

Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica de Professores em Administração

PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

RESUMO

Esta pesquisa se organiza a partir de reflexões no ensino superior, objetivando analisar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores do curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo com abordagem qualitativa e dimensão exploratória. A metodologia envolveu a coleta de dados por meio de entrevistas narrativas realizadas com 9 docentes do curso de administração da UFPB. Para a análise dos dados, utilizou-se o método de análise de narrativas, com base em categorias emergentes dos próprios relatos. Os resultados permitiram identificar que muitos professores buscam aprimorar suas práticas por meio da formação contínua e práticas inovativas, especialmente aqueles incentivados durante a pós-graduação. Além disso, os fatores que facilitam e limitam a implementação de práticas inovativas de ensino sugerem que as instituições de ensino devem investir mais no desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo formações e ações que fomentem o aperfeiçoamento desses profissionais. E ainda, investimentos nos recursos relacionados aos espaços físicos e coletivos, além dos aspectos tecnológicos. Este estudo visa contribuir para a reflexão sobre a importância de desenvolver práticas docentes inovativas no exercício da profissão e, sobretudo, pelo impacto positivo que essas práticas podem proporcionar no processo formativo dos alunos e na construção da trajetória profissional.

Palavras-chave: prática docente; formação docente; metodologias ativas; ensino superior.

ABSTRACT

This research is organized based on reflections on higher education, aiming to analyze the teaching practices developed by professors of the undergraduate Administration course at the Federal University of Paraíba (UFPB). The research is characterized as a field study with a qualitative approach and exploratory dimension. The methodology involved data collection through narrative interviews carried out with 9 professors from the UFPB administration course. For data analysis, the narrative analysis method was used, based on categories emerging from the reports themselves. The results allowed us to identify that many teachers seek to improve their practices through continuous training and innovative practices, especially those encouraged during postgraduate studies. Furthermore, the factors that facilitate and limit the implementation of innovative teaching practices suggest that educational institutions should invest more in the professional development of teachers, promoting training and actions that encourage the improvement of these professionals. And also, investments in resources related to physical and collective spaces, in addition to technological aspects. This study aims to contribute to reflection on the importance of developing innovative teaching practices in the exercise of the profession and, above all, the positive impact that these practices can have on the students' training process and the construction of their professional trajectory.

Keywords: teaching practice; teacher training; active methodologies; higher education.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A formação docente refere-se ao processo de aprimoramento de habilidades, que se desenvolve a partir de experiências de aprendizado que unem o ensino e a pesquisa de maneira indivisível. Essa abordagem merece atenção dos responsáveis pelo processo de formação (Silva; Costa, 2014). No contexto do presente estudo, entende-se por docência o exercício da atividade de ensino e admite-se o seu conceito como uma profissão (Tardif; Lessard, 2009).

Refletir sobre as competências pedagógicas e a docência universitária é importante, especialmente para professores que acreditam que dominar sua área de formação e transmitir esse conhecimento aos alunos é o suficiente (Masetto, 2012). Dessa forma, qual seria o intuito de debater novos arranjos na sua ação docente?

Historicamente, até a década de 1970, embora houvesse universidades em funcionamento e a pesquisa fosse uma crescente, era exigido do candidato a professor de ensino superior o bacharelado em área específica e a habilidade necessária na sua profissão. A partir da década de 1980, além da formação de bacharel, passou-se a exigir cursos especializados na área. Atualmente, tem-se como requisito para exercício da docência o mestrado e o doutorado.

Observa-se, dessa maneira, que as exigências continuam em referência ao domínio de conteúdo em uma determinada área, além da experiência profissional. Essa dinâmica fundamenta-se na crença de que quem conhece o conteúdo, automaticamente sabe aplicá-lo, demonstrando o saber fazer pelo contexto do domínio teórico (Masetto, 2012).

Segundo Araújo (2023), quando se reporta aos estudos de Freire (1996) e aos estudos de Anastasiou (2005) e ainda de Pereira *et al.* (2018), ensino tradicional se relaciona por meio da habilidade de memorização, em que o conhecimento se interligava naquele que conseguia apreender mais conteúdo, de forma a ser considerado o mais inteligente. Todavia, a docência deve estar relacionada a fatores reflexivos, sob dimensões que refletem aspectos sociais e a formação profissional.

Tardif (2004, p. 21) reflete que “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Exercer a docência exige um olhar atento às diversas transformações dentro do processo de ensino-aprendizagem, visto que o saber deve estar alinhado com as mudanças e avanços sociais. Significa dizer que é imprescindível ao professor desenvolver habilidades ao longo de sua trajetória, visando o bom desempenho e aprimorando o seu poder de adaptação às mais variadas situações dentro do contexto educacional.

Com base nesses aspectos, o presente estudo volta-se para as práticas docentes desenvolvidas por professores do curso de administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de forma a compreender a docência como sujeito principal em uma trajetória de possíveis facilidades e desafios no contexto da IES a ser estudada.

É necessário compreender quais são os desafios enfrentados pelos docentes. Eles podem fornecer insights valiosos sobre as necessidades de formação, o suporte institucional e as estratégias que consideram mais eficazes para envolver os estudantes e promover o aprendizado significativo.

Dessa forma ergue-se a seguinte indagação: Como ocorrem as práticas docentes desenvolvidas pelos professores do curso de graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba?

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e dimensão exploratória. Para Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa possui algumas características que precisam ser identificadas ao longo do desenvolvimento do estudo. A investigação trata de uma pesquisa de campo, pois é um estudo empírico realizado no local onde o problema é desenvolvido, bem como é o ambiente onde coletou-se elementos para explicar a questão posta como problema (Vergara, 2005), no caso deste estudo, as práticas docentes desenvolvidas pelos professores do curso de graduação em administração da UFPB. O processo metodológico envolveu a coleta de dados por meio de entrevistas narrativas realizadas com 9 docentes do curso de administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de narrativas, com base em categorias que emergiram dos próprios dados.

Os sujeitos da pesquisa foram nomeados com nomes de flores, a fim de manter o sigilo quanto aos entrevistados e desse modo respeitar os aspectos éticos da pesquisa científica. A escolha por nomes de flores ocorreu para trazer leveza e sensibilidade aos participantes da pesquisa que exercem uma profissão tão importante e essencial, além disso, é importante ressaltar que cada flor tem seu significado e a escolha que foi atribuída para cada sujeito da pesquisa aconteceu a partir da personalidade que cada um transmitiu no momento da entrevista, momento este que contaram suas narrativas, vivências, experiências e transformação.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 PRÁTICAS DOCENTES

Trajetória Docente

Baseando-se nos achados da pesquisa, percebeu-se que a escolha pela docência se relaciona, muitas vezes, a alguém que inspirou, seja no contexto familiar ou acadêmico, ou para além das referidas inspirações, o despertar docente aconteceu após a formação em nível superior, seja na graduação ou na pós-graduação:

Eu sou casado com uma docente e a primeira inspiração é que eu gostava muito de ajudar [...] minha esposa, que tem a docência como uma coisa muito forte, fui levada de uma forma bem legal, e isso me animou também a mudar de vida. (Margarida)

Eu tive vários professores que não me inspiraram, mas eu tive outras professoras que realmente valorizaram muito a docência, o trabalho do docente, sobretudo [...], então acho que elas foram as minhas grandes inspiradoras mesmo para ser professor. (Girassol)

Meus planos era realmente terminar o curso e seguir carreira em funções gerenciais, em uma empresa privada, né? Não tinha nem pretensão de fazer concurso. Aí, depois é que deu uma virada de chave, aí eu comecei a apostar em possibilidades paralelas, né? A vida me apresentou outras possibilidades [...]. (Gérbera)

Não obstante as influências, exemplos e a manifestação de satisfação de cada indivíduo em relação à docência, é necessário mencionar as experiências obtidas ao

longo da formação acadêmica dos entrevistados. Alguns professores destacaram não terem obtido formação acadêmica direcionada especificamente para docência. Pode-se observar que a trajetória docente desses indivíduos foi marcada por uma variedade de desafios e adversidades enfrentadas ao longo do caminho.

Esses relatos estão alinhados com o que Gaeta e Masetto (2013) destacam ao afirmar que, na maioria das vezes, durante a formação do professor, não é proporcionada a oportunidade de adquirir experiência como docente no ensino superior. Nesse sentido, alguns professores trouxeram como experiência para sala de aula o que vivenciaram ou sentiram como lacuna na própria formação acadêmica.

Há também algumas falas que demonstram um forte sentimento de considerar a formação docente uma grande realização. Orquídea ressalta “quando eu comecei a aula do mestrado, como discente, eu olhei e falei ‘[...] é assim que é uma aula numa pós-graduação? É assim que é ser professora?’ [...] eu vi e fiquei mais maravilhada ainda e me encontrei”.

Considerando o cenário em que os professores estão inseridos, é evidente que a maioria possui uma experiência significativa em suas respectivas áreas de atuação, decorrente de um processo experiencial singular que foi construído ao longo dos anos.

É importante considerar que para o docente lecionar, é necessário adquirir um conjunto de habilidades pedagógicas. Esses professores costumam reproduzir as metodologias que vivenciaram como alunos, empregando técnicas, recursos e até mesmo o estilo dos professores que os instruíram (Pereira; Anjos; 2014).

A Docência Na Prática

Primeiramente, grande parte do conhecimento dos docentes sobre ensino, deveres e metodologias vem de suas experiências pessoais e da trajetória de vida, como visto na seção anterior. A prática profissional inicial é fundamental para o desenvolvimento de competências e para estabelecer rotinas de trabalho, moldando a prática docente. Além disso, a evolução do conhecimento é contínua ao longo da carreira, refletindo aspectos de identidade, socialização profissional e diferentes fases da vida profissional (Tardif, 2004).

Considerando o contexto em que os entrevistados atuam, é possível notar que a prática docente reflete o ambiente vivido pelos entrevistados, seja na fase de professor iniciante ou pela experiência adquirida ao longo do tempo.

Margarida reflete que “as minhas práticas profissionais, independente apenas da minha formação acadêmica, elas todas contribuem muito fortemente, impactam”; Violeta reflete acerca da visão subjetiva que o próprio professor pode ter ao trazer a sua experiência acadêmica para a sala de aula e pondera dizendo que intuitivamente buscava levar para os seus estudantes o que teve de experiência como aluna e o que sentiu de lacuna durante as aulas, para poder ir compensando-os. Entretanto, também percebeu que “nem sempre isso foi bom pra mim, porque isso era falta, eram faltas minhas. Não significa que os meus alunos sentissem essa falta”.

Os relatos corroboram com os estudos de Masetto (2012, p. 30) “a docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica”. O docente traz para o ambiente acadêmico uma ampla experiência adquirida através de estudos, pesquisa ou até mesmo por meio de outra profissão (Pereira; Anjos, 2014).

A competência pedagógica de que trata os autores pode ser visualizada na fala de Girassol quando ressalta a importância de se aproximar dos estudantes, de modo que possa compreender a particularidade de cada um para construir sua própria prática docente Quando eu fui ser [nome do local de trabalho e sua função], eu

busquei, naquela época, tentar realmente me aproximar dos alunos [...] eu ficava conversando com eles, e com isso eu fui, de certa forma, criando uma relação também de confiança com esses alunos.

Lira e Sponchiado (2012) discorrem sobre essa perspectiva de que na sala de aula, os professores buscam aplicar seus saberes adaptando-os às exigências, aos interesses e ao perfil dos seus alunos. Esse entendimento também é compreendido no relato de Girassol “eu preciso conhecer o estilo da aprendizagem do meu aluno”; Cravo infere que “a minha preocupação é não ensinar, mas oferecer para eles um processo de ensino aprendizagem”.

Orquídea considera que sua prática docente é reflexo dos próprios estudantes e foi construída “na tentativa e erro [...] no que vai dar certo num semestre, pode não dar certo para uma outra turma também. Então eu acredito que o padrão de ensino não existe mais”; Cravo destaca como marca da sua prática docente o incentivo ao alunado por meio de discursos que os levem a compreender “que ele deve ser o protagonista do sucesso e do futuro dele”.

Essa interação entre aluno-professor auxilia no crescimento emocional e psicológico do aluno, de forma que constitui uma parte considerável e essencial no processo educativo, servindo também de alicerce para a aprendizagem (Mometti, 2021).

Lírio também menciona o ensino tradicional como característica da sua prática docente “do ponto de vista de perfil, eu me entendo muito mais como um professor conteudista, no sentido de que as minhas aulas são expositivas, mas eu tento dar um tom um pouco mais dialógico”; Violeta discorre sobre a sua dificuldade de implementar uma abordagem mais dinâmica “eu sempre digo que é um certo dilema, porque eu não tive isso como aluna, e como professora das disciplinas que eu ensino, às vezes eu acho difícil pôr em prática [...] por exemplo, eu estudo, e às vezes é isso, é falta de criatividade”.

Bromélia frisa que “minhas aulas são expositivas [...] tem lista de exercício, e tem trabalho [...] só que vai depender muito da turma, porque às vezes eu vou mudando de acordo com a turma também, às vezes eu faço trabalho, às vezes eu não faço trabalho”.

Coimbra (2018) entende que em uma aula expositiva dialogada, o papel do professor se assemelha ao de um mediador, erguendo discussões, estimulando a reflexão, promovendo a autonomia e o senso crítico dos estudantes.

A prática docente pode ser vista como um conjunto de experiências que leva em consideração o fato de que os professores produzem e reproduzem uma gama de conhecimentos que se alinham às suas vivências. Essas vivências podem ser vistas como base no processo de construção e aperfeiçoamento de seu trabalho (Coimbra, 2018). Gérbera acredita que “não dá para formar alunos apenas com base na teoria. Do mesmo jeito, eu também acredito que não dá para um professor ter somente formação teórica”.

A experiência formal está relacionada à trajetória docente, que engloba todo conhecimento extraído durante a sua formação. Para Masetto (2012) a formação do professor deve levar em consideração, além da transmissão do conhecimento, questões relacionadas à promoção da autonomia, ao processo de aprendizagem participativo, ao pensamento crítico, envolvendo os alunos na construção desse conhecimento. Esse entendimento pode ser exemplificado na fala de Girassol “ ir na perspectiva do pensamento crítico é levar esse aluno a realmente um senso crítico mesmo, diante das ações da vida dele”.

Prática Docente e Metodologias Ativas

Os recursos de ensino incluem todos os elementos que os professores usam para transmitir conteúdo, facilitar o aprendizado e desenvolver o currículo, visando criar ambientes de aprendizagem eficazes. Práticas como a qualidade da instrução, estímulo de valores, concessão de autonomia, definição de expectativas, estruturação de objetivos, e feedback afetam o controle acadêmico e são percebidas pelos alunos.

No ensino superior, os professores frequentemente encontram uma diversidade de estudantes, cada um com suas próprias características (Coelho; Bispo; Silva, 2024; Gaeta; Masetto, 2013;), devendo estes organizar-se de maneira a adaptar suas metodologias aos mais variados estilos de aprendizagem, levando em consideração questões de competências, motivações, rendimento acadêmico etc. (Borralho; Fialho, 2012).

A sala de aula é compreendida como um ambiente de conhecimentos (Franco, 2015), onde variadas culturas se encontram, surgindo então uma interação entre indivíduos (Mometti, 2021). Essa comunicação auxilia no desenvolvimento emocional e intelectual do aluno, e serve de base para a aprendizagem.

O professor é visto como o profissional do saber e atua como um facilitador do aprendizado dos alunos, desempenhando esse papel devido à contínua e constante interação com eles (Soares *et al.*, 2019). Pode-se perceber nas falas dos professores, que estes buscam alinhar suas práticas ao que está disposto nesses entendimentos:

Em uma perspectiva mais ampla é tentar levar o meu aluno a tentar se enxergar como um ator central no processo formativo dele. E no segundo é na minha prática docente tentar desenvolver metodologias que possam despertar nesse aluno um pensamento mais crítico, mais analítico, para que ele possa, com isso, realmente se tornar um aluno mais auto direcionado, com mais autonomia, e aí o uso de metodologias ativas vem nesse sentido, vem nesse propósito. (Girassol)

Eu procuro desenvolver estratégias de ensino que sejam aliadas, tanto na parte teórica, que a gente costuma passar pela leituras, leituras, discussões em sala de aula, aula expositiva e estratégias um pouco mais ativas, como resolução de casos de ensino, trazer algum [nome do profissional] ou alguma situação real para que eles tenham contato com aquelas informações, com aquelas realidades, com aqueles dilemas e façam a proposição de soluções com base na que eles estudaram. (Gérbera).

Orquídea destaca que “eu procuro sempre buscar algo mais ativo, algo que realmente demande mais dos alunos do que apenas um lado docente-discente”. E percebe essa mudança comportamental nos professores, no sentido de aplicar técnicas ativas “com a participação, com esse resgate dos alunos, faz com que isso ocorra de uma forma natural”. Essa percepção é vista também nos estudos de Albergaria-Almeida *et al.* (2011) que discutem acerca da preocupação em utilizar metodologias que fomentem a colaboração, a participação ativa do estudante e a cooperação destes em sala de aula.

Coelho, Bispo e Silva (2024, p. 33) refletem “Cabe, pois, a nós docentes, compreendermos as características dos aprendizes, o que sabem, o que desejam e identificar os ritmos de aprendizagem [...], escolhermos as estratégias que os desafiem, os motivem [...]”.

Girassol infere, “eu preciso criar um ambiente de aprendizagem que não é só esse ambiente físico da sala de aula [...], mas também criar maneiras deles se conectarem com os recursos tecnológicos, deles também se conectarem emocionalmente, socialmente”.

Margarida esclarece que “hoje em dia, eu não faço mais prova. Então, acho que isso é uma influência da minha formação política social. Eu uso metodologias ativas”; Para Orquídea “a gente mudou completamente hoje a forma de olhar para essas metodologias [...] eu aprendo demais com eles. É uma forma de realmente trazer o aluno como protagonista, vamos dizer, desse cenário. E o professor fica meio que nos bastidores também”.

A incorporação de metodologias ativas como prática docente possibilita experienciar novas oportunidades (Junges; Behrens, 2015), estimulando o aluno a adquirir competências, colocando-o como gerenciador do seu processo de aprendizagem (Coelho; Bispo; Silva, 2024).

No contexto desta pesquisa, algumas metodologias ativas foram mencionadas: A aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou problem-based learning (PBL) objetiva conduzir o aluno na busca por soluções inerentes a um problema (Silva; Bispo, 2024) utilizando situações reais e contextuais da vida cotidiana. Nessa abordagem, os estudantes se deparam com problemas abertos e pouco estruturados, provenientes do mundo real. Eles precisam identificar as necessidades de aprendizagem para desenvolver soluções viáveis, enquanto os professores assumem papel fundamental de facilitadores, em vez de serem as principais fontes de informação (Crestani; Machado, 2023; Justo; Delgado, 2015).

Dando continuidade às metodologias mencionadas, observa-se o uso de painel de notícias por alguns entrevistados. Lírio destaca que o uso de painel de notícias possui “uma previsão já estabelecida nas minhas disciplinas”. Salienta-se que essa metodologia foi desenvolvida por professores da UFPB (lócus desta pesquisa) (Silva; Bispo; Santos, 2024), e que um destes autores contribuiu como participante desta pesquisa.

A abordagem do seminário dinâmico advém de uma adaptação da metodologia de seminários, proposto pela professora Dra. Ana Lúcia Coelho, docente da UFPB, e tem por objetivo dinamizar a abordagem tradicional, levando o estudante a desfrutar de um ambiente participativo e transformador, promovendo o diálogo, a interação entre grupos e a capacidade de assumir várias posições como a de apresentador, questionador, crítico, etc. (Coelho; Santos; Bastos, 2024).

Alguns participantes mencionam a metodologia de casos para ensino. Girassol destaca que “participei de muitos cursos de formação docente e, em 2002, um colega meu chegando de uma universidade [...], ele trouxe toda a metodologia de casos, me apresentou e perguntou se a gente gostaria de trabalhar junto [...]”. A metodologia de casos envolve, segundo Silva e Bandeira-de-Mello (2021, p. 81-82) “Um conjunto de procedimentos que utiliza casos como facilitadores no desenvolvimento de competências profissionais no contexto do ensino, com o objetivo de correlacionar a teoria subjacente a uma área do conhecimento com uma situação profissional”.

O júri simulado, como estratégia de ensino, segundo Palma, Bonfim e Malafaia (2023, p. 43) “possibilita a construção do conhecimento reflexivo e crítico através do desenvolvimento da argumentação, do incentivo ao trabalho em equipe, criatividade e indicado em situações de confronto de ideias”. Para Marques e Fonseca (2020) a metodologia de júri simulado parte de uma situação-problema, na qual os alunos devem desenvolver uma argumentação crítica, estimulando o uso de habilidades como tomada de decisões, avaliação crítica e defesa de opiniões.

Usar métodos que sobreponham o ensino tradicional é uma alternativa interessante na construção do ensino aprendizagem. Dessa forma, o professor universitário precisa estar preparado para desenvolver técnicas que sejam criativas e inovadoras. Para tanto, se faz necessário conhecer, experienciar e aplicar abordagens de ensino ativas a fim de dinamizar as atividades realizadas em sala de aula.

Santos, Bastos e Coelho (2016) ao se reportarem aos estudos de Borba e Luz (2002) refletem que a utilização de estratégias de ensino relaciona a teoria com a prática profissional. E o principal objetivo dessa abordagem é capacitar o estudante de forma que este assuma o protagonismo do seu processo de aprendizagem (Silva; Bispo; Coelho, 2024).

3.2 FACILIDADES E DIFICULDADES NA AMPLIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A implementação da prática docente no ensino de graduação apresenta um conjunto de facilidades e desafios consideráveis para a formação acadêmica de qualidade. Por um lado, as facilidades incluem questões como o acesso a recursos tecnológicos, a possibilidade de formação contínua dos professores, e a oportunidade de inovar nas metodologias de ensino. Esses fatores foram mencionados pela maioria dos entrevistados como sendo imprescindíveis para um ambiente de aprendizagem dinâmico e centrado ao aluno, que está em sintonia com as exigências contemporâneas da educação.

Por outro lado, os desafios são igualmente significativos e podem impactar a eficácia das práticas docentes. Entre eles, pode-se destacar a resistência à mudança por parte dos professores, a sobrecarga de tarefas administrativas, a necessidade de atualização constante diante das rápidas mudanças tecnológicas, e a adequação das práticas às diferentes realidades dos estudantes. Os obstáculos percebidos exigem que uma gestão acadêmica que não apenas reconheça essas dificuldades, mas também ofereça suporte para superá-las.

Esse entendimento ganha destaque na fala do Girassol “eu acho que focar também num bom relacionamento com o aluno, então isso facilita a minha prática docente [...] tentar olhar cada aluno como uma pessoa única”;

É claro que, muitas vezes, os professores são desafiados, principalmente aqueles que em um contexto educacional valorizam cada vez mais a participação ativa e o protagonismo dos alunos, por um perfil de estudantes introspectivos, considerados até mesmo passivos, no contexto de sala de aula. Esse comportamento foi considerado por alguns entrevistados um grande obstáculo para a ampliação da prática docente. À vista disto, Girassol demonstra sua insatisfação “então, às vezes, quando os meus alunos, eles têm um comportamento mais passivo em sala de aula, um comportamento que não demonstra interesse ou motivação para aprender, isso é desmotivante para mim também”; Para Bromélia “o que também torna fácil é quando a turma é participativa. E o que torna difícil é quando é uma turma que não é participativa e desinteressada”.

Girassol contribui com o seu depoimento trazendo a importância de enxergar a singularidade de cada turma: “a gente vai numa turma de manhã e à noite. Por exemplo, eu estou agora na turma da manhã e da noite. São turmas bem diferentes, com perfis diferentes. É um ponto interessante para destacar e para considerar”.

A atuação docente exige do professor saberes específicos, que não se limita apenas a uma área de conhecimento, mas abrange saberes e conhecimentos diversos, principalmente na sua atuação cotidiana. Além disso, a postura adequada e

o domínio do conteúdo seja este amplo ou específico, além da capacidade de trabalhar os conteúdos de forma técnica são fatores importantes que devem estar presentes no processo formativo do professor (Welter *et al.*, 2021).

O domínio de conteúdo foi mencionado por Girassol como uma facilidade em ampliar a sua prática docente, “o planejamento da prática docente também é outro fator essencial e fundamental nesse processo”; Para Cacto, a facilidade no desenvolvimento da sua prática se relaciona “à experiência e à vontade que eu tenho de fazer. Aí eu vou pesquisar, vou tentar, vou mexer e tal”.

Para Gérbera, “você, às vezes, planeja um conjunto de práticas para aquela turma, mas você vai ver quais são as práticas que realmente vão ser efetivamente implementadas, então, em alguns momentos, vai ser necessário alterar”; Bromélia destaca que deseja trabalhar mais algumas metodologias, mas que não se sente segura por não ter o domínio dessa atividade e ainda relata que “do que eu faço hoje, eu acho fácil. Mas para algo novo, tudo que é novidade, a gente tem um desconforto, aí com a prática e domínio vai se tornando fácil”.

Batista, Luz e Brum (2015, p. 597) inferem que:

Todas as pessoas possuem capacidade de desenvolver habilidades criativas, de resolverem problemas, entre outros. Alguns são autodidatas, mas outros, no entanto, necessitam de ajuda e do estímulo de alguém que possa lhes mostrar o caminho e é justamente para o desenvolvimento desse aspecto que o professor deve estar qualificado a contribuir de forma efetiva.

O professor, como agente social, exerce a função de transmitir o conhecimento, servindo de modelo de conduta para os alunos, especialmente aqueles nas fases iniciais do curso. Nota-se que essa responsabilidade vai além do ato de ensinar (Batista; Luz; Brum, 2015; Soares *et al.*, 2019).

Cacto também destaca a sobrecarga do professor universitário em acumular múltiplas funções, “um conjunto de atividades que eu tenho que desenvolver, além da docência. Então, para fazer docência bem-feita toma tempo e várias outras atividades que são requeridas também tomam tempo, isso termina limitando você desenvolver outras práticas”.

Na realidade das Instituições de Ensino Superior (IES), é comum que os professores se sintam sobrecarregados com múltiplas funções, como ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, o que pode causar uma sensação de solidão docente. O professor se sente isolado na sua prática, lidando sozinho com as adversidades diárias.

Outra percepção relevante diz respeito aos recursos disponíveis da UFPB na promoção e fomento das atividades docentes. Os recursos dispostos pelos entrevistados foram destacados como sendo de cunho tecnológico e de infraestrutura.

Azaléia menciona os recursos limitados da universidade, no que tange a infraestrutura, “por exemplo, quando eu quero marcar uma aula que é diferente, que precisa de outro ambiente, aí já está ocupado, os recursos computacionais que são compartilhados na universidade, ou as salas que tem ou um computador ou um projetor”.

Orquídea destaca “é um ar-condicionado que não funciona, ou eu queria passar um filme, mas encontro o auditório reservado. São coisas que os recursos acabam impedindo. É a maior dificuldade da minha prática docente”; Bromélia endossa “o ambiente também, interfere, o ambiente físico, a estrutura”.

Margarida infere “o que dificulta é realmente a gente não ter condições de trabalho condizentes com o que a gente pode oferecer. Agora está melhorando no CCSA, a questão tecnológica, mas no próximo período, eu vou dar aula na central de aulas, que não tem nada”.

O uso de tecnologias como ferramenta na prática docente de professores é tema de estudos como o de Borges e Fleith (2019) que compreendem esse investimento como uma crescente em diversos setores da sociedade. No âmbito das universidades, o seu uso se torna unânime a partir da cultura tecnológica cada vez mais presente nos perfis de estudantes. O uso intensivo de tecnologias digitais nos ambientes de aprendizagem se torna um reflexo do próprio uso em sociedade e, conseqüentemente, vindo a refletir na prática pedagógica docente. Ao professor, cabe o desafio da escolha adequada da metodologia por meio da qual realizará suas atividades, frente aos recursos limitados do seu ambiente de trabalho (Mometti, 2021). No caso dos entrevistados, a própria UFPB.

Adentra-se a última percepção dos entrevistados, que trata da relação entre prática docente em sala de aula e a autonomia que a instituição dá ao professor. A prática docente no ensino superior está intrinsecamente ligada à autonomia que as universidades públicas conferem aos professores no desenvolvimento de suas metodologias de ensino e avaliação. Na UFPB, essa independência é citada como uma facilidade para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos.

Orquídea destaca que “a autonomia é a maior facilidade que eu tenho”; Violeta endossa “essa liberdade que a gente tem de planejar [...] a gente poder ter essa autonomia, nem só liberdade, essa autonomia de pensar e desenvolver com os alunos”.

Violeta reflete que a autonomia docente também permite ao professor “ter a humildade de replanejar a rota” quando suas práticas em sala de aula não atingem a expectativa esperada. “Eu consigo pensar, mudar a disciplina, ou voltar como era antes, sem pedir permissão, e interagindo diretamente com os meus alunos”.

Campos e Guérios (2017) ao se reportar aos estudos de Contreras (2002) compreendem que o desenvolvimento da autonomia docente exige estratégias formativas que levem à reflexão sobre a essência da ação docente, particularmente o que se refere ao seu papel na transformação social. A autonomia dos professores está intrinsecamente ligada ao seu objetivo político e ao compromisso social.

Violeta conclui refletindo que “eu acho que essa facilidade é compensadora, sem ser um personagem, essa liberdade de você poder ser humano também”. Franco (2015) entende que o exercício da prática de ensino em sala de aula, envolve um conjunto de elementos como o conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores etc. Esses elementos podem ser visualizados durante a presente seção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores nos cursos de graduação em administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba (CCSA/UFPB). Os resultados da pesquisa, juntamente com as reflexões derivadas, são apresentados a seguir.

Síntese e Reflexão sobre os resultados

O resultado da análise e discussão dos construtos, obtidos através das entrevistas narrativas, foram divididos em três categorias: (i) Práticas docentes, que se subdividiu em trajetória docente; a docência na prática; e metodologias ativas; e (ii) Facilidade e dificuldades na ampliação da prática docente: a percepção dos professores do curso de administração.

O primeiro tema infere que grande parte dos entrevistados escolheram a docência a partir de inspirações, advindas do contexto familiar e acadêmico. É importante mencionar que alguns entrevistados destacaram como inspiração seus próprios professores de graduação, que hoje são colegas de departamento, o que apresenta uma continuidade de legado na prática docente e reforça a importância das relações estabelecidas durante a formação acadêmica.

Destaca-se também aqueles que nunca tiveram essa aspiração durante a vida acadêmica, somente durante a fase adulta, a partir de questões como identificação posterior, programas de pós-graduação e aspectos vocacionais tardios. A partir dessa escolha de ser docente, acredita-se que o papel do professor não corresponde apenas a transmissão do conhecimento, exercendo também uma grande influência perante a sociedade.

As experiências obtidas no processo de aprendizagem que ocorre no ambiente universitário proporcionam aos estudantes o desenvolvimento de competências de forma a contribuir com a formação de futuros docentes. Essa construção também leva em consideração o domínio de conteúdo que é obtido através da competência cognitiva, da didática, do pensamento crítico e reflexivo, dos valores, do senso crítico e da percepção do contexto em que se está inserido para a execução de suas ações.

Dessa forma, foi constatado a partir da fala dos entrevistados, que o programa de pós-graduação em administração já trabalha com o itinerário formativo docente na formação de mestres e doutores. Os professores que, de alguma maneira, tiveram a oportunidade de participar deste PPG consideram-no um grande incentivador no desenvolvimento de práticas docentes que abrange metodologias ativas e abordagens de ensino inovadoras no campo da graduação.

Por fim, a percepção dos professores acerca da possibilidade de ampliação das práticas docentes foi dividida em pontos de facilidades e dificuldades. Adentrando nas facilidades mencionadas destacou-se a construção de uma relação positiva entre professor e estudante, o que está relacionado ao perfil da turma e ao engajamento da mesma em sala de aula. A partir dessa característica, os entrevistados puderam compreender a escuta ativa como um ponto alto nessa relação. A autonomia dos professores é destacada pelos docentes como uma facilidade e, conseqüentemente, oportuniza aos entrevistados o planejamento e o desenvolvimento de suas metodologias em sala de aula.

Como oportunidade de melhoria destaca-se a interação entre docentes, com base nos resultados obtidos nas narrativas. Apesar das facilidades mencionadas sobre essa questão, grande parte dos professores enxergam uma disputa tácita entre seus colegas, o que dificulta a troca de experiências e o pensamento coletivo. É notória a necessidade de investimentos objetivando integrar esses sujeitos em um ambiente de colaboração mútua, promovendo espaços destinados à discussão e reflexão conjunta, a construção de práticas colaborativas de forma também a auxiliar outros docentes que sentem dificuldades no que se refere à ampliação de suas

práticas ou mencionam a sobrecarga, como constatado em algumas narrativas da seção anterior.

Dificuldades relacionadas aos recursos limitados da UFPB foram evidenciadas no que tange os aspectos tecnológicos e de infraestrutura. No campo da infraestrutura foi detectado uma lacuna relacionada aos espaços de uso comum, como laboratórios, auditórios etc. Os entrevistados destacaram essa limitação de espaço em face do quantitativo de turmas, além da falta de equipamentos como ar condicionado, data show, etc., o que impacta diretamente a qualidade do ensino. Outro ponto de melhoria diz respeito aos recursos computacionais e ao uso da internet do centro que, a partir do relato dos entrevistados, sofre problemas significativos relacionados à conectividade e à velocidade da rede, o que precariza também o acesso aos recursos online, a realização de pesquisa e a utilização de plataformas com fins educacionais por parte dos estudantes, prejudicando a qualidade da experiência de aprendizagem e limitando a capacidade dos docentes de integrar tecnologia às práticas pedagógicas em sala de aula.

Os recursos tecnológicos e os espaços físicos são parte de uma estrutura que visa oferecer aos estudantes uma experiência de aprendizagem completa. A ausência de um ambiente adequado limita e compromete a efetividade do ensino, restringindo de forma significativa as opções de ferramentas para a ampliação das práticas do docente. Além disso, o uso intensivo de tecnologias na sociedade reflete a sua crescente integração aos ambientes de aprendizagem

Limitações e Sugestões para estudos futuros

Durante o processo construtivo desta dissertação algumas limitações foram identificadas. A primeira é dentro do contexto do CCSA/UFPB, no que diz respeito ao acesso a todos os cursos e aos seus professores, o que retardou o processo de coleta de dados. Outro aspecto relevante se relaciona ao baixo quantitativo de estudos sobre o tema, o que dificulta a operacionalização desse trabalho. Por outro lado, essa lacuna permite que seja feita uma reflexão sobre a importância de se discutir as práticas docentes das universidades.

As sugestões para estudos futuros se relacionam à ampliação dos lócus de pesquisa no campus 1 da UFPB compreendendo e identificando as práticas de ensino dos demais centros. Essa ampliação também pode ser feita em caráter comparativo com outras universidades federais do Nordeste, a fim de que seja observado se há uma diferenciação nas práticas docentes de acordo com as questões culturais de cada região.

Por fim, espera-se que o presente estudo proporcione uma reflexão sobre as práticas de ensino de nível de graduação, além da consciência institucional da UFPB no que tange os investimentos direcionados ao itinerário formativo docente.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA-ALMEIDA, P. *et al.* The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. **Research Papers in Education**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 149-169, 2011.

ARAÚJO, H. S. V. R. de. **Prática docente enquanto itinerário formativo no programa de pós-graduação em administração/UFPB**. 2023. 111f. Dissertação

(Mestrado em Administração) – Departamento de Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

BATISTA, E. C.; LUZ, E. N.; BRUM, A. L. de O. Autopercepção sobre as práticas docentes para o desenvolvimento da criatividade em uma instituição de ensino superior da amazônia. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 10, n. 21, p. 595–612, 2015.
BORBA, A. M. de; LUZ, S. P. da (Coord.). **Formação continuada para docentes do Ensino Superior**: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. Itajaí: UNIVALI, 2002.

BORGES, C. N.; FLEITH, D. S de. Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica: Influência na Criatividade e Motivação de Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 34, 2019.

BORRALHO, A. M.; CID, M. P. C.; FIALHO, I. J. Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente. *In*: LEITE, C.; ZABALZA, M. (org.). **Ensino Superior**: inovação e qualidade na docência. 1 ed. Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 984-996.

COIMBRA, C. L. Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. *In*: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar Em Revista**, (63), 35–51, 2017.

COELHO, A. L. A. L dos.; SANTOS, G. T. de.; BASTOS, A. F. V. Seminários Dinâmicos. *In*: SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. de A.; COELHO, A. B. de A. L. (orgs.). **Metodologias ativas na educação superior**: aprendendo e ensinando na prática docente. João Pessoa: Editora UFPB, 2024.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESTANI, C. E.; MACHADO, M. B. Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa**: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Gen Grupo A, 2021. 9786581334192.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GAETA, C. MASETTO, M.T. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo, SP: Ed. Senac, 2013.

JUNGES, S. dos.; BEHRENS, A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 285–317, 2015.

JUSTO, E.; DELGADO, A. Change to Competence-Based Education in Structural Engineering. **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, v. 141, n. 3, p. 05014005, Jul. 2015.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do ensino profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades, **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, pág. 7-15, dez. 2012.

MARQUES, A. C. dos S.; FONSECA, R. L. As metodologias ativas presentes na formação inicial do professor de Geografia: um relato de experiência com base no Júri Simulado. **Terra Livre**, [s. l.], v. 2, n. 53, p. 349–367, 2020.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2012.

MOMETTI, C. Saber necessário à prática docente na humanidade digital. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, 2021.

PALMA, F. M. O.; BOMFIM, K. P. P.; MALAFAIA, N. Júri simulado como estratégia de ensino-aprendizagem no curso de fisioterapia: relato de experiência. **Revista Diálogos & Ciência**, v. 2, n. 3, p. 43-48, 2023.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. O Professor do Ensino Superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. In: Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento, 2014, Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2014. p. 1-11.

SANTOS, G. T.; BASTOS, A. F. V.; COELHO, A. L. A. L. Contribuições do Seminário Dinâmico no processo de aprendizagem pela ótica dos graduandos de contabilidade da UFPB. 2016. **Anais [...]**. do XL Encontro da ANPAD, Costa do Sauípe-BA, 2016.

SILVA, A. B.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Aprendendo em Ação**: utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem. João Pessoa: UFPB, 2021. v. 1.

SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. de A.; COELHO, A. B. de A. L. (orgs.). **Metodologias ativas na educação superior**: aprendendo e ensinando na prática docente. João Pessoa: Editora UFPB, 2024.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, [s. l.], v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.

SOARES *et al.* As habilidades sociais como fatores aliados às práticas do professor. **Revista Vale**, [s. l.], v. 17, n. 1, 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WELTER, C. V. do N. *et al.* Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. **Revista Administração em Diálogo**, [s. l.], v. 23, n. 3, 2022.