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

CATEGORIA: ENANGRAD Júnior

O HIATO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: TENSÕES CURRICULARES E EQUIDADE PARA O ESTUDANTE-TRABALHADOR

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar como estudantes de graduação em Administração de uma universidade pública federal brasileira percebem a relação entre os conteúdos teóricos do currículo e as demandas práticas do mercado de trabalho e dos estágios, e como essa tensão se articula com as condições de vida de estudantes que conciliam trabalho e estudo. A investigação, de natureza qualitativa e exploratório-descritiva, parte de um corpus de relatos reflexivos de trajetória acadêmica produzidos por discentes do curso e submete uma amostra de 59 relatos à análise de conteúdo temática. O referencial teórico articula a andragogia de Knowles, a aprendizagem experiencial de Kolb e a noção de profissional reflexivo de Schön para interpretar as falas discentes. Os resultados evidenciam quatro eixos recorrentes: a escassez de vivências práticas e visitas técnicas, percebida como ruptura do ciclo de aprendizagem experiencial; a concentração da grade em disciplinas quantitativas e analíticas, com disciplinas de cunho relacional, como Liderança, ofertadas em caráter optativo; a heterogeneidade docente entre professores que buscam tornar o conteúdo aplicável e outros orientados por uma racionalidade técnica centrada na reprovação; e a dificuldade adicional enfrentada por estudantes-trabalhadores para compensar, por meio de vivências extracurriculares, a lacuna deixada pelo currículo obrigatório. Conclui-se que a ausência de espaços estruturados de aprendizagem experiencial compromete tanto a formação do profissional reflexivo quanto a equidade entre estudantes com diferentes disponibilidades de tempo, recomendando-se redesenho curricular orientado pela integração entre experiência, reflexão e conceituação abstrata, com atenção às condições de tempo dos estudantes-trabalhadores.

Palavras-chave: Ensino de Administração; Aprendizagem experiencial; Currículo; Estudante-trabalhador; Prática reflexiva.

Abstract

This study aims to analyze how undergraduate Business Administration students at a Brazilian federal public university perceive the relationship between the theoretical content of the curriculum and the practical demands of the labor market and internships, and how this tension relates to the living conditions of students who combine work and study. The research, qualitative and exploratory-descriptive in nature, draws on a corpus of reflective narratives of academic trajectory produced by students and submits a sample of 59 narratives to thematic content analysis. The theoretical framework articulates Knowles's andragogy, Kolb's experiential learning and Schön's notion of the reflective practitioner to interpret students' accounts. Results reveal four

recurring axes: the scarcity of practical experiences and technical visits, perceived as a rupture of the experiential learning cycle; the concentration of the curriculum on quantitative and analytical courses, with relationally oriented courses, such as Leadership, offered as electives; teaching heterogeneity between instructors who strive to make content applicable and others guided by a technical rationality centered on failing students; and the additional difficulty faced by working students in compensating, through extracurricular experiences, for the gap left by the mandatory curriculum. It is concluded that the absence of structured spaces for experiential learning compromises both the formation of the reflective practitioner and equity among students with different time availabilities, and curricular redesign guided by the deliberate integration of experience, reflection and abstract conceptualization is recommended, with attention to the differentiated time conditions of working students.

Keywords: Management education; Experiential learning; Curriculum; Working student; Reflective practice.

1. Introdução

A formação em Administração no Brasil convive, há décadas, com a crítica de que seus currículos privilegiam a exposição de conteúdos teóricos e modelos analíticos em detrimento de situações de aplicação real. O resultado costuma ser um egresso tecnicamente instruído, mas pouco preparado para lidar com a complexidade e a ambiguidade das organizações concretas. Essa crítica atravessa a literatura sobre ensino-aprendizagem em Administração e reaparece, de forma recorrente, nas narrativas dos próprios estudantes sobre sua trajetória formativa (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2022).

Ao mesmo tempo, o perfil discente dos cursos de Administração em universidades públicas brasileiras tem se tornado mais heterogêneo, incluindo parcela significativa de estudantes que conciliam a graduação com trabalho remunerado, responsabilidades familiares ou empreendimentos próprios. Para esse grupo, o tempo disponível para vivências extracurriculares capazes de compensar as lacunas do currículo obrigatório (estágios não obrigatórios, projetos de extensão, visitas técnicas, participação em empresas juniores) é estruturalmente menor do que o de colegas sem essas responsabilidades. Isso transforma uma questão pedagógica, o desenho do currículo, em uma questão de equidade.

Compreender essa tensão é relevante não só do ponto de vista curricular, mas também do ponto de vista da formação didático-pedagógica dos professores que atuam nesses cursos. É o professor quem, no dia a dia da sala de aula, decide como mediar a relação entre o conteúdo teórico e sua aplicação, e é sobre essa mediação que recai grande parte das queixas discentes analisadas neste estudo. Por isso, investigar como os estudantes percebem o hiato entre teoria e prática também oferece subsídios para pensar a formação e a prática pedagógica dos docentes de Administração, tema que se insere diretamente na área de ensino-aprendizagem e formação didático-pedagógica de professores no campo.

Este artigo parte da seguinte questão de pesquisa: como estudantes de Administração percebem e experienciam a relação entre teoria e prática ao

longo do curso, e de que forma essa percepção se articula com as condições de tempo de estudantes-trabalhadores? Para respondê-la, o artigo analisa um corpus de relatos reflexivos de trajetória acadêmica, produzidos por estudantes do curso, à luz de três referenciais complementares: a andragogia de Knowles (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009), que descreve como adultos aprendem melhor a partir de problemas relevantes à sua própria experiência; a aprendizagem experiencial de Kolb (2015), que modela a aprendizagem como um ciclo entre experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa; e a noção de profissional reflexivo de Schön (2000), que contrapõe a racionalidade técnica dos currículos tradicionais à formação de práticos capazes de refletir na e sobre a ação.

O objetivo geral do trabalho é analisar, a partir da análise de conteúdo temática de relatos discentes, como a tensão entre teoria e prática é vivida no cotidiano acadêmico e como ela se relaciona com a equidade entre estudantes com diferentes disponibilidades de tempo. Os objetivos específicos são três: identificar, nos relatos, os pontos em que os estudantes percebem ruptura entre conteúdo ministrado e prática exigida; caracterizar a heterogeneidade docente relatada quanto à aplicabilidade dos conteúdos; e discutir as implicações dessa tensão para estudantes que trabalham durante a graduação. O trabalho está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução: o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, os resultados e discussão, organizados em quatro eixos temáticos, e as considerações finais.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Andragogia: a aprendizagem do adulto orientada por problemas

Malcolm Knowles cunhou o termo andragogia (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009) para descrever um conjunto de premissas sobre como adultos aprendem de forma distinta de crianças, em contraste com o modelo pedagógico tradicional, centrado no conteúdo e na autoridade do professor. Entre essas premissas, destacam-se: o adulto precisa compreender por que precisa aprender algo antes de se dispor a aprendê-lo; chega à situação de aprendizagem com um autoconceito de indivíduo autodirigido, que rejeita posições passivas; traz consigo um repertório de experiências que constitui recurso de aprendizagem, e não ruído a ser ignorado; sua disposição para aprender está associada às tarefas e problemas que sua vida real, profissional, familiar ou cívica, lhe impõe; sua orientação para a aprendizagem é centrada em problemas, e não em disciplinas isoladas; e sua motivação é predominantemente interna, ligada à percepção de utilidade e relevância, mais do que a incentivos externos como notas (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009).

Essas premissas são particularmente relevantes para estudantes-trabalhadores, que ingressam na universidade já inseridos no mundo do trabalho ou em atividades empreendedoras e tendem a avaliar o currículo por sua relevância imediata. Quando o currículo é organizado de forma majoritariamente pedagógica, isto é, quando a sequência de disciplinas segue uma lógica interna ao campo do conhecimento e não a lógica dos problemas que o estudante já enfrenta ou enfrentará, cria-se uma dissonância entre a

lógica de ensino e a lógica de aprendizagem esperada pelo adulto. Essa dissonância pode se manifestar como desmotivação, ansiedade ou desengajamento progressivo ao longo do curso.

2.2 Aprendizagem experiencial: o ciclo de Kolb

David Kolb (2015) propõe que a aprendizagem ocorre por meio de um ciclo contínuo entre quatro modos: experiência concreta, isto é, viver ou observar uma situação real; observação reflexiva, isto é, refletir sobre essa experiência a partir de múltiplas perspectivas; conceituação abstrata, isto é, formular ou revisar conceitos e generalizações a partir da reflexão; e experimentação ativa, isto é, testar esses conceitos em novas situações, gerando nova experiência concreta. Para Kolb, a aprendizagem efetiva depende do trânsito entre esses quatro modos. Diferentes pessoas desenvolvem estilos preferenciais de aprendizagem, entre eles o divergente, o assimilador, o convergente e o acomodador, conforme a combinação predominante entre esses polos. Cursos de forte ênfase quantitativo-analítica tendem a privilegiar estilos assimiladores e convergentes, centrados na conceituação abstrata, em detrimento de estudantes cujo estilo depende mais fortemente da experiência concreta e da experimentação ativa para consolidar a aprendizagem.

Quando o processo formativo permanece restrito à conceituação abstrata, como em aulas expositivas, leitura de modelos e resolução de exercícios analíticos, sem retorno à experiência concreta e à experimentação ativa, o ciclo se rompe e o conhecimento tende a permanecer desconectado da prática profissional. No contexto de um curso de Administração, esse ciclo pressupõe momentos estruturados de contato com organizações reais, como visitas técnicas, estudos de caso vivenciados, estágios supervisionados e projetos de consultoria júnior, que permitam ao estudante experimentar, refletir e reconceituar o que aprendeu em sala. Quando tais momentos são escassos ou pontuais, o estudante tende a relatar a sensação de que aprendeu 'sobre' a Administração sem aprender a praticá-la.

2.3 O profissional reflexivo e a crítica à racionalidade técnica

Donald Schön (2000) critica o modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica, segundo o qual a prática seria mera aplicação de conhecimento científico e técnico previamente adquirido em disciplinas teóricas. Para Schön, as situações profissionais reais são marcadas por incerteza, singularidade e conflito de valores, exigindo do profissional uma competência que a racionalidade técnica não ensina: a reflexão na ação, isto é, o ajuste do fazer enquanto ele ocorre, e a reflexão sobre a ação, isto é, a análise posterior da própria atuação, capaz de gerar novos entendimentos. Schön propõe, como alternativa, o practicum reflexivo: espaços formativos em que o estudante pratica em situações que se aproximam do mundo real, sob supervisão de um profissional mais experiente que o ajuda a nomear e refletir sobre o que faz.

Lido em conjunto com Knowles (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009) e Kolb (2015), o argumento de Schön (2000) sugere que a queixa discente sobre a falta de 'prática' não deve ser interpretada apenas como desejo de menos teoria. Trata-se, ainda que nem sempre formulado nesses termos, de um pedido por espaços de reflexão na ação, ou seja, por uma didática que

trate a experiência real como ponto de partida, e não como aplicação posterior da teoria já consolidada.

2.4 Convergências entre os referenciais: da experiência à reflexão mediada

Os três referenciais mobilizados neste estudo vêm de tradições distintas: a andragogia, voltada à educação de adultos; a psicologia da aprendizagem experiencial; e a epistemologia da prática profissional. Ainda assim, convergem em um ponto comum: todos deslocam o centro do processo formativo da exposição de conteúdo pelo professor para a experiência e a reflexão do aprendiz. Knowles (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009) descreve essa convergência do ponto de vista da motivação e da relevância percebida; Kolb (2015), do ponto de vista do processo cognitivo pelo qual a experiência se converte em conhecimento; e Schön (2000), do ponto de vista da natureza da competência profissional que se pretende formar. Em conjunto, os três autores sustentam que currículos organizados predominantemente pela lógica da transmissão de conteúdo, típica da racionalidade técnica que Schön (2000) associa às escolas profissionais tradicionais, tendem a produzir estudantes desmotivados (na leitura de Knowles), com o ciclo de aprendizagem interrompido (na leitura de Kolb) e despreparados para a incerteza da prática real (na leitura de Schön).

Essa convergência teórica orienta a leitura dos relatos analisados na seção de resultados. Quando um estudante relata frustração com a ausência de vivências práticas, o dado empírico pode ser lido ao mesmo tempo como sintoma motivacional, como ruptura de ciclo cognitivo e como ausência de espaço para o desenvolvimento da reflexão profissional. São três leituras complementares, e não concorrentes, do mesmo fenômeno.

3. Metodologia

Este estudo tem abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, adotando a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016) como técnica de tratamento do material empírico. O corpus de origem é constituído por relatos reflexivos de trajetória acadêmica, produzidos por estudantes de graduação em Administração de uma universidade pública federal brasileira, no âmbito de atividade acadêmica voltada à reflexão sobre motivação, expectativas e permanência no curso. A produção e o uso desse material seguem o protocolo ético estabelecido para o projeto de pesquisa do qual este estudo deriva, em conformidade com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que dispõe sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Do corpus mais amplo do projeto, foi lida e analisada, para os fins deste artigo, uma amostra de 59 relatos, selecionada por acessibilidade e disponibilidade no momento da análise. Trata-se, portanto, de uma subamostra de conveniência dentro de um corpus maior, e não de sua totalidade, limitação retomada nas considerações finais. Todos os participantes foram anonimizados e são identificados neste texto exclusivamente pelo código 'Participante' seguido de numeração sequencial (Participante 1 a Participante 59), sem qualquer correspondência com nomes, e-mails ou outros identificadores presentes nos arquivos originais, alguns dos quais continham

nomes completos dos respectivos autores. Dois relatos adicionais, disponíveis apenas em formato de digitalização manuscrita, foram excluídos da amostra por não permitirem transcrição confiável de seu conteúdo.

Cabe registrar, por transparência metodológica, que a leitura dos relatos foi conduzida com atenção à distinção entre a voz dos participantes e a interpretação dos autores deste trabalho. Os trechos citados na seção de resultados foram transcritos literalmente dos relatos originais, sem correção de eventuais desvios de norma culta, preservando o registro espontâneo da escrita discente. A interpretação teórica desses trechos, por sua vez, é de responsabilidade exclusiva dos autores e não deve ser tomada como leitura consensual entre os próprios participantes, que não foram consultados sobre as categorias analíticas construídas a posteriori.

A análise seguiu as etapas clássicas da análise de conteúdo temática: leitura flutuante do corpus; codificação inicial, identificando unidades de sentido relacionadas à percepção discente sobre a relação entre teoria e prática, a aplicabilidade do currículo e a conciliação entre trabalho e estudo; categorização temática, por agrupamento indutivo das unidades codificadas; e interpretação das categorias resultantes à luz do referencial teórico apresentado na seção anterior. Emergiram quatro categorias temáticas, apresentadas no Quadro 1 e discutidas na seção seguinte.

A codificação foi realizada em duas rodadas. A primeira foi de identificação livre de unidades de sentido relacionadas à tensão entre teoria e prática, independentemente de sua frequência. A segunda foi de reagrupamento dessas unidades em categorias mais amplas, buscando saturação temática, isto é, o ponto a partir do qual novos trechos lidos deixavam de acrescentar variações relevantes às categorias já identificadas. A saturação foi percebida como atingida para os quatro eixos apresentados no Quadro 1 dentro da amostra de 59 relatos analisada, ainda que a ampliação do corpus pudesse, em princípio, revelar nuances adicionais não capturadas nesta análise.

Quadro 1 – Categorias temáticas identificadas na análise de conteúdo

Categoria	**Descrição sintética**	**Diálogo teórico principal**
Escassez de vivências práticas	Relatos sobre a raridade de visitas técnicas, aulas práticas e situações de aplicação real dos conteúdos.	Ciclo de aprendizagem experiencial (Kolb, 2015)
Concentração curricular quantitativa	Percepção de que o currículo privilegia disciplinas analíticas e de mercado financeiro, relegando conteúdos relacionais (ex.: Liderança) ao caráter optativo.	Orientação da aprendizagem centrada em problemas (Knowles, Holton III e Swanson, 2009)
Heterogeneidade docente	Contraste entre professores que tornam o conteúdo aplicável e professores cuja mediação é percebida como voltada à reprovação.	Profissional reflexivo x racionalidade técnica (Schön, 2000)

Equidade para o estudante-trabalhador	Dificuldade adicional de estudantes que trabalham para compensar, via vivências extracurriculares, a lacuna do currículo obrigatório.	Tempo como condição da aprendizagem adulta (Knowles, Holton III e Swanson, 2009); acesso desigual à experiência concreta (Kolb, 2015)

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base na análise dos relatos.

Como limitação metodológica, destaca-se que os relatos foram produzidos originalmente para outra finalidade, a reflexão sobre motivação e permanência, e não especificamente para investigar a relação entre teoria e prática. Ainda assim, o tema emergiu de forma espontânea e recorrente em parcela expressiva do corpus, o que justifica sua análise dedicada. Destaca-se, também, que a amostragem foi de conveniência, e não probabilística, o que limita a generalização estatística dos achados, sem comprometer sua relevância analítica para a compreensão qualitativa do fenômeno.

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1 “Consigo contar nos dedos”: a escassez de vivências práticas

O primeiro eixo temático reúne relatos em que os estudantes descrevem a escassez de aulas práticas, visitas técnicas e situações de aplicação real dos conteúdos como fonte de frustração e desmotivação ao longo do curso. O relato do Participante 3 é ilustrativo:

> Hoje, no meio do curso, sinto em dizer que a desmotivação foi algo que me alcançou. Aulas práticas, visitas, nada disso aconteceu da forma que eu idealizada. Mesmo algo simples como ‘marcar um dia de ir em uma empresa fazer uma visita’, consigo contar nos dedos as vezes que me aconteceu. E foi apenas uma vez.
>
> Participante 3, relato de trajetória, 2026.

Na perspectiva de Kolb (2015), esse relato descreve a interrupção do ciclo da aprendizagem experiencial logo em seu primeiro momento. Sem experiência concreta suficiente, isto é, sem o contato direto com a organização real, o ciclo não se completa, e o conhecimento permanece restrito à conceituação abstrata. A expectativa inicial do Participante 3, formada já no primeiro período a partir de uma atividade de extensão, contrasta com a raridade posterior de oportunidades equivalentes, o que sugere que a vivência prática, quando ocorre, é percebida como exceção pontual, e não como componente estruturado do currículo.

Relato semelhante aparece no Participante 6, que associa essa lacuna diretamente à empregabilidade:

> É notável que existe uma dificuldade de relacionar o que é ministrado nas aulas com o que é exigido nos estágios e nas vagas de emprego.
>
> Participante 6, relato de trajetória, 2026.

Esse trecho se aproxima da crítica de Schön (2000) à racionalidade técnica. O Participante 6 não relata dificuldade de compreender os conteúdos em si, mas dificuldade de transpô-los para situações profissionais reais, que é justamente a competência que, para Schön, não decorre da aplicação direta da teoria, mas de espaços formativos que aproximem o estudante da prática sob mediação

reflexiva. De forma convergente, outros relatos do corpus mencionam expectativa de um curso 'muito mais prático, com experiências reais' e queixam-se de conteúdo 'mais teórico e filosófico que não era colocado em prática', o que reforça que a percepção de hiato entre currículo e prática profissional não é isolada, mas recorrente entre diferentes estudantes do corpus analisado.

4.2 O “funil quantitativo” e a marginalização do conteúdo relacional

O segundo eixo temático se refere à percepção discente de que o currículo, ao longo do curso, converge para disciplinas de natureza quantitativa e analítica, relegando a um segundo plano, inclusive por meio de sua oferta em caráter optativo, conteúdos de natureza relacional e comportamental. O Participante 3 descreve esse movimento com precisão:

> As aulas ao decorrer do curso voltaram para um lado muito focado em mercado financeiro, trabalhos analíticos, e sinto que a parte mais ‘social’ da administração é deixada um pouco de lado. Matérias de extrema importância na prática como ‘Liderança’ são matérias optativas, então acredito que realmente as coisas e o foco do curso está sendo claramente um, e não plural como eu imaginava.
>
> Participante 3, relato de trajetória, 2026.

Sob a ótica da andragogia de Knowles (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009), esse relato expõe um desalinhamento entre a orientação da aprendizagem adulta, centrada em problemas relevantes à prática profissional futura, que inclui necessariamente a gestão de pessoas e a liderança, e a orientação disciplinar do currículo, que trata conteúdos de liderança como acessórios, e não como núcleo formativo. O caráter optativo de uma disciplina que os próprios estudantes descrevem como 'de extrema importância na prática' ilustra como decisões de desenho curricular podem, ainda que não intencionalmente, sinalizar uma hierarquia de relevância que diverge daquela percebida pelos discentes.

Ainda assim, o corpus revela heterogeneidade dentro dessa mesma estrutura curricular. O próprio Participante 3 reconhece:

> Claro que me surpreendo positivamente também. Alguns professores me fazem me sentir mais motivada, pois fazem questão de introduzir a matéria de forma com que o aluno realmente queira e se interesse a aprender.
>
> Participante 3, relato de trajetória, 2026.

E o Participante 6 observa, no mesmo sentido:

> Apesar disso, alguns professores fazem questão de tornar suas aulas mais dinâmicas e exemplificar como suas matérias são necessárias e aplicáveis na vida real, o que facilita a compreensão e aumenta o interesse dos alunos.
>
> Participante 6, relato de trajetória, 2026.

Esses trechos sugerem que a aplicabilidade percebida do conteúdo não decorre apenas da disciplina em si, mas da mediação didática de cada professor. É um achado que remete novamente a Schön (2000): é o docente que atua como profissional reflexivo, capaz de tornar visível a ligação entre

conceito e prática, quem parece amenizar, na experiência relatada pelos estudantes, o efeito da fragmentação curricular.

4.3 Entre a mediação e a reprovação: heterogeneidade docente

O terceiro eixo aprofunda essa heterogeneidade docente, mostrando que ela não se limita à dinamização de conteúdo, mas se estende à própria relação pedagógica entre professor e estudante, especialmente nas disciplinas percebidas como mais difíceis. O Participante 4 relata:

> Já tinha ouvido comentários sobre alguns professores, especialmente no que diz respeito à dificuldade de ensinar de forma clara ou de realmente se preocupar com o aprendizado dos alunos, e essa impressão acabou se confirmando em parte. [...] Muitas vezes, parece que alguns deles estão mais preocupados em reprovar do que em ensinar, o que gera uma ansiedade constante.
>
> Participante 4, relato de trajetória, 2026.

Esse relato ilustra, em linguagem discente, a distinção que Schön (2000) estabelece entre o professor que opera pela racionalidade técnica, transmissor de conteúdo e avaliador de sua correta reprodução, e o professor reflexivo, que acompanha o processo de aprendizagem do estudante e ajusta sua mediação em função dele. A percepção de que 'reprovar' se sobrepõe a 'ensinar' revela uma relação pedagógica assimétrica, na qual o erro é tratado como falha a ser punida, e não como parte do processo reflexivo de aprendizagem. Na leitura de Kolb (2015), isso tende a inibir justamente a experimentação ativa, etapa do ciclo de aprendizagem em que o erro cumpre função construtiva.

É digno de nota que o mesmo participante mantém, apesar dessa experiência, expectativa positiva e orientação fortemente prática para sua trajetória, ligada a um objetivo concreto: administrar seu próprio negócio. Isso reforça a leitura andragógica de que a motivação do estudante adulto permanece ancorada em problemas reais de sua vida, mesmo quando o percurso formativo não corresponde inteiramente a essa expectativa.

4.4 Equidade para o estudante-trabalhador: tempo como recurso desigual

O quarto e último eixo temático articula a tensão entre teoria e prática às condições de tempo de estudantes que conciliam a graduação com trabalho remunerado ou responsabilidades familiares. Diferentes relatos do corpus descrevem rotinas marcadas por jornadas de trabalho extensas, que restringem a disponibilidade de tempo para participar de atividades extracurriculares, como projetos de extensão, empresas juniores e estágios não obrigatórios, capazes de compensar, ao menos parcialmente, a escassez de vivências práticas identificada no primeiro eixo. Expressões recorrentes nesses relatos, como a descrição de uma 'rotina muito puxada' para conciliar trabalho, graduação e família, e a percepção de que a própria instituição, com sua carga de exigências, 'acaba demandando muito' de quem já concilia múltiplas responsabilidades, sinalizam que o tempo funciona, nesse contexto, como recurso distribuído de forma desigual entre o corpo discente. O Participante 32 nomeia diretamente essa desigualdade ao avaliar a forma como atividades avaliativas são propostas:

> Um ponto que considero importante destacar é a falta de sensibilidade com o aluno trabalhador: são solicitados projetos extensos que demandam grande parte do dia, tornando a execução quase impossível para quem trabalha em horário comercial e estuda à noite.
>
> Participante 32, relato de trajetória, 2026.

Esse relato desloca a discussão sobre equidade de uma questão genérica de tempo escasso para uma crítica pontual ao desenho das próprias atividades avaliativas. Não é apenas que o estudante-trabalhador tem menos tempo livre em termos absolutos, mas que os prazos e formatos das atividades propostas pressupõem, implicitamente, um perfil de estudante disponível durante o horário comercial, pressuposto que não corresponde à realidade de parte do corpo discente. O mesmo participante relata, em outro trecho do texto, ter encontrado em uma empresa júnior o tipo de experiência prática que sentia faltar nas disciplinas regulares, descrevendo-a como um 'divisor de águas' em sua trajetória. Isso reforça, na leitura de Kolb (2015), que a experiência concreta buscada pelos estudantes tende a ocorrer, quando ocorre, fora do currículo obrigatório, em iniciativas extracurriculares às quais estudantes-trabalhadores têm acesso mais limitado.

Essa desigualdade tem implicação direta para os referenciais adotados neste estudo. Se, como propõe Kolb (2015), a experimentação ativa e a experiência concreta dependem de oportunidades, muitas delas extracurriculares, de contato com situações reais de gestão, e se, como sugere Knowles (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009), o adulto aprende melhor quando pode aplicar imediatamente o que estuda a problemas de sua própria vida, então estudantes-trabalhadores enfrentam uma dupla desvantagem. Além de disporem de menos tempo para o estudo em si, dispõem de menos tempo para buscar, por conta própria, as vivências práticas que o currículo obrigatório não oferece de forma suficiente.

Nesse sentido, a lacuna entre teoria e prática identificada nos eixos anteriores não afeta igualmente todo o corpo discente. Ela penaliza de forma mais acentuada precisamente os estudantes que já enfrentam condições mais desafiadoras de permanência, transformando uma escolha de desenho curricular em uma questão de equidade educacional. A convergência entre os quatro eixos discutidos nesta seção, cuja síntese está no Quadro 1, sugere que a queixa discente sobre a falta de prática não é um problema isolado de conteúdo, mas um problema estrutural de desenho curricular, de mediação docente e de distribuição desigual do tempo disponível para aprender.

4.5 Implicações para a formação didático-pedagógica docente

A heterogeneidade docente discutida na subseção 4.3 remete a uma característica amplamente reconhecida na educação superior brasileira: grande parte dos professores de cursos de Administração é formada como bacharel na própria área, muitas vezes com pós-graduação stricto sensu igualmente centrada em conteúdo técnico, sem formação pedagógica formal equivalente à de um licenciado. Do ponto de vista de Schön (2000), esse é um dado relevante. Se a capacidade de mediar a relação entre teoria e prática depende, em boa medida, da própria experiência do professor como profissional reflexivo, e não apenas do seu domínio do conteúdo técnico, então

a ausência de formação didático-pedagógica sistemática tende a reproduzir, na sala de aula, a mesma racionalidade técnica que os relatos discentes identificam como insuficiente.

Essa leitura aproxima os achados deste estudo do eixo de formação didático-pedagógica de professores em Administração. Os quatro eixos temáticos identificados não apontam apenas para ajustes de grade curricular, mas para a necessidade de investimento institucional na formação pedagógica continuada do corpo docente, incluindo momentos de reflexão coletiva sobre a própria prática de ensino, nos moldes do que Schön (2000) chama de reflexão sobre a ação, como estratégia deliberada para reduzir a distância entre o que é ensinado e o que é exigido do egresso em sua atuação profissional.

5. Conclusão e Contribuições

Este estudo analisou, a partir de relatos reflexivos de estudantes de Administração, como a tensão entre teoria e prática é vivenciada ao longo da formação e como ela se articula às condições de tempo de estudantes-trabalhadores. A leitura conjunta de Knowles (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009), Kolb (2015) e Schön (2000) permitiu interpretar essa tensão não como queixa isolada sobre a quantidade de teoria ministrada, mas como expressão de um ciclo de aprendizagem estruturalmente incompleto. Faltam, de forma recorrente, os momentos de experiência concreta e experimentação ativa que fechariam o ciclo proposto por Kolb (2015), e faltam espaços de mediação reflexiva, no sentido de Schön (2000), que ajudassem os estudantes a transpor os conceitos aprendidos para situações profissionais reais.

Os resultados sugerem, ainda, que essa lacuna não é uniforme. Ela varia conforme o professor, havendo relatos de docentes que buscam, deliberadamente, tornar seus conteúdos aplicáveis, e conforme a condição de vida do estudante, penalizando de forma mais acentuada quem concilia a graduação com trabalho remunerado e dispõe de menos tempo para buscar, fora do currículo obrigatório, as vivências práticas que o compensariam.

Como implicações práticas, os achados sugerem a conveniência de quatro ações: revisar o caráter optativo de disciplinas de conteúdo relacional identificadas pelos próprios estudantes como aplicáveis à prática profissional, como Liderança; estruturar, de forma sistemática e não pontual, oportunidades de contato com organizações reais ao longo do curso, e não apenas em momentos isolados; promover espaços formais de reflexão sobre a prática, nos moldes do practicum reflexivo proposto por Schön (2000), inclusive em disciplinas de caráter mais teórico; e atentar, no planejamento de atividades extracurriculares, às condições diferenciadas de tempo dos estudantes-trabalhadores, de modo que a compensação da lacuna curricular não dependa exclusivamente de iniciativa individual em um tempo que esses estudantes, estruturalmente, têm menos disponível.

Como limitações, destacam-se o uso de uma subamostra de conveniência de 59 relatos, extraída de um corpus mais amplo e produzida originalmente para outra finalidade de pesquisa, e a circunscrição do estudo a uma única instituição, o que restringe a generalização dos achados. Sugere-se, para pesquisas futuras, a ampliação do corpus analisado, a comparação entre

diferentes instituições e cursos, e a investigação, por meio de entrevistas dirigidas, de como os próprios estudantes-trabalhadores avaliam possíveis formatos de vivência prática compatíveis com sua disponibilidade de tempo.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e de Ciências Sociais Aplicadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Marcelo; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; SADOCCO, Rafael Rodolfo Sartorelli; DINIZ, Iasmin Ribeiro. Saberes e práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem em administração: uma revisão de escopo. Educação: Teoria e Prática, v. 31, n. 64, e45, 2022.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.