

Cocriação do ensino superior de Administração suportada pela ferramenta *Design Thinking*¹

Co-creation of higher education in Business Administration with Design Thinking tools support

Larissa Medianeira Bolzan*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, Brasil

Rogério Leite Gonzales, Elaine Di Diego Antunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta e discute as sugestões de melhorias, originadas dos acadêmicos brasileiros e portugueses, para o ensino superior de Administração. Com vistas a promover a cocriação do referido ensino, utilizou-se a ferramenta *Design Thinking* junto a estudantes divididos em grupos que variavam entre 6 e 12 pessoas. Os resultados desta investigação destacam a necessidade de refletir sobre a prática, a integração entre prática e teoria e, sobretudo, como a partir do estabelecimento de relação entre essas ‘traduções’ do conhecimento de gestão se pode desenvolver um Administrador capaz de atuar em um ambiente supercomplexo. Emerge, assim, o imperativo de refletir sobre o potencial da dúvida epistemológica e a forma de suscitá-la nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração, além de integrar os referidos processos para um desenvolvimento mais efetivo do Administrador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior de Administração; *Design Thinking*; Sugestões.

ABSTRACT

This article introduces and discusses Portuguese and Brazilian students' suggestions to improve higher education in Business Administration. Aiming at promoting the co-creation in higher education Business Administration the Design Thinking tool was used among students divided in groups of 6 to 12 people. The results of this investigation point out the need to reflect on practice, integration between practice and theory and, above all, how, by establishing the relationship between these “translations” of knowledge about management, it is possible to develop a manager who is able to perform in a very complex environment. It becomes imperative, therefore, the reflection on the potential of the epistemological doubt and how to arouse it in the teaching, learning and evaluating processes in higher education in Business Administration, as well as integrating those processes for the development of a more effective administrator.

KEYWORDS: Higher education in Business Administration; *Design Thinking*; Suggestions.

Submissão: 10 julho 2017

Aprovação: 18 setembro 2017

***Larissa Medianeira Bolzan**

Pós-doutorado em Inovação Social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço: Rua Washington Luiz, 855, CEP 97105-900, Centro Histórico, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail:

larissambolzan@gmail.com

Rogério Leite Gonzales

Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos. Assessor Contábil e Financeiro na Fabrika.

E-mail:

rogerio.gonzales@gmail.com

Elaine Di Diego Antunes

Doutorado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada (nível IV) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: elaine.antunes@ufrgs.br

1 INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior no mundo é uma realidade desde 1990. Conforme a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2012), entre 1960 e 1991 observou-se, em âmbito mundial, o crescimento quantitativo na ordem de 13 milhões de estudantes. Projeções da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2012) mostram que, na maioria dos seus países membros e dos países membros do G20, o número de estudantes do ensino superior continuará a crescer até 2020. Em conformidade com a projeção da OCDE (2012), em 2020 haverá aproximadamente 204 milhões de indivíduos, entre 25 e 34 anos, com ensino superior completo. Conforme a UNESCO (1999), a expansão do ensino superior no Brasil concentrou esforços em cursos superiores que exigiram menores investimentos, seja em equipamento ou em recursos humanos e funcionamento, a exemplo do curso superior de Administração.

O ensino superior de Administração, atualmente, é o que tem o maior número de estudantes matriculados no Brasil. Além disso, de acordo com dados do Censo dos Cursos Superiores realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o aumento no número de acadêmicos matriculados nos últimos vinte anos foi de 208% (INEP, 2017). É importante tornar claro que, de modo geral, no referido período, o ensino superior brasileiro teve notório progresso, em especial o ensino público. A UNESCO (2012) informou que foram criadas quatorze universidades federais, entre 2002 e 2010, em diversos estados; além de, em 2006, ter sido lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com isso, a oferta de 113 mil vagas para modalidade de ensino presencial, em 2003, chegou a 227 mil, em 2009 (UNESCO, 2012).

O elevado número de acadêmicos de Administração e a multiplicação dos cursos são justificativas para desenvolver a presente pesquisa com foco no ensino superior de Administração. Somado a isso, estudos como o de Almeida, Novo e Andrade (2013) apontaram tal aumento como responsável potencial do esvaziamento de reflexão no ensino superior de Administração brasileiro, resultando na produção em série de Administradores com baixa qualificação (Alcadipani & Bresler, 2000). A referida crítica acerca do ensino de Administração ratifica a importância de investigar tal objeto em profundidade.

O ensino superior de Administração já foi explorado em muitas pesquisas e é objeto de estudo de periódicos e eventos qualificados nesta área. O estudo de Bolzan e Antunes (2015) empreendeu uma revisão pelos principais veículos de investigação a respeito deste objeto e destacou a necessidade de revisão dos modelos pedagógicos e metodológicos utilizados nos cursos superiores de Administração. Além disso, as autoras observaram as lacunas na literatura que limitam a reflexão sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Inicialmente, o referido estudo lançou luz sobre a insuficiência de estudos que consideraram a perspectiva dos acadêmicos a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação no ensino superior de Administração. Não foram encontrados estudos que refletiram sobre o processo de avaliação ou como este processo contribuiria/poderia contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes. Outras lacunas também foram as pesquisas sobre a formação docente e as expectativas e limitações no ensino superior de Administração.

Para Vieira et al. (2002), reconhecer a insatisfação com a pedagogia predominante é condição para empreender mudanças e, havendo elevado grau de consenso entre as opiniões dos Protagonistas¹, as direções de melhorias podem ser operacionalizadas com implicações nas práticas individuais, nas políticas institucionais e, como consequência, na cultura acadêmica das instituições. Os autores ainda alertaram que as mudanças são lentas e difíceis, exigem predisposição e

¹Protagonistas (com P maiúsculo) foram considerados os Sujeitos que participaram como voluntários desta tese, no que se refere a coleta de informações, ou seja, os professores e os estudantes dos cursos superiores de Administração da UFRGS, da UFBA, do ISCTE e do ISEG. Convencionou-se chamar de Protagonistas porque esses seriam os Sujeitos do discurso, que conforme Pêcheux (2009), devem ser escritos com a primeira letra maiúscula.

capacidade de questionar e refletir sobre as rotinas, bem como experimentar alternativas. No âmbito de mudanças, cabe destacar a necessidade de articular redefinições de políticas institucionais.

A etapa empírica desta pesquisa se constituiu pela coleta de dados junto aos acadêmicos de cursos superiores de Administração de diferentes instituições no Brasil e em Portugal, por meio de técnicas de *Design Thinking*. O *Design Thinking* foi eleito como técnica por estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas e as possibilidades de satisfação destas (Brown, 2010).

A coleta de dados no Brasil foi realizada nos dois primeiros cursos superiores de Administração oferecidos por universidades públicas: o curso superior de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como o conhecimento de Administração foi introduzido no Brasil por Portugal, em 1808, decidiu-se proceder a coleta de dados também no referido país, na condição de estudo coadjuvante². Em Portugal, foram coletados dados no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa e no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), ambas universidades públicas. Por meio de desdobramentos, o ISEG foi o primeiro curso de Administração público da Europa.

Tais escolhas se justificaram pela possibilidade de promover comparações entre os conjuntos de dados provenientes da coleta em diferentes instituições e contextos, realizando comparações entre os principais achados no estudo efetivado no Brasil (estudo protagonista³) e em Portugal (estudo coadjuvante). Foram escolhidas as primeiras universidades públicas tanto no Brasil quanto em Portugal, por serem as mais antigas e, portanto, estruturadas há mais tempo. Além de carregarem historicidade e terem acompanhado mais interpelações sofridas pela ciência da Administração e, conseqüentemente, pelo ensino de Administração. Quanto à comparação entre Brasil e Portugal, o objetivo foi apontar as semelhanças e as diferenças nos atuais processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos respectivos cursos superiores de Administração, já que, quando introduzido no Brasil, pela Coroa Portuguesa, em 1808, o ensino de práticas comerciais seguia o mesmo modelo.

No Brasil, participaram da pesquisa como voluntários os Protagonistas que integravam, na época da coleta de dados (2015/2), da UFBA e da UFRGS. Em Portugal, foram escolhidos também os Protagonistas que integravam em 2016/2, do ISEG e do ISCTE. Tais escolhas se deram porque esses alunos dos referidos semestres dos cursos já conheciam o curso e os professores, o que lhes possibilitaria mais sugestões.

Sob a compreensão de Vieira et al. (2002), o ensino superior em Portugal é um domínio que tem merecido atenção da comunidade acadêmica. Além do aumento quantitativo no número de matriculados, os autores destacam as pressões externas (como o processo de avaliação externa e interna, nas universidades, iniciado em 1994) e a incoerências nas práticas de formação, tais como as práticas convencionais de transmissão do conteúdo. No cenário brasileiro, Soares (2009) arguiu a respeito da expressão do ideário neoliberal de globalização nas políticas nacionais para a educação superior. Dá-se destaque à redução de aportes financeiros do Estado para tais providências, abrindo portas para a alternativa de criação de instituições não universitárias e instituições privadas que contribuem para satisfazer a demanda, ou seja, a “aplicação da velha lógica capitalista na regulação da qualidade pela via da concorrência, mas, também, pela busca de recursos privados para sua manutenção” (Soares, 2009, p. 94).

Vale lembrar sobre a necessidade de desenvolver estudos no domínio do ensino superior que abarquem os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Fernandes & Fialho, 2012), a “comprovada necessidade de se caracterizarem, conhecerem e compreenderem uma significativa diversidade de elementos que interferem nas aprendizagens dos estudantes” (Fernandes, 2015, p. 600). Nesse sentido, Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012) afirmam que as pesquisas empreendidas

² Estudo coadjuvante: a escolha da característica coadjuvante se deu em razão de os estudos realizados em Portugal servirem para estabelecer relações de semelhança com os estudos realizados no Brasil. Os estudos coadjuvantes colaboraram com esta investigação oferecendo suporte e melhor entendimento às respostas do estudo protagonista. Já a característica protagonista foi estabelecida visando dar ênfase à questão do ensino superior de Administração brasileiro.

³ Estudo protagonista (com p minúsculo) se refere ao estudo empreendido no Brasil, na UFBA e na UFRGS.

no Brasil e em Portugal acerca do ensino superior, ainda são insuficientes para compreender e promover melhorias no ensino, na avaliação e nas aprendizagens. Sá, Monteiro e Lopes (2014) complementam que, no Brasil, os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, assim como suas dimensões, ainda são estudados, na maioria das vezes, de maneira isolada. O referido isolamento desses processos tem como consequência uma limitação na pesquisa acerca de uma visão global do ensino superior brasileiro.

Desta forma, emerge o objetivo deste estudo: compreender as sugestões de melhorias, originadas dos Protagonistas, para o ensino superior de Administração.

2 O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

2.1 O ensino superior de Administração brasileiro

As pesquisas empíricas sobre o ensino superior de Administração mostraram lacunas acerca dos processos de ensino, de aprendizagem, de avaliação e curricular. Pesquisas realizadas no Brasil sustentam que o ensino superior de Administração ocorre de maneira polarizada, ora com foco nas demandas do mercado, ora sob uma perspectiva crítica (Magalhães, Jaramillo, & Patrus, 2014; I. C. Silva, K. A. T. Silva, & Freitas, 2013d). Alcadipani e Bertero (2014) consideram a Administração e o ensino de Administração tecnologias gestadas nos Estados Unidos e transferidas para o Brasil, assim como para outros lugares do mundo (Europa, por exemplo). De acordo com a história da ciência e do ensino de Administração, tal transferência se deu por meio do envio de missões de assistência técnica usando recursos financeiros fornecidos pelo governo dos Estados Unidos para o desenvolvimento local (Alcadipani, & Bertero, 2014; Vale, Bertero, & Silveira, 2013).

De acordo com o estudo de revisão empreendido por Bolzan e Antunes (2015), nas pesquisas empíricas brasileiras foi observado o reconhecimento, por parte dos Protagonistas (professores e estudantes), da necessidade de revisar os modelos pedagógicos e metodológicos no ensino superior de Administração (S. Bulgacov, Canhada, & Y. L. Bulgacov, 2010; Lucena & Centurión, 2011; Schmitz, Alperstedt, & Van Bellen, 2011; Brambilla e Damacena, 2012; Silva, Lima, Godoi, & Sonaglio, 2011; Oliveira, Sant'ana, & Diniz, 2011; Patrus & Magalhães, 2012; Silva et al., 2013d; Oliveira, Lourenço, & Castro, 2015; Silva, 2014; Palma & Pedrozo, 2014; Pereira, 2014; Noguchi & Medeiros, 2014). Reconhecimento dado também à necessidade de um ensino ativo que envolva o acadêmico, um ensino mais dialógico (Guimarães & Lovison, 2013; Guerra & Teodósio, 2013; Palma & Pedrozo, 2014) e à necessidade de um ensino que desfaça a dicotomia entre teoria e prática no ensino superior de Administração (Silva et al., 2011; Silva, Oliveira, & Motta, 2013c).

Com o intuito de provocar melhorias no ensino superior de Administração, alguns estudos analisados exploraram possibilidades. A pesquisa de Silva, Candeloro e Lima (2013) fundamenta que, conhecer o acadêmico e como este melhor aprende, pode potencializar o processo de aprendizagem do estudante. Sob a perspectiva dos autores, conhecendo a melhor forma do estudante aprender, o professor teria melhores condições para desenvolver técnicas de ensino. Os estudos de Canopf, Camargo e Bylgacov (2013), Souza et al. (2013) e Barbosa, Carvalho, Soares, & Costa, (2014), defendem que o ensino deve envolver o acadêmico, pois a emoção e motivação em sala de aula potencializam a aprendizagem do estudante. As contribuições de Plutarco e Gradwohl (2010), de Lourenço (2013) e de Lima e Silva (2014) indicam que o principal fator para a aprendizagem dos estudantes é o comportamento docente, seguido do conhecimento teórico do docente. Lima e Silva (2014) elencam as características que fazem do comportamento docente um fator que potencializa a construção do conhecimento, são eles: confiança, admiração, respeito e credibilidade.

O estudo de Pinto, Vale, Pereira, Leite e Alves (2013) sinalizou a limitação na aprendizagem dos acadêmicos de Administração acerca da construção de significados. Os autores afirmaram que a diferença de renda fez com que a construção de significados fosse diferente entre os estudantes. Pinto et al. (2013) observaram essa deriva de sentidos na vivência com alguns atores sociais, em especial, a instituição de ensino, os colegas de sala e de trabalho e os integrantes da família. Vergara

e Amaral (2010) abordaram a concepção de aluno cliente como outra limitação para a aprendizagem no ensino superior de Administração. Os autores consideram que, quando uma instituição de ensino dá ao aluno direitos de cliente/consumidor, subtrai do mesmo os direitos de educando, ou seja, o direito de participar do seu processo de aprendizagem.

As investigações revisitadas por Bolzan e Antunes (2015) assinalaram que, no ensino superior de Administração, o currículo foi considerado uma ferramenta bastante importante – um guia para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Alguns artigos que analisaram o currículo mantiveram o olhar sobre a interdisciplinaridade. Para Amboni, Andrade, Lima e Muller (2010), Caggy e Fischer (2014), Tordino (2014), a interdisciplinaridade revelou-se capaz de potencializar a aprendizagem dos estudantes. O estudo de Caggy e Fischer (2014) apresenta uma perspectiva crítica a respeito da interdisciplinaridade e defende que a interdisciplinaridade, no ensino superior de Administração, foi mimetizada. Tal processo (mimetização) foi favorecido pelo ambiente amplamente institucionalizado em que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas.

Alguns outros artigos destacaram a importância da inclusão de disciplinas no currículo do ensino superior de Administração. Vasconcelos e Silva (2010), Merino, Pastorino e Garcia (2010), Feitosa (2011), Silva, Candeloro e Lima (2013) e Hourneaux, Dias, Zellmeister, & Brinholi (2014) grifaram a inclusão de disciplinas em que a Sustentabilidade fosse o tema central. Soares, Ohayon e Rosenberg (2011) arguíram sobre a necessidade de inclusão das disciplinas: Ética, Administração de Recursos, Relações Internacionais, Inovação, Estratégia e Gestão de Mudanças. Pinto, Silva e Freitas (2010), Santos e Silva (2012) e L. C. Schmitz, Alperstedt, Van Bellen, & J. L. Schmitz (2012) defendem a inclusão do tema Responsabilidade Social. Rocha, Bacchi, Guerra, Rôla, & Pinheiro (2011), Greatti, Gralik, Vieira, & Sela, (2010), Rocha, Ferraz, Cabral, Santos, & Pessoa (2011) e Izuka e Moraes (2014), Empreendedorismo; Dreher (2011), Governança; Motta, Quintella e Armond-de-Melo (2010) e Oliveira e Sauaia (2011) ressaltaram a importância dos Jogos Empresariais na formação de um Administrador. Viegas (2013) e Tudda e Feldmann (2013) clamaram pela exigência de pesquisas no ensino superior de Administração, argumentando que a pesquisa é uma boa prática para potencializar o desempenho do aluno. A pesquisa contribuiria para a integração entre teoria e prática e possibilitaria, ao acadêmico, estabelecer relações entre as áreas epistemológicas da Administração e as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, as mudanças curriculares reconhecidas por Barnett, Parry e Coate (2001) foram empreendidas em resposta às necessidades apontadas apenas pelo mercado de trabalho, dirigidas pela razão técnica, visando à empregabilidade do egresso.

As pesquisas empíricas destacaram que os acadêmicos dos cursos superiores de Administração prezavam por atividades que mostrassem a relação existente entre o conteúdo de cada disciplina e o trabalho a ser desenvolvido, futuramente, nas empresas. Algumas dessas atividades foram citadas: estágio de final de curso, participação nas empresas juniores, estágios e atividades extracurriculares desenvolvidas durante o curso e dinâmicas de sala de aula. Acerca da análise do estágio final ou estágio curricular, Rego e Silva (2013) concluíram que, nesse período, a aprendizagem não foi prioridade, prevalecendo a preocupação com a entrega do trabalho de conclusão de curso. Já o trabalho de Lourenço, Lemos e Pécora (2012) mostrou que o estágio curricular fez com que o acadêmico obtivesse conhecimento global acerca da organização; estímulo à criatividade, à inovação e às habilidades de comunicação.

Sobre a participação nas empresas juniores dos cursos superiores de Administração, Lourenço (2014), Valadão, Almeida e Medeiros (2012) asseguraram que constituía um espaço para construção de competências, e assim, contribuía para o desenvolvimento da carreira profissional de seus egressos. Fiala e Andreassi (2013) analisaram a participação do acadêmico de Administração em incubadoras como mais uma maneira de os estudantes terem contato com atividades cotidianas de uma empresa. A conclusão do trabalho desses autores mostrou que as incubadoras são ambientes potenciais para o aprendizado, mas ainda são oportunidades pouco exploradas.

No que se refere às dinâmicas usadas em sala de aula no ensino superior de Administração, alguns artigos analisaram a utilização de casos para ensino. Os referidos estudos concluíram que os casos para ensino foram efetivos para a introdução de conceitos. Lourenço e Magalhães (2013)

apontaram como vantagem do uso de casos para ensino a aproximação entre o conhecimento teórico e o prático, além da superação do estrangeirismo no ensino de Administração, pois o caso para ensino apresentaria a realidade nacional. Como limitações acerca do uso de casos para ensino, Lourenço e Magalhães (2013) mostraram que os docentes não tinham conhecimento para a utilização dessas ferramentas. Para Lourenço e Magalhães (2013), embora os professores acreditassem no potencial da ferramenta e defendessem sua utilização, desconheciam os aspectos pedagógicos do caso para ensino. Além disso, a pesquisa de Faria e Figueiredo (2011) identificou que a maioria dos casos para ensino abordavam temas das áreas de Estratégia (36 casos) e Marketing (28 casos), existindo áreas desprivilegiadas, tais como Gestão de Pessoas, Logística e Finanças.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) também foram objetos de análise. Os estudos de Araújo e Pedrosa (2013) e Klein, Oliveira, Almeida, & Scherer (2013) mostraram que o uso das TIC potencializa o processo de aprendizagem. No entanto, estes últimos autores, destacaram que os recursos multimídia não influenciaram na aprendizagem da teoria, ou seja, as TIC não são potencializadoras de aprendizagem em aulas essencialmente expositivas. Já em aulas práticas, as turmas apresentaram diferenças significativas acerca da melhora no desempenho.

A modalidade de ensino à distância (EAD) também foi explorada como objeto de análise em alguns estudos. Moraes, Mariano e Moura (2012) e Pádua, Castilhos, Steiner e Akel (2013) observaram que o EAD foi visto, pelos Protagonistas do ensino superior de Administração, como complementar na educação presencial. Como vantagem da modalidade EAD, os estudantes e os professores indicaram a possibilidade de maior ingresso de estudantes no ensino superior e à educação de qualidade (Moraes, Mariano, & Moura, 2012; Pádua et al., 2013). Paiva, Santos e Mendonça (2013) e Ramos, Silva e Carvalho (2013) discutiram sobre lacunas acerca da interação e da qualidade de informação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Pádua et al. (2013) identificaram preconceito ainda existente com esta modalidade de ensino. Bittencourt (2013) analisou a evasão no EAD, concebendo que está relacionada a problemas endógenos (como problemas com os tutores que não davam um *feedback* adequado e problemas acerca dos encontros presenciais realizados aos finais de semana).

Com o objetivo de atualizar o estudo de Bolzan e Antunes (2015) foi realizada nova busca nas mesmas bases de publicações, considerando os mesmos critérios anteriores. Foram encontrados, até março de 2017, mais 52 artigos, que totalizou 166 investigações sobre a temática ensino superior de Administração no Brasil, no período de 2010 a 2017. Neste período, os temas explorados foram: Processo de Avaliação das Aprendizagens (Silva & Nicolini, 2015); Evasão (Passos, Moura, & Sena, 2015; Oliveira & Barbosa, 2016); Ensino de Sustentabilidade (Franco, Teixeira, Azevedo, & Moura-Leite, 2015; Brunquell, Oliveira, Schreiner, Mello, & Nascimento, 2015; Alperstedt, Morais, & Pires, 2015; Santos, Florêncio, & Alves, 2015); Empresas Júniores (Lourenço, 2015); Interdisciplinaridade (Cezarino & Côrrea, 2015) e relatos de algumas iniciativas adotadas no ensino superior de Administração com intenção de promover o processo de aprendizagem. Deve-se destacar que estudos sobre o processo de avaliação, um dos objetos deste estudo, não foram observados no período de 2010 a 2015.

Os relatos de iniciativas apareceram em maior número no período de 2015 a 2017, do que de 2010 a 2015. Vale citar as iniciativas observadas nos últimos estudos analisados: Jogos Empresariais (Gouveia, K. S. S. Pereira, Melo, & N. D. Pereira, 2014; Melo & Oliveira, 2015); Livro-Caixa (Pereira, 2014); Aprendizagem em Ação (Silva, 2014); Construção de Documentários (Oliveira, Mariano, & Mancebo, 2015); Filmes (ou animações) e discussão a respeito desses (Miranda, Rodriguez, & Barros, 2015); História em quadrinhos (Silva, Santos, & Bispo, 2015a); Fotografias (Silva & Saraiva, 2015); Pressupostos de Andragogia (Franco, Paiva, & Helmold, 2015); Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (Pádua et al., 2013; Guedes, Andrade, & Nicolini, 2014; Vendramin, Araújo, Lima, Farias, & Gilberto, 2015); Trabalhos Intercalares (Tordino, 2014); Estudos Simulados (Veiga, Zanon, & Zucatto, 2013); Mapas Conceituais (Silva, Montenegro, Dias, & Castro, 2015b); Iniciação Científica (Pinto, Fernandes, & Silva, 2015);

Responsabilidade Compartilhada (Damacena & Nascimento, 2015); Simulação Empresarial (Carmo, Silveira, Neri, & Ferraz, 2015) e *Cases* de diversas áreas de Administração.

Davel, Vergara e Ghadiri (2007) afirmaram que experiências como as citadas no parágrafo anterior têm o objetivo de revitalizar os processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior de Administração. Para os autores, a arte oferece suporte à aprendizagem do estudante, favorece a relação entre acadêmico e professor e, transforma os papéis de transmissor e receptor do conhecimento para coautores do conhecimento.

2.2 O ensino superior de Administração português

A busca por estudos empíricos atuais que abordassem os processos de ensino, de aprendizagem ou de avaliação no ensino superior de Administração português mostrou que, especificamente, sobre o ensino de Administração, não foram realizadas reflexões. No entanto, Portugal, assim como os demais países da Europa, está empreendendo mudanças no ensino de nível superior, devido à adesão ao Processo de Bolonha. Este Processo impõe às IES o desafio da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Sobre o ensino superior de Administração na Europa, Reynolds (1999) e Kirby (2004) afirmaram que o desenvolvimento proporcionado pelo ensino formal de Administração é essencial, mas não suficiente para desenvolver empresários bem-sucedidos, em particular, empreendedores. Kirby (2004) postulou que o inchaço do currículo com conteúdos que potencialmente desenvolvam habilidades de gestão não é suficiente. Reynolds (1999) defendeu a necessidade de mudar a pedagogia universitária e destacou a importância do ambiente em potencializar a aprendizagem, além do importante papel do professor no processo de ensino.

Kirby (2004) ainda advogou pela necessidade de mudança no modelo de pedagogia universitária, compreendendo o processo de aprendizagem e de avaliação como complementares. O autor defendeu a autonomia do estudante frente ao seu aprendizado, o envolvimento do estudante e a reflexão crítica sobre os problemas reais do mundo e a proatividade na tomada de decisões. Quanto ao papel dos professores de Administração, Reynolds (1999) concebeu que não deve limitar-se ao papel de desenvolver competências técnicas e reforçar conceitos e teorias existentes. Os professores de Administração devem ser encorajadores da refletividade crítica, ética nas organizações e liderança (Kolenko, Porter, Wheatley, & Colby, 1996).

Segundo Teixeira (1985), o que clamaram as vozes dos Protagonistas do ensino superior de Administração deve ser compreendido como uma oportunidade de reflexão sobre tal ensino e uma direção para mudança. A multiplicação dos cursos superiores de Administração aponta para a necessidade de mão de obra qualificada e ética nessa área. Tal necessidade deve ser vista como premente, trata-se de um desafio para os professores provocarem melhorias no ensino. Fischer (2001) e Teixeira (1985) consideram o docente como o principal agente de transformações. A Figura 1 apresenta uma síntese da revisão de literatura.

| Ensino Superior | |
|---|--|
| É o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal complementado pelos objetivos de desenvolver o compartilhamento, a reflexão, a autonomia e a emancipação do homem (Barnett, 1998). Tem tido suas fronteiras e sua legitimidade dissolvidas por atores que com ele coexistem e que nele provoca mudanças perceptíveis há pouco tempo. | |
| Ensino Superior no Brasil | Ensino Superior em Portugal |
| É regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394/1996 que deu mais liberdade às IES e, como a Declaração de Bolonha, tem base construtivista (Soares, 2009). No caso brasileiro, os resultados mostraram uma perspectiva de ensino mais centrada no aluno (Cunha, Nunes, & Silva, 2014). No entanto, Sá et al. (2014) tornam claro que, na maioria das vezes, persiste o ensino centrado no professor como o detentor do conhecimento, como aquele que tem a responsabilidade de transmitir o conteúdo curricular; cabendo ao estudante | Tem sofrido implicações devido a Declaração de Bolonha que exige mudanças de paradigma da educação. O referido Processo provoca transformações na cultura acadêmica e no papel exercido pelo docente, trata-se de um novo olhar sobre os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e ambientes de aprendizagens (Borralho et al., 2014). Sob as lentes de Cunha, Nunes e Silva (2014), os processos de ensino, aprendizagem e avaliação ainda estão longe do que apregoa a Declaração de Bolonha, pois são dependentes de uma |

| | |
|--|--|
| aprender passivamente ao ouvir e empreender anotações, a fim de reproduzir em uma avaliação futura. | forte tradição com base nas experiências e intuições dos docentes. |
| Pedagogia Universitária | |
| De acordo com Leite (2006, p. 58), pedagogia universitária “tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade”. | |
| Processos de Ensino no Brasil | Processos de Ensino em Portugal |
| Em geral, as aulas eram expositivas, com apoio da projeção de <i>slides</i> . Os professores apresentavam o objetivo da aula e o articulavam com os assuntos trabalhados em oportunidades anteriores. No entanto, havia preocupação dos docentes com a participação (ativa) dos estudantes nas atividades pedagógicas (Cunha et al., 2014; Silva, Santos, & Paixão, 2014). | No contexto universitário português, as aulas também eram de natureza expositiva, sendo o processo de ensino centrado no professor (Cunha et al., 2014). O docente expunha os conteúdos curriculares; os discentes ouviam e tomavam nota. |
| Processos de Aprendizagem no Brasil | Processos de Aprendizagem em Portugal |
| O estudo de Sá et al. (2014) destacou a disposição dos estudantes brasileiros para aprenderem de maneira ativa e dialógica. | O estudo de Cunha et al. (2014) mostrou que, devido à cultura da educação tradicional enraizada no ensino superior, o professor ainda era o centro do processo pedagógico. |
| Processos de Avaliação no Brasil | Processos de Avaliação em Portugal |
| No contexto brasileiro, os docentes consideraram a avaliação formativa como a mais adequada. No entanto, a maioria dos professores brasileiros não desenvolvia a avaliação de forma contínua e sistemática (Cunha et al., 2014). | O processo de avaliação se centrava em classificar e certificar os estudantes, processo este justificado pelos docentes como uma prática bastante dependente dos regulamentos das universidades. Além disso, havia o consenso, entre os professores portugueses, de que haveria interesse dos estudantes em aprender somente sob as condições de exigência de estudo para os exames finais (Cunha et al., 2014). |

Figura 1 - Framework da investigação
Fonte: Bolzan, 2017.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois as informações decorreram de grupos de foco junto a estudantes de dois cursos superiores de Administração brasileiros e dois cursos superiores de Administração portugueses. Os referidos Protagonistas expressaram as suas percepções e fizeram sugestões a fim de promover melhorias acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Nessas condições, os dados obtidos são subjetivos por natureza e constituem elementos essenciais para compreender as apreciações dos estudantes. Segundo Stake (2011), a subjetividade não deve ser vista como uma limitação, mas sim como uma condição fundamental para a compreensão dos fenômenos em estudo.

Este estudo tem uma abordagem exploratória, pois tem o “objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27). O que pode ser justificado por não abundarem estudos sobre o tema investigado, em especial que considerem as lentes dos estudantes, conforme Bolzan e Antunes (2015). Para a coleta de dados foram utilizados sete grupos de foco com os acadêmicos, tendo sido realizado um grupo em cada instituição portuguesa, três grupos na UFRGS e dois na UFBA. Grupo de foco é uma entrevista em grupo. Trata-se de um debate aberto e acessível a todos participantes, o assunto a ser discutido deve ser de interesse comum aos envolvidos (Gaskell, 2015). Para obter as sugestões de melhorias foi utilizada a técnica *Design Thinking*.

A expressão *Design Thinking*, de acordo com Pinheiro e Alt (2011), significa a transformação de uma situação existente (situação problema) em uma preferida. Brown (2010) compreende que o *Design Thinking* busca estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas e as possibilidades de satisfação dessas. Pinheiro e Alt (2011) complementam que se trata da busca do equilíbrio entre o que é desejado pelas pessoas, financeiramente interessante para o negócio e o que tenha resultado passível de implementação.

O *Design Thinking* se sustenta sobre um tripé: Empatia, Colaboração e Experimentação (Brown, 2010; Pinheiro & Alt, 2011). Sendo: Empatia, a arte de conhecer as pessoas ou, de acordo com Liedtka e Ogilvie (2015), a arte de aprofundar a compreensão sobre as pessoas; Colaboração, a arte de criar coletivamente e, Experimentação, a criação de modelos ou prototipagem. Cabe ao *Design Thinking* a capacidade de ser intuitivo, reconhecer padrões e desenvolver potenciais por meio da percepção da sensibilidade e da emoção (Brown, 2010).

O uso do *Design Thinking*, nesta pesquisa, se justifica por ser uma forma de coleta de dados mais completa, pois para Pinheiro e Alt (2011) as pessoas não são capazes de verbalizar tudo o que pensam e o caminho até a verbalização, apresenta muitas perdas.

O *Design Thinking* tem quatro etapas de realização, essas são versáteis e não lineares, se adequam à natureza do projeto e do problema (M. Vianna, Y. Vianna, Adler, Lucena, & Russo, 2012). As etapas são: Imersão (Análise e Síntese), Ideação e Prototipação (Figura 2).

A Imersão pode ser dividida na fase preliminar, que tem como objetivo o entendimento inicial do problema e na fase profunda, que trata das oportunidades capazes de nortear a geração de respostas ao problema. Nesta pesquisa, a etapa preliminar da Imersão foi a pesquisa bibliográfica e o conhecimento do objeto de análise. A etapa em profundidade foi a pesquisa realizada junto aos acadêmicos. A segunda etapa visa à organização das informações coletadas. Todas informações devem ser analisadas e sintetizadas de forma a obter a compreensão do problema. Nesta pesquisa, tal etapa ocorreu quando os dados primários (dados originários de pesquisa empírica) foram explicados com o suporte da teoria e de estudos empíricos realizados com públicos semelhantes, a fim de estabelecer comparações.

Na Ideação geram-se soluções criativas com foco em contribuir para o avanço de alguma área do conhecimento. São ideias inovadoras que levam a uma situação desejada. No estudo, esta etapa resultou em uma representação do ensino superior de Administração capaz de desenvolver um Administrador competente à gestão de organizações coexistentes na supercomplexidade⁴.

Por último, tem-se a Prototipação que busca validar as soluções geradas na etapa anterior. Esta pesquisa não contemplou a etapa de prototipação.

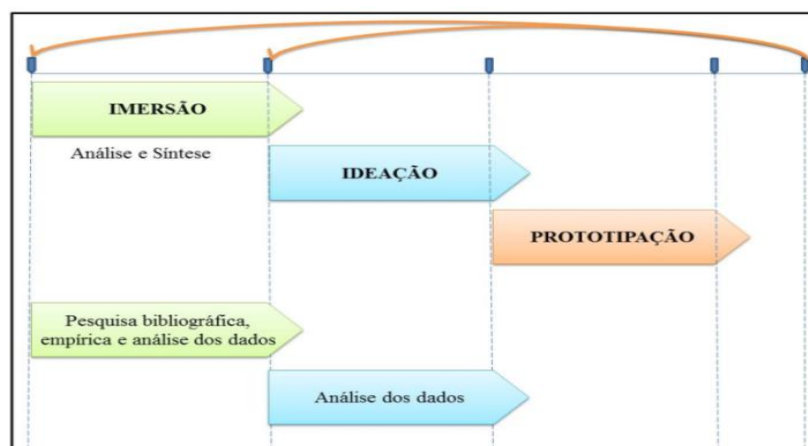


Figura 2 - Esquema representativo das etapas do processo de *Design Thinking*
Fonte: Dados da pesquisa.

O *Design Thinking* teve receptividade muito boa junto aos estudantes. Um dos grupos comparou a experiência com terapia. A aplicação desta técnica teve duração entre trinta minutos e uma hora. Para a construção da representação resultante da aplicação da técnica *Design Thinking*, os acadêmicos tiveram disponíveis uma folha de papel pardo (medindo um metro e meio por um metro

⁴ Neste estudo, o termo Supercomplexidade foi utilizado com base em Barnett (1998) e suas concepções sobre o ensino superior ao se referir ao ambiente de mudança em que todos coexistem. Trata-se, portanto, de uma escolha teórica e metodológica.

e meio), canetas coloridas (doze cores) e blocos de papel adesivo de cores variadas de fácil remoção.

É importante dizer que, a primeira realização da dinâmica utilizando as técnicas de *Design Thinking* foi tratada como teste piloto e não foi considerada nesta análise; serviu apenas para verificar se os Protagonistas compreenderam e se envolveram com a técnica. O teste piloto foi realizado na UFRGS com uma turma do sétimo semestre, que sugeriu apenas que a técnica fosse realizada em um espaço maior. A sugestão foi acolhida.

Os grupos de foco que compuseram o conjunto de dados analisado nesta pesquisa tiveram entre seis e doze participantes. Quanto ao ambiente no qual foram realizados os grupos, os mesmos ocorreram na Escola de Administração do respectivo curso superior, em uma sala fechada – tratando-se de um ambiente confortável – e sem a presença de qualquer docente, para que não houvesse desconforto/constrangimento acerca das respostas. Os acadêmicos sentaram em círculo, oportunizando a todos o contato visual. Os grupos tiveram duração entre 30 minutos e 1h25. É relevante a informação de que os grupos só foram desfeitos após o encerramento da dinâmica.

Ao iniciar cada grupo, a pesquisadora se apresentava e discorria brevemente sobre a pesquisa – o tema e os objetivos. Em seguida, solicitava que os participantes respondessem um questionário, não identificado, com algumas características julgadas relevantes para a compreensão do estudo. Após o preenchimento e a entrega do questionário pelos estudantes, a pesquisadora solicitava que cada integrante do grupo se apresentasse para que todos se conhecessem e pudesse iniciar a interação. O moderador, então, expunha algumas regras para o desenvolvimento da discussão de forma clara a todos e perguntava se a discussão poderia ser gravada (áudio) para que pudesse, futuramente, ser transcrita e analisada com mais cuidado e detalhadamente. Todos os grupos aceitaram que a gravação fosse realizada. Durante a interação do grupo, o moderador incentivava as participações e, com atenção, propunha novas reflexões sempre que a anterior se esgotava.

As técnicas de *Design Thinking* utilizadas nesta pesquisa tiveram receptividade muito boa junto aos estudantes. O grupo denominado Gabriela a comparou com uma terapia. Já os estudantes do grupo O Arquipélago, destacaram que estavam participando por acreditar que a pesquisa pudesse dar visibilidade às necessidades dos acadêmicos daquele curso.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes voluntários nesta pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios a cada um deles. Os nomes fictícios foram extraídos da literatura característica de cada lugar. Assim, no que se refere à Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos estudantes voluntários da pesquisa foram atribuídos nomes da trilogia O Tempo e o Vento de Érico Veríssimo. Tal trilogia é composta pelos livros O Continente (2013), O Retrato (2004b) e O Arquipélago (2004a). Quanto aos discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, foram atribuídos nomes dos personagens dos romances Gabriela (2012) e Tiêta (2009), de Jorge Amado. No que se refere ao estudo coadjuvante, realizado em Portugal, aos discentes Protagonistas voluntários desta pesquisa, foram atribuídos nomes dos romances de José Saramago, Terra do Pecado (2015) e Levantado do Chão (2013) (Figura 3)⁵.

| Grupo | N. componentes | Idade | Semestre | Renda familiar | Cotistas |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|----------------|----------------|
| O Continente | 8 | 19 e 39 anos | 5° ao 10° | Acima de 6 SM* | Apenas um |
| O Retrato | 7 | 19 e 21 anos | 5° ao 7° | Acima de 6 SM | Nenhum |
| O Arquipélago | 12 | 20 e 26 anos | 5° ao 8° | Acima de 6 SM | Nenhum |
| Gabriela | 6 | 19 e 25 anos | 5° ao 6° | Entre 1 a 3 SM | Cinco cotistas |
| Tiêta | 6 | 19 e 22 anos | 5° | Acima de 10 SM | Nenhum |
| Terra do Pecado | 6 | 20 anos | 5° ao 6° | | Nenhum |
| Levantando do Chão | 6 | 19 e 23 anos | 4°, 5° ou 6° | | Nenhum |

*SM = Salário Mínimo

Figura 3 - Informações sobre os grupos

Fonte: Dados da pesquisa.

⁵ Quadros com os pseudônimos dos Protagonistas e algumas de suas características encontram-se no Anexo A.

Os dados coletados foram analisados sob as lentes da Análise do Discurso (AD), proposta por Pêcheux (2009). Por tal, entende-se a busca de compreensão da produção histórica dos sentidos e a constituição fragmentada do sujeito. A AD é o estudo da *práxis* do discurso. Trata-se da busca por “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2012, p.15). A análise é feita com suporte de noções/dispositivos de interpretação ou dispositivos teóricos analíticos. A análise consiste em identificar o dispositivo teórico empírico no discurso e com isso desvelá-lo. A descrição dos dispositivos teóricos analíticos utilizados nesta pesquisa são as especificadas a seguir:

- Formação Ideológica (FI): para Ferreira (2013) e Courtine (1999), é um complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais. Os sentidos derivam segundo determinada FI;
- Formação Discursiva (FD): trata-se de um recorte discursivo da FI que determina o que pode e o que não pode ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (Courtine, 2009);
- Pré-construído: o pré-construído é determinante. Na AD, a história é filiação, produção e mecanismo de distribuição de sentidos (Pêcheux, 2009). É considerando a história que se dará a interpretação;
- Memória Discursiva: é uma memória social historicamente constituída (Pêcheux, 2009);
- Historicidade: são eventos que atravessam o discurso. A historicidade é “a relação constitutiva entre linguagem e história [...] a inscrição da história na linguagem” (Ferreira, 2013, p.15). É necessário tornar clara a diferença entre história e historicidade. A história está ligada à sucessão de eventos ou acontecimentos históricos. Historicidade trata a forma como os eventos ou acontecimentos históricos constituem o discurso.

4 ANÁLISE DAS SUGESTÕES DOS PROTAGONISTAS PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Tal como a literatura sobre Pedagogia Universitária ensina, o resultado deste estudo evidenciou a necessidade de um ensino superior de Administração mais dialógico, tais como nos estudos de S. Bulgacov, Canhada, & Y. L. M. Bulgacov (2010), Lucena e Centurión (2011), Schmitz, Alperstedt e Van Bellen (2011), Brambilla e Damacena (2012), Silva, Lima, Godoi e Sonaglio (2011), Oliveira, Sant'ana e Diniz (2014), Patrus e Magalhães (2012), Silva et al. (2013b), Oliveira, Lourenço e Castro (2015), Silva (2014), Palma e Pedrozo (2014), Pereira (2014), Noguchi e Medeiros (2014), Guimarães e Lovison (2013) e Guerra e Teodósio (2013). Foi destacado também a necessidade de estabelecer um clima favorável para o processo de aprendizagem (destacando respeito pelos acadêmicos e a autoridade exercida pelos professores), como referenciaram Walker e Gleaves (2015). Os acadêmicos também evidenciaram um maior conhecimento teórico e prático de gestão do professor, além da capacidade de inter-relacionar ambos (Silva et al., 2011; Silva et al., 2013a). Sugeriram melhor utilização da infraestrutura oferecida pelas Instituições; valorização e incentivo das experiências extracurriculares (junto aos órgãos das IES, instituições públicas e privadas e comunidades) como destacaram Lourenço (2014), Valadão et al., (2012). Por fim, os estudantes clamaram pelo desenvolvimento do pensamento crítico (Almeida, Novo, & Andrade, 2013; Alcadiapani & Bresler, 2000).

Para analisar o discurso da representação construída pelo grupo Gabriela, é válido retomar as características dos Protagonistas que o constituíram. Dos seis acadêmicos voluntários, apenas um não era beneficiário de cotas. Todos moravam na periferia de Salvador, tinham entre 20 e 26 anos, renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos e, ao longo de suas participações na cocriação do ensino superior de Administração, denunciaram ter sofrido preconceito, na UFBA ou fora dela.

Na representação construída pelo grupo Gabriela, ao centro, estava escrito em letras grandes “Qualidade no Ensino”. Sobre a palavra “Ensino”, estava desenhado um acadêmico, reconhecido pelo uso da toga, e um professor, identificado pela pasta executiva em uma das mãos. Destaca-se

que esta foi a primeira contribuição do grupo. O espaço de um metro e meio quadrado foi aproveitado em sua totalidade, foram assentados adesivos coloridos de fácil remoção em quase toda a referida área. Nos adesivos foram escritas reivindicações e opiniões que, sob as lentes dos acadêmicos, seriam responsáveis pela melhoria no ensino superior de Administração.

Na análise da fase de Ideação deste grupo, observaram-se clamores por equidade, respeito, respeito pelas diferentes experiências e pelos diferentes conhecimentos, além de respeito pelas diferentes classes sociais que compartilhavam o espaço da Escola de Administração da UFBA, nesta ordem. Tais reivindicações puderam ser analisadas por meio dos dispositivos teórico empíricos, de análise de discurso: formação social, historicidade e condições de produção. Os discursos “Equidade”, “Experiência de vida também é conhecimento”, “Menos coersão, mais liberdade de pensamento”, “Respeito”, “Compreensão”, “Igualdade: os cotistas não são pobres coitados, nem burros”, mostraram que eventos atravessaram o discurso desses Protagonistas e constituíram aquela verdade, indicando a historicidade. Além disso, o discurso demarcou o espaço a partir do qual se podia prever os efeitos de sentido produzidos, identificando determinada formação social.

Desse modo, a historicidade referente a classes sociais, a constituição do estado baiano com base no coronelismo, ao preconceito racial, as concepções de elitização do direito ao ensino superior no Brasil, entre outros elementos, puderam ser identificadas nos estratos de discurso reproduzidos acima. Outro dispositivo teórico empírico identificável foram as condições de produção, ou seja, as vivências dos Protagonistas que estabeleceram relações de força no interior do discurso. Tratou-se, conforme identificado nas sequências discursivas, das condições econômicas, sociais ou políticas (não) favoráveis para a realização de um curso superior.

As situações denunciadas nos discursos que compuseram a representação, de preconceito e desrespeito, foram apontadas pelos acadêmicos no sentido de limitadores do processo de aprendizagem. Para explorar as referidas contribuições, tomou-se como referência o estudo de Walker e Gleaves (2015), que destacou a relação positiva entre o relacionamento saudável professor-acadêmico, entre acadêmicos e o processo de aprendizado. De acordo com a percepção dos acadêmicos, evidenciou-se que, algumas vezes, o relacionamento hierárquico, tendo o poder do professor e da instituição (muito presentes), criou um clima desfavorável para a aprendizagem no ambiente formal de ensino (EA UFBA).

Sobre os processos de ensino e de aprendizagem, o grupo de foco Gabriela, sugeriu que fossem constituídos por discussões e reflexões, desenvolvendo assim, pensamento crítico e analítico nos acadêmicos. Além da minimização da simples apresentação de boas práticas aplicadas às empresas, houve também um pedido para uma construção coletiva de conhecimento – considerando os diversos atores sociais que coexistem com a Universidade e, por consequência, com o curso superior de Administração. Os estratos de discurso extraídos da representação que evidenciaram as constatações sobre os referidos processos foram: “Compartilhar conhecimento”, “Menos alunos nas turmas; aumentar o corpo docente”, “Professores mais humanistas, menos capitalistas. Estudantes mais interessados”, “Atividades de construção coletiva”, “Aulas mais dinâmicas”. Esses resultados corroboraram com os achados no estudo de revisão empreendido por Bolzan e Antunes (2015), o qual identificou que os Protagonistas do ensino superior de Administração acreditavam em um processo dialógico para desenvolver Administradores mais capazes a uma práxis de gestão em um meio complexo.

No grupo, não houve uma construção coletiva. Os acadêmicos escreviam nos papéis adesivos, que tomaram para si durante a dinâmica, suas reivindicações e as anexavam no papel pardo. Poucas vezes aconteceram interações entre os estudantes. Observando o silêncio, a mediadora do grupo de foco informou, por três vezes, que era permitido interagir durante a atividade, mesmo assim não houve mudança de comportamento – os acadêmicos permaneceram criando sozinhos suas sugestões. A Figura 4 mostra o resultado da etapa de *Design Thinking* do grupo Gabriela.

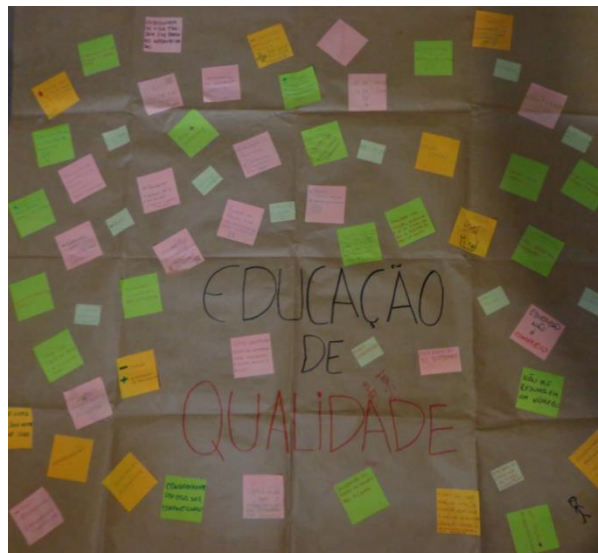


Figura 4 - Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking*, do grupo Gabriela
Fonte: Dados da Pesquisa.

Para iniciar a análise da proposta construída pelo grupo Tiêta, assim como realizado com o grupo Gabriela, inicialmente, retoma-se as características dos participantes. Os referidos Protagonistas, na época, com idade entre 19 e 22 anos, participavam da consultoria júnior da Escola de Administração da UFBA e tinham como renda familiar mais de 10 salários mínimos. Em sua maioria, tinham como perspectiva serem executivos de sucesso, absorvidos rapidamente pelo mercado após completarem a formação acadêmica, tal como postularam Santos et al. (2011) sobre as expectativas dos egressos do curso superior de Administração.

Algumas das reivindicações do grupo Tiêta foram: “Cronograma das aulas criados pelos alunos”, “Maior vivência de mercado durante a faculdade”, “Interempreendedorismo⁶ na faculdade”, “Aprendizagem por projetos”, “Matérias optativas que sejam diferentes da grade curricular”, “Faculdade como impulsionadora de motivação e empreendedorismo para os alunos”, “Alinhamento da Teoria e Prática (matérias menos teóricas)”, “Programa de *cases* entre várias disciplinas”, “Formação mais empreendedora” e “Escolha das matérias de acordo com as preferências dos alunos (de acordo com o futuro desejado)”, destaca-se que as contribuições se deram nesta ordem. Considerando a teoria da análise de discurso, foram identificados discursos atravessados pela lógica do mercado – ideologia do *management*, responsável pela expectativa de um ensino mais prático, mais técnico.

O grupo Gabriela buscou compor sugestões de um ensino mais reflexivo, como infere Ramos (1981;1984). Já o grupo Tiêta, compôs a proposta de um ensino mais gerencialista. Sob as lentes da análise de discurso, ao estabelecer relação entre as contribuições dos grupos Gabriela e Tiêta, da mesma instituição de ensino baiana, foram observadas diferenças quanto aos dispositivos teórico empírico: FI, FS, FD, Historicidade e Condições de Produção. Quanto a diferentes formações ideológicas, destaca-se que uma mostrou-se voltada à crítica acerca do gerencialismo e a outra, defensora, da lógica de mercado. Referente ao dispositivo formações sociais tem-se que, cada grupo produziu o efeito de sentido de seu discurso a partir de um lugar diferente, o que, além de implicar em diferentes formações sociais, derivou em diferentes condições de produção. Os Protagonistas também produziram efeitos de sentido a partir de experiências diferentes, identificando diferenças referentes à historicidade.

Quanto ao processo de avaliação, na etapa de aplicação das técnicas de *Design Thinking*, apenas o grupo Gabriela reivindicou uma avaliação “processual” e com menos provas. Este grupo pediu que os educadores fossem valorizados; já no grupo Tiêta, emergiram críticas acerca da “Reciclagem do conhecimento; conhecimento obsoletos”, da “Didática do professor alinhado às expectativas dos

⁶É o empreendedor interno a uma organização, um colaborador com atitudes empreendedoras (Hanif, 2015).

alunos”, do “Acompanhamento dos resultados dos professores” (referindo-se à Avaliação de desempenho docente). Quanto à atualização dos conhecimentos dos professores, os estudantes destacaram a rapidez com que ocorrem as mudanças no mercado e a ausência dessas mudanças no conteúdo ministrado em sala de aula.

Outra diferença entre os dois grupos realizados no curso superior de Administração da Instituição baiana, foi a opinião sobre a participação na consultoria júnior. O grupo Gabriela apresentou, em seu discurso, crítica acerca da Empresa júnior: “Empresa Jr. não é faculdade”. Já o grupo Tiêta defendeu a participação na Empresa Jr.: “Empresa Jr. (um coração desenhado)”, apontando que a Empresa Jr. dava, aos acadêmicos, experiências, expertises e conhecimentos que, em sala de aula, não lhes eram oferecidos, em acordo com as investigações de Lourenço (2015), Valadão et al. (2012). Em concordância com o grupo Gabriela tomam-se os postulados de Lourenço (2014) quando afirma que os empresários juniores tiveram seus discursos interpelados pela ideologia do *Management* supervalorizando a prática; fé que o trabalho árduo da empresa júnior anteciparia, aos acadêmicos, a realidade do mercado e que, por isso, seria um diferencial e indicador de sucesso profissional. Como aspectos importantes foram silenciados nos discursos dos Protagonistas, participantes da Empresa Jr., a padronização de comportamento e a busca pelo poder. A Figura 5 mostra o resultado da etapa Ideação do *Design Thinking*, do grupo Tiêta.



Figura 5 - Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo Tiêta
Fonte: Dados da Pesquisa.

A análise das informações coletadas na instituição de ensino localizada no Sul do Brasil, inicia-se pela proposta do grupo O Retrato, que sugeriu um novo currículo para o curso superior de Administração. Inicialmente, foi acordado, com todos do grupo, que o currículo seria dividido em três etapas: a primeira foi destinada a disciplinas de introdução com temas explorados ao longo do curso. Para esta etapa, foram elencadas as disciplinas: “Introdução à Administração (áreas práticas)”, “Introdução à Teoria da ADM”, “Introdução ao Direito”, “Introdução à Economia” e “Calculo I”. Na segunda etapa do currículo, foram elencadas as disciplinas “Cadeiras específicas de cada área”, “Cadeira de direito”, “Micro e Macro (em semestre separados)” e “Sequência de cadeiras exatas”. As disciplinas de “Introdução à Administração (áreas práticas)”, “Introdução à Teoria da ADM” da primeira etapa, estavam ligadas à disciplina “Cadeiras específicas de cada área”, da segunda etapa, indicando pré-requisito. A disciplina “Introdução ao Direito”, também da primeira etapa, estava alocada como pré-requisito da “Cadeira de direito”. Já as disciplinas de “Introdução à Economia” e de “Calculo I” precediam, na representação, as disciplinas de “Micro e Macro (em semestres separados)” e “Sequência de cadeiras exatas”, respectivamente.

O motivo que levou à construção de um novo currículo como proposta para melhoria do ensino superior de Administração, foi a percepção dos acadêmicos de que a estrutura curricular era um

guia essencial para seu desenvolvimento. No entanto, as disciplinas que atualmente constituíam o currículo não foram consideradas capazes de desenvolver um Administrador para gerir uma organização em um meio complexo. O que corrobora com os resultados dos estudos de Rocha e Bacchi (2011), Greatti et al. (2010), Pinto et al. (2010), Vasconcelos e Silva (2010), Merino et al. (2010), Amboni et al. (2010), Motta et al. (2010), Rocha et al. (2011), Oliveira e Sauaia (2011), Feitosa (2011), Soares et al. (2011), Dreher (2011), Caggy e Fischer (2014), Santos e Silva (2012), Schmitz et al. (2012), Tordino (2014), Silva et al. (2013c), Viegas (2013), Tudda e Feldmann (2013), Hourneaux et al. (2014) e Izuka e Moraes (2014). A Figura 6 mostra o resultado da fase de Ideação, do grupo O Retrato.

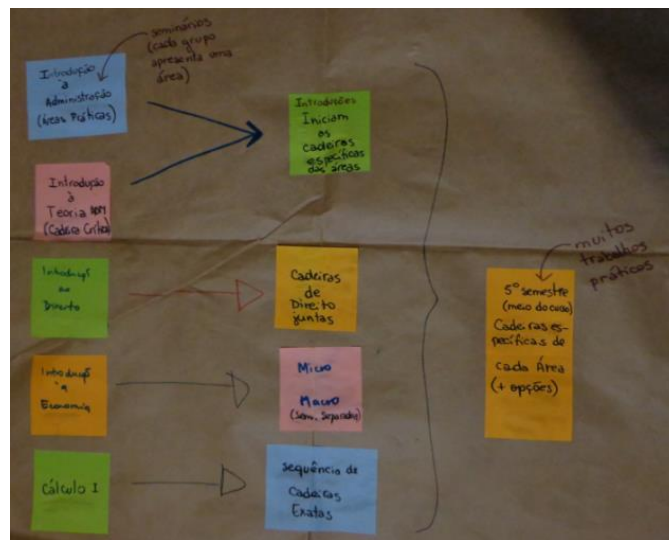


Figura 6 - Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo O Retrato
Fonte: Dados da Pesquisa.

A representação do grupo O Continente não aproveitou todo o espaço de um metro e meio quadrado para construir sua proposta. As reivindicações foram feitas em adesivos coloridos de fácil remoção, tendo o cuidado de anexar, no papel pardo, apenas as sugestões aprovadas por todos os Protagonistas que participaram do grupo. Cada um, antes de escrever no adesivo, questionava os demais voluntários, promovendo uma discussão com todos. As contribuições foram, em especial, referentes ao ambiente, aos recursos institucionais e como estes contribuiriam para os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Assim, os discursos anexados ao papel pardo foram: “Integração e apadrinhamento dos intercambistas”, “Ambiente de diálogo”, “Experiências interculturais; Aulas interculturais”, “Mobilidade acadêmica”, “Melhor utilização dos recursos eletrônicos”, “Mentoria” e “Melhor utilização dos recursos”, nesta ordem. Ainda acerca do currículo, foi proposto um melhor “encadeamento dos conteúdos entre as disciplinas”.

No que se refere ao processo de ensino, os acadêmicos clamaram por “um ensino mais próxima da prática”. Os estudantes também reforçaram a necessidade de “maior comprometimento de alunos e de professores”, mencionaram o uso de “estudos de caso” – para maior aprendizagem, e propuseram avaliação formativa – com menos provas e mais trabalhos em grupo com intenção de promover discussões saudáveis no ambiente formal de ensino. Assim, analisando as contribuições do grupo O Continente, também é possível observar a interpelação dos discursos pela ideologia do *Management*. O que fazia presente a crença de que um ensino mais técnico/prático desenvolveria um Administrador capaz de promover uma *práxis* de gestão em uma realidade complexa. A Figura 7 mostra o resultado da fase de Ideação, do grupo O Continente.



Figura 7 - Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo O Continente
Fonte: Dados da Pesquisa.

Da mesma forma como o grupo Tiêta, o grupo O Arquipélago foi constituído, majoritariamente, por empresários juniores. Este grupo propôs um ensino superior de Administração com base na estrutura adotada na Empresa Jr., conforme mostra a Figura 8. Isto, por acreditarem que a Empresa Jr. contribuía mais para a sua formação do que o curso superior de Administração. Chamou atenção que, a primeira ação para confecção da proposta foi a dos empresários juniores destacarem a expressão “Solucionador de problemas”, logo, um Administrador capaz de uma gestão complexa, é um profissional solucionador de problemas.



Figura 8 - Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo de foco O Arquipélago
Fonte: Dados da Pesquisa.

Esta proposta também mostrou etapas apresentadas nesta ordem. Na primeira, foram anexadas ao papel pardo as palavras: “Conhecimento”, “Habilidades” e “Atitudes”. “Conhecimento”, sob as lentes dos acadêmicos, foi constituído por “Discussões”, “Visão crítica”, “Visão empresarial”, “Feedbacks”, “Compartilhamento de conhecimentos e ideias”, “Embasamento”, “Se adequar: ao mercado; ao problema da empresa; à economia, à sociedade”, “Identificação de problemas” e “Formação de novos líderes”. A proposta dos estudantes é que o conhecimento possa ser compartilhado, no ensino superior de Administração, por meio de “Leituras por aulas”, “Dinamismo”, “Utilização de casos”, “Mostrar a aplicabilidade do conhecimento e possibilidade”, “Relação de conhecimentos”, “Prática”, “discussão coletiva, construtiva e prática”, “Imparcialidade

dos Professores (mostrando todos os pontos de vista)”, “Avaliar os conteúdos conforme serão aplicados em um cenário real” e, por último, “Utilizar *feedback*. Ex: Gerenciamento de Rotina no Ensino (PDCA)”.

“Habilidades” foi considerada a busca por conhecimento”, “Experiência prática” e a “Certeza de propósito”. A proposta de como desenvolver “Habilidades” em futuros Administradores por intermédio do ensino superior foi revelada na promoção de “Vivência empresarial”, “Contato com empresas”, “Experiência com cobrança e metas”, “Autoconhecimento”, “Lidera a si mesmo: 1. Autoconsciência; 2. Autogestão; 3. Empatia; 4. Habilidade Social”. Por último, “Atitudes” foi composta por “Propósito” e “Desafio”. Desenvolvendo “Competências emocionais, Cognitivas e Técnicas”.

Quanto ao discurso desta etapa do grupo O Arquipélago, cabe identificar a formação ideológica voltada ao mercado/gerencialismo. Assim, a formação social deste grupo é semelhante à do grupo Tiêta, pois todos os Protagonistas participantes deste grupo têm renda mensal maior que seis salários mínimos. As formações discursivas encontradas nos grupos realizados no Brasil confirmaram a polaridade presente no ensino superior, como concluíram Magalhães, Jaramillo e Patrus (2014), sustentando a existência de concepções com foco nas demandas do mercado e na perspectiva crítica. Devido a diferentes classes sociais existentes em território brasileiro foram identificadas diferenças também quanto aos dispositivos de historicidade e condições de produção.

Os grupos de foco realizados em Portugal, por questões culturais que refletem nos comportamentos dos Protagonistas, tiveram menos contribuições. Houve menos participações e, por consequência, a duração foi menor. A mediadora buscou introduzir discussões intermediárias ao objeto principal, programada para essas situações que visavam potencializar o envolvimento e a participação dos protagonistas portugueses. Um dos grupos, Terra do Pecado, construiu uma representação que relacionava conhecimento teórico e prático, professores e acadêmicos, conforme mostra a Figura 9. A relação entre conhecimento teórico e prático foi o principal clamor dos acadêmicos e o relacionamento saudável entre professores – acadêmicos, acadêmicos, professores – estudantes – funcionários, foi destacado como positivo.

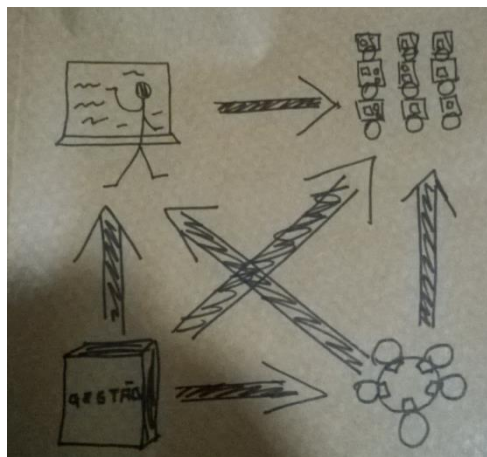


Figura 9 - Resultado da etapa de Ideação do *Design Thinking* do grupo O Arquipélago
Fonte: Dados da Pesquisa.

O outro grupo discutiu a respeito das melhorias que deveriam ser empreendidas no ensino superior de Administração, mas argumentou que a representação que deveria ser construída no papel pardo havia sido falada e justificada por meio das críticas. Assim, o segundo grupo acordou de não realizar a etapa de Ideação.

Em suma, a etapa de Ideação ratificou a presença da polarização do ensino superior de Administração (Magalhães et al., 2014; Silva et al., 2013d), a demanda por um ensino de Administração mais dialógico (S. Bulgacov et al., 2010; Lucena & Centurión, 2011; Schmitz et al., 2011; Brambilla e Damacena, 2012; Silva et al., 2011; Oliveira et al., 2014; Patrus & Magalhães, 2012; Silva et al., 2013c; Oliveira et al., 2015; Silva, 2014; Palma & Pedrozo, 2014; Pereira, 2014;

Noguchi & Medeiros, 2014; Guimarães & Lovison, 2013; Guerra & Teodósio, 2013), a demanda por um clima favorável para o processo de aprendizagem (Walker & Gleaves, 2015), a demanda por incentivos a experiências extracurriculares (Lourenço, 2014; Valadão, Almeida, & Medeiros, 2012) e a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico (Almeida et al., 2013; Alcadipani & Bresler, 2000).

A Figura 10 resume as sugestões dos acadêmicos quanto às melhorias no ensino superior de Administração.

| Grupos | Sugestões | Gabriela | Tiêta | O Retrato | O Continente | O Arquipélago | Terra do Pecado |
|---|-----------|----------|-------|-----------|--------------|---------------|-----------------|
| Equidade | | x | | | | | |
| Respeito às diferenças | | x | | | x | | |
| Clima favorável | | x | | | x | x | x |
| Compartilhamento de saberes | | x | | | x | x | |
| Ensino dialógico | | x | | | x | x | x |
| Ensino crítico | | x | | | | x | |
| Turmas com menos alunos | | x | | | | | |
| Aulas mais dinâmicas | | x | | | | x | |
| Construção coletiva de conhecimento | | x | | | | x | |
| Avaliação formativa | | x | | | x | x | |
| Grade curricular criada pelo Acadêmico | | | x | | | | |
| Aulas com ênfase na prática de gestão | | | x | | x | x | |
| Relacionamento mais estreito entre teoria e prática | | | x | | x | x | x |
| Formação mais empreendedora | | | x | | | | |
| Atualização do conhecimento | | | x | | | x | |
| Uso de mais casos para ensino | | | x | | x | x | |
| Mentoria | | | x | | x | | |
| Disciplinas introdutórias | | | | x | | | |
| Interdisciplinaridade | | | | x | | | |
| Maior relação/encadeamento entre disciplinas | | | | x | x | x | |
| Integração e apadrinhamento dos intercambistas | | | | | x | | |
| Experiências interculturais | | | | | x | | |
| Mobilidade acadêmica | | | | | x | x | |
| Melhor utilização dos recursos eletrônicos | | | | | x | | |
| Melhor utilização dos recursos | | | | | x | | |
| Autoconhecimento | | | | | | x | |
| Liderança | | | | | | x | |

Figura 10 - Resumo das sugestões dos acadêmicos para melhorias no ensino superior de Administração
Fonte: Elaborado pelos Autores

As sugestões citadas mais vezes durante a etapa de Ideação foram: o estabelecimento de um clima favorável para o processo de aprendizagem (Walker & Gleaves, 2015), o compartilhamento de saberes entre os Protagonistas e um ensino dialógico (S. Bulgacov et al., 2010; Lucena & Centurión, 2011; Schmitz et al., 2011; Brambilla & Damacena, 2012; Silva et al., 2011; Oliveira, & Sauaia, 2011; Patrus & Magalhães, 2012; Silva et al., 2013a; Oliveira et al., 2015; Silva, 2014; Palma & Pedrozo, 2014; Pereira, 2014; Noguchi & Medeiros, 2014; Guimarães & Lovison, 2013; Guerra & Teodósio, 2013), a utilização de avaliação formativa, incluindo auto, heteroavaliação e *feedbacks* (Perrenoud, 2007; Fernandes, 2008; Fernandes & Fialho, 2012; Black & Willian, 2013), estreitar o relacionamento entre teoria e prática no ensino superior de Administração (Santos et al., 2011; Santos, Pelogio, Alexandre, Cardoso, & Leite, 2009; Silva et al., 2013a), melhorar o encadeamento entre as disciplinas no currículo (Cunha, 2014) e, uma maior utilização de casos para ensino (Lourenço & Magalhães, 2013).

Quanto a análise individual das sugestões dos grupos, vale destacar que os grupos realizados no curso superior de Administração da UFBA elencaram propostas totalmente diferentes, reforçando os diferentes atravessamentos ideológicos. O grupo Gabriela fez solicitações de um ensino mais dialógico e reflexivo. O grupo Tiêta sugeriu um ensino mais técnico e voltado à prática nas organizações. Os grupos realizados no curso superior de Administração da UFRGS, embora tenham apresentado em seus discursos, atravessamentos ideológicos diferentes, na etapa de Ideação não foi percebida tal diferença, uma vez que muitas sugestões foram citadas por, pelo menos, mais de um grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo compreender as sugestões de melhorias, originadas dos Protagonistas – no caso deste estudo, apenas os acadêmicos, para o ensino superior de Administração. A fim de cumprir tal finalidade, realizou-se uma pesquisa qualitativa e exploratória (Gil, 2008). A coleta de dados foi realizada junto a estudantes, por meio de grupos de foco, utilizando técnicas de *Design Thinking* – fases Imersão e Ideação.

Os principais resultados desta pesquisa ratificaram a polarização do ensino superior de Administração, conforme as investigações de Magalhães et al. (2014) e Silva et al. (2013d). Foram confirmados também as demandas por um ensino superior de Administração mais dialógico, tais como mostraram os trabalhos de S. Bulgacov et al. (2010), Lucena e Centurión (2011), Schmitz et al. (2011), Brambilla e Damacena (2012); Silva et al. (2011), Oliveira e Sauaia (2011), Patrus e Magalhães (2012), Silva et al. (2013a), Oliveira et al. (2015), Silva (2014), Palma e Pedrozo (2014), Pereira (2014), Noguchi e Medeiros (2014), Guimarães e Lovison (2013) e Guerra e Teodósio (2013). Outro resultado, foi o destaque dado à necessidade de se estabelecer um clima favorável para o processo de aprendizagem (destacando respeito pelos acadêmicos e a autoridade exercida pelos professores), como referenciaram Walker e Gleaves (2015).

Os acadêmicos também retrataram a dicotomia entre teoria e prática, em sua maioria, sugerindo que o ensino devesse integrar conhecimentos teórico e prático de gestão (Silva et al., 2011; Silva et al., 2013c). Sugeriram também maior incentivo às experiências extracurriculares (junto aos órgãos das IES, instituições públicas e privadas e comunidades), como destacaram Lourenço (2014), Valadão et al., (2012). Por fim, os estudantes clamaram pelo desenvolvimento do pensamento crítico (Almeida et al., 2013; Alcadipani & Bresler, 2000).

Cabe refletir, que não foram identificadas semelhanças entre o ensino superior de Administração brasileiro e português, no sentido de colonialidade do saber. Isso significa que o ensino superior de Administração brasileiro provavelmente não segue o modelo de ensino superior de Administração de Portugal. No entanto, ambos são semelhantes por utilizarem a ideologia norte-americana do *Management*. Tal interpelação ideológica não é comum a todos os Protagonistas, como já mencionado, o que provoca polaridade e tende a limitar o diálogo.

Nesta pesquisa, foram expostas as insatisfações dos acadêmicos acerca do ensino superior de Administração. Sob as lentes de Vieira et al. (2002), tal reconhecimento de insatisfação com a pedagogia predominante é a condição para empreender mudanças. Da mesma forma, foram exploradas sugestões para melhorias, com certo grau de consenso entre as opiniões dos Protagonistas. O que, conforme Vieira et al. (2002), indica as direções de melhorias que podem ser operacionalizadas.

Como limitações deste estudo, cita-se a limitação metodológica de aplicação das técnicas de *Design Thinking*, considerando seu tempo para aplicação. Além disso, cabe destacar a baixa adesão dos voluntários portugueses na participação da pesquisa. Tendo o convite sido realizado de diferentes formas, assim como foi no Brasil, as respostas positivas foram poucas e demoraram a chegar. Além disso, quanto a coleta de dados junto aos acadêmicos portugueses cita-se a timidez decorrente da forte cultura.

Para a continuidade dessa investigação vale sugerir que, a partir do diagnóstico apresentado aqui, faça-se uma pesquisa quantitativa e descritiva com o objetivo de confirmar os resultados mostrados

e também ampliar a reflexão. Atendendo às sugestões dos Protagonistas voluntários nest estudo, é importante destacar a confecção de casos para ensino (método citado como positivo e com triplo objetivo: ensinar, aprender e avaliar (Fernandes, 2015), a partir de inovações organizacionais e sociais. Cita-se também o válido trabalho de confecção de relatos de inovação pedagógicas no ensino de Administração; da busca por integrar, com o objetivo de complementaridade, teoria e prática em disciplinas; e de exemplos que atendam o imperativo de interação entre TIC e processo de ensino.

REFERÊNCIAS

- Alcadipani, R., & Bresler, R. (2000). McDonaldização do ensino. *Carta Capital*, 6, 20-24.
- Alcadipani, R., & Bertero, C. O. (2014). Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP. *Revista de Administração de Empresa*, 54, 154-169.
- Almeida, R. de S., Novo, L. F., & Andrade, C. O. (2013). *Expansão, mercantilização e educação bancária no Ensino Superior Brasileiro*. In Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas, Santa Catarina.
- Alperstedt, G. D., Moraes, M. C. B., & Pires, P. K. (2015). *O ensino superior em Administração no Brasil: Limites e possibilidades em busca de uma visão mais sustentável de mundo*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Amado, J. (2008). *Dona Flor e seus dois maridos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Amado, J. (2009). *Tiêta do Agreste*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Amado, J. (2012). *Gabriela, Cravo e Canela*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Amboni, N., Andrade, R. O. B., Lima, A. J., & Muller, I. R. F. (2010). Interdisciplinaridade e Complexidade no curso de Graduação em Administração. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(2), 302-328.
- Araújo, R. A. V., & Pedrosa, F. S. G. (2013). *Aprendizagem invisível aplicada no curso de Graduação em Administração: Uma revolução e um novo olhar para a educação formal*. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Borrvalho, A. et al. Práticas curriculares nas universidades portuguesas: Estudo comparativo para as diferentes áreas do conhecimento. (2014). In D. Fernandes, A. Borrvalho, A. et al. (Ed.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*. Lisboa: EDUCA, (1), 137-184.
- Barbosa, S. I. S., Carvalho, D. L. T., Soares, J. B., Neto, & Costa, F. J. (2014, abr./maio/jun.). Uma análise dos condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes de cursos de Administração. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 15, 323-349.
- Barnett, R. (1998). 'In' or 'For' the learning society? *Higher Education Quarterly*, 52(1), 7-21.
- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449.

- Bittencourt, I. M. (2013). *Implicações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem como principal causa da evasão em um curso de Administração na modalidade distância*. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Black, P., & Willian, D. (2013). *Assessment for Learning in the Classroom*. In J. Gardnerr. *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Bolzan, L. M. (2017). *Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes*. 254p. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bolzan, L. M., & Antunes, E. D. D. (2015). *O que clamam as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em Administração no Brasil?* In Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Brambilla, F. R., & Damacena, C. (2012). *Cocriação de valor no Ensino Superior Privado: Uma análise etnometodológica com alunos de Administração de uma Universidade do Sul do Brasil*.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidente da República. 9.394: 32p.
- Brown, T. (2010). *Design thinking: Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Campus.
- Brunnquell, C., Oliveira, V. R. F., Schreiner, L. C., Mello, A. M., & Nascimento, P. T. S. (2015). *Experiências docentes no ensino da Gestão de Operações Sustentáveis em cursos de Administração*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Bulgacov, S., Canhada, D. I. D., & Bulgacov, Y. L. M. (2010, jul./ago./set.). A comparação dos processos de acompanhamento acadêmico e de ensino de Administração em duas universidades brasileiras e duas estrangeiras. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 11, 355-372.
- Caggy, R. C. S., & Fischer, T. M. D. (2014, jul./ago./set.). Interdisciplinaridade revisitada: Analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de Administração da Bahia. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 15, 501-531.
- Canopf, L., Camargo, D., & Bulgacov, Y. L. M. (2013). *Análise situada da prática docente no ensino de Administração: Revelando a mediação da emoção no curso da UTFPR - Campus Curitiba*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Carmo, H. M. O., Silveira, A., Neri, A. S. C., & Ferraz, R. R. N. (2015). *Simulação empresarial como método de ensino em projetos de extensão universitária*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Cezarino, L. O., & Corrêa, H. L. (2015). Interdisciplinaridade no ensino em Administração: Visão de especialistas e coordenadores de cursos de Graduação. *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(4), 751-784.

- Courtine, J. J. (1999). O chapéu de Cleméntis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In *Os múltiplos territórios da análise de discurso* (5-18). Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- Cunha, M. I. (2014). Desafios epistemológicos e políticos para a prática pedagógica e a formação de professores. In *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas* (Vol. I, pp. 85-96). Lisboa: EDUCA.
- Cunha, E. R., Nunes, C., & Silva, A. C. (2014). Percepções de docentes sobre ensino, avaliação e aprendizagem em universidades portuguesas e brasileiras. In *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas* (Vol. I, pp. 327-352). Lisboa: EDUCA.
- Damacena, C., & Nascimento, T. M. (2015). Responsabilidade compartilhada e sua influência nas atitudes de estudantes de Administração de uma IES Privada de Porto Alegre. *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(1), 9-32.
- Davel, E., Vergara, S. C., & Ghadiri, D. P. (2007). *Administração com arte: Experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Dreher, M. T. (2011). *Governança: Abordagens contextuais no ensino de Administração*. In XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Faria, M. D., & Figueiredo, K. F. (2011). *O método do caso no ensino de Administração no Brasil: Análise da produção acadêmica e diretrizes para elaboração de casos*. In Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa, PB.
- Feitosa, M. (2011). *Os jovens e o tema de sustentabilidade: Um estudo de caso sobre a percepção e a consciência de alunos de Graduação de Administração de Empresas*. In XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2015). Pesquisas de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 596-629.
- Fernandes, D., & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior: Uma síntese da literatura (2000-2009). In *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 3693-3707). Porto: Universidade do Porto/CIEE.
- Fernandes, D., Rodrigues, P., & Nunes, C. (2012). Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In C. Leite, & M. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 932 - 944). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Ferreira, M. C. L. (2013). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS.
- Fiala, N., & Andreassi, T. (2013). As incubadoras como ambientes de aprendizagem do Empreendedorismo. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(4), 759-783.

- Fischer, T. (2001). A difusão do conhecimento sobre organizações e Gestão no Brasil: Seis propostas de ensino para o decênio 2000/2001. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(21), 121-140.
- Franco, D. S., Paiva, K. C., & Helmold, S. C. (2015). *Possibilidades e desafios para uma abordagem andragógica no ensino em Administração e Contabilidade*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Franco, I. T., Teixeira, M. G., Azevedo, D. B., & Moura-Leite, R. C. (2015). A inserção da temática de sustentabilidade na formação de futuros gestores: Como os professores de deparam como assunto? *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(3), 571-607.
- Gaskell, G. (2015). Entrevistas individuais ou grupais. In E. Vozes (Ed.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (Vol. 13, pp. 64-89). Rio de Janeiro.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social* (Vol. 6). São Paulo: Editora Atlas.
- Gouveia, A., Jr., Pereira, K. S. S., Melo, D. R. A., & Pereira, N. D. (2014). *A aplicação dos Jogos de Empresas nos cursos de Graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior do Amazonas*. In XXXVIII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Greatti, L., Gralik, E., Vieira, F. G. D., & Sela, V. M. (2010). *Aprendizagem em Empreendedorismo dos acadêmicos do curso de Administração de uma universidade estadual no sul do Brasil*. In XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Guedes, K. L., Andrade, R. O. B., & Nicolini, A. M. (2014). A avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(1), 71-100.
- Guerra, J. F. C., & Teodósio, A. S. S. (2013). *Métodos reflexivos de produção de conhecimento: Contribuições das abordagens sociopráticas para a formação crítica em Administração*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Guimarães, R. C., & Lovison, A. M. (2013). *Representação social e formação da consciência crítica no curso de graduação em Administração de uma universidade pública*. In Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Hanif, Y. M. (2015). *O Empreendedorismo e a Inovação como fatores de sucesso nas pequenas e médias empresas* (Mestrado). Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Lisboa.
- Hourneaux, F., Jr., Dias, B. G., Zellmeister, L. M., & Brinholi, C. F. (2014). *A sustentabilidade no ensino de Administração: Proposta de um currículo básico para o curso de Graduação*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação*.
- Izuka, E. S., & Moraes, G. H. S. M. (2014). Análise do potencial e perfil Empreendedor do estudante de Administração e o ambiente universitário: Reflexões para Instituições de Ensino. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, 15(3), 593-630.

- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge? *Education + Training*, 46(9/9), 510-519.
- Klein, L., Oliveira, A. J., Almeida, L. B., & Scherer, L. M. (2013). *Recursos multimídia no processo de ensino-aprendizagem: Mocinho ou vilão*. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W., & Colby, M. (1996). A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundations, barriers, and guidelines. *Journal of Business Ethics*, 15, 133-142.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2015). *A magia do Design Thinking: Um kit de ferramentas para o crescimento rápido da sua empresa*. São Paulo: HSM Editora.
- Lima, M. C., & Silva, C. C. S. (2014). *Professores como designers educacionais*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Lourenço, C. D. S. (2013). *Educação ou instrução: Reflexões sobre qualidade na formação em Administração*. In XXXVII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Lourenço, C. D. S. (2014). *Eu não faço ADM, eu faço Empresa Júnior: Compreendendo uma EJ por meio da Análise Crítica de Discurso*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Lourenço, C. D. S. (2015). *Empresas Juniores: Coadjuvantes ou protagonistas na formação dos Administradores?* In XXXIX Encontro da ANPAD, Belo Horizonte, MG.
- Lourenço, M. L., Lemos, I. S., & Pécora, J. E., Jr. (2012, jul./ago./set.). Desafios e possibilidades no estágio supervisionado obrigatório: A visão dos estudantes do curso de Administração. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 13, 559-596.
- Lourenço, C. D. S., & Magalhães, T. F. (2013). A sala de aula e as empresas: Análise da produção e da utilização de casos para ensino em Administração. *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(1), 11-42.
- Lucena, R. L., & Centurión, W. C. (2011). *As contribuições da Pedagogia Freireana ao desenvolvimento de profissionais empreendedores na área de Administração*. In Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa, PB.
- Magalhães, A. C., Jaramillo, I. D. T., & Patrus, R. (2014). *O ensino de Administração no Brasil e na Colômbia: Um estudo histórico comparativo*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro.
- Melo, N. H. S., & Oliveira, M. A. (2015). *A utilização de Jogos de Empresas para aprendizagem sobre o Mercado de Ações*. In XXXIX Encontro da ANPAD, Belo Horizonte, MG.
- Merino, M. H., Pastorino, A. H., & Garcia, A. C. (2010). *Percepción sostenible de las MYPE por los futuros profesionales de carreras de Ciencias Empresariales em Perú: Un estudio comparativo con implicancias em la responsabilidad social universitaria*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.

- Miranda, E. M., Rodriguez, V. B. C., & Barros, M. J. F. (2015). *O filme de animação no ensino de Administração: Uma análise de Monstros S.A.* In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Moraes, J., Mariano, S. R. H., & Moura, E. S. (2012). *Darcy Ribeiro e a Democratização do Ensino Superior: Perspectiva da EAD na Administração.* In XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Motta, G. S., Quintella, R. H., & Armond-de-Melo, D. R. (2010). *Jogos de empresas: Componente curricular ou elemento da didática.* In XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Noguchi, L. M., & Medeiros, I. B. O. (2014). *Resiliência e ética: Desafios da contemporaneidade na formação de Administradores da Geração Y.* In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Oliveira, A. L., Lourenço, C. D. S., & Castro, C. C. (2015). Ensino de Administração nos EUA e no Brasil: Uma análise histórica. *Pretexto*, 16(1), 11-22.
- Oliveira, F. B., Sant'Anna, A. S., & Diniz, D. M. (2014). Contribuição dos cursos de Graduação em Administração: Desenvolvimento de lideranças socialmente responsáveis? *Revista Economia e Gestão*, 14(34), 137-167.
- Oliveira, M. A., & Sauaia, A. C. A. (2011, jul./ago./set.). Impressão docente para aprendizagem vivencial: Um estudo dos benefícios dos Jogos de Empresas. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 12, 355–391.
- Oliveira, S. R. Mariano, S. R. H., & Mancebo, R. C. (2015). *Atuando como diretor: A construção de documentários como técnica de ensino-aprendizagem.* In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Oliveira, R. T. D., & Barbosa, J. D. (2016). Retenção dos discentes de Administração das UFS: Fatores condicionantes e ações da Gestão Acadêmica. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 355-380.
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. (2012). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2012.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporto.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década 2011-2020* Brasília: Ministério da Educação.
- Orlandi, E. P. (2012). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (Vol. 10). São Paulo: Pontes.
- Pádua, F. P., Jr., Castilhos, J. P., Filho, Steiner, P. J., Neto, & Akel, Z., Sobrinho. (2013, abr./maio/jun.). Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre e novas tecnologias e ensino em cursos de Graduação em Administração. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 15, 295-321.

- Paiva, K. C. M., Santos, A. O., & Mendonça, J. R. C. (2013). *Competências e e-competências de professores de Graduação em Administração: Um Estudo com docentes e discentes de uma instituição particular*. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPEQ), Brasília, DF.
- Palma, L. C., & Pedrozo, E. A. (2014). *Aprendizagem e mudança transformadora: Estratégias para as escolas de gestão que buscam a promoção da sustentabilidade*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Passos, E. O., Moura, F. V., & Sena, R. C. (2015). *Evasão e retenção um problema de Administração: O caso de um curso de Administração fundamentado na sociologia da Educação de Pierre Bourdieu*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Patrus, R., & Magalhães, A. C. (2012). *A Pedagogia histórico-crítica como orientadora da prática educativa de cursos superiores de Administração*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (Vol. 4). Campinas: Editora da Unicamp.
- Pereira, E. M. C. (2014). *O Projeto Livro-Caixa como estratégia pedagógica de avaliação no ensino de Administração: Levando o ambiente de trabalho para dentro da sala de aula*. In XXXVIII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro.
- Perrenoud, P. (2007). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed.
- Pinheiro, T., & Alt, L. (2011). *Design Thinking Brasil*. Rio de Janeiro: Campus.
- Pinto, M. R., Silva, M. C. D., & Freitas, R. C. (2010, jan./fev./mar.). Responsabilidade social empresarial: O que os alunos de Graduação em Administração têm a dizer? *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 11, 31-52.
- Pinto, M. R., Vale, M. E. L., Pereira, D. R. M., Leite, R. S., & Alves, R. C. (2013). *A construção de significados ao curso de Graduação em Administração pelos alunos de alta e baixa renda*. In XXXVII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Pinto, N. L. S., Fernandes, L. M. A., & Silva, F. F. (2015). Para além da formação acadêmica: As contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional da estudantes da área de Administração. *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 301-325.
- Plutarco, F. F., & Gradwohl, R. F. (2010). *Competências dos professores de Administração: A visão dos alunos de cursos Graduação*. In Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Ramos, A. G. (1981). *The new science of organizations: A reconceptualization of the wealth of nations*. University of Toronto Press Toronto.
- Ramos, A. G. (1984). Modelos de homem e teoria administrativa. *Revista de Administração Pública*, 18(2),3-12.
- Ramos, A. S. M., Silva, J. E., Carvalho, M. L. A. (2013). *Fatores que influenciam o uso de um ambiente virtual de aprendizagem por alunos de Graduação em Administração da modalidade a*

- distância: Uma pesquisa exploratória-descritiva estendendo o Modelo de Aceitação da Tecnologia.* In XXXVII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, RJ.
- Rego, S. M. O., & Silva, A. B. (2013). *Reflexões sobre a prática do estágio supervisionado no curso de Administração: Limites e possibilidades para o processo de aprendizagem.* In IV Encontro de Ensino Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, DF.
- Reynolds, M. (1999). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 537-553.
- Rocha, D. C., Ferraz, S. B., Cabral, A. C. A., Santos, S. M., & Pessoa, M. N. M. (2011). *Teoria crítica e pós-modernismo: Princípios paradigmas e produção científica no Brasil.* In III Encontro de Ensino Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD, João Pessoa, PB.
- Rocha, E. L. C., Bacchi, G. A., Guerra, D. S., Rôla, E. M., Jr., & Pinheiro, D. R. C. (2011, jul./ago./set.). Ensino de Empreendedorismo nos cursos presenciais de Graduação em Administração em Fortaleza: Um estudo dos conteúdos e instrumentos pedagógicos. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 12, 393-414.
- Sá, P., Monteiro, A., & Lopes, A. (2014). Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileiras. In *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas.* Lisboa: EDUCA, Vol. I, 353-382.
- Santos, A. C. B., Pelogio, E. A., Alexandre, M. L., Cardoso, M. F., & Leite, Y. V. P. (2009). *Com a palavra os alunos de Administração: Uma escuta ao discurso discente sobre Universidade, Curso, Administração e Administrador.* In II EnEPQ, Curitiba, PR.
- Santos, A. C. B. D. et al. (2011). Uma escuta ao alunado de Administração: Suas concepções de Administração e Administrador à luz de uma abordagem crítica. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, Vol. 12, p. 265-296, Rio de Janeiro, RJ.
- Santos, G. T., & Silva, A. B. (2012). *O papel da experiência na aprendizagem de alunos do curso de Administração.* In XXXVI Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Santos, J. G., Florêncio, D. R. L., & Alves, A. P. F. (2015). *Educação para a Sustentabilidade no curso de Administração: Um estudo com futuros Administradores da UFPE/CAA.* In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Saramago, J. (1998). *A Noite.* Lisboa: Editora Caminho.
- Saramago, J. (2013). *Levantado do chão.* São Paulo: Companhia das Letras.
- Saramago, J. (2015). *Terra do pecado.* Porto: Editora Porto.
- Schmitz, L. C., Alperstedt, G. D., & Van Bellen, H. M. (2011). *O processo de ensino/aprendizagem em Gerenciamento de Projetos: A experiência da Casa de Cáritas.* In III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa, PB.
- Schmitz, L. C., Alperstedt, G. D., Van Bellen, H. M., & Schmitz, J. L. (2012, abr./maio/jun.). O processo de ensino aprendizagem em Gerenciamento de Projetos e a Inserção Social: A Experiência da Casa de Cáritas. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(2), 355-385.

- Silva, A. B. (2014). *Reflexões teórico-práticas de um sistema de aprendizagem em ação para a educação em Administração*. In XXXVIII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Silva, A. B., Lima, T. B., Godoi, C. K., & Sonaglio, A. L. B. (2011). *Bases de um sistema de aprendizagem-em-ação para o ensino de Administração*. In Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, João Pessoa, PB.
- Silva, A. B., Santos, G. T., & Bispo, A. C. K. A. (2015a). O uso de histórias em quadrinhos como estratégias de ensino na aprendizagem de alunos de Administração. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Silva, A. K., Santos, M. L., & Paixão, C. J. (2014). Ensino e aprendizagem no Brasil: Um estudo das práticas curriculares em universidades da Região Norte. In *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas* (Vol. I, 227-268). Lisboa: EDUCA.
- Silva, C. C. S., Candeloro, M., & Lima, M. C. (2013a). *Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração*. In Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Silva, C. L. O., & Saraiva, L. A. S. (2015). *O uso da fotografia na pesquisa sobre Subjetividade nas Organizações: O caso de uma prisão feminina*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Silva, I. C., Silva, K. A. T., & Freitas, R. C. (2013c). *Ensino de Administração: Reflexões críticas à formação do Administrador*. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Silva, J. J., & Nicolini, A. M. (2015). *A avaliação da aprendizagem pela ótica da Taxonomia de Bloom: Quais são as dimensões privilegiadas pelos professores de Administração*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Silva, L. P., Montenegro, A. B. F., Dias, L. C. F., & Castro, M. A. R. (2015b). *Educação Superior, habitus, expectativas e práticas: Uma reflexão a partir da percepção de alunos e egressos de instituições de ensino superior em uma região no estado da Bahia*. In XXXIX Encontro da ANPAD, Belo Horizonte, MG.
- Silva, S. S., Oliveira, M. A., & Motta, G. S. (2013b). Jogos empresariais e método de caso: Contribuições ao processo de ensino e aprendizagem em Administração. *Administração Ensino e Pesquisa*, 14(4), 677-705.
- Soares, S. R. (2009). Pedagogia universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In A. Nascimento, & T. Hetkowski (Eds.), *Educação e contemporaneidade: Pesquisas científicas e tecnológicas* (93-108). Salvador: EDUFBA.
- Soares, V. B., Ohayon, P., & Rosenberg, G. (2011, jan./fev./mar.). O perfil e a formação do Administrador Público: Uma análise curricular de cursos de Graduação e Pós-Graduação do Brasil. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 12, 65-92.
- Souza, G. H. S., Lima, N. C., Costa, A. C. S., Santos, P. C. F., Pontes, J. F. V. Jr., & Penedo, A. S. T. (2013). *Estilos de aprendizagem dos alunos versus Métodos de ensino dos professores do curso de Administração*. In XXXVII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.

- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Teixeira, G. (1985, abr./maio/jun.). O estado da arte de aprendizagem centrada no aluno em Administração. *Revista de Administração de Empresas*, 20, 56-62.
- Tordino, C. A. (2014, abril/maio/junho). Trabalhos intercalares do curso de Administração: Alternativa à prática da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 15, 271-294.
- Tudda, L., & Feldmann, M. G. (2013). Contribuições e desafios da pesquisa na formação do Administrador: Um estudo sobre as atividades de pesquisa do currículo do curso de Administração da PUC-SP. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Valadão, V. M., Jr., Almeida, R. C., & Medeiros, C. R. O. (2012, out./nov./dez.). Empresa Júnior: Espaço para construção de competências. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 15, 665 - 695.
- Vale, M. P. E. M., Bertero, C. O., & Silveira, R. A. (2013). Caminhos diferentes da americanização na educação em Administração no Brasil: A EAESP/FGV e a FEA/USP. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(4), 837-872.
- Vasconcelos, K. C. A., & Silva, A., Jr. (2010). *Educar gestores para sustentabilidade: Os desafios de uma escola de negócios brasileira com atuação internacional*. In XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Veiga, C. H. A., Zanon, L. B., & Zucatto, L. C. (2013). Ação didática de ensino simulado: Uma pesquisa-ação acerca do conteúdo de MRP. *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(2), 381-414.
- Vendramin, E. O., Araújo, A. M. P., Lima, J. P. R., Farias, R. S. F., & Gilberto, T. M. J. (2015). *Metodologias ativas de aprendizagem: Um estudo de caso sobre a aplicação do PBL no curso de Ciências Contábeis*. In V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Salvador, BA.
- Vergara, S. C., & Amaral, M. M. (2010). *Reflexões sobre o conceito "Aluno-Cliente" de Instituições de Ensino Superior Brasileiras*. In XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ.
- Veríssimo, É. (2004a). *O arquipélago*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Veríssimo, É. (2004b). *O retrato*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Veríssimo, É. (2005). *Olhai os lírios do campo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Veríssimo, É. (2013). *O continente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vianna, M., Vianna, Y., Adler, I. K., Lucena, B., & Russo, B. (2012). *Design Thinking: Inovação em negócios*. Rio de Janeiro: MJV Press.

- Viegas, M. C. L. C. (2013). *Ensino e pesquisa em Administração: Um balanço da produção acadêmica da divisão EPQ do EnANPAD de 2009 e 2010*. In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, DF.
- Vieira, F., Gomes, Á., Moreira, M. A., Melo, M. de C., Silva, J. L., Gomes, C., & Albuquerque, P. B. (2002). Concepções de pedagogia universitária – Um estudo na Universidade do Minho, um projecto de investigação sobre concepções de qualidade da pedagogia. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Sarmento (Eds.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (35-49). Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Walker, C., & Gleaves, A. (2015). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76.

ANEXO A

Quadro 1 - Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Continente (2013)

| O Continente | |
|---------------------|--|
| Pedro | 21 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não cotista. |
| Ana | 19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Henriqueta | 20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Alonzo | 24 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 9º semestre; não cotista. |
| Antônio | 24 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 10º semestre; não cotista. |
| Ismália | 23 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 10º semestre; não cotista. |
| Maneco | 22 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não cotista. |
| Inácia | 39 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; cotista L3. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 2 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Retrato (2004)

| O Retrato | |
|------------------|--|
| Getúlio | 21 anos; solteiro; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 7º semestre; não cotista. |
| Luzia | 20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |
| Carl | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |
| Hermes | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |
| Maria | 22 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |
| Ricardo | 26 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Juvenal | 20 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 3 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos de O Arquipélago (2004)

| O Arquipélago | |
|----------------------|--|
| Rodrigo | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Bibiana | 21 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 8º semestre; não cotista. |
| Licurgo | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |
| Bolívar | 20 anos; solteiro; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |
| Alice | 19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Bento | 19 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Anita | 19 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Valéria | 21 anos; solteira; tem renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Florêncio | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Nicolau | 21 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 4 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Extraídos do livro Olhai os Lírios do Campo (1938)

| Professores Entrevistados | |
|----------------------------------|---|
| Olívia | 19 anos de experiência docente; 5 anos de experiência em empresas. |
| Eugênio | 44 anos de experiência docente. |
| Honório | 11 anos de experiência docente. |
| Ângelo | 17 anos de experiência docente; 28 anos de experiência em empresas. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 5 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos de Gabriela (2012)

| Gabriela | |
|-----------------|--|
| Gabriela | 23 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L2 ¹ . |
| Nacib | 22 anos; solteiro; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L4 ¹ . |
| Gerusa | 24 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L3 ¹ . |
| Malvina | 25 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L2. |
| Lindinalva | 25 anos; solteira; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; cotista L1 ¹ . |
| Mundo | 19 anos; solteiro; tem renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 6 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Discentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos de *Tiêta* (2009)

| Tiêta | |
|-----------------|---|
| Maria Antonieta | 19 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Felipe | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| José | 20 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Eliza | 20 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Leonora | 19 anos; solteira; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 5º semestre; não cotista. |
| Ramiro | 22 anos; solteiro; tem renda familiar superior 10 salários mínimos; 6º semestre; não cotista. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 7 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Extraídos do romance *Dona Flor e seus dois maridos* (2008)

| Dona Flor e seus dois Maridos | |
|--------------------------------------|---|
| Vadinho | 23 anos de experiência docente. |
| Epaminondas | 29 anos de experiência docente. |
| Teodoro | 3 anos de experiência em empresa; 12 anos de experiência docente. |
| Taísa | 15 anos de experiência docente. |
| Flor | 20 anos de experiência docente; 3 anos em empresa. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 8 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos discentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de *Terra do Pecado* (2015)

| Terra do Pecado | |
|------------------------|--|
| Maria Leonor | Aluna do ISCTE, 20 anos e 6º semestre. |
| Júlia | Aluna do ISCTE, 20 anos e 5º semestre. |
| Joaquim | Aluno do ISCTE, 20 anos e 5º semestre. |
| Joana | Aluna do ISCTE, 20 anos e 5º semestre. |
| António | Aluno do ISCTE, 20 anos e 6º semestre. |
| Teresa | Aluna do ISCTE, 20 anos e 6º semestre. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 9 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de *Levantado do Chão* (2013)

| Levantando do Chão | |
|---------------------------|---------------------------------------|
| Gracinda | Aluna do ISEG, 20 anos e 4º semestre. |
| Sara | Aluna do ISEG, 22 anos e 6º semestre. |
| Mª da Conceição | Aluna do ISEG, 22 anos e 6º semestre. |
| Amélia | Aluna do ISEG, 19 anos e 5º semestre. |
| Faustina | Aluna do ISEG, 22 anos e 6º semestre. |
| Anselmo | Aluno do ISEG, 23 anos e 6º semestre. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 10 – Relação dos pseudônimos atribuídos aos Docentes voluntários da Universidade Portuguesa. Extraídos de *A Noite* (1998)

| A Noite | |
|----------------|--|
| Abílio | Professor do ISEG, 54 anos, 20 anos como docente, 14 anos em empresas. |
| Josefina | Professora ISCTE, 40 anos, experiência de mercado e 2 anos como docente. |
| Manuel | Professor do ISEG, 46 anos, 18 anos como docente, 8 anos em empresas. |
| Cristina | Professora ISCTE, 2 anos de experiência docente, 8 anos em empresa. |
| Rui Pedro | Professor do ISEG, 2 anos de experiência docente, 22 anos em empresa. |

Fonte: Dados da Pesquisa.

ⁱ Este estudo foi financiado pelo CNPq.