



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

HUMANAS E SOCIAIS

ISSN IMPRESSO 2316-3348

E-ISSN 2316-3801

DOI - 10.17564/2316-3801.2018v7n2p143-154

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO NO MERCADO DE CASA AMARELA, RECIFE-PE

ACTIVE METHODOLOGY IN MANAGEMENT CLASSES: DEVELOPMENT OF AN INTERVENTION PROJECT IN CASA AMARELA MARKET, RECIFE-PE

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ADMINISTRACIÓN:

DESARROLLO DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL MERCADO DE CASA AMARELA, RECIFE-PE

Fernando Pontual de Souza Leão Júnior¹
Rita Patrícia Almeida de Oliveira³

Cristóvão de Souza Brito²

RESUMO

O presente artigo analisa e avalia os resultados da aplicação de uma metodologia de ensino baseada em projetos a estudantes do 8º período do curso de Administração da FACIPE/UNIT. Os alunos foram instados a fazer uma intervenção junto a pequenos comerciantes no Mercado Público de Casa Amarela, Recife-PE, onde realizaram um diagnóstico das principais deficiências, no âmbito da gestão, e organizaram uma jornada com minicursos voltada a atender essas demandas. O projeto denominou-se Administração em Ação e ocorreu durante o período de março a julho de 2016. A metodologia de análise dos resultados do projeto foi, inicialmente,

quantitativa, por meio de um questionário aplicado aos participantes do projeto. E, em um segundo momento, após as respostas dos questionários. Depois dessa etapa, foram realizadas entrevistas com alguns estudantes, visando aprofundar aspectos considerados relevantes à aprendizagem obtida. Os resultados indicaram que a vivência prática do projeto levou-os à compreensão das diversas habilidades e competências necessárias à atividade do administrador. Diante disso, aumentou o interesse de modo significativo no aprofundamento dos conhecimentos das áreas de conhecimento próprias da administração. Evidencia-se, dentre as metodologias ci-

tadas, que a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e a TBL para o Curso de Administração além de incorporarem todas as características já mencionadas, também contemplam especificidades e inerências típicas do mister profissional do administrador. Quais sejam: a de exigirem atributos que perpassam, transversalmente, as questões relacionadas estritamente ao aprendizado implícito na matriz curricular. Entre eles, a administração

de conflitos e a definição e reconhecimento de competências no ambiente organizacional.

PALAVRAS-CHAVE

Administração. Ensino. Metodologias Ativas. Inovação. Práticas de Projetos.

ABSTRACT

This article analyzes and evaluates the results of a project-based teaching methodology applied to students from the 8th period of the FACIPE / UNIT course of Administration. The students were asked to intervene with small merchants in the Casa Amarela Public Market, Recife-PE, where they performed a diagnosis of the main deficiencies in the management area, and organized a mini-course with a focus on the meeting demands. The project was called 'Administration in Action' and occurred during the period from March to July 2016. The methodology of analysis results was initially quantitative, through a questionnaire applied to the project participants. And, in a second moment, after the answers of the questionnaires, used a qualitative approach. After this stage, interviews were conducted with some students, aiming to deepen aspects considered relevant to the obtained learning. The results indicated that the practical experience of the project led them to understand the various skills and

competencies required for the administrator's activity. As a result, it has significantly increased the interest in deepening the knowledge of the administration's areas of knowledge. It can be seen that, among the aforementioned methodologies, the PBL and TBL for the Administration Course, besides incorporating all the mentioned characteristics, also contemplate specificities and inherent characteristics typical of the professional manager. Which are: to require attributes that cross, transversally, the issues related strictly to the learning implicit in the curriculum matrix. Among them, the administration of conflicts and the definition and recognition of competences in the organizational environment.

KEYWORDS

Administration. Teaching. Active methodologies. Innovation. Project practices.

RESUMEN

Este artículo analiza y evalúa los resultados de la aplicación de una metodología de enseñanza apoyada en proyectos de estudiantes del octavo periodo del curso de Administración y Gestión de Empresas. Los estudiantes fueron instados a hacer una intervención junto a pequeños comerciantes en el Mercado Público, en la región de Casa Amarela, barrio del Recife,

Pernambuco, Brasil, en el cual realizaron un diagnóstico de las principales deficiencias en el campo de la gestión, y organizaron una jornada con talleres dirigidos a atender esas demandas. El proyecto se ha denominado "Administración en Acción" y ha transcurrido entre marzo y julio de 2016. La metodología de evaluación fue inicialmente cuantitativa con encues-

tas aplicadas a los participantes; en una segunda fase se han realizado entrevistas con estudiantes seleccionados, buscando profundizar aspectos del proceso de aprendizaje. Los resultados indican que la experiencia práctica del proyecto se los llevó a la comprensión de las varias habilidades y competencias necesarias a la actividad del administrador/gestor. Hemos detectado el aumento del interés en la profundización de los saberes de las áreas de conocimiento típicas de la administración y gestión. Resultó muy claro, que entre las metodologías mencionadas, la PBL y TBL para el Curso de Administración además de incorporar todas las características dichas, todavía abarcan

particularidades propias de la actividad profesional del administrador, entre ellas: las que exigen atributos que atraviesan, de modo transversal, las cuestiones relacionadas puramente al aprendizaje sobrentendido en la matriz curricular como la administración de controversias y la definición y el reconocimiento de competencias en el ambiente de una organización.

PALABRAS CLAVE

Administración; Enseñanza; Metodologías activas; Innovación; Prácticas de proyectos;

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo a administração buscou desenvolver formas de maximizar o valor das organizações por meio de construtos e práticas que vêm cambiando, conforme as mudanças no contexto social, político e econômico. Desde o momento em que a administração se consolida como um campo de conhecimento delimitado e diferente de outras áreas, como a engenharia de produção, houve um contínuo processo evolutivo, buscando incorporar novos elementos à formação profissional do administrador.

Se no início a grande preocupação residia na compreensão e maximização dos processos produtivos, essa preocupação foi ao longo do tempo incorporando novas possibilidades e outros tantos desafios. Desde entender o ser humano no contexto do trabalho em toda sua complexidade, até as relações das organizações com o ambiente, que se refletiam na conformação estrutural.

A busca pela maximização dos resultados, tanto no âmbito público como no privado, tem sido o parâmetro balizador da organização dos currículos para a formação do profissional de administração.

Entrementes, autores como Acktouf (2005), De Paula e Rodrigues (2006) propugnam a necessidade de uma educação mais crítica. O contexto admi-

nistrativo não pode ater-se somente a questões de caráter técnico ou prático, mas debruçar-se sobre o pensamento crítico e as constantes mudanças em um contexto complexo e cada vez mais imprevisível. O pensamento crítico é colocado como uma necessidade premente no trabalho de De Paula e Rodrigues (2006), conforme os autores essa é a única maneira de prosperar em um ambiente complexo.

De certo modo, a visão que fundamenta o ensino tem passado por uma forte pressão do mercado, no sentido de direcionar a formação para a consolidação de práticas e técnicas recorrentes no cenário real das empresas. Sendo assim, o desafio é ainda maior, posto que além de criar um ambiente reflexivo, de pensamento crítico, passa a ser necessário também aos cursos de graduação formar o egresso técnico, capaz de resolver questões do dia a dia das organizações.

A percepção dicotômica sobre o papel da formação superior tem conduzido as escolas de administração a uma proposição mais pragmática das disciplinas, com a supressão de disciplinas que não estão diretamente ligadas à carreira do administrador, mas que são essenciais na formação do pensar.

Nicolini (2003a) faz uma analogia das escolas de administração com fábricas, que reproduzem a formação de profissionais acríticos, muitas vezes, alienados em relação às suas próprias realidades e

à aplicabilidade do arcabouço teórico às situações específicas que estão submetidos.

Freire (1987) propõe um ensino contextualizado e crítico, inserido nas próprias situações de vida dos estudantes, que devem ser capazes de se apropriar dos conhecimentos e reconstruí-los em suas realidades. Essa é uma visão que busca uma postura que se distancia da alienação, comum à produção e reprodução do conhecimento em cursos superiores.

O ensino da administração no Brasil nasce em um contexto de reprodução dos conhecimentos difundidos no cenário internacional, principalmente na Inglaterra e Estados Unidos. Até certo ponto, essa era uma postura natural, na medida em que a Administração, como campo de conhecimento separado de outras áreas, estava apenas em sua fase inicial. Todavia, a continuidade do ensino reprodutor de conhecimento conduziu a um cenário de dissociação entre os preceitos administrativos e a evolução da realidade brasileira

As escolas de administração brasileiras foram constituídas sob forte influência do modelo americano, focado em metodologias quantitativas de gestão e priorizando um certo pragmatismo de mercado. Isso ficou bastante evidente, consoante identificado na obra de Cross, Aramburu e Antunes (2009), na criação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, primeira escola de administração pública e privada reconhecida pela excelência do ensino no Brasil. As autoras relatam que até os professores eram trazidos dos Estados Unidos.

O processo de estruturação do ensino da administração no Brasil se consolida a partir da regulamentação da profissão, na década de 1960, que instituiu a profissão de Técnico em Administração e, posteriormente, o Bacharelado no mesmo curso. Nesse cenário, as proposições Tayloristas, Fordistas e Weberiana constituíam a lógica dominante na composição dos currículos e nas práticas em sala de aula (NICOLINI, 2003a; NICOLINI, 2003b).

Cross, Aramburu e Antunes (2009) e Nicolini (2003a) consideram que somente a partir da década de 1980 o ensino da administração no Brasil começa a voltar os olhos para as práticas realizadas na

América Latina e na Europa, fora do contexto britânico. Destarte, temas como cultura organizacional, organizações locais e práticas gerenciais brasileiras passam a aparecer nas principais publicações acadêmicas especializadas. Ainda assim, a predominância de um ensino mecanicista persistiu, principalmente pelas determinações estabelecidas pelos currículos mínimos. Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61) implementou os currículos mínimos, conjunto de disciplinas que deveriam compor todos os cursos do país, dentro de uma área de conhecimento específico.

A Lei 9.131, de 24/11/1995, art. 9º, em sua alínea “c”, conferiu à sua Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação

A competência para a elaboração do Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE (Parecer do CES/CNE, 2002).

Nesse sentido as DCN surgiram como um elemento de ajuste dos currículos para o atendimento das demandas locais, além de incentivar uma maior interação entre o aluno e o mercado de trabalho, explicitando claramente a necessidade deste buscar informações fora da sala de aula.

Percebe-se que a intenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) era estabelecer um ensino superior suficientemente flexível para o atendimento da diversidade do mercado de trabalho do país, apontando para uma maior valorização das atividades extracurriculares, desde que agreguem mais informações às de caráter acadêmico.

Destarte, o uso de metodologias ativas pode ser um caminho para dar aos estudantes a possibilidade de interagir com o mercado por meio de ações de intervenção e de práticas de sala de aula que remetam à formação de competências gerenciais e pessoais que fogem aos conteúdos curriculares do curso.

O presente artigo analisa e avalia os resultados da aplicação de uma metodologia de ensino baseada em projetos a estudantes do 8º período do curso de Administração da FACIPE/UNIT.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As instituições, de acordo com Moran (2000), vêm diversificando as formas de apresentar os conhecimentos, com modelos mais voltados em aprender de forma ativa, enfatizando a proposição de desafios, problemas e outras formas de trabalhos didáticos como os projetos. Assim sendo, trabalhar múltiplas abordagens pedagógicas é extremamente importante para os que utilizam educação com proposição de problemas e com projetos, pois esta modalidade de ensino permite o professor planejar sua aula; utilizando metodologias variadas, como, por exemplo, as metodologias ativas.

O estudo foi desenvolvido numa instituição que desenvolve metodologias ativas tanto na formação de seus professores, quanto na aplicação dos docentes em sala de aula. As Metodologias Ativas apresentam características que possibilitam um aprendizado mais dinâmico, como a aprendizagem por pares, chamada de *Peer instruction*; o *Study Case* (Estudo de Caso); a *Team Based Learning* (TBL) e a *Problem Based Learning* (PBL), as duas últimas utilizadas na elaboração do projeto de intervenção deste estudo. As Metodologias destacam o protagonismo do estudante, a participação ativa e a construção de competências e habilidades.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS PROMOVENDO A APRENDIZAGEM

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendiza-

gem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

O que foi justamente a proposição da atividade desenvolvida e que foi discutida nos dados neste estudo.

Das Metodologias citadas anteriormente, foram escolhidas duas específicas que foram: *Problem Based Learning*: a nova ótica americana e *Project Based Learning*.

Inicialmente será apresentada a PBL, que é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para incentivar os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão (RIBEIRO *et al.*, 2003). A PBL originou-se, no Canadá, para o estudo de medicina, mas hoje podemos encontrar exemplos de implementação da PBL em todo o sistema educacional. Apesar de ter pouco mais de trinta anos, a PBL não é uma abordagem nova. Muitos de seus elementos norteadores já foram discutidos por educadores e pesquisadores educacionais do mundo todo, tais como Bruner, Ausubel, Dewey, Piaget, e Rogers (DOCHY *et al.*, 2003).

A PBL segundo Masetto (1996 p. 323) destaca o contato de estudante com a realidade profissional; a superação dos requisitos teóricos para se partir para a prática; a construção do conhecimento em rede, não linear; e a responsabilização dos estudantes por seu desenvolvimento profissional e por seu comportamento ético com relação aos colegas, professores e sociedade.

Autores como Ribeiro (2003 apud GIJSELAERS, 1996) acredita que a PBL norteia três princípios fundamentais sobre a aprendizagem, são eles: (1) é importante ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto em questão de modo a conseguir a aprendizagem de novos conceitos relacionados a ele; (2) a metacognição afeta a aprendizagem – habilidades tais como o estabelecimento de objetivos (o que vou fazer?), a seleção de estratégias (como vou fazer?) e avaliação dos resultados (funcionou?) são consideradas essenciais à aprendizagem; e (3) fatores contextuais e sociais influenciam a aprendizagem – o contexto em que o ensino se dá favorece ou inibe

a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem acontece quando o conteúdo ensinado está próximo do contexto profissional futuro dos estudantes.

Diversas atividades educacionais poderiam ser consideradas PBL, como por exemplo: projetos e pesquisas. Contudo, podemos diferenciar a PBL a outros métodos de ensino-aprendizagem, destacando que é o problema que direciona e motiva a aprendizagem, nesta perspectiva.

Então sua aplicação seguiria alguns aspectos, como destaca Barrows (2014): O professor apresenta o problema e busca os conhecimentos prévios dos alunos, que discutem e registram suas questões de aprendizagem anteriores e podem vir a definir novas questões de aprendizagem à medida que progredem na solução do problema; e depois de terminado o trabalho, os estudantes avaliam seus pares e a si mesmos de modo a desenvolverem habilidades de autoavaliação e avaliação construtiva de colegas.

Este conjunto de atividades não só acarreta mudanças no processo de ensino aprendizagem como também coloca desafios para alunos e docentes. De acordo com Ribeiro e outros autores (2003 apud GJSELERS, 1996) o papel primordial do professor nesta metodologia é o orientar os grupos, dando apoio para que a interação entre os estudantes seja produtiva e ajudando-os a identificar o conhecimento necessário para solucionar o problema.

Outra Metodologia Ativa desenvolvida neste estudo foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), que também vem tendo espaço maior nas universidades de ciências aplicadas, devido ao fato de que os estudantes desenvolvem diversas competências e habilidades direcionadas a vida profissional, que proporciona múltiplas aprendizagens (LETTENMEIER *et al.*, 2014). A ideia de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remonta ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897 (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 61).

De acordo com Rudolph (2014) os benefícios desta abordagem, incluem o enquadramento das ciências e problemas nos contextos culturais, econômicos, científicos e sociais, ainda da necessidade de

adaptação do estudante no decorrer da vivência da metodologia, que proporciona trabalhar com problemas imprevisíveis na sala de aula, como ocorre também na vida profissional. Alguns projetos iniciam com problemas de cunho interdisciplinar e o professor orienta o processo de aprendizagem, conduzindo um interrogatório completo na conclusão da experiência de aprendizagem.

Nas salas de aulas, os estudantes e os professores discutem os detalhes dos conteúdos, da problemática e dos desafios. De acordo com Korenic (2014), essa metodologia se desenvolve em quatro fases distintas: intenção, planejamento, execução e julgamento. De acordo com Barbosa e Moura (2013, p.63), há três categorias deste método: O primeiro o **Projeto construtivo**, que visa construir algo novo, introduzindo alguma inovação, propor uma solução nova para um problema ou situação; o segundo o Projeto **investigativo** que visa o desenvolvimento de pesquisa sobre uma questão ou situação, mediante o emprego do método científico; e o terceiro que é o **Projeto didático** (ou explicativo) que procura responder questões do tipo: “Como acontece? Para que serve? Como funciona? Como foi construído?” Procura ilustrar, revelar, explicar, os princípios sociais, econômicos, filosóficos, científicos de funcionamento de objetos, mecanismos, sistemas, profissões, cargos, fenômenos etc.

Percebe-se que essas duas metodologias são direcionadas a construção do conhecimento, ao protagonismo estudantil, a elaboração de novas ideias, a autodidatismo e a resolução de problemas, favorecendo assim o processo de ensino aprendizagem de forma mais ativa e participativa por parte dos atores envolvidos neste processo.

3 METODOLOGIA

Na proposição do projeto, os estudantes foram desafiados a desenvolver e realizar um programa de treinamentos voltados para um grupo de pequenos empreendedores no Mercado público de Casa Amarela, Recife-PE. O mercado tem, aproximadamente,

250 pequenos negócios, de todos os tipos possíveis e imagináveis. Desde serviços de baixa complexidade, passando por pequenos comércios, de todos os tipos de produtos, artesanato, lanchonetes e bares. Inicialmente os estudantes fizeram uma visita de reconhecimento no mercado, entre os dias 1º e 30 de março de 2016, divididos em grupos de 5 estudantes.

Após o período de visitas, na segunda etapa, durante o mês de abril de 2016 os grupos elaboraram um conjunto de 15 questões sobre as áreas de marketing, finanças, recursos humanos, produção, planejamento e higiene/segurança no trabalho. Sendo um total de 15 grupos de estudantes, foram propostas 300 questões. Dessas questões, em uma sessão com o professor e os líderes de cada grupo, foram selecionadas e validadas 45 questões, versando sobre os temas supracitados.

Após a elaboração e validação do questionário, houve o planejamento do trabalho de campo, juntamente com os líderes de cada grupo. Desse modo o Mercado foi dividido em setores e cada grupo cuidou de aplicar os questionários a cada respectivo setor. Os alunos encontraram as dificuldades, pois houve resistência dos comerciantes para fornecer as respostas propostas.

Os estudantes tiveram que criar estratégias para convencer os respondentes e, assim, baterem a meta mínima de 10 questionários por grupo. Todos conseguiram bater as metas, sendo que alguns grupos fizeram mais, de modo que foram coletados 166 questionários respondidos.

Após essa etapa, os resultados foram tabulados no Software Microsoft Excel, e, posteriormente montados gráficos tipo pizza para a visualização dos resultados. Essa etapa durou uma semana e cada equipe teve que apresentar uma proposta de treinamento para ministrar em minicursos no final do semestre, direcionado aos problemas detectados na fase de diagnóstico. Ao final do semestre os estudantes, sob a orientação do professor, montaram uma oficina, com 15 treinamentos e convidaram os comerciantes a participarem, assim como o público em geral. O projeto acabou com a avaliação das

oficinas, por parte dos participantes. Finalmente, terminados os minicursos, houve uma reunião de feedback com todos os participantes.

Para avaliar a metodologia de ensino adotada, elaborou-se um questionário visando analisar o impacto da metodologia na motivação dos estudantes para o estudo da administração e o impacto no interesse pelas disciplinas do curso, além de outras habilidades e competências relacionadas à prática de projetos.

Desse modo, pode-se considerar que estudo foi de natureza quantitativa, em sua primeira etapa de análise, mas, no sentido de elucidar questões que ficaram abertas na análise quantitativa, optou-se pela realização de 10 entrevistas com alguns estudantes participantes do projeto, escolhidos aleatoriamente, mediante sorteio. Para realizar o sorteio, foi atribuído um número a cada estudante e, no Microsoft Excel, realizou-se uma distribuição aleatória, contendo o intervalo de 1 a 75, os dez primeiros números, não repetidos, da lista foram escolhidos.

As variáveis de análise foram: competências adquiridas, interesse por disciplinas do curso de administração e motivação para estudar administração. Para operacionalização das variáveis.

Foi calculada uma amostra aleatória simples (ver fórmula 1) em relação aos 75 alunos concluintes, desse modo chegou-se a: $N=75$ e $n=1/\epsilon^2$

Onde,

N é a população de alunos, ϵ é o erro estimado e n é o fator de cálculo para amostragem aleatória. Utilizou-se um erro de 0,1 mas as respostas dadas pelos estudantes ficaram abaixo das perspectivas desse erro, aumentando-o para 0,13. Assim, chega-se ao cálculo amostral da Fórmula 1.

(I) $a = (N*n)/(N+n) = (75*51)/(75+51) = 30$ respondentes.

Foram obtidas 29 respostas dos estudantes, estas respostas foram analisadas em duas etapas: na primeira foi apresentado o perfil da amostra, por meio de tabelas. Posteriormente apresentados os resultados das questões relacionadas à motivação e às competências aprendidas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme apresentado na metodologia, foram obtidas 29 respostas, de um total de 75 alunos participantes do projeto.

Quanto ao perfil dos respondentes, obteve-se uma amostra com 74% dos respondentes do sexo feminino, sendo 37,9% com idade entre 21 e 25 anos, 24,1% entre 26 e 30 anos e 31% entre 31 e 35 anos.

Percebeu-se que 88% dos respondentes nunca havia trabalhado com uma disciplina totalmente voltada para elaboração de um produto real, tendo que interagir com o público para gerar esse produto, como mostrou a questão 3. A experiência revelou que, em geral os alunos tendem a receber uma educação mais tradicional no contexto da formação universitária, conforme discutido na fundamentação, há uma predominância de práticas de ensino que, de certo modo, replicam aquelas desenvolvidas na formação do ensino médio.

As entrevistas revelaram que, em um primeiro momento houve dificuldade de entender a proposta, um dos estudantes relatou: “Acredito que tenha a acrescentar aos que, ainda não tiveram experiência com execução de projetos ou jogos empresariais. No mais, foi válido, por ser uma primeira vez em eventos do tipo na faculdade.” (Entrevistado 1).

Na questão 4 foi pedido que os respondentes avaliassem, de 0 a 10, a experiência. Observou-se que 74% dos estudantes avaliaram com notas entre 9 e 10. Denotando que a vivência foi avaliada como positiva, o que foi confirmado com alguns relatos das entrevistas. Conforme relatado por um dos entrevistados,

Extremamente relevante para a formação de um profissional da área. Acredito que a instituição poderia ter dado mais apoio no que diz respeito a divulgação da ação, planejada com tanta dedicação pelo professor e pelos alunos. Percebi que o empenho na divulgação de projetos do curso de administração não recebe a mesma atenção dos projetos na área de saúde. O que causa insatisfação e diria até desestímulo dos alunos envolvidos. (Entrevistado 3)

Foi de grande relevância para nossa Equipe poder botar em prática tantos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso em uma disciplina. Poder ministrar a respeito de um assunto que temos conhecimento para falar nos faz ter a sensação de dever cumprido. (Entrevistado 4).

A questão 5 abordou sobre o quanto os participantes recomendariam a experiência como uma prática corrente na instituição, 79% dos respondentes atribuíram notas entre 9 e 10 para essa possibilidade. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a experiência teve um impacto relevante na percepção dos estudantes quanto ao uso dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso. Os resultados estão em consonância com Rudolph (2014) o qual destaca os benefícios desta abordagem, que incluem o enquadramento das ciências e problemas nos contextos culturais, econômicos, científicos e sociais, e da necessidade de adaptação do estudante no decorrer da vivência da metodologia, que proporciona trabalhar com problemas imprevisíveis na sala de aula, como ocorre também na vida profissional.

Na questão 6 foi abordado se os estudantes haviam conseguido associar as atividades do projeto às disciplinas do curso. Os resultados indicaram que 74,8% dos estudantes atribuíram notas entre 9 e 10 para esse critério. Denota-se que, ao se depararem com ações coordenadas dentro do projeto, os estudantes começaram a questionar como as ações deveriam ser realizadas. O orientador da ação, por sua vez ia encaminhando o estudante para uma área de conhecimento, fazendo-o pesquisar sobre a área para melhorar a performance. Já a questão 7 inquiriu os estudantes sobre o desejo de aprender mais usando esse método. Os resultados indicaram um forte desejo, posto que 58,6% dos entrevistados atribuíram nota 10 na escala.

Quando questionados sobre as disciplinas que consideraram (questão 8) mais condizentes com a experiência, destacaram-se Marketing (79%) e Gestão de Projetos (86%), embora outras tenham figurado de maneira significativa, como Gestão de Processos (79,3%) e Planejamento estratégico (75,9%). Pode-se

inferir que os estudantes conseguiram fazer associações entre os conteúdos das disciplinas ao longo do desenvolvimento do projeto e isso os levou a perceber como o conhecimento do curso pode ser relevante na condução de suas atividades profissionais.

As questões da segunda seção do questionário abordaram as habilidades relacionadas ao saber fazer. Foram listadas e avaliadas 12 habilidades consideradas importantes para os cursos de Administração, são elas: capacidade de trabalhar em equipe, de gerenciar processos de trabalho, de organizar e dividir tarefas, de dirigir pessoas, de ter foco nos resultados, de executar projetos conforme o planejado, de gerir o tempo, de liderar, de motivar, de interagir com o mercado e capacidade de aliar teoria e prática.

Os resultados foram significativos em muitas habilidades, mas, para não tornar a análise cansativa, cabe destacar aqueles indicadores que tiveram médias das notas iguais ou acima de 8,5. Assim, como mostra a Tabela 1, destaca-se a Capacidade de Execução de projetos com a média 9, talvez esse indicador seja complexo pois nele se inserem aspectos de outros testados. A ideia de que executar um projeto requer habilidades diferentes daquelas desenvolvidas ao longo do curso, na maioria das vezes uma exposição de conteúdo ou desenvolvimento de um caso fictício. Ao se depararem com os problemas de um projeto real, as dificuldades logo vieram à tona.

Esses aspectos foram expressos na pesquisa qualitativa. Em seguida aparece a Gestão por resultados, um indicador que os levou a perceber que não adianta apenas tentar para obter a nota da disciplina, era necessário conseguir executar as tarefas. Os resultados passaram a pautar todo o processo de planejamento e ação referentes ao projeto e isso foi bastante percebido por eles. Inclusive o fato de não ter como simplesmente copiar e imitar o trabalho de um outro. O Entrevistado 7 assevera que a falta de comprometimento foi o maior problema a ser vencido para alcançar os resultados do projeto. Nesse sentido o resultado precisava ser gerado por eles mesmos. Um dos entrevistados relatou:

Tenho certeza que o aproveitamento seria bem melhor. Ressalto ainda que este tipo de metodologia aplicado avalia muito mais o conhecimento do que aplicação de prova. Pois não é possível copiar do outro, ou você sabe fazer, saber trabalhar com as ferramentas da administração ou então não vai saber e só será um peso na equipe. (Entrevistado 6).

Achei interessante a metodologia usada na disciplina, porém é complicado trabalhar em grupo, pessoas que não estão no mesmo foco.(Entrevistado 7)

Outra habilidade que eles consideraram importante foi a capacidade de interagir com o público em geral (TABELA 1), que obteve nota média de 8,9. O projeto demandava que eles fossem a campo coletar informações, o que necessitava de maior desenvoltura, posto que em um mercado público havia muita desconfiança dos comerciantes. Isso os levava a buscar mecanismos, inclusive, usando técnicas de marketing e comunicação, como os trajés, oferta de brindes e de convites para o evento final do projeto como forma de obter as informações necessárias. Como cada equipe tinha uma meta a bater, eles tiveram que criar estratégias para conseguir realizar a tarefa no tempo determinado.

A articulação teoria e prática aparece na sequência, com média 8,83 (TABELA 1). Muitas vezes os estudantes tinham dificuldade de resolver um problema específico, então o professor orientava o aluno e só então ele percebia o conhecimento que precisava para resolver o problema. Percebeu-se que eles sentiram que enriqueceu a percepção de importância dos conteúdos acadêmicos. A pesquisa qualitativa corrobora os resultados obtidos na aplicação dos questionários, conforme descrito pelo Entrevistado 3:

Excelente oportunidade de ir a campo e unir o conhecimento teórico ao prático. Quanto a disciplina, de suma importância, nos levou a entender que um gestor está sempre tomando decisões e conhecer o mercado em que atua o fará mais competente diante dos processos. (Entrevistado 3).

A habilidade seguinte é a gestão do tempo, média 8,79 (TABELA 1) que foi incentivada pelos prazos sem-

pre curtos, que os levavam a um esforço significativo para cumprir os prazos. O não cumprimento levava a uma perda de pontuação.

O gerenciamento dos processos de trabalho apresentou média 8,76 e a análise remete à grande dificuldade daqueles mais comprometidos fazerem os menos comprometidos aderirem ao projeto, já que a nota era coletiva e os requisitos do projeto geraram demandas que dependiam da participação do máximo de componentes. De certa forma isso os tirou de uma posição de comodidade, pois apenas fazer sua parte não era suficiente, era necessário fazer os outros trabalharem.

A criatividade e inovação apareceu com uma média de 8,76, o que denota o quanto eles tiveram que se reunir e discutir formas criativas para desenvolver o projeto. Durante muitas oportunidades eles buscavam a resposta com o professor que lhes dizia para buscarem uma maneira de resolver e que o prazo estava acabando. Esse foi um resultado essencial, para a criatividade ser incentivada é necessário que haja o desafio, que precisa estar relacionado ao mundo real, para que surja o interesse pelas disciplinas do curso.

Trabalho em equipe apareceu com média de 8,69. Isso pode ser explicado pela dificuldade de lidar com grupos com mais de 5 colegas, que nem sempre davam as respostas que os demais esperavam, gerando alguns conflitos, que resultaram na mudança na formação dos grupos no andamento do projeto. Conforme o Entrevistado 8, “as pessoas têm focos diferentes e muitos não levam o curso a sério, isso dificulta as coisas”. O desafio é muito maior do que se possa imaginar, já que muitas vezes o estudante de Administração apresenta níveis de comprometimento baixos ao longo da formação.

Tabela 1 – Médias das notas dos indicadores de Habilidades Gerenciais

| INDICADORES | MÉDIAS |
|---|--------|
| EXECUÇÃO DE PROJETOS: | 9,00 |
| GESTÃO POR RESULTADOS: | 8,97 |
| CAPACIDADE DE INTERAÇÃO COM O PÚBLICO EM GERAL: | 8,90 |

| INDICADORES | MÉDIAS |
|---|--------|
| CAPACIDADE DE ARTICULAR TEORIA E PRÁTICA: | 8,83 |
| GESTÃO DO TEMPO: | 8,79 |
| GERENCIAMENTO DE PROCESSOS DE TRABALHO: | 8,76 |
| CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO: | 8,76 |
| TRABALHO EM EQUIPE | 8,69 |
| LIDERANÇA DE EQUIPES: | 8,59 |
| GESTÃO DE PESSOAS: | 8,46 |
| MOTIVAÇÃO DE EQUIPES: | 8,41 |
| ORGANIZAÇÃO E DIVISÃO DE TAREFAS: | 8,38 |

Fonte: Os autores.

Talvez como decorrência direta da discussão anterior, a Liderança, a capacidade de Gestão de pessoas e a capacidade de Motivar Equipes apareçam logo em seguida, com médias 8,59, 8,46 e 8,41 respectivamente. Organização e divisão de tarefas obteve média 8,38, denotando a importância que eles passaram dar à documentação e organização das atividades realizadas pelos componentes das equipes.

Os resultados possibilitam inferir que a aplicação de metodologias ativas pode favorecer o aprendizado, aumentando o interesse dos estudantes, embora alguns não se sintam motivados para a realização do projeto. A geração de atividades em equipe que demandem interdependência de habilidades e conhecimentos gera uma maior cobrança para trabalhos feitos em equipe, diminuindo a escora social (conceito apresentado por Robbins, 2002).

5 CONCLUSÃO

O presente artigo analisou e avaliou a aplicação de uma metodologia de ensino baseada em projetos

a estudantes do 8º período do curso de Administração da FACIPE/UNIT.

Foi realizado um estudo de natureza descritiva, analisando dados de natureza quantitativa e qualitativa, a partir da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com participantes do projeto.

Os resultados indicaram que o uso de metodologias ativas, especificamente a utilização de um projeto de intervenção, apresentou-se como uma possibilidade real para incrementar a capacidade de perceber a aplicação prática dos conhecimentos em administração.

A capacidade de executar projetos, de gestão de resultados e de relacionamento com o público foram competências percebidas como fundamentais para a atuação do administrador e obtiveram pontuações muito significativas nas avaliações.

A utilização de um projeto de intervenção foi inicialmente percebida como apenas uma atividade a mais para os estudantes, sem retorno de aprendizagem significativa. Entrementes, no decorrer das práticas, foram surgindo dúvidas e questionamentos que remetiam ao conteúdo das disciplinas estudadas no curso. Isso atuou como um elemento de maximização do interesse dos estudantes pelos conteúdos teóricos da administração, conduzindo a uma significativa melhoria nos padrões de aprendizagem e na adesão ao projeto.

O trabalho mostrou-se consonante com os construtos teóricos e conceituais concernentes às metodologias ativas, reforçando a ideia de que estas possuem um impacto positivo na formação de estudantes de administração.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v.12, n.35, p.151-159, 2005.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ARAMBURU, Juliane Viégas; ANTUNES, Elaine Di Diego. Produção científica sobre o ensino em administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da

complexidade. **Gestão. org.**, Recife-PE, v.7, n.2), p.150-169, maio-ago. 2009.

BARROWS, H. **Problem-based learning (PBL)**. Disponível em: University PBL Web Site. Acesso em: 27 abril de 2014.

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec.** Senac, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.48-67, maio-ago. 2013.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 5-40, jan-jun. 2011.

DOCHY, Filip *et al.* Effects of problem-based learning: A meta-analysis. **Learning and instruction**, v.13, n.5, p.533-568, 2003.

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

GIJSELAERS, Wim H. Connecting problembased practices with educational theory. **New directions for teaching and learning**, v.1996, n.68, p.13-21, 1996.

KORENIC, R.J. Assessing the Effectiveness of Problem and Project Based Learning in a Green Building Design and Construction Course Using ETAC Criteria. **Journal of Sustainability Education**, v.6, maio 2014.

LETTENMEIER, M.; AUTIO, S.; JÄNIS, R. Project-based learning on life-cycle management – A case study using material flow analysis. **Lahti University of Applied Sciences**, Lahti, Finland, 2014. Disponível em: <<http://www.lamk.fi/ecomill/ecomill-esilla/Documents/WRF-artikkeli%20Kulinaaritalo.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MANTOVANI, Neodir Oscar *et al.* **Avaliação do ensino de administração na perspectiva de egressos e dirigentes de empresas**. 1994.

MASSETO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003. MASETTO, M. A aula na universidade. In: VIII ENDIPE, **Anais**. Florianópolis, 1996, v.2, p.323-330.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6.ed. Campinas-SP: Papirus, p.11-66, 2000.

MORAN, J.M., MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6.ed. Campinas-SP: Papirus, p. 67-132, 2000.

NICOLINI, Alexandre M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. **Revista Nacional ANGRAD**, v.4, n.1, p.3-17, 2003.

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

DE PAULA, Ana Paula Paes; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração:

desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.46, n. PE, p.10-22, 2006.

RIBEIRO, Denise Andrade; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Ensino e currículo em Administração: a opção brasileira. **Gestão & Planejamento-G&P**, v.10, n.2, 2010.

RIBEIRO, Luis Roberto C. *et al.* **Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos**. São Paulo: COBENGE, 2003

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RUDOLPH, J. Globalizing Science and Engineering Through On-Site Project-Based Learning. Teaching Asia through Field Trips and Experiential Learning. **Education About Asia**, v.19, n.1, Spring 2014.

TOSCHI-UEG, Mirza Seabra; ANDERI-UEG, Eliane Gonçalves Costa. **Desdobramentos das políticas avaliativas do ensino superior nos currículos dos cursos de pedagogia e administração**. 2007.

1 Doutor em Desenvolvimento Urbano – MDU/UFPE; Mestre em Administração – UFPE (2002); Graduado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1999); Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco, lotado à FACITEG- CAMPUS CARUARU; Professor Titular da Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIPE; Coordenador do DINTER (Doutorado Interinstitucional em Administração- UPE/UFRN/UFPE). E-mail: fpontual@globo.com

2 Doutor em Desenvolvimento Urbano pela UFPE; Professor Titular da Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIPE; Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco – UPE; Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local Sustentável – GDLS/UPE; Membro do NUPESP/UPE e do NUGEPP/UFPE. E-mail: cristovaos.brito@gmail.com

3 Doutora em Educação – UFPE; Professora Titular da Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIPE; Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pós-Graduação da FACIPE – NUFA. E-mail: ritapatriacia.porto@hotmail.com

Recebido em: 1 de fevereiro de 2017
Avaliado em: 9 de abril de 2018
Aceito em : 31 de julho de 2018
