

# REPENSANDO A RELAÇÃO ENSINO- APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: ARGUMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS E RECURSOS

Sylvia Constant Vergara\*

## RESUMO

Ao definir a posição que assume quanto ao papel da educação, o artigo busca repensar a relação ensino-aprendizagem. Para tanto, procura sustentação na pedagogia da ação e no construtivismo e apresenta, examina e sugere práticas e recursos optativos às tradicionais aulas expositivas.

## ABSTRACT

The article defines the role of education assumed by the author and searches rethink the relation teaching-learning. For that, it searches back up in the pragmatism and construtivism and exposes, analyses and suggests optional practice and resources instead expositive traditional classes.

\* Prof<sup>a</sup> EBAPE/FGV

## INTRODUÇÃO

**T**em sido motivo de preocupação de professores encontrar modos de praticar a relação ensino-aprendizagem que possam realizar o papel da educação, preparar os estudantes para o mercado de trabalho e provocar-lhes a motivação no sentido de engajarem-se no processo que diz respeito à sua própria vida. A tarefa jamais foi fácil, notadamente nos dias de hoje, de tantos apelos tecnológicos fora da escola, de tantos questionamentos, inquietações ou apatias por parte dos estudantes, de tantas crises no campo axiológico.

O presente artigo tem por objetivo apresentar, examinar e sugerir, com base em argumentos teóricos, algumas práticas e recursos na relação ensino-aprendizagem que podem ser úteis ao professor. Argumenta-se que o modelo de ensino pautado em aulas exclusivamente expositivas nem sempre é adequado para provocar a geração de conhecimento no estudante e, naturalmente, sua independência intelectual.

No contexto organizacional, reconhecer e valorizar aspectos como razão, emoção e ação dos indivíduos é tarefa que se impõe, na medida em que as organizações são construídas por pessoas. Se elas são capazes de objetiva e racionalmente analisar uma situação, decidir, administrar recursos financeiros, logísticos, mercadológicos, também confrontam-se emocionalmente com aspectos subjetivos como, por exemplo, solidariedade, competição, ousadia, medo. E agem na interação com outras pessoas. A relação ensino-aprendizagem em administração não pode estar dissociada da realidade nas organizações. Advoga-se, portanto, que os métodos de ensino devem mobilizar o estudante, levá-lo à ação, provocar sua curiosidade. Como sublinha Freire (1996, p. 96), "é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer".

O artigo compreende seis seções, além desta introdução. A segunda seção expõe e justifica a tese defendida no artigo sobre o papel da educação. A seção seguinte aborda a pedagogia da ação, com o pensamento de James, Dewey e seus seguidores. Na quarta, apresenta-se o construtivismo, tendo como foco os trabalhos de Piaget, Vygotsky e Bruner. As duas seções seguintes, respaldadas pela tese assumida sobre o papel da educação, e pelos argumentos da pedagogia da ação e do construtivismo que lhe dão suporte, destaca algumas práticas possíveis na relação ensino-aprendizagem, bem como recursos à disposição do professor. A última seção apresenta as conclusões a que o exposto e analisado no artigo permitiu chegar.

## PARA QUE EDUCAR?

O objetivo da educação é o de facilitar o auto-conhecimento do educando, como ser pensante, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Tal conhecimento pressupõe a realização de valores morais que conduzam o educando à ação responsável. Pressupõe o oferecimento de condições que lhe permitam aprender a questionar, a dialogar, a criticar, a ser criativo, a contribuir; que lhe permitam saber identificar um problema, como coletar, selecionar e produzir informações que possam solucioná-lo, interpretar tais informações e, finalmente, chegar a conclusões. Pressupõe, portanto, o desenvolvimento de condições que viabilizem para o educando o saber ser, o saber, o saber fazer e o fazer. Assim, do ponto de vista moral e emocional espera-se que o estudante pautе suas ações pela ética, que busque auto-conhecer-se, empenhe-se em conhecer as motivações e racionalidades dos outros e busque a harmonia nas relações; espera-se que ele saiba ser. Do ponto de vista intelectual, espera-se que apóie suas decisões no saber conceitual, teórico, aquele que sistematiza reflexões e descobertas e indica os porquês; espera-se que ele saiba. Do ponto de vista das habilidades, espera-se que transforme seu saber teórico em saber prá-

tico, o saber porquê, em saber como; espera-se que ele saiba fazer. Do ponto de vista comportamental, espera-se que o estudante transforme seu saber ser, seu saber e seu saber fazer, em ações; espera-se que ele faça.

Se assim é, não se pode falar em ensino sem falar-se em aprendizagem, uma relação que não pode esgotar-se na transmissão de “verdades absolutas”, informação, modelos. Ao contrário, tal relação deve configurar-se em provocações da curiosidade e na criação de oportunidades, para que o educando possa adquirir independência intelectual e habilidades sociais que lhe permitam interagir fecundamente com outras pessoas.

A pedagogia tradicional privilegia a exposição e a aquisição de conteúdos. Encontra em Durkheim (1978) seu fundamento. Positivista e definidor da educação como teoria prática, Durkheim assevera que estado social bom é aquele nos quais os apetites individuais são regulados e limitados pela ordem moral da sociedade, pelo processo de socialização. Aquilo que é social, é moral. O sociólogo afirma que “nem todos são feitos para refletir” (1978, p. 34) e que “o homem que a educação deve realizar[...] é o homem que a sociedade quer que ele seja (1978, p. 81). Assim, vê o estudante como um receptáculo no qual o professor inculca o que considera necessário ao convívio em sociedade.

Embora não se possa negar a inegável contribuição de Durkheim para a reflexão pedagógica, ela está longe do objetivo da educação assumido no presente artigo. Se a pedagogia tradicional privilegia exposições que, portanto, prespõem um professor que fala e um estudante que ouve, aqui propõe-se, como Simmel (1983), outra compreensão da pedagogia: ser uma relação, um processo interativo, portanto, estudantes devem ter nele intensa participação.

Por outro lado, no cenário atual de tantas mudanças, muitos dos conteúdos que configuram as exposições se perdem. Pode-se argumentar que o conhecimento fundamental, como a matemática, é duradouro. “O que era verdade há mil anos continua sendo verdade hoje” (Lima, 2003a, p. 115). No entanto, na física, na química, na biologia aconteceram grandes mudanças nas crenças. Não é diferente em administração, sobretudo no que concerne às informações técnicas, tão efêmeras, embora não se trate de negar-lhes a importância. Assim, a tese defendida pela autora do presente artigo é a de que conteúdos precisam ser utilizados como canais, como meios para que sejam desenvolvidos valores, assim como habilidades de ordem intelectual e interpessoal. Refletidos e apropriados pelo estudante, valores e habilidades manterão acesa a chama das atualizações informacionais, das elaborações mentais e, desta forma, construirão e reconstruirão o conhecimento.

No presente artigo, dois são os argumentos teóricos que, resgatando clássicos, dão suporte à tese aqui exposta: a pedagogia da ação e o construtivismo. Cada um deles será discriminado a seguir.

## A PEDAGOGIA DA AÇÃO

Embora tendo como foco a educação de crianças (LARROYO, 1970), preocupação primeira da época em que foi gerada, a pedagogia da ação, em sua essência, vale também para adultos. William James pode ser considerado seu fundador (FRAISSE e PIAGET, 1968). Para ele, são os serviços que se presta à conservação da vida que justificam o conhecimento humano. O princípio de toda ação pedagógica é “encher” o estudante do espírito de curiosidade, de tal forma que ele procure conhecimentos subseqüentes. Domina em James a idéia de “atividade global da consciência”, fonte de uma pedagogia eminentemente ativa (HUBERT, 1967, p. 311).

Mas o nome que fulgura quando se trata de pedagogia da ação é o de John Dewey. (FRAISSE e PIAGET, 1968). Opõe-se a Durkheim, não admitindo que “ideais sociais penetrem a consciência individual pelo caminho da coerção, obscura embora, exercida pela sociedade sobre o indivíduo” (HUBERT, 1967, p. 316). Para ele, há interação contínua entre crescimento do indivíduo e o da sociedade. Também afirma que “é ao próprio pensamento que cumpre aplicar [...] a fórmula pedagógi-

ca: *learning by doing*" (HUBERT, 1967, p. 314). Ações manuais e intelectuais promovem a experiência, *ethos* da educação, uma contínua construção e reconstrução de experiências. Acredita que só um sistema de educação pública inteligente pode combater as desigualdades sociais.

Dewey teve inúmeros seguidores. Dentre eles é possível destacar William Kilpatrick, Gerog Kerschensteiner, Edouard Claparède e W. Lehmann.

Para Kilpatrick, nunca se sabe o que ocorrerá na vida e a educação deve preparar o indivíduo para lidar com esta incerteza. Aprende-se o que se vive e esta aprendizagem torna-se melhor quando realizada em atividades que tenham sentido para o educando e lhe provoquem entusiasmo (LARROYO, 1970). Kerschensteiner, por sua vez, afirma que se deve despertar no educando o gosto pelo trabalho coletivo, o que é útil no exercício de uma profissão. A teoria pedagógica deste pensador funda-se numa filosofia de valores, graças a qual o indivíduo cria bens culturais, produz atos teóricos, estéticos, religiosos, políticos, sociais (HUBERT, 1967). Para Claparède, a verdadeira educação é aquela que oferece ao educando oportunidades de explorar, observar, trabalhar, jogar, viver (LARROYO, 1970). Sustenta, como mais tarde o faria Gardner (1995), que existem diversos tipos de inteligência: uns revelam aptidão para trabalhos manuais, outros têm talento matemático, outros ainda, poético e assim por diante. Essas diversas inteligências geram necessidades e interesses diferentes nos educandos. Conhecê-los é tarefa do educador. Lehmann, por seu turno, postula a educação pela vivência, a qual pode ser provocada por outra pessoa, pela natureza, por um trabalho, pela música e tantos outros desencadeadores (LARROYO, 1970).

Vale aqui, no entanto, uma observação. Como Santo Agostinho lá da Idade Média nos ensinou, o simples fato de experienciar, de vivenciar não é aprendizagem. O caminho para a transformação, o crescimento, o desenvolvimento depende, necessariamente, da atenção que a pessoa dá aos seus pensamentos e aos seus sentimentos, no momento mesmo em que vive uma experiência.

Foi com base na pedagogia da ação que se desenvolveram os métodos ativos de educação (HUBERT, 1967; LARROYO, 1970). Eles se fundamentam, portanto, na crença de que aprendizagem requer observação, reflexão e experimentação, de que os processos educacionais devem atender às diferenças individuais, que a educação deve ser integral, que a matéria de ensino deve ora unificar a aprendizagem em torno de um ou mais fatos da experiência do educando, ora deve integrar as diferentes disciplinas. Baseiam-se na crença de que é preciso socializar a aprendizagem por meio da formação de equipes, ao mesmo tempo em que se respeite a individualidade de cada um.

Entre os métodos ativos podem ser destacados os centros de interesse, o método de projetos e os métodos individualizados.

Os centros de interesse, método desenvolvido por Ovídio Decroly, buscam propiciar uma visão globalizada. Assim, toda a aprendizagem integra-se em uma determinada unidade da experiência do educando. O método de projetos, de Kilpatrick, consiste em uma atividade intencionada, por meio da qual possam ser tratados assuntos correspondentes à geometria, ao cálculo, à linguagem, à geografia. Inicialmente vinculado à exigência de um trabalho manual, o método de projetos, com o tempo, ampliou-se. Abrigou projetos de produção, de consumo, para resolver um problema e para aperfeiçoar uma técnica. Os métodos individualizados, sublinhados por Maria Montessori e Madame A. Deschamps, entre outros, sustentam-se na crença de que o educando pode realizar sua própria educação, contando com a ajuda de professores e colegas, mas sendo o principal artífice de sua própria formação (LARROYO, 1970).

Compatível com a pedagogia da ação está a construtivista.

## ○ CONSTRUTIVISMO

A idéia do conhecimento construído pelo educando é a base do construtivismo. Esta vertente teórica da pedagogia, fundamentada principalmente nos estudos de Jean Piaget, Vygotsky e Jerome Bruner, concebe o conhecimento como em constante construção.

Para Piaget (1972), as funções essenciais da inteligência são compreender e inventar - funções indissociáveis - e construir estruturas, estruturando o real. Para compreender um fenômeno é preciso reconstruir as transformações das quais ele é resultante. Piaget advoga que as atividades educacionais devem provocar a descoberta e a construção do conhecimento. O processo de tal construção, no qual o sujeito é considerado elemento ativo, dá-se por meio da assimilação e da acomodação. A primeira diz respeito à incorporação de novos elementos à estrutura mental do indivíduo. A acomodação, por sua vez, refere-se à alteração dessa estrutura, resultado da assimilação. Ao fazer a crítica à teoria behaviorista, de estímulo-resposta, então predominante, afirma Piaget: "Quando um coelho come um repolho (estímulo), não se transforma (resposta) em repolho; transforma o repolho em coelho (LIMA, 1970, p. 434).

Sobre a evolução dos métodos de ensino, Piaget (1972), referindo-se ao período que tem início em 1935, afirma que se estava na presença de três acontecimentos determinantes na necessidade de se rever os métodos de ensino: (a) aumento vertiginoso do número de alunos; (b) dificuldade de recrutamento de pessoal docente qualificado; (c) conjunto de novas necessidades econômicas, técnicas e científicas das sociedades. Nada mais atual. Veja-se que Belloni (2001), por exemplo, ao focar a questão das tecnologias de informação, afirma ser uma megatendência em educação, nos dias contemporâneos, o atendimento a número crescente de alunos, com maior qualidade.

Para Piaget (1972), há uma lacuna na maioria dos métodos de ensino. Eles negligenciam a formação e o desenvolvimento do "espírito experimental" entre os alunos. Sobre a aula expositiva, assim se posiciona: quando se procura transmitir conhecimentos já estruturados pela linguagem, imagina-se que haverá assimilação por parte do estudante, como se a transmissão não lhe exigisse uma reestruturação; apenas que incorpore processos já digeridos pelo professor. Os métodos ativos, segundo Piaget, exigem mais do professor do que aulas expositivas. Requerem compreender os comportamentos espontâneos dos alunos e não considerar o que acontece, como insignificante ou perda de tempo.

Vygotsky (1988), por seu turno, vê cada pessoa como um ser biológico, social, relacional, participante de um processo histórico. A construção do conhecimento se dá por meio da troca entre indivíduos, da interação. Aprendizagem significa, portanto, processo ensino-aprendizagem por incluir quem ensina, quem aprende e a relação entre eles.

Piaget e Vygotsky têm abordagens diferenciadas. Para o primeiro, o desenvolvimento cognitivo é um processo de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos e facilitada ou obstaculizada pela intervenção social. Para Vygotsky e sua teoria histórico-social, o indivíduo é um sujeito social, ativo e interativo. Piaget e Vygotsky têm em comum, no entanto, a ênfase na atividade do educando na aquisição do conhecimento (CASTORINA et al, 2001).

Bruner (1969), por sua vez, advoga que o aprendizado pode ocorrer em qualquer idade e em qualquer momento. Ressalta a importância da curiosidade do estudante no processo, na medida em que este ocorre internamente. Argumenta que o desenvolvimento intelectual caracteriza-se por "independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo" (p. 19), por "absorver eventos", por basear-se numa interação sistemática entre um professor e um aluno, por "crescente capacidade para lidar com alternativas simultaneamente, atender a várias seqüências ao mesmo tempo e distribuir tempo e atenção a todas essas demandas múltiplas" (p. 20 - 21).

O construtivismo fundamenta-se, portanto, nos processos voltados para a construção do conhecimento. Como cada pessoa é um ser integral, logo, um ser físico, racional, emocional, espiritual (VERGARA e BRANCO, 1993), assume-se neste artigo que tanto a crença na pedagogia da ação quanto no construtivismo leva a afirmar que o sentir, o pensar e o agir de um indivíduo estão interligados. O sujeito ativo incorpora sua subjetividade ao processo de aprendizagem e traz sua própria história de vida dentro da sociedade e da cultura na qual ela foi vivida (BASTOS, 1999).

O pragmatismo e o construtivismo afirmam, portanto, o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, o que envolve interação, vivência, em uma diversidade de meios que geram capacidade de ação. Alguns desses meios, aqui denominados práticas de ensino-aprendizagem, são arrolados a seguir.

## PRÁTICAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM POSSÍVEIS

Entre as muitas práticas possíveis, justificadas pelo pragmatismo e pelo construtivismo, no presente artigo são destacadas oito: estudo de caso, caso de negócios em tempo real, estudos de casos hipertextuais, estudos de casos elaborados pelos estudantes, *role playing*, jogos de negócios, monitoria em projetos sociais e dinâmicas de grupo em geral. Cada uma delas tem suas possibilidades de gerar conhecimento pela ação e também as suas fragilidades, como será visto.

O **estudo de caso** é, em administração, a prática mais popularizada. O professor apresenta um caso efetivamente acontecido ou inventado por alguém, leva os estudantes a analisá-lo em grupos, segundo o objetivo que o professor tem em vista, leva à discussão do grupo maior e conduz a conclusões, seja para confrontar as soluções dadas ao caso real quando ele aconteceu, com as soluções dadas agora pelos estudantes, ou, simplesmente, apresentar soluções para o caso fictício.

Esta prática permite provocar análise criteriosa dos fatos narrados, estimular exploração de possíveis soluções, provocar a percepção de que não existe uma só solução para um dado problema, estimular o debate, evidenciar múltiplas idéias e formas de percepção dos estudantes, portanto, de pessoas que compõem uma equipe, focar a discussão num caso prático. Por outro lado, remonta-se ao passado, se for um caso real e a uma ficção, se ele tiver sido criado. Considerando-se a velocidade das mudanças e o mundo concreto no qual elas ocorrem, o estudo de caso pode transformar-se em uma lanterna carregada às costas.

O **caso de negócios em tempo real** é um estudo de caso real, em tempo real. Apresentado um problema organizacional, os estudantes são instigados a buscar-lhe soluções, como o faria um consultor (CAVALCANTI, CAVALCANTI e MARRA, 2002; LISBOA, ESPIGÃO e SILVA, 2003).

Esta prática traz para o palco das discussões um caso real no momento mesmo em que ele está acontecendo, provoca nos estudantes a sensação de estar contribuindo para a melhoria de uma organização. No entanto, pode haver dificuldade, às vezes corrente, de encontrar uma organização disposta a desnudar-se para pessoas que não pertencem aos seus quadros nem são seus consultores, assim como a ausência de vontade dos estudantes de contribuir para a solução de um problema de uma organização da qual nem sempre fazem parte.

Os **estudos de casos hipertextuais** (LIMA, 2003b) são uma variante dos estudos de casos tradicionais. Trata-se de uma técnica que incorpora tecnologias de comunicação e informação na criação de um estudo de caso ou no diagnóstico de casos elaborados por terceiros. A construção de casos *online* pode ser baseada em seis elementos: modelo de análise adotado, texto introdutório, estrutura organizacional, situações-problema, personagens envolvidas e percepções dos personagens (LIMA, 2003b).

Difere da prática de estudos de casos tradicionais ao utilizar modelos de análise estabelecidos *a priori*, bem como apresentar situações-problema identificadas pelo autor do caso. Podem permitir a organização, a reorganização, o armazenamento e a recuperação dos dados, de acordo com critérios de busca escolhidos pelo leitor. Além disso, a Internet disponibiliza a utilização de recursos diversos como som, vídeo, animações, fotos, bem como o acesso simultâneo de milhares de leitores aos casos disponibilizados (LIMA, 2003b).

Além das inúmeras possibilidades de construção do conhecimento que se abrem, proporcionadas pelo formato digital, a prática permite que estudantes e

professores comparem os resultados obtidos para a solução do caso com os resultados propostos pelos autores ou por outros estudantes e professores em qualquer parte do mundo. Por outro lado, observa-se a restrição no que se refere à possibilidade de o estudante vir a desenvolver seus próprios modelos de análise.

Os **estudos de casos elaborados pelos estudantes** são outra prática possível. Consiste em transferir para os estudantes a tarefa de elaboração do caso (CAMPOS e LIMEIRA, 2003). Assim, ao invés de analisar e propor soluções para um caso que lhes seja dado, os estudantes assumem o papel de autores. Passam a ser responsáveis pela: (a) seleção e pelos primeiros contatos com a organização colaboradora, (b) identificação de possíveis temáticas para o caso, (c) coleta dos dados e (d) redação do caso. O tema para o desenvolvimento do caso pode ser discutido com os demais estudantes da turma ou apenas com o professor. O roteiro para a coleta dos dados, por sua vez, pode ser fornecido pelo professor ou elaborado pelos próprios alunos, com a orientação do professor (CAMPOS e LIMEIRA, 2003).

Estudos de casos elaborados pelos estudantes ensejam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à coleta de dados, provocam a discussão para a elaboração do caso com base no material coletado, permitem identificar e aplicar conceitos relativos ao tema em estudo, assim como possibilitam desenvolver habilidades de expressão escrita. Às vezes, no entanto, é possível encontrar obstáculos para obter a colaboração de uma organização para o desenvolvimento do caso, além da possível resistência dos estudantes diante de dificuldades para a redação.

**Outra prática possível é o *role playing*.** Trata-se de uma dramatização, na qual estudantes assumem papéis de chefe, membro da organização, membro do governo, cliente, fornecedor e outros (CAVALCANTI, CAVALCANTI e MARRA, 2002); de pessoa harmonizadora ou conflituosa ou detalhista ou extremamente conceitual ou prática, entre outras características. Sua conduta obedecerá ao que for designado pelo professor ou poderá ser livre. A peça encenada pode ser uma negociação, uma reunião, uma apresentação oral ou outra atividade similar.

O *role playing* pode provocar no estudante empatia, ou seja, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, evidenciando que ações no cotidiano da vida organizacional devem-se não somente a vontades individuais, como também às expectativas organizacionais e ao cargo que se tem na organização, facilitar para o estudante a percepção de seus pontos fortes e os fracos na interação com o outro, estimular a compreensão do que move os grupos de interesse, provocar no estudante a convicção de que deve estar atento ao outro, pois o mundo é relacional. Por outro lado, pode acontecer de nem sempre os papéis serem incorporados como tal, seja por incapacidade dramática do estudante, seja por não querer ferir suscetibilidades. Além disso, estudantes podem não perceber o *feedback* que lhes é dado, seja por carência cognitiva ou resistência emocional.

Os **jogos de negócios**, por sua vez, são uma simulação de fatos e processos organizacionais, por diferentes grupos de estudantes que, em geral, representam diferentes organizações. É um estudo de caso com *feedback* imediato, posto que o jogo chega a um resultado (ABT, 1974). Atualmente, jogos de negócios são realizados com o auxílio de computadores, oferecendo maior capacidade de processamento de dados e de informações, bem como maior velocidade (CAVALCANTI, CAVALCANTI e MARRA, 2002).

Jogos de negócios possibilitam demonstrar que ferramentas de apoio à decisão são fundamentais, levar o estudante a buscar e a sistematizar dados e informações, valer-se de aparatos matemáticos, ensinar a necessidade de avaliação do desempenho, ensinar um alto grau de envolvimento dos estudantes. Todavia, essa prática pode gerar muito estresse e provocar frustração dos estudantes por não terem alcançado os resultados esperados.

A **monitoria em projetos sociais** é outra prática possível. Por meio dela estudantes e professores têm contato com a realidade de comunidades, em geral de baixa renda, para a formação de gestores de projetos comunitários (TENÓRIO et al, 1998). Podem ser promovidos encontros semanais entre representantes de comunidades de baixa renda, alunos-monitores e o professor coordenador do pro-

jeto. Os alunos são, inicialmente, preparados para atuar como monitores, por meio da realização de leituras prévias e discussão sobre práticas de educação e de gestão de projetos comunitários. Em seguida, os representantes das diferentes comunidades são divididos em grupos. Os alunos-monitores participam dos trabalhos em grupo com os participantes, bem como de discussões sobre as atividades realizadas e futuras com o professor (TENÓRIO et al 1998).

A monitoria em projetos sociais promove parceria entre a academia e a sociedade. Além disso, permite ao estudante integrar teoria e prática, bem como desenvolver habilidades de expressão oral. Todavia, registra-se o fato de que nem todos os estudantes têm interesse e sensibilidade para participar de atividades com comunidades carentes.

As **dinâmicas de grupo em geral** têm encontrado larga aceitação em programas de treinamento e desenvolvimento e podem, com sucesso, ser usadas em cursos regulares. Compõem-se de exercícios com propósitos e formatos diversos, mas que têm em comum a incorporação das dimensões emoção, prazer e ação aos processos de aprendizagem (COREY et al, 1983). A literatura é rica na sugestão de inúmeros desses exercícios, logo, acessá-los é tarefa fácil. Quando as dinâmicas de grupo provocam discussão, estão instigando a análise de um ponto de vista, o processo de cooperação intelectual que conduz estudantes a não aceitarem passivamente um posicionamento, ao contrário, a considerar os diferentes ângulos de um fenômeno e submetê-lo à análise. Quando as dinâmicas de grupo provocam debate, estão instigando um processo de competição intelectual que põe o estudante diante de pontos de vista diferentes e, freqüentemente, fazem surgir novos pontos de vista. Debates ajudam o estudante, por exemplo, a entender como diferentes escolas de pensamento tendem a apresentar uma visão parcial da realidade.

Realizar dinâmicas de grupo enseja estimular a integração entre os estudantes, os questionamentos, as descobertas, a criatividade, a percepção das diferenças individuais, provocar a reflexão sobre a temática em foco, permitir a avaliação dos trabalhos e a auto-avaliação de cada estudante. Por outro lado, algumas dinâmicas podem causar constrangimento aos participantes, gerando desconforto e resistência para participação em atividades futuras. Além disso, se o professor não estiver familiarizado com as dinâmicas, as instruções podem não ser suficientemente claras, ocasionando atividades confusas e, conseqüentemente, ausência de interesse nos estudantes, assim como desvio dos propósitos para os quais elas foram escolhidas.

As práticas aqui apresentadas entre tantas outras, podem contribuir para que o estudante em situação de trabalho nas organizações, perceba-o como ele é: uma prática social. As comunidades de prática então possíveis de surgir, isto é, as oportunidades para a relação ensino-aprendizagem espontânea, no dia-a-dia das atividades, podem permitir geração de novas idéias, novos *insights*. A relação baseia-se nas experiências, ações, pensamentos, emoções de cada pessoa, mas configura-se socialmente em um processo dialético.

As práticas aqui sugeridas pode-se agregar o uso de inúmeros recursos audiovisuais, visuais, tecnológicos entre outros, que permitem ampliar as práticas, indo além das tradicionais aulas expositivas.

## RECURSOS POSSÍVEIS

Entre os muitos recursos disponíveis, quatro são destacados a seguir: filmes, fotografias, softwares e música, cada um deles com possibilidades de provocar a geração de conhecimento, mas também apresentando fragilidades. Evidentemente, os recursos aqui apresentados não esgotam o acervo existente, mas sinalizam para a sua existência.

**Filmes** podem ser os conhecidos como vídeos de treinamento, ou os comerciais. A seleção dos filmes ou de trechos específicos deles deve estar atrelada aos temas desenvolvidos no âmbito da disciplina.

As sociedades, desde as mais remotas, sempre perceberam que contar histórias era uma maneira fecunda de transmitir informações, despertar valores, realizar crenças. Mitos, parábolas, contos de fada, fábulas, pantomimas medievais ilustram essa afirmação. Filmes também contam histórias (DUARTE, 2002). Incentivam discussões a respeito do que é visto. A confrontação de interpretações provoca a percepção de diversidades, valores, crenças, sentimentos, estratégias, visões de mundo.

A utilização de filmes pode provocar no estudante a reflexão e, posteriormente, a discussão dos temas neles abordados e sua relação com os conteúdos propostos para a disciplina. Por outro lado, a exibição de filmes longos pode vir a ser uma atividade cansativa para os estudantes, dependendo do momento em que forem utilizados. Além disso, se exibidos filmes frequentemente utilizados em treinamentos, pode haver desinteresse dos estudantes, cansados de vê-los. Tais filmes podem, ainda, carecer de densidade.

**Fotografias**, por seu turno, são recursos visuais, formas de expressão que permitem ilustrar determinada situação ou contexto social. No âmbito da pesquisa, discute-se a fotografia tanto no contexto da coleta de dados, ou seja, da descoberta, quanto no da explicação (CAVEDON, 2001). Como recurso para a prática na relação ensino-aprendizagem, a fotografia é uma alternativa para complementar as linguagens oral e escrita. Fotografias podem ser selecionadas e levadas para a sala de aula pelo professor ou pelos próprios estudantes.

O uso de fotografias permite a abordagem de conteúdos por meio de descobertas, da interpretação, de questionamentos e discussões. Além disso, quando as fotografias são selecionadas pelo estudante, valoriza-se sua subjetividade, permitindo-se a manifestação de percepções diversas sobre o mesmo tema. Por outro lado, pode não ser um recurso adequado para a discussão de determinadas temáticas, além de que fotografias têm o seu próprio limite como, por exemplo, a ilustração de uma situação de acordo com a percepção do fotógrafo.

Os **softwares** ou programas de computador são recursos tecnológicos que podem ser utilizados para a exploração do conteúdo de disciplinas diversas. Trata-se de uma forma de realizar o processo ensino-aprendizagem que leva para a sala de aula uma prática compatível com a sociedade da informação. Sintetizada com o que vem ocorrendo aqui-e-agora, pode ajudar o estudante a reverter a obsolescência de determinadas informações, a compreender como as organizações operam e a usar as mais recentes tecnologias para conectar-se com quem precisar, em qualquer parte do mundo.

A utilização de softwares na área de administração pode permitir o contato do estudante com o tema em estudo por meio de um recurso alternativo, estimular a busca e a associação de informações, bem como permitir a prática de exercícios e descobertas por meio de simulações. Todavia, determinados softwares podem não ser suficientemente "amigáveis", ou seja, a linguagem de computação utilizada pode ser pouco compreensível e, nesse caso, dificultar a interação do estudante com o programa.

A **música** é uma das muitas formas de manifestação artística cujo impacto incide fortemente sobre a emoção dos indivíduos. Utilizar a música como recurso em sala de aula implica considerar aspectos como a letra, a melodia, o estilo, o ritmo, o volume, entre outros.

A música pode provocar a imaginação, a reflexão, associações, pensamentos metafóricos. Além disso, a música estimula sensações de prazer, despertando o interesse dos estudantes para a discussão proposta. No entanto, a música pode provocar sensações de desprazer ou desconforto, se associada a fatos desagradáveis vividos pelo estudante ou por alguns aspectos a ela inerentes, como estilo, volume, entre outros.

Os recursos aqui arrolados entre tantos outros, não descartam o uso da razão, tão privilegiada nas práticas da relação ensino-aprendizagem, porém acrescentam as emoções, o prazer e, deste modo, realizam o processo cognitivo que se define como pensar, sentir e agir.

## PARA CONCLUIR

O presente artigo defendeu sua posição quanto ao papel da educação: facilitar o autoconhecimento do educando e a sua participação ativa na construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Vê a pedagogia, portanto, como uma relação: ensino-aprendizagem.

Se, como aqui defendido, conteúdos devem ser um meio para o desenvolvimento de habilidades sociais, da criatividade, da crítica refletida, da independência intelectual, os argumentos teóricos apresentados - pedagogia da ação e construtivismo - dão suporte a essa defesa. Argumenta-se que valores, habilidades e ações poderão manter acesa a chama das atualizações informacionais, das elaborações mentais, da reflexão sobre a própria experiência e, desta forma, construirão e reconstruirão o conhecimento.

Oito foram as práticas na relação ensino-aprendizagem apresentadas: estudo de caso, caso de negócios em tempo real, estudo de casos hipertextuais, estudo de caso elaborado pelos alunos, *role playing*, jogos de negócio, monitoria em projetos sociais, dinâmicas de grupo em geral. A possibilidade de ampliação dessas práticas pode ser percebida no uso de recursos como filmes, fotografias, softwares e música, aqui destacados. Ao oferecer-se como opções a aulas exclusivamente expositivas, as práticas e os recursos aqui expostos não esgotam as múltiplas possibilidades que a criatividade e o bom senso de professores podem realizar. Elas são, apenas, sinalizadoras.

A sala de aula é uma relação, na qual professor e estudantes se percebem no que se identificam e no que se negam. É local de desafios, de encontros e desencontros. É um espaço pedagógico, de convívio, de conhecimentos desconstruídos, construídos e reconstruídos em atividades que colocam professor e estudantes frente a frente, interagindo com suas objetividades e subjetividades. A tarefa do professor é remexer a experiência do estudante, provocar-lhe o conhecimento de si próprio na interação com o outro e, desta forma, oferecer-lhe oportunidades de saber ser, de saber, de saber fazer e de fazer. Enfim, de ter papel ativo no que diz respeito à sua própria vida.

## BIBLIOGRAFIA

ABT, Clark C. **Jogos simulados** – estratégia e tomada de decisão. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BASTOS, Antonio Virgílio B. Organização e cognição: explorando um 'olhar' da psicologia sobre os processos organizacionais. **Organizações & Sociedade**. v.6, n.15, p.83-98, maio/ago 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BION, W. **Experiences in groups, and other papers**. New York: Basic Books, 1961.

BOREY, Gerald et al. **Técnicas de grupo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CAMPOS, Maria Luisa de Siqueira; LIMEIRA, Tânia Maria Vidigal. Projeto "alunos escrevem um caso": o relato de experimento pedagógico com alunos de graduação em administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia.

**Anais...**Atibaia: ANPAD, 2003.

CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygotsky** – novas contribuições para o debate. 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.

CAVALCANTI, Glauco; CAVALCANTI, Bianor; MARRA, Ruy. BCTRR – *Business Game* em Tempo Real. In: ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., 2002, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: CLADEA, 2002.

CAVEDON, Neusa Rolita. Recursos metodológicos e formas alternativas no desenvolvimento e na apresentação de pesquisas em administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. **Anais...**Campinas: ANPAD, 2001.

COREY, Gerald et al. **Técnicas de grupo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean. **Tratado da Psicologia experimental**. São Paulo: Forense, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

ILGEN, D. R.; KLEIN, H. J. Organizational behavior. **Annual Review of Psychology**, 40, 1988.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. **As árvores de conhecimentos**. São Paulo: Escuta, 1995.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna** – organização, métodos e processos. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

LIMA, Elon Lages. Entrevista concedida a FREITAS, Falber Reis. **Estudar! O caminho do sucesso** – 10 exemplos de realização profissional. Rio de Janeiro: Ímpetus, 2003a.

LIMA, Marcos Cerqueira. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão. **Revista de Administração Contemporânea**. v.7, n.3, p. 77-99, jul./set. 2003b.

LISBOA, Simone M.; ESPIGÃO, Helga S.; SILVA, Jacqueline da. Uma experiência metodológica inovadora no interior mineiro no ensino da administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...**Atibaia: ANPAD, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 2.ed. São Paulo: Forense, 1972.

SCHNEIDER, Susan C.; ANGELMAR, Reinhard. Cognition in organizational analysis: who's minding the store? **Organization Studies**, v.14, n.3, p.347-374, 1993.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura. In: MARCOS

FILHO, Evaristo (Org). **Sociologia**: Simmel. São Paulo: Ática, 1983.

TENÓRIO, Fernando G. et al. Parcerias em gestão social: uma experiência de organização para o desenvolvimento de comunidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. Teoria prática educacional: da técnica à ética. **Revista PUC Ciência**, n. 5, p. 12 – 20, novembro 1990.

VERGARA, Sylvia Constant; BRANCO, Paulo Durval. Em busca da visão de totalidade. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 33, n. 6, nov/dez 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente** – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.