão de competência pedagógica? Um ensaio no território acadêmico. **RACE**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 331-362, 2013.

GUTIÉRREZ, Kris D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, Patricia; TEJEDA, Carlos. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space, **Mind, Culture, and Activity**, 6:4, 286-303, 1999.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da**

insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, Tom. Practice-ing behaviour change: Applying social practice theory to pro-environmental behaviour change. **Journal of Consumer Culture**, 11 (1), 79-99, 2011.

HARRIS, Anita; WYN, Johanna; YOUNES, Salem. Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. **Young - Nordic Journal of Youth Research**. Vol 18(1): 9-32, 2010.

HOLDSWORTH, Sarah; WYBORN, Carina; BEKESY, Sarah; THOMAS, Ian. Professional development for education for sustainability How advanced are Australian universities? **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 131-146, 2008.

HOPWOOD, B.; MELLOR, M.; O'BRIEN, G. Sustainable development: mapping different approaches. **Sustainable Development**, 13, 38-52, 2005.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 17 fev 2015.

JABBOUR, Charbel J. C. Greening of business schools: a systemic view. **International Journal of Sustainability in Higher Education**. Vol. 11, No. 1, pp. 49-60, 2010.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. Et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010. Vários autores.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. de. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. In: RAM – **Revista de Administração Mackenzie**, v.12, n. 3, Edição Especial, São Paulo, maio/jun. 2011.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice: an activity-based approach**. London: Sage Publications, 2005.

KÄRKKÄINEN, Merja. Teams as Network Builders: analysing network contacts in Finish elementary school teacher teams. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 44, No. 4, 1999.

KAPTELININ, V. The object of activity: Making sense of the sense-maker. **Mind, Culture, and Activity**, v. 12, n. 1, p. 4-18, 2005.

KNORR CETINA, Karin. **Sociality with Objects: Social Relations in Postsocial Knowledge Societies**. Theory, Culture & Society. SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi. Vol 14(4); p. 1-30, 1997.

KURUCZ, Elisabeth; COLBERT, Barry; MARCUS, Joel. Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice. **Management Learning**. 0(0) 1-21, 2013.

KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. **Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction**, p. 17-44, 1996.

LEAL FILHO, Walter. Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 1, n. 1, 9-19, 2000.

LEAL FILHO, Walter. **World Trends in Education for Sustainable Development**. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2011. 462 pp., Environmental Education, Communication and Sustainability. Vol. 32 Edited by Walter Leal Filho.

LEE, Yew-Jin (2004). Documents in Action: How to Follow Scientists of Society. Review Essay: Lindsay Prior (2003). Using Documents in Social Research [21 paragraphs]. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 5(1), Art. 15, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0401151>.

LÉLÉ, Sharachchandra M. Sustainable Development. A Critical Review. **World Development**, Vol. 19, No. 6, 607-621, 1991.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. Philosophy in the URSS, Problems of Dialectical Materialism. Moscou: Progress Publishers, 1977.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciências Del Honbre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. The genesis of activity. **Journal of Russian and East European Psychology**. v. 43, n. 4, 58-71, 2005.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR, 2004.

LIBÂNEO, José C. **Cadernos de pedagogia universitária 11**. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. Universidade Católica de Goiás. 2009

LIBERALI, Fernanda. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPECIALIST**, vol. 17, nº 1, 19-37, 1996.

LINCOLN, Yvonna, S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In.: **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LISKDOG, Rolf & ELANDER, Ingemar. Addressing Climate Change Democratically. Multi-Level Governance, Transnational Networks and Governmental Structures. **Sustainable Development**, 18, 32–41, 2010.

LOURENÇO, Cléria D. S. Formação ou Instrução: Reflexões sobre Qualidade no Ensino Superior de Administração. **RACE**, Chapecó. Ed. Especial Anpad, p. 81-120, 2013.

LOZANO, Rodrigo. Et al. Declarations for sustainability in higher: becoming better leaders, through addressing the university system. **Journal of Cleaner Production**. 48 (2013), 10-19.

LOZANO, R. Envisioning sustainability three-dimensionally. **Journal of Cleaner Production**. 16 (2008) 1838–1846.

MACEDO, Carla, V. P. de; FREITAS, Ana A. F.; GUERRA, Diego, S. Abordagem socioambiental nos cursos de Administração de Empresas: uma escala para mensurar a importância percebida pelos docentes. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs.). Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração. 384 p. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

MALM, Birgitte. Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, **Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy**, 35:1, 77-91, 2009.

MARTINS, Lígia, M. A categoria atividade em Aleksei Nikolaevich Leontiev. In: **Anais do Evento de Método e Metodologia em materialismo Histórico Dialético e Psicologia Histórico-Cultural**. ISSN: 2318-7220, 2013.

MELO, Eliete, C.; BRUNSTEIN, Janette. Experiências docentes de educação para sustentabilidade na sala de aula de administração. **PRETEXTO**, Belo Horizonte, v. 15, p. 116-135, 2014.

MIETTINEN, R. (2005). Object of Activity and Individual Motivation. **Mind, Culture, and Activity** 12(1).

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, 2009.

MIETTINEN, R.; VIRKKUNEN, J. Epistemic objects, artefacts and organizational change. **Organization**, v. 12, n. 3, p. 437-456, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto CNE/UNESCO. “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. Consultora: Luiza Yoko Taneguti. 2013.

MISOCZKY, Maria Ceci; BÖHM, Steffen. Do desenvolvimento sustentável à

economia verde: a constante e acelerada investida do capital sobre a natureza. **Cadernos EBAPE.BR**, v.10, n.3, artigo 5, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/613> Acesso em 25 nov 2013.

MOORE, J. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. **International journal of sustainability in higher education**, v. 6, n. 4, p. 326-339, 2005.

MORETTI, V. D. Professores de Matemática em Atividade de Ensino: Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2007.

MORIN, Edgar. **É preciso educar os educadores**. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>, 2014. Acesso em: 20 jan 2015.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BABOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 257-284.

MUNIZ, H. P. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Rev. bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 38 (128): 280-291, 2013.

NAGHIEH, A.; THOMPSON, M; e MONTGOMERY, P. A system level intervention to address teacher stress: qualitative evidence from a pilot study of the Change Laboratory methodology in UK secondary schools. Submitted to **EGOS Sub Theme 61: Activity Theory and Organisations**, Rotterdam, 2014.

NASCIMENTO, L. F. M. O Insustentável Sustentável. **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração - EnANPAD 2008**, Rio de Janeiro – RJ, CD, 2008.

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.

NICOLINI, D. Zooming in and out: Studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1391-1418, 2009.

NICOLINI, D. Articulating practice through the interview to the double. **Management Learning**, 40(2), 195-212, 2009a.

NICOLINI, D. Zoom in and out: studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. **Organization Studies**, 30(12), 1341-1418, 2009b.

NICOLINI, D.; MENGIS, J.; SWAN, J. Understanding the role of objects in cross-disciplinary collaboration. **Organization Science**, v. 23, n. 3, p. 612-629, 2012.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro**. OTTO editore. Torino. 1981.

OLIVEIRA, Mírian; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

OMICINI, A.; OSSOWSKI, S. Coordination and collaboration activities in cooperative information systems. **International Journal of Cooperative Information Systems**, v. 13, n. 01, p. 1-7, 2004.

ORR, D. W. **Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world**. State Univ of New York Pr, 1992.

PAES DE PAULA, A. P. **Estilhaços do real: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana**. Curitiba: Juruá, 2012.

PAVESI, A.; FREITAS, D. Ambientalização curricular na perspectiva da teoria da atividade: elementos para a análise e a prática. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P.C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B.C. (Orgs.) **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014.

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Administração**. Centro Universitário Franciscano, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERSONS, O. Incorporating corporate social responsibility and sustainability into a business course: a shared experience. **J. Educ. Bus.** 87 (2), 63e72. 2012.

PERUZZO, Cicilia, M. K. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. **XXV Encontro Anual da Compós: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016.

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. **Expansão da educação superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26-29 de outubro. Paraná, 2009.

PICCOLO, G. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 283-292, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

POSTHOLM, May, B. Methodologies in Cultural-Historical Activity Theory: The example of school-based development. **Educational Research**. 57: 1, 43-58, 2015.

POZZEBON, Marlei; PETRINI, Maira de C. Critérios para condução e avaliação de pesquisas qualitativas de natureza crítico-interpretativa. In: TAKAHASHI, Adriana R. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013.

PRENKERT, F. A theory of organizing informed by activity theory: The locus of paradox, sources of change, and challenge to management. **Journal of Organizational Change Management**, v. 19, n. 4, p. 471-490, 2006.

PRENKERT, F. Tracing the Roots of Activity Systems Theory An Analysis of the Concept of Mediation. **Theory & Psychology**, v. 20, n. 5, p. 641-665, 2010.

PRETORIUS, M. Tasks and activities of the business rescue practitioner: a strategy as practice approach. **Southern African Business Review**. Volume 17, Number 3, 2013.

PRIOR, L. **Using Documents in Social Research**. London. SAGE, 2003.

QABLAN, Ahmad; SOUTHERLAND, Sherry, A; SAKA, Yavuz. “My job isn’t to tell them what to think”: The Fear of Indoctrination and How it Shapes Education for Sustainable Development. **Electronic Journal of Science Education**. Vol. 15, No. 2, 2011.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243, 2002.

RIBEIRO, Denise A.; SACRAMENTO, Ana Rita S. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador. V. 10, Nº 2, p. 193-205, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

RICHARDSON, R. J. et all, **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Torsten; SCHUMACHER, Kim Philip. Who Really Cares About Higher Education For Sustainable Development? **Journal of Social Sciences**, v. 7, n. 1, p.24-32, 2011.

RUPEA. Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior: elementos para discussão sobre políticas públicas. **RUPEA**. CGEA/MEC, set. 2005.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. In: SANNINO, A.; DANIELS, H. e GUTIÉRREZ, K. D. (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge, England: Cambridge University Press, p.1-15, 2009.

SCHATZKI, T. R. Introduction – Practice Theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K. e VON SAVIGNY, E. (Ed.). **The practice turn in contemporary theory**. London and New York: Routledge, 2001.

SCOTT, W. Education and sustainable development: challenges, responsibilities, and frames of mind. **The Trumpeter**, 18(1), 2002.

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. **Desenvolvimento Sustentável**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SCROBOTA, Magda. Education for Sustainability in Poland – A Narrative Literature Review. **The Journal of Education Culture and Society**. 2/2014. P. 223-236, 2014.

SFORNI, M. S. de F. **A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamentada na teoria histórico-cultural**, 2012. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_832_martasforni@uol.com.br.pdf> Acesso em 06 maio 2015.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

SFORNI, M. S. de F. **Interação entre didática e teoria Histórico-Cultural**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SIDIROPOULOS, E.; Education for sustainability in business education programs: a question of value. **Journal of Cleaner Production**, 85 (2014) 472-487, 2014.

SPRINGETT, D. Education for sustainability in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. **Business Strategy and the Environment**, v. 14, n. 3, p. 146-159, 2005.

SPRINGETT, D.; KEARINS, K. Gaining legitimacy? Sustainable development in business school curricula. **Sustainable Development**, v. 9, p. 213-221, 2001.

SPRINGETT, Delyse. Luta ideológica: o desenvolvimento sustentável no currículo de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs.). **Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração**. 384 p. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

STAKE, R. E. Case studies: In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage, p. 86-109, 1998.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Second Edition. London: Sage Publications, 2000.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEIL, Carlos Alberto and CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito**. Mana [online]. Vol.20, n.1, pp. 163-183. ISSN 0104-9313. 2014.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change**. Bristol: Green Books, 2001.

STERLING, S. Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. **Learning and Teaching in Higher Education**, Issue 5, 2010-11.

STETSENKO, A. Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. **Mind, Culture, and Activity**, 2005.

STUBBS, Wendy; COCKLIN, Chris. Teaching sustainability to business students: shifting mindsets. **International Journal of Sustainability in Higher Education**. Vol. 9. Iss 3. P. 206-221, 2008.

SVANSTRÖM, M.; LOZANO-GARCÍA, F.J.; ROWE, D. Learning outcomes for sustainable development in higher education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 9 (3), 2008, pp. 339-351.

TACHIZAWA, T. **Gestão ambiental e responsabilidade social corporativa**. São Paulo: Atlas, 2004.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 120p, 2005.

UNESCO. **Educación para um futuro sostenible**: una visión transdisciplinaria para una acción concertada. Paris: Unesco, EPD-97/CONF.401/CLD.1, 1997.

UNIFRA. Centro Universitário Franciscano. Disponível em www.unifra.br Acesso em 06 abr 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Diretrizes para a Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos**. 2016. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/legislacao/anexos-das-diretrizes-para-a-elaboracao-dos-projetos-pedagogicos-de-cursos/texto-principal-das-diretrizes-para-elaboracao-de-projetos-pedagogicos-de-cursos>. Acesso em 17 fev 2017.

VEIGA, J. E. **Sustentabilidade**: A legitimação de um novo valor. São Paulo: Senac, 2010.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos de 1980 e 1990. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, V. 43, nº 4, p. 66-72, 2005.

VIRKKUNEN, J.; RISTIMÄKI, P. Double Stimulation in Strategic Concept Formation: An Activity-Theoretical Analysis of Business Planning in a Small Technology Firm. **Mind, Culture, and Activity**, v. 19, n. 3, p. 273-286, 2012.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **The Change Laboratory**: a tool for collaborative development of work and education. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALS, A. DESD **Global Report Learning for a Sustainable World**: Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. UNESCO. 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf Acesso em 26 abril 2014.

WALS, Arjen E.J.; BAWDEN, Richard. **Integrating Sustainability into Agricultural Education dealing with complexity, uncertainty and diverging worldviews**. Interuniversity Conference for Agricultural and Related Sciences in Europe (ICA). Universiteit Gent, 2000.

WALS, Arjen E.J.; JICKLING, Bob. “Sustainability” in higher education: from double think and newspeak to critical thinking and meaningful learning. **Higher Education Policy**, v. 15, p.121-131, 2002.

WASHINGTON, Haydn. **Is “sustainability” the same as “sustainable development”?** IN: KOPNINA, H.; SHOREMAN-OUIMET, E. Sustainability: key issues. Routledge, 2015.

WOLFF, S. Analysis of Documents and Records. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. v.; STEINKE, I (eds). **A Companion to Qualitative Research**. London: SAGE, 2004.

WU, Y.J., et al. Management education for sustainability: a web-based content analysis. Acad. **Management Learn. Educ.** 9 (3), 520 e 531. 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Apêndice A



Coleta de Dados DVB002



Ficha de Identificação dos Docentes que compõem o NDE do Curso de Administração - UNIFRA 2º Ciclo da Pesquisa – Levantamento com os atores centrais da pesquisa.

Identificação do participante:

1. Idade: _____ 2. Tempo de docência total: _____ 3. Tempo na IES: _____
 4. Regime de trabalho: () parcial, _____hs () integral () horista
 5. Exerce mais alguma função na IES além da docência? Qual? Desde quando?
 6. Passou por mais alguma(s) função(ões) na IES? Qual(is) e em qual período?
 7. Qual a sua especialidade (área de formação)?
Graduação:
Mestrado:
Doutorado:
 8. Quais as disciplinas trabalhadas?
-

Interview to the Double – Entrevista ao *dublê*

Nicolini (2009a, p. 196), apresenta uma técnica de coleta de dados via entrevista que se chama “*interview to the double*” (ITTD), isto é, “entrevista ao *dublê*” “uma metodologia para articular e re-apresentar a prática”.

Pergunta a ser feita ao entrevistado:

Considere que existe outra pessoa perfeitamente idêntica a você do ponto de vista físico. Amanhã, esta pessoa irá lhe substituir em suas atividades. Como você instruiria essa pessoa para se comportar com relação às tarefas, aos seus colegas de trabalho, aos alunos, aos seus compromissos, de forma que ninguém perceba que se trata de outro e não de você?

- Verificar qual a ordem que o entrevistado elenca.
- Desconfortos.
- Contradições.
- Desafios.
- Proposição positiva/ negativa/ conformada.
- Planejado x Realizado.

Apêndice B



Coleta de Dados DVB002



Questões para Entrevista: Docentes que compuseram o NDE do Curso de Administração – UNIFRA quando da atualização da Matriz Curricular
2º Ciclo da Pesquisa – Levantamento com os atores centrais - Entrevistas em Profundidade.

Bloco 1 - Roteiro Preliminar de Entrevista – questões específicas

1. Sabemos que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são selecionados a partir de estudos anteriores e pesquisas e existe uma ementa que deve ser respeitada. Mas, diante disso, qual o teu método de trabalho? Hoje, você está satisfeito com a sua forma de trabalhar ou mudaria alguma coisa?
2. Como você avalia sua condução do processo ensino/aprendizagem em sala?
3. Quais as estratégias de ensino geralmente utilizadas? Quais que poderiam ser utilizadas caso as circunstâncias (flexibilidade, orçamento), fossem diferentes? Exemplos?
4. Quais as ferramentas utilizadas em sala para a aula? Recursos?
5. Existe capacitação fornecida pela IES para os professores?
6. Existe capacitação específica em pedagogias para a sala de aula?
7. Existe alguma capacitação desejada por você? Qual? Exemplos?
8. Como você avalia seus alunos? Quais as ferramentas de avaliação? Você acredita que essas ferramentas de avaliação são as mais indicadas?
9. Como você é avaliado pela condução do seu trabalho em sala?
10. Essa sua avaliação possui retorno e algum tipo de indicador? Como o indicador é trabalhado?
11. A forma de atuação em sala de aula vem mudando ao longo dos anos? Como?
12. Como você se vê neste processo?

Bloco 2 - Questões sobre a Matriz do Curso

13. Quais os pontos de destaque que você poderia citar, entre dificuldades e pontos positivos que aconteceram a partir da solicitação de mudança? Quando foram as primeiras movimentações?
14. Existem iniciativas interdisciplinares? Quais? Poderia citar um exemplo?
15. Como está a adequação da matriz do curso em relação às demandas de mercado para o administrador?

16. Você acompanhou desde o início a mudança da matriz curricular atual? Como foi o processo? Poderias explicar? Quando foi a sua entrada oficial no NDE?
17. A integralização curricular entre os três cursos foi solicitada desde o início da mudança curricular?
18. Quais as atividades desenvolvidas em conjunto com os demais professores em relação ao ensino/aprendizagem dos alunos? Como essas atividades são inseridas no dia a dia em sala de aula?

19. Quais foram os principais desafios enfrentados?
20. Houve momento de discordância entre os cursos? Você poderia relatar como foram esses momentos? Dê um exemplo? E como o grupo lidou com eles?
21. Houve momento de intervenção por parte da Reitoria ou alguma Pró-reitoria? Quando foi isso? Por qual(is) motivo(s)? Qual a sua percepção sobre?

22. Como o NDE sentiu o acolhimento dos professores em relação à ideia de integralização/mudança na matriz? Você poderia narrar um episódio que ilustrasse esse acolhimento? Sem citar nomes.

23. Aconteceram problemas/conflitos? Como o NDE trabalhou os problemas/conflitos que aconteceram? Quais as estratégias que foram adotadas? Elas repercutiram bem? Por exemplo?

24. Houve troca dos membros do NDE após a confecção da Matriz. Sabemos que houve um desgaste bem grande destes membros em relação às negociações com demais cursos. Poderias falar um pouco sobre isso?

25. Como foi o processo de criação das disciplinas Optativas, que coube ao NDE desenvolver? Poderias explicar?

26. Como você percebe a inserção da sustentabilidade como uma disciplina obrigatória?
27. Ela é feita, essa inserção? De que forma? Existe alguma prerrogativa institucional para a inserção?
28. Você acredita que esta é a forma de inserir este debate? Como, na sua opinião, essas questões deveriam ser inseridas?
29. Como você avalia o produto final (matriz)? Ela está satisfatória na sua avaliação? O que faltou?
30. Como você avalia ou compara (em quais termos), o aluno formado pela matriz anterior e o aluno formado pela nova matriz?