

# PARA ALÉM DA ESPETACULARIZAÇÃO DA AULA: UMA ANÁLISE SOBRE OS MODISMOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO

Luiz Gustavo Alves de Lara<sup>1</sup>

Rafaela Novaski Morges<sup>2</sup>

Vinícius Brasil Taborda<sup>3</sup>

## RESUMO

Este ensaio, em quatro atos reflexivos, abre questões sobre modismos pedagógicos que suprimem discussões críticas na formação em Administração. Problematicamos lógicas formativas dissociadas da conexão entre ensino e prática, condição necessária para que estudantes trabalhadores alcancem trabalhos dignos em um contexto de precarização do ensino e do emprego, fruto da lógica neoliberal. Discutimos a dificuldade histórica de egressos em funções compatíveis com sua formação e criticamos metodologias importadas, desvinculadas da realidade local, disseminadas como soluções ideais. Com base na escuta de dez docentes, compreendemos a função de diferentes metodologias, incluindo práticas de ensino de massa apresentadas como metodologias ativas, mas nem sempre comprometidas com a condição de trabalho dos professores e a realidade dos estudantes que veem no ensino superior uma via de emancipação e ascensão social.

**Keywords:** Ensino da Administração; Metodologias ativas; Egressos de Administração.

## MÁS ALLÁ DE LA ESPECTACULARIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UN ANÁLISIS SOBRE LAS TENDENCIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN ADMINISTRACIÓN

## RESUMEN

Este ensayo, estructurado en cuatro actos reflexivos, plantea cuestiones sobre las modas pedagógicas que suprimen los debates críticos en la formación en Administración. Problematicamos las lógicas formativas desconectadas de la relación entre la enseñanza y la práctica, condición necesaria para que los estudiantes trabajadores accedan a empleos dignos en un contexto de precarización de la educación y el empleo, producto de la lógica neoliberal. Discutimos la dificultad histórica de los egresados para obtener cargos compatibles con su

<sup>1</sup>Graduado em Administração UNICENTRO (2006), em Psicologia pela UTP (2023), mestrado (2015) e doutorado (2019) em Administração pela Universidade Positivo (UP). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Positivo (PPGA/UP).

<sup>2</sup>Graduada em Ciências Contábeis pela UFPR (2016), mestre em Administração pela UTFPR (2020) e doutoranda em Administração pela Universidade Positivo (UP).

<sup>3</sup>Graduado em Ciências Econômicas (2022), mestre em Administração (2025) e doutorando em Administração pela Universidade Positivo (UP).

formación y criticamos las metodologías importadas, desvinculadas de las realidades locales, que se difunden como soluciones ideales. Con base en la escucha de diez docentes, comprendemos la función de diferentes metodologías, incluidas las prácticas de enseñanza masiva presentadas como metodologías activas, pero que no siempre están comprometidas con las condiciones de trabajo de los profesores ni con la realidad de los estudiantes que ven en la educación superior una vía de emancipación y movilidad social.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Administración; Metodologías activas; Egresados de Administración.

## **BEYOND THE SPECTACULARIZATION OF THE CLASSROOM: AN ANALYSIS OF DIDACTIC FADS IN HIGHER EDUCATION IN ADMINISTRATION**

### **ABSTRACT**

This essay, structured in four reflective acts, raises questions about pedagogical fads that suppress critical discussions in Business Administration education. We problematize formative logics disconnected from the link between teaching and practice, a necessary condition for working students to achieve decent jobs in a context of the precarization of education and employment, a product of the neoliberal logic. We discuss the historical difficulty faced by graduates in obtaining positions compatible with their training and criticize imported methodologies, detached from local realities, which are disseminated as ideal solutions. Based on the input of ten professors, we understand the role of different methodologies, including mass education practices presented as active methodologies, but not always committed to the working conditions of teachers and the reality of students who see higher education as a path to emancipation and social mobility.

**Palavras-Chave:** Administration Teaching; Active methodologies; Administration Graduates.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo criar condições para debater criticamente os modismos didáticos que se passam por metodologias de ensino na formação de administradores profissionais. Argumentamos essa questão interrogando o alcance dessas práticas para enfrentar a histórica dificuldade de inserção dos egressos do ensino superior brasileiro no mercado de trabalho. Ademais, entendemos que esse debate é necessário considerando a realidade atual de sistemática precarização do ensino superior brasileiro pela liberalização da educação e pelo avanço de tecnologias que precarizam e diminuem postos de trabalho, o que tende a aumentar o número de pessoas diplomadas que não conseguem posições compatíveis com seu nível de escolarização.

Para isso, sob postura ensaística (Adorno, 2003), provocamos os leitores e leitoras a uma reflexão crítica, à luz de informações históricas sobre o mercado de trabalho e a empregabilidade desses egressos em funções compatíveis com a formação, interrogando os modismos didáticos e pedagógicos que, ideologicamente alinhados à educação enquanto um mercado, dificultam debater o alcance das práticas de ensino a partir de uma visada emancipatória ou, pelo menos, compromisso crítico e reflexivo na sustentação de condições de ensino-aprendizagem. Para Adorno (2003, p. 25), “o ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas”, isso porque busca estranhar a ordem dos conceitos, pois se trata de “uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe”. Nesse sentido, “o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva” e recua “diante da violência do dogma, que atribui dignidade ontológica ao resultado da abstração”.

Esta abordagem e forma se justificam, em primeiro lugar, pela problemática na construção de condições de estranhamento em relação ao destino dos egressos dos cursos de Administração no Brasil, que precisa ser debatida com urgência diante da onda tecnológica que pode avassalar postos de trabalho que foram historicamente delineados como sendo dos administradores: capacidade de análise de dados empíricos e sintetização de trilhas de tomadas de decisão com vistas a otimizar recursos e maximizar ganhos financeiros. Por isso, este artigo parte situando um problema historicamente reconhecido por Andrade et. al. (2004), Motta (1983), Pereira (1966) de que há pouca inserção de administradores profissionais na maioria dos cargos que demandam essa formação, ou menos que se espera. Nesse sentido, ensaiamos uma crítica aos modismos metodológicos que repercutem na trajetória dos egressos.

O ensaio está estruturado em quatro atos reflexivos e desde já, alertamos o(a) leitor(a): assumimos a posição de ensaístas que, desatrelados de compromissos dogmáticos com a forma instituída do discurso sobre o ensino da Administração no Brasil, propõem a dessacralização de práticas que, não raras vezes, são reiteradas pela comunidade acadêmica, seja por convicção acrítica, seja por subordinação ao imperativo normativo. Nesse gesto ensaístico de quatro atos, problematizamos o alcance efetivo de certas práticas formativas que, ao se pretenderem neutras, acabam por naturalizar regimes de verdade sobre o ensino

que escapam ao crivo reflexivo. Com isso, pretendemos fomentar um debate a partir do estranhamento de diferentes formas cristalizadas de ensino que, em um recorte atual com raízes em mais de 70 anos de bacharelado no Brasil, que têm sido atravessados por dificuldades na inserção dos bacharéis em Administração em funções compatíveis com suas formações.

## **PRIMEIRO ATO REFLEXIVO**

### **Sobre a Histórica Dificuldade da Inserção dos Administradores Profissionais em Funções de Gestão**

A dificuldade de inserção dos profissionais de Administração no mercado de trabalho, em cargos condizentes com suas formações, é um tema discutido desde o reconhecimento da profissão no Brasil. Sob diferentes aspectos históricos, é possível identificar desafios enfrentados pelos administradores profissionais para ocupar funções de gestão e cargos de decisão (Andrade et. al., 2004; Motta; 1983; Pereira, 1966). A seguir, apresentamos parte dessa historicidade, com recortes que ilustram o desequilíbrio entre a quantidade de cargos disponíveis e o número de administradores profissionais que os ocupam em diferentes décadas no Brasil.

Em 1966 havia poucos profissionais formados no país e isso notadamente justificava um número pequeno de administradores profissionais ocupando posições que demandavam essas competências. No entanto, mais de seis décadas após a aprovação do Parecer nº 307/66, que regulamentou a profissão de Administrador, o cenário permanece semelhante: a maioria dos profissionais de Administração ainda não está inserida em funções compatíveis com o grau de formação obtido nas universidades brasileiras:

Destaca-se nos resultados que 73% dos respondentes não passaram mais de um ano para se inserir profissionalmente, 20% dos egressos encontram-se em cargos com requisitos de escolaridade inferiores à graduação, e 16,6% não estão trabalhando. Além disso, apesar de bem qualificados, os profissionais investigados compartilham de um cenário ocupacional estruturalmente fragilizado, principalmente em relação aos tipos de vínculos laborais praticados, independentemente de suas características sociodemográficas (Morais, 2022, p. 1).

Em 2004, o Conselho Federal de Administração publicou o relatório da Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador (2003), que trouxe considerações sobre a situação e as perspectivas da área. Uma das constatações enunciadas alertava que o cargo de Gestor, em diversas organizações, é frequentemente ocupado por profissionais formados em diversas áreas, não apenas em Administração. Para Andrade et. al. (2004), essa realidade contribuiu para as dificuldades em delimitar claramente o campo de atuação específico dos administradores.

Já em 2023, no ranking<sup>1</sup> de 100 líderes com melhor reputação no Brasil em 2022, apenas 51% dos participantes tinham a Administração como primeira ou principal formação. Embora esse tipo de ranking tenha apelo comercial, ilustra muito bem que o campo que fomenta essas distinções, a Administração, aponta para lideranças que não foram formadas em suas escolas como formação de base.

As razões pelas quais os administradores profissionais não representam maioria na ocupação de cargos de gestão são várias e não pretendemos esgotar o assunto, senão abri-lo ao debate. É necessário reconhecer dimensões que, embora não sejam facilmente mensuráveis, podem ser analisadas reflexivamente e que podem avançar, ainda que parcialmente, em repostas do porquê a maioria dos egressos dos cursos de Administração não acessam cargos compatíveis com sua formação e porque no Brasil frequentemente não possuem Administração em nível de graduação.

A primeira ressalva que devemos fazer, antes de apreciar aspectos de ensino da Administração é que o acesso a cargos de gestão não depende apenas da formação universitária, mas também de uma complexa rede de variáveis e dimensões da vida social na qual o extrato socioeconômico, tanto dos egressos quanto das pessoas que exercem funções de gestão, parece ser um fator importante para o acesso ao mercado de trabalho formal e às posições de maior prestígio.

Para abordar a questão da desigualdade de oportunidades que estrutura a sociedade brasileira e, por consequência, o campo da Administração no século XX, recorreremos a

Florestan Fernandes (1986). Em sua busca por respostas sociológicas para a histórica desigualdade social no Brasil, ele apontou que o prestígio social de origem influencia na manutenção das classes sociais. Esse prestígio social pode ser oriundo de aspectos materiais ou simbólicos, econômicos ou políticos, mas que constitui um capital determinante para o ingresso no mercado de trabalho e para o acesso à funções de maior importância ou poder. Assim, um aspecto que não pode ser desprezado é que as ocupações de cargos de alto escalão tendem a ser ocupados por indivíduos provenientes de camadas sociais mais influentes, em geral ligadas a uma detenção prévia de capital político e/ou econômico.

Além disso, o exercício de funções de gestão é atravessado por aspectos de hereditariedade patrimonial, de prestígio social e/ou de prestígio educacional. No entanto, o perfil socioeconômico dos estudantes das escolas de Administração mais conceituadas no Brasil é, em geral, mais prestigiado pelo mercado e mais próximos do perfil socioeconômico da elite do que das classes menos favorecidas, ainda que haja exceções (Motta, 1983).

A inserção das camadas socioeconômicas menos favorecidas no campo do ensino e da pesquisa aceleraram a partir das políticas afirmativas quando a Educação Superior passou a ser uma Política de Estado (INEP, 2023). Nota-se que a ascensão desse grupo não se dá majoritariamente pela passagem por cargos de nível de gestão em empresas, mas pela construção de uma carreira orientada para a pesquisa, que no caso da Administração é habilitante para a docência. Nesse sentido, apontamos uma chave explicativa que permite compreender o ensino mimético da administração, cuja gênese e essência é estável em termos de conteúdo ao longo do tempo e se conforma com maior lentidão à dinâmica da vida em organizações: uma parte dos professores de Administração tem maior tempo de docência do que com ocupação da função de Administradores em organizações. Essa condição é, inclusive, emulada pelos órgãos de regulação do ensino superior, que exigem que pelo menos um terço do corpo docente tenha título de Mestre ou Doutor (Brasil, 1996).

Como consequência, a carreira de pesquisa e ensino da gestão privilegia dedicação exclusiva e repelem as pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho. Esses docentes, que por indução das próprias instituições foram formados para atuar à distância da

materialidade dos problemas de gestão, formam um contingente de pessoas que pensam a formação em administração e que escolhem os objetos de pesquisa deste campo, formando uma comunidade de ciências sociais aplicadas parcial ou majoritariamente desconectada dos problemas da comunidade de praticantes.

Sem objeto próprio da administração enquanto ciência, já que para muitos se trata de uma prática, não é incomum que pesquisadores invadam as competências da Sociologia, Filosofia, Psicologia e Educação. Como consequência, o campo tem dificuldade em se estabelecer como referência para seus próprios praticantes, e eventos acadêmicos da área acabam sendo voltados mais para pesquisadores do que para profissionais atuantes (Vizeu; Lara, 2023).

Essa condição, argumentamos, não pode ser desprezada ao se problematizar uma lacuna entre o ensino e a prática de gestão, em especial para apontar uma possibilidade de compreensão da postura cativa de docentes em relação a soluções metodológicas para um problema de mediação de conhecimento que se encontra rompido desde a formação desses docentes: na falta da experiência com a materialidade dos problemas da prática da administração aposta-se em um método de ensino como redenção na formação de novos administradores.

## **SEGUNDO ATO REFLEXIVO**

### **Entre a tradição, as Inovações e os Modismos no Ensino da Administração**

A administração pode ser considerada uma prática, e sua cientificidade tem sido debatida há décadas, inclusive por autores compromissados com as raízes históricas do surgimento desse campo, como Drucker (2007) e Mintzberg et. al. (1998). Considerando que o conhecimento – propagado hegemonicamente por aquilo que produzido e que conhecemos como Hemisfério Ocidental (Mignolo, 2005) – que rege a pesquisa em Administração é majoritariamente de base gerencialista, sua vocação instrumental sempre esteve mais voltada para o estudo das áreas funcionais do que para um direcionamento crítico fundamental à compreensão e à apreciação da realidade (Motta, 1983). Mas a transmissão desses saberes na



formação tem lastro no método de ensino ou na relação dos estudantes com o conhecimento e suas realidades sociais e profissionais? Esta é uma questão que será enfrentada nesta seção.

A transmissão da prática ou o ensino de princípios científicos que orientem os praticantes parece desafiar a possibilidade de que a formação se sustente pela eficiência do método de ensino, pois existem outras questões relacionais envolvidas no processo: perfil dos estudantes, redes de apoio, infraestrutura, relação com docentes, perfil dos docentes, perfil da escola, da região, entre outros. São tantas variáveis que a mera replicação de uma lógica de apresentação de conceitos ou de depósito de conteúdos se assemelha à lógica caracterizada por Freire (1996) como uma educação bancária, pouco emancipatória por não se conectar com a realidade material dos estudantes.

Em oposição à educação monológica e em favor de métodos de ensino participativos, que mobilizam os estudantes no aprendizado da Administração, o campo importou muitas orientações pedagógicas. Algumas dessas orientações foram transpostas de contextos distintos, especialmente norte-americano, como a aprendizagem baseada em resolução de problemas (Problem Based Learning), sala de aula invertida (flipped classroom), entre outros modismos. Essa importação reproduz a lógica colonial pela qual os saberes locais são minorizados em detrimento daqueles produzidos pelos países do norte atlântico. Essa lógica reproduz o ensino mimetizados de contextos distintos da realidade, correspondendo a uma orientação euro-americana (Lourenço, 2014; Lourenço; Magalhães, 2014).

Nesse sentido, não podemos ignorar, como apontado por Mignolo (2005), que mesmo após o fim formal do colonialismo, as estruturas coloniais continuam operando, principalmente por meio da produção e validação do conhecimento. Ele chama esse fenômeno de colonialidade do poder e do saber, no qual saberes produzidos nos países do norte global (Europa e Estados Unidos) são considerados universais e superiores, enquanto os saberes locais, dos países do sul global, são inferiorizados, marginalizados ou invisibilizados. A colonialidade dos saberes nessa esteira, seria como um processo de adestramento, de acordo com Santos (2022, p.02).



adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta

Assim, a importação de modelos não se faz a partir de uma matriz neutra, mas sim de um sistema que visa perpetuar a dependência cultural e epistemológica. Dessa forma, Mignolo (2005) defende a criação de epistemologias plurais e situadas, valorizando os saberes locais e rompendo com a hierarquia imposta pelo colonialismo. Portanto, seria necessário construir metodologias pedagógicas próprias, que dialoguem com a realidade social, cultural e econômica brasileira, em vez de simplesmente importar modelos estrangeiros.

Observando as dinâmicas que envolvem o processo de formação profissional, torna-se evidente que a construção do conhecimento, baseada na objetividade da realidade, deveria sustentar procedimentos educativos igualmente validados cientificamente, sob o rigor da ciência positiva em termos de forma e método. Entretanto, quando consideramos o processo de formação associado à prática da administração, percebemos que ele não é validado sob o mesmo paradigma positivista amplamente adotado na área, isso porque, quando entramos no campo do ensino, encontramos um universo menos rigoroso, talvez mais sincrético. Nesse campo, uma política de formação pedagógica e contínua para atender as demandas dos administradores na graduação é negligenciada (Silva, 2012; Torres, 2010; Cunha, 2012).

Uma questão importante refere-se à forma como as diretrizes curriculares orientam as Instituições de Ensino Superior (IES) sobre os aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem. A Resolução 05/2021, do Ministério da Educação (MEC, 2021), estabelece que esses métodos devem estar alinhados com o desenvolvimento das competências dos estudantes, permitindo a utilização de diferentes estratégias ao longo do curso. São destacados como premissas:

I - a aprendizagem é favorecida quando o estudante assume postura ativa no processo de aprendizagem;

II - a aprendizagem é favorecida quando o estudante está intrinsecamente motivado para o aprendizado, condição que por sua vez é favorecida quando o estudante exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, percebe o propósito do que está aprendendo e sente-se capaz de aprender;

III - O desenvolvimento das competências requer que o estudante pratique a habilidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e recebam feedback construtivo em relação ao seu desempenho (Brasil, 2021, p. 5).

Nesse contexto, a execução das diretrizes curriculares exige articulação entre as IES e os professores, que favoreçam um ambiente de aprendizado condizente com as condições mencionadas. No entanto, o discurso que significa o termo “aprendizagem ativa” é frequentemente carregado de significados plurais e distintos, permitindo orientações práticas diversas e, por vezes perdendo a unidade de análise: a aprendizagem. Não é incomum a apropriação de termos esvaziados de sentidos, como o termo metodologias ativas, que acabam tentando antagonizar formas tradicionais de ensino sem romper com sua gênese, mas que é impreciso em designar um conjunto de métodos de ensino homogêneos entre si.

Diante disso, os modismos pedagógicos, como saída possível para legitimação de práticas de ensino, invadem o campo com transposições que, pela diferença entre a origem e sua aplicação, se tornam esvaziadas de sentido, muitas vezes significando tantas coisas que se tornam termos pouco úteis na construção de um referente possível. As metodologias ativas, por exemplo, são caracterizadas como as práticas de ensino de maior valor em detrimento das tradicionais, colocando-se discursivamente como sendo as melhores por serem de vanguarda. No entanto, esse grupo significa tantas coisas que, de origem, restam apenas como significantes incapazes de evocar um significado coeso.

Quando se aborda metodologias de ensino, espera-se que essa discussão esteja atravessada por referenciais do campo competente, a Pedagogia. Nesse sentido, a pedagogia enquanto um campo amplo, possui áreas de concentração que poderíamos citar o ensino infantil e o ensino de adultos, como exemplos que demarcam diferenças de abordagens, além de paradigmas que sustentam suas práticas. Freire (1996) ressalta, por exemplo, que o trabalho escolar com crianças exige diferentes posicionamentos em relação ao trabalhar com adultos.

Crianças aprendem com a realidade do “ser criança”. Adultos aprendem na condição do “ser adulto”. Essa distinção nem sempre é considerada na importação de metodologias de ensino entre crianças, jovens e adultos. Isso significa que o intercâmbio de metodologias desenvolvidas no contexto de ensino fundamental e médio para o ensino superior enfrenta diferenças não apenas dos objetivos de aprendizagem, mas sobretudo, do estágio de desenvolvimento dos envolvidos. Por isso buscamos atravessar a discussão sobre metodologias ativas em sua essência, problematizando condições de replicação de técnicas desenvolvidas para públicos distintos daqueles do ensino superior.

A oposição entre metodologias tradicionais às metodologias ativas é recente na história da educação. No entanto, tal diferença, quando articulada com juízo de valor, como sendo a inovadora boa e desejável e as tradicionais não todas boas e até mesmo não desejáveis, passamos para a esfera de um discurso, de ditos sem origem, mas que por repetição se tornam referência até mesmo de asserções no ambiente acadêmico. Desse modo, precisamos olhar com estranhamento tanto para as repetições de senso comum como também para aquilo que circula como definições no campo acadêmico, em favor de desnaturalizar algumas crenças que se sedimentaram. Pois,

Uma escola de administração é antes de mais nada uma instituição universitária e como tal deve voltar-se para a formação de indivíduos adultos, realizados, dotados de impulso renovador e bem equipados culturalmente, para não falar do sentido ético, que entra em crise com a perda de significado mais geral (Motta, 1983, p. 55).

Apesar de circular na academia como termo próprio, interrogamos: o que são metodologias ativas e porque as metodologias tradicionais não são ativas? Note-se que a dicotomia é elaborada de uma maneira não lógica, de maneira propositiva aqui: tradicional versus ativa. Não seria lógico opor inovadora versus tradicional, ou ainda, ativa versus inativa? Pois bem, é nessa incongruência lógica que apontamos uma fratura.

Se opusermos metodologias tradicionais com ativas, estamos, sem argumentação, excluindo a possibilidade de que formas tradicionais de ensino sejam ativas, ou seja, que deixem os estudantes em atividade. Atividade, entende-se como ação e, nesse sentido, se uma aula tradicional, da forma com que a maior parte da história do conhecimento se desenvolveu,

ocorrem duas ações simultâneas: falar e ouvir. Nesse sentido, não se pode excluir essas ações em uma forma de ensinar e aprender.

Por outro lado, ao estranhar a oposição das metodologias inovadoras às tradicionais, podemos melhor situar o debate, em que embora a possibilidade de que estudantes estejam em atividade tanto em uma aula tradicional quanto inovadora. Do mesmo modo, podemos encontrar inatividade de aprendizado em metodologias tradicionais tanto quanto em metodologias inovadoras. Admitindo essas provocações, avançamos: o que está em questão quando se fala em metodologias ativas de aprendizagem?

Valente, Almeida e Geraldini (2017) apontam uma interessante diferença: metodologia ativa se difere de aprendizagem ativa. Essa sutileza que diferencia a formulação nos permite lançar foco naquilo que, por vezes, fica como plano de fundo: a aprendizagem. Nesse sentido, os autores afirmam que aprendizagem ativa é o termo mais adequado à discussão. Se torna mais claro então que não se trata de um método que garanta atividade de aprendizado ou sujeitos aprendendo ativamente, mas uma relação que cria condições de aprender ativamente, seja em um modelo clássico de aula, como por exemplo onde uma pessoa argumenta diante de outras, provocando reflexões diante da realidade, ou que usa tecnologias ou técnicas que facilitam esse processo. Mas, é preciso reconhecer, em tempo, que o uso de tecnologias não garante, por si, aprendizagem ativa.

### **TERCEIRO ATO REFLEXIVO**

#### **Práticas e Condições de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva de Docentes**

Este ato reflexivo fundamenta-se em informações coletadas por meio de entrevistas de profundidade com docentes do campo da Administração em instituições públicas e privadas. A estratégia utilizada na condução deste estudo seguiu duas etapas principais: (i) circulação de um questionário eletrônico para identificar questões críticas a serem exploradas; e (ii) realização de entrevistas de profundidade com os respondentes interessados.

A seleção dos participantes foi feita a partir da consulta a membros dessa comunidade acadêmica sobre questões relacionadas ao alcance das metodologias de ensino, considerando provocações sobre distinções entre metodologias ativas e as demais. Inicialmente, um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas foi distribuído entre os membros dessa comunidade por 30 dias, utilizando a estratégia bola de neve (Vinuto, 2014). Com 40 respondentes, foram selecionados para entrevistas professores que demonstraram interesse e envolvimento em práticas pedagógicas no ensino da Administração.

Nessa segunda etapa, foram conduzidas dez entrevistas em profundidade, seguindo as orientações de Bauer e Graskell (2017). Estas entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado, com questões elaboradas a partir das práticas metodológicas relatadas no questionário da etapa anterior. Após este delineamento metodológico, seguimos com uma análise ensaística das informações coletadas.

Partimos, neste ponto, de um imperativo da diretriz curricular da Administração, que convocam os cursos a implementar metodologias ativas e a orientação de ensino por competências, ocupando um espaço privilegiado no campo pedagógico e metodológico dos cursos superiores no Brasil. Em especial, porque as DCNs têm sido revisadas enfatizando esses termos. Essa orientação é mencionada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Brasil, 1996) e em seus documentos resultantes, os quais visam criar uma base comum de formação em nível nacional, como por exemplo, na DCN de Administração, em sua última versão publicada em 2021 pelo MEC.

Essa Resolução 05/2021 estabeleceu os parâmetros que devem ser observados nos métodos de ensino de Administração praticadas pelas IES brasileiras, mas não menciona formas de operacionalização e critérios de excelência que devem ser observados ao aplicar metodologias de ensino, conferindo às IES a arbitrariedade de escolha de como esse processo será desempenhado. Esse vazio deixado abre espaços para interpretações sobre o que seria aplicável, sem um parâmetro de qualidade validado por instituições de referência, como por exemplo o MEC.

A possibilidade de arbitrariedade quanto aos critérios metodológicos que envolvem as aulas ministradas nas instituições de ensino superior, fazem com que a própria forma de se trabalhar aprendizado ativo varie em termos conceituais e nas práticas de ensino das universidades. Ao buscar compreender um possível caminho de como metodologias de ensino, sendo elas “ativas ou tradicionais” são significadas pelos professores atuantes em cursos de Administração, buscamos, a partir de suas narrativas, entender como esse conceito foi incorporado em sua trajetória acadêmica.

Quando eu comecei a dar aula eu nunca nem tinha ouvido em falar em metodologias ativas. E, eu acho, que eu caí na sala de aula como muita gente, ‘vai lá e dá uma aula’. Logo depois que eu comecei a dar aula aqui [...] fizeram um curso de metodologias ativas para professores e eu fiz esse curso (Respondente 1).

Um dia o meu coordenador [...] me deu um manual, falou: ‘ó, tá aqui, óh. Esse aqui é o nosso manual da metodologia’ [...]. Mas eu nunca falei com ninguém, nem mesmo da pedagogia a respeito daquilo” (Respondente 2).

Os excertos ilustram uma dimensão importante da trajetória de professores do ensino superior a preparação do profissional da administração para exercer a docência. Há que se considerar que existem contextos em que os docentes não são preparados, em termos pedagógicos, pelas instituições de ensino superior para atuarem em sala de aula. “Tentei me colocar numa caixinha para que eu replicasse um modelo que já existia e, que eu acho que muitas vezes o professor faz isso: ‘vou chegar e fazer como todo mundo faz e vai dar certo” (Respondente 1). Os relatos corroboram com estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), que identificam que os professores da educação superior entram na sala de aula sem preparação adequada, restringindo suas práticas de ensino à imitação de colegas tidos como bons modelos.

A necessidade de se ajustar a “bons modelos” sem referentes baseados em saberes pedagógicos consolidados pelo crivo dos métodos científicos, senão deduzidos por intuição e boa vontade diante das condições de trabalho, muitas vezes, precarizada, e a aposta em adotar metodologias diferentes, cumprem uma função de busca de retenção da atenção dos alunos. Isso, nos relataram os entrevistados: essa busca fez com que muitos dos professores

entrevistados adotassem as metodologias ativas como estratégia para a sala de aula. Isso corrobora com as ideias de Kuenzer (2024) que analisa como, no cenário neoliberal, os professores enfrentam condições de trabalho precarizadas, caracterizadas por sobrecarga, baixos salários, falta de formação continuada e pressões institucionais voltadas mais para resultados mercadológicos do que para a formação crítica dos estudantes. Nesse contexto, os docentes, que são colocados como responsáveis pelo aprendizado dos estudantes, muitas vezes não têm acesso a referenciais pedagógicos sólidos fundamentados em métodos científicos, sendo levados a recorrer à intuição, à boa vontade e a modismos educacionais, como as chamadas metodologias ativa.

Mas, o que nem sempre é uma tarefa simples para quem adota metodologias ativas é responder objetivamente: o que é metodologia ativa? Ou ainda, porque as aulas expositivas não conseguiriam, por definitivo, deixar um(a) estudante em atividade reflexiva?

O que parece estar em questão é como se constrói um ambiente de aprendizagem envolvente. Na esteira desse problema, as metodologias ativas, em sua indeterminação, apresentam uma saída pela prática. As entrevistas com os docentes apontam para o sentido de que elas seriam uma forma de fazer com que o aluno participe mais das aulas, para que “de alguma forma, [...] esse aluno se integre naquilo que eu estou falando. E para que eu não fique falando sozinha” (Respondente 1); seria modificar a postura do aluno de “menos somente ouvintes e mais autônomos no processo de aprendizagem” (Respondente 7); “são caminhos que você tem para que ele fique mais proativo” (Respondente 3).

Nesse sentido, boas aulas seriam aquelas que capturam a atenção dos alunos, as quais são diferentes daquelas sessões expositivas, entendidas como sendo as tradicionais, em que os alunos ficam “escutando” e os professores se sentem “falando para as paredes”. Contudo, embora uma atividade prática possa tornar o assunto mais envolvente, isso não exclui a possibilidade de que uma boa argumentação teórica mantenha um estudante em atividade. O que fica mais evidente é que o fato de uma turma estar ocupada e se movimentando cria a impressão de envolvimento e de aprendizado, mas não exclui a possibilidade de estar apenas em movimento e ocupada com uma tarefa. A garantia da aprendizagem pela ocupação parece



ser uma aposta sem garantias, embora faça com que professores não se percebam “falando para as paredes”.

Ademais, quando questionados sobre como avaliavam a efetividade das metodologias ativas no aprendizado de suas aulas, o foco das respostas se centrava na apreensão da atenção dos alunos, não na efetividade de objetivos de aprendizagem. “Hoje a gente tem, [...] um termômetro, se aula está interessante, as pessoas não estão tanto no celular. Se você ver que o grau de uso do celular é maior, [...] você tem que dar uma chacoalhada” (Respondente 3). De acordo com os entrevistados, isso ficou evidente após a pandemia de Covid-19, pois, “eu ia dar uma aula e as pessoas estavam paradas no celular e eu estava falando com as paredes (Respondente 1)”. Além disso, “o aluno, ele não consegue, ele não tem mais paciência pra escutar alguém falando por uma, por duas, por três horas. Por meia hora já é difícil (Respondente 1)”. Portanto, “esse aspecto de competição entre os alunos é fundamental de alguma forma, porque mantêm eles mais motivados e interessados (Respondente 2)”. Nesse sentido, em “momentos que você tem que dar a oxigenada [...] proporcionar uma aula mais interativa [...] uma porta de entrada é o entretenimento (Respondente 3)”.

O que é problemático é que o valor da aula, no sentido se valeu a pena ou não, passa a ser apreendido pela capacidade de evitar que estudantes usem dispositivos tecnológicos e parte do pressuposto de que eles não suportam ouvir. Se considerarmos que a prática da administração é, em grande parte, relacional, que exige ouvir para poder se posicionar, como formar administradores profissionais sem estimulá-los a ouvir? A busca por atividades que ocupem a atenção talvez revele um problema anterior: o tema da aula se relaciona com a realidade material desses estudantes? A aula tem sentido para quem participa?

Por essa via, atravessamos a binaridade tradicional versus ativa e problematizamos algo que, a partir de uma perspectiva freiriana, se faz imprescindível interrogar: qual é o saber que essas pessoas demandam e o que faz sentido nas realidades em que elas estão? Com isso, talvez possamos abrir mão de estudos de casos (fantasiosos) de multinacionais sem acesso aos dados reais, senão por relatos de revistas comerciais, e possamos interrogar a

realidade concreta de cada estudante: quais são os problemas da sua organização e como os saberes da administração podem avançar com eles?

[...] me parece que há uma importância em organizar esses métodos, mas ao mesmo tempo, há uma fetichização disso [...] porque é o seguinte, [...] você está numa sala de aula com 30 alunos e alunos que estão com a cara enterrada no celular. Não existe método que vá dar conta deles terem interesse em um tema que muitas vezes para eles não faz sentido (Respondente 6).

A metodologia ativa, por si só, não resolve o problema da falta de atratividade de determinados conteúdos do management, que, em certa medida, desde que importadas do modelo de Business School estadunidense e europeia, seguem sem a devida contextualização e transposição aos desafios do cenário brasileiro e dos estudantes que buscam formação como administradores. “Tudo isso faz do professor que se atualiza uma espécie de ser extraterrestre ou de Dom Quixote, mal compreendido e até ironizado, uma espécie de herói desarmado” (Motta, 1983, p. 54).

Eu tento sentir [...] o interesse da turma em determinado tema e preparo uma atividade [...] colocando alguma forma de discussão, ou de trabalho que eles consigam ter um pouco mais de autonomia [...]. Eu acabei percebendo que para mim não faz sentido voltar em uma listagem de atividades, “pré-feitas”. Eu acabo criando realmente, desenvolvendo e adaptando essas atividades a cada turma, a cada semestre, muito por uma sensibilidade mesmo de como eu imagino que vai funcionar para aquela turma que eu “to” lecionando (Respondente 7).

Mas possibilitar que os alunos possam fazer conexões com suas realidades nem sempre é uma tarefa fácil. Excertos dos entrevistados apontam problemas que podem envolver o uso de metodologias ativas sem a devida precaução de aplicação do método. Um dos professores compartilhou que os alunos interpretaram a atividade como uma brincadeira, relatando que “o grupo não levou muito a sério [...] na época, tanto que era uma empresa que fabricava fogões e o nome da empresa era geladeiras” (Respondente 2).

Outra questão apontada, refere-se aos diferentes perfis que formam uma turma de estudantes, que configuram desde recém-formados no ensino médio, até estudantes que estavam a mais de dez anos sem contato com a academia. Nesse cenário, alguns alunos criam

resistências com certos modelos de aprendizados, tornando para o professor “uma coisa que gera um pouco de estresse” (Respondente 4), especialmente porque em uma sala de aula há perfis distintos de alunos. “[...] A pessoa [...] vai ter que se manifestar, vai ter que se expor, vai ter que é interagir. Então é algo que para alguns poucos alunos é muito tranquilo, para outros não” (Respondente 4).

Essas reflexões também levam à conclusão de que o fato de um aluno estar em posição de passividade não significa, necessariamente, que ele não está participando da aula. Como bem apontado: “não trata do fato de ‘ai, eu não fiquei sentado ali assistindo’. Não é essa questão (Respondente 4)”.

Ademais, é curioso notar como, muitas vezes, não se considere o ato de ouvir como uma ação tão digna quanto se divertir na relação de aprendizagem. É por essa via que o entretenimento ganha maior relevância do que a atenção ao alcance de uma atividade para cumprir a função de construir conhecimentos para serem aplicados na realidade material de cada um. Assim, podemos provocar: divertir os estudantes com atividades como assistir vídeos, produzir memes, dobraduras ou confeccionar torres de macarrão para sustentação de marshmallows constrói que tipo de saberes relacionados à vida cotidiana e desafios profissionais concretos da realidade atual? Qual é o alcance dessas práticas se analisarmos criticamente o estágio do desenvolvimento cognitivo e o potencial latente da inteligência dos alunos aplicados a desafios urgentes do campo profissional?

É muito difícil você ver professores que aplicam (metodologias ativas) corretamente. Isso porque eles não consideram o fenômeno da comunicação, [...] você tem um emissor e, você tem um receptor. Às vezes você até encontra bons emissores de conteúdo, mas, que não consideram a capacidade de recepção dos cérebros dos estudantes que estão se desenvolvendo na aquele momento [...] você quer implementar uma metodologia ativa numa pessoa que tem uma deficiência para aprender, elas não foram ensinadas a aprender que é um estágio anterior ao aprendizado ativo [...] Eu sempre fui um crítico [...] da forma como elas são implementadas no ambiente educacional, porque elas não consideram o nosso contexto, [...] de um aluno com uma deficiência cognitiva muito grande por conta das condições que ele se desenvolveu” (Respondente 5)

Tal reflexão deve ser acompanhada de um olhar mais amplo, considerando as condições em que esses alunos, atualmente no ensino superior, desenvolveram suas

habilidades cognitivas, afetivas e sua inteligência emocional. Esses fatores são fundamentais para compreender aspectos relacionados a uma formação voltada ao mercado de trabalho. Essa análise deve incluir um debate sobre a trajetória educacional desses estudantes antes de ingressarem no ensino superior, principalmente tendo em vista a baixa qualidade do ensino fundamental no Brasil. Esse cenário agrava a defasagem na qualidade dos cursos de ensino superior e, por consequência, afeta o desempenho dos docentes (Barone; Aprile, 2016). Portanto, a tarefa vai além de apenas inserir conteúdos que despertem o interesse dos estudantes, ela exige uma reflexão sobre as formas de abordagem e transmissão desses conteúdos, tendo em vista as condições específicas desses alunos.

Eu adapto os conteúdos das práticas, [...] a partir do contexto que eu vou enfrentar. [...] Eu tenho alunos [...] preparados para serem empresários, então é uma pegada ou intensidade, mas os conteúdos e as fontes são as mesmas. Na faculdade (x) eu tenho um aluno que vai ser o funcionário da empresa do aluno da faculdade (y), muito despreparado com pouca bagagem, então os conteúdos das informações das fontes são as mesmas, mas é uma intensidade mais reduzida, é uma prática mais lenta, mais devagar, eu não consigo passar para ele (aluno da faculdade x) tudo (Respondente 5).

Nos últimos dez anos, as políticas afirmativas têm contribuído para diversificar o perfil dos alunos do ensino superior. Nesse cenário nos chama a atenção para um aspecto que consideramos ser importante, mas que muitas vezes é desprezado nas abordagens metodológicas: as condições em que esses estudantes conciliam o estudo com as demandas de suas rotinas e tarefas cotidianas. Para muitos, as horas dedicadas aos estudos competem com compromissos como cuidar de filhos, atender responsabilidades familiares, trabalhar, entre outras obrigações inadiáveis. Essas circunstâncias acabam por impactar diretamente a maneira como esses alunos absorvem e se dedicam ao processo formativo.

Mais da metade da sala estava dormindo. Por quê? Porque era trabalhador de terceiro turno. Os caras [...] saíam do terceiro turno, passavam em casa, tomavam banho e levava o filho para a creche e iam para aula aí, claro. Uma vez eu cheguei para um deles, que só dormia: [...] 'Fulano, [...] está tudo em ordem?' [...] 'não, é, que às vezes quer fazer extra, então a gente entra antes', eu olhei, disse: 'se quiser me manda e-mail. Eu passo pra você a disciplina por e-mail'. Imagina que vou eu falar pro cara: 'Não, não. Vai ter que ficar!' (Respondente 6).

Chega no horário da aula noturna, ele está super cansado. É diferente se a gente estivesse trabalhando com estudantes que estão só estudando. [...] Ali eles trabalham o dia todo e estudam até quase onze horas da noite (Respondente 7).

Compreender o perfil dos alunos, suas vivências diárias e desafios, pode revelar quais saberes da Administração fazem sentido em suas realidades e, mais do que isso, quais podem realmente promover uma formação emancipadora. Contudo, é essencial manter o foco no processo formativo. A questão central não está em medir por quanto tempo o professor conseguiu captar a atenção do aluno, especialmente porque, como apontado, “existe muitas vezes uma ideia de que o professor, [...] tem uma agência sobre os alunos, que não têm” (Respondente 6). O desafio para o professor, imerso nesse processo, é criar condições que favoreçam efetivamente a formação dos estudantes, sem extrapolar os limites de sua própria atuação em sala de aula, ou seja, superando a ideia de que “se o aluno fracassa, a culpa é do professor” (Kuenzer, 2024, p. 09).

E aí entra uma questão que, antes teve a época que eu lecionei seis disciplinas diferentes em um semestre, sendo que cinco eu nunca tinha lecionado, eram novas para mim, preparando o material do zero. Gente, é insano você achar que você vai ter uma aula pensada, planejada, com metodologia ativa nesse contexto (Respondente 1).

Porque queira ou não queira, a gente depende da interação dos alunos. E daí a interação de 80 alunos acaba não, não, não dando conta a carga horária da aula [...] é que quando as turmas são muito grandes, [...] eu acho que eles ficam mais cansados, talvez mais dispersos, justamente pela falta de eles estarem agindo ali junto à disciplina (Respondente 4)

Podemos, então, questionar: em que condições os professores se encontram para compreender as realidades de seus alunos nos saberes da Administração? As reflexões trazidas pelos respondentes 1 e 4 nos convidam a aprofundar essa questão. A crescente influência da lógica gerencial nas instituições de ensino tem gerado um ambiente pouco favorável aos acadêmicos. Tratar o processo formativo como um negócio, priorizando a satisfação do “cliente” em detrimento da finalidade educacional, mesmo sob regulamentação estatal, contrasta com o propósito de formar indivíduos reflexivos e maduros (Alcadipani, 2011). Essa lógica de eficiência e rentabilidade impõe aos professores limitações para promoverem o desenvolvimento de sujeitos ativos em seu aprendizado, reforçando, em vez disso, uma dinâmica de produção em massa. Assim, a mercantilização da educação transforma o ensino em um processo de massificação que, análogo a uma linha de produção, reduz o professor ao papel de supervisor em uma fábrica de diplomas.

[...] por exemplo, ela (faculdade x) não ensina, ela vende diplomas, e a maioria dos professores da faculdade (x) não ensinam, eles estão enganando, eles estão fazendo de conta que ensinam. E, a maioria dos alunos da faculdade (x) estão fazendo de conta que aprendem. Então esse sistema é um sistema mentiroso, é um sistema que não funciona e, infelizmente, vai continuar por muito tempo no Brasil e por isso a educação vai continuar patinando [...] o professor faz de conta que ensina o aluno faz de conta que aprende e, não acontece nada (Respondente 5).

Essa fetichização de métodos e o ensino de temas que não tomam significados nas realidades dos estudantes são consequências diretas da colonialidade que se estabelece na transformação dos saberes em mercadoria. Para Santos (2023), as universidades são como fábricas que transformam saberes em mercadoria, validando apenas o que pode ser comercializado. A consequência dessa industrialização do saber, é que quando ele vira mercadoria, perde sua conexão orgânica com a vida e se torna irrelevante ou sintético. Assim, essa indiferença dos alunos com a cara enterrada no celular, apontada pelo professor, pode ser vista como um sintoma dessa desconexão de um saber que não lhes pertence ou não lhes serve em suas realidades.

De acordo com Motta (1983, p. 54) “a crise está instalada na universidade há muito tempo”, pois a “maior parte das escolas (faculdades menores) utiliza pessoal mal preparado e que, face à retribuição que recebe, não teria mesmo condições de se aperfeiçoar”. Esse cenário descrito por Motta ainda se faz presente na realidade da docência de ensino superior. Pressionados a entregar resultados, satisfazer os alunos e lidar com remunerações insuficientes, “o mau professor, ele utiliza muito a metodologia ativa, porque ele terceiriza a responsabilidade dele de ensinar”, um aluno que “não tem competência habilidade para aprender, tentar aprender” (Respondente 5).

Muitas podem ser as estratégias de aprendizagem dos professores no que tange o exercício de sua profissão, principalmente no que se refere à criação de condições para que as disciplinas cursadas pelos estudantes ao longo da graduação contribuam para uma formação reflexiva, crítica da realidade e tecnicamente sólida. A ação sobre o outro (professor sobre o aluno), é uma via de mão dupla, na qual a vida voltada a atividade docente, Mestrado,

Doutorado e pesquisa, carregada por um aprofundamento teórico e de experiências de mercado, se mescla com a experiência de alunos que estão se profissionalizando em uma área de conhecimento. Essa interação propicia um ambiente que “não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saber” (Freire, 1986, p. 36), mas de um espaço para constituição de relações de transformação, aperfeiçoamento e reflexão crítica dessas relações.

Mas, são justamente essas reflexões críticas e as relações possíveis de transformação e aprendizado que a linearidade e o pensamento colonialista tende a anular. Nesse sentido, isso implica incentivar a formação de profissionais capazes de reconhecer e integrar conhecimentos a partir de outras bases, como é o da transfluência (Santos, 2022). Esse movimento, conforme Santos (2022), representa uma forma de existência circular, interconectada e sempre em renovação, sem um ponto final definido, que está em constante fluxo e envolvimento com o todo, fundamentando-se em uma cosmovisão que valoriza a circularidade da vida e da natureza, em contraposição à linearidade e à desconexão impostas pelo colonialismo.

É preciso ainda considerar que os relatos apresentados estão inseridos em um contexto com raízes históricas na trajetória de ensino e formação de administradores no Brasil. Motta (1983), aponta que, “considerando o ritmo das mudanças ocorridas nas três décadas últimas”, referindo-se aos períodos entre 1954, quando se instalou a primeira escola com perfil de business schools, até o ano de 1983, “pouco ou nada se faz em termos de preparar os jovens aspirantes à administração para as questões que irão enfrentar num futuro muito próximo”. Ele ainda destaca “em suma, a maior parte dos cursos está preparando nem mesmo para hoje, mas sim para ontem”. E aqui estamos, em 2024, revisitando Motta, cuja análise de 1983 ainda reflete o nosso cenário atual.

## **QUARTO ATO REFLEXIVO**

### **Questões para a continuidade do debate em comunidade**

Como considerações residuais que podem fomentar o debate na comunidade de praticantes da docência no campo da administração, sugerimos que se considere que a



prática educativa do professor exige a capacidade de transformar e adequar o conhecimento científico ao contexto acadêmico e, posteriormente, ao profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo (Bolzan, 2006). O que, entre metodologias ativas, se sustenta mais como método inovador por ser “divertido”, embora sem compromisso com a realidade do trabalho dos estudantes, necessita ser debatido criticamente, considerando a responsabilidade que este campo tem na transformação da realidade social, organizada pela forma como se produz e reproduz a vida em sociedade.

Para isso, mais do que uma fórmula metodológica ou o cumprimento acrítico de diretrizes formuladas por quem não tem mais contato com os reais problemas de inserção no mundo do trabalho em condições dignas, considerando a precarização em curso na atualidade, os professores precisam sustentar metodologias que não apenas façam sentido na execução de uma educação neoliberal comprometida com a manutenção da rentabilidade dos grupos educacionais, mas, sobretudo, que tenham sentido a partir da identificação com alunos como pertencentes a uma mesma classe trabalhadora, mais próximos da condição dos estudantes do que dos burocratas da educação que liberalizaram o ensino nos últimos anos. Nesse sentido Kuenzer (2024, p.03) corrobora:

é o fato de que o professor, em primeira instância, é um trabalhador, que luta por condições de trabalho e retribuição salarial, cada vez mais precarizadas, como de resto os demais trabalhadores. Embora a defesa da profissionalização docente já venha ocorrendo há décadas na academia e nas organizações sindicais e acadêmicas [...] é sempre necessário retomar essa questão: professoras e professores são trabalhadores como os demais trabalhadores

Nessa dinâmica, os papéis dos agentes envolvidos no processo educacional precisam ser debatidos de maneira subversiva, enfrentando, enquanto classe, a redução do professor a trabalhador que, em determinados contextos da nova lógica educacional de massa, é forçado a trabalhar em uma lógica industrial onde “o aluno finge que aprende e o professor que ensina” (Alcadipani, 2011, p. 347). No debate crítico que buscamos fomentar, enfatizamos que o processo formativo do administrador deve considerar aspectos que vão além do ambiente de sala de aula, latentes nesse movimento reflexivo. Isso porque o apelo ao método como garantia para uma conduta de ensino encobre a realidade de professores como parte da

classe trabalhadora, igualmente precarizada pelo manejo neoliberal das políticas de ensino superior no Brasil, que resulta na acumulação de tarefas na função docente, assim como na responsabilização pela impossível prática do ofício devido ao enrijecimento das avaliações institucionais sob aspectos mercadológicos e às crescentes demandas por produtividade no trabalho (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022).

Diante desse cenário, Kuenzer (2024) aponta que aos docentes é atribuída uma série de competências sobre as quais eles não têm real poder de agência, o que resulta na culpabilização individual do professor por problemas que, na verdade, são estruturais. Essa responsabilização ocorre, inclusive, em um contexto no qual o docente já se encontra em uma posição precarizada, marcada por limitações e condições adversas de trabalho. Dessa forma:

atribuem poder messiânico ao professor: independentemente do contexto sociocultural, das condições de saúde física e mental dos alunos, das suas dificuldades de aprendizagem, das características dos grupos minorizados, das condições materiais da escola, dos tempos e espaços disponíveis, basta o professor querer que todos aprendem e terão sucesso na escola, apesar de suas condições de vulnerabilidade. Kuenzer (2024, p. 10)

As condições de ensino enfrentadas pelos alunos de Administração contornadas neste ensaio permitem questionar a quem serve uma parcela importante da comunidade docente – voluntariamente ou não. A reboque disso, provocamos: como têm sido, ao longo do tempo, as condições para a formação de administradores capazes de atuar de forma crítica e pragmática, ocupando funções compatíveis com sua formação?

De fato, nos últimos anos, o perfil dos alunos mudou significativamente, assim como as instituições de ensino têm dado crescente ênfase ao papel do professor “animador de auditório” (Alcadipani, 2011). Contudo, há uma fragilidade evidente no uso das metodologias que apenas capturam a atenção ou ocupam o aluno, tratando essas abordagens como solução para o desinteresse pelos saberes da Administração. O desafio vai além de engajar momentaneamente; trata-se de promover um ensino emancipador que, de fato, prepare os estudantes para suas futuras experiências no mercado de trabalho. Nesse momento, temos uma condição curiosa no campo do ensino em Administração: enquanto os pesquisadores

dialogam entre si em suas comunidades acadêmicas, esse diálogo raramente se estende aos administradores profissionais para compreender o que, da formação, tem amparado as trajetórias dos egressos do ensino de Administração no Brasil. Não podemos ignorar, ainda, que a maioria dos estudantes, embora inserida na vida organizacional – ainda que sem ocupar cargos de gestão –, não frequenta os maiores eventos de pesquisa em Administração. Essa condição pode nortear o debate sobre o alcance da formação, considerando a incapacidade de os eventos acadêmicos atraírem administradores profissionais que estão inseridos na materialidade das problemáticas do mundo do trabalho.

Talvez, a dificuldade histórica na inserção dos egressos dos cursos de Administração em funções compatíveis com a formação possa ser discutida, entre outros fatores, sob três aspectos aqui destacados: as barreiras socioeconômicas ao acesso a cargos de maior prestígio; as restrições financeiras ao acesso a escolas de Administração que, pelo capital simbólico que possuem, facilitam a inserção de seus egressos em grandes corporações; e o distanciamento entre o ensino praticado mimeticamente e a realidade da comunidade de administradores que não optaram pela carreira acadêmica, permanecendo com pouco acesso ao que a comunidade de pesquisa produz (Santos, 2015; Mariano, 2018; Vizeu; Lara, 2023).

Isto posto, entendemos que, embora não haja agência direta do ensino de Administração sobre as desigualdades sociais e econômicas que produzem o descompasso no acesso de administradores profissionais a cargos compatíveis com essa formação, reconhecemos a possibilidade de agência em relação à aproximação entre a comunidade de ensino e pesquisa e a comunidade de gestores profissionais. Essa aproximação é essencial para compreender os dilemas contemporâneos de gestão e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem condizentes com as demandas da classe trabalhadora que busca no ensino condições dignas para sobreviver ao neoliberalismo. Tal esforço pode contribuir para mudanças de paradigma urgentes e necessárias, como a reversão dos danos ambientais causados pelas empresas, a redução da desigualdade social e a promoção de um crescimento econômico sustentável.

Para finalizar, acreditamos que, se o movimento linear - hegemônico e importado de outras realidades - se mostra excludente e incapaz de atender às demandas formativas necessárias, uma possibilidade pode estar em promover a reflexão crítica e o diálogo sobre a valorização de diferentes formas de saber, principalmente a partir de epistemologias não coloniais (Mignolo, 2005; Santos, 2022).

## NOTAS

1. Ranking das maiores empresas no país divulgado pela revista Merco Empresas Brasil.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **O ensaio como forma**. In: ALMEIDA, J. M. B. de (Trad.). *Notas de literatura*. 1. ed. São Paulo: Editora Duas Cidades, 2003.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinha em lata. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 54, p. 345-348, 2011.

ANDRADE, R. O. B.; et al. **Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador**. Brasília: Conselho Federal de Administração - CFA, 2004.

BARONE, R. E. M.; APRILE, M. R. Educação formal nas empresas: um desafio para os diferentes atores. **Boletim Técnico do Senac**, v. 31, n. 1, p. 1-9, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (Orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. v. 2. Brasília: INEP, 2006. p. 358, 357, 368, 380.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CALDERARI, E. B.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. Professores o tempo todo: Um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do COVID-19. **Revista Eletrônica de Administração (REAd)**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 487-524, 2022.

CUNHA, J. A. **Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos de cursos de administração em Goiás**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

DRUCKER, P. F. **Management challenges for the 21st century**. New York: HarperCollins, 2007.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 01 abr. 2024.

KUENZER, A. Z.; Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p.1-15, e17282, Jun. 2024

MARIANO, F. Z.; et al. Diferenciais de rendimentos entre raças e gêneros, nas regiões metropolitanas, por níveis ocupacionais: Uma análise através do pareamento de Ñopo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 137-173, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614815137fedd>.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management**. New York: Simon & Schuster, 1998.

MIGNOLO, W.r. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

MORAES, J. P.; et al. An analysis of the professional insertion of administration course graduates in Brazil. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 23, n. 5, eRAMG220169, 2022.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 53-55, 1983.

PEREIRA, L. C. B. O administrador profissional e as perspectivas da sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 6, n. 20, p. 89-110, 1966.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, J. A. F. Mudanças de renda no Brasil: Fatores espaciais, setoriais, educacionais e de status social. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 749-772, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030008>.

SILVA, G. R. **Professor universitário dos cursos de administração e ciências contábeis: Saberes e práticas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies to teach any subject**. Des Moines, IA: Prentice-Hall, 1996.

TORRES, V. A. **Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de administradores professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2010.

VALENTE, J. A.; et al. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

VIZEU, F.; LARA, L. G. A. de. A quem serve a pesquisa em administração? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 27, n. 2, e210298, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023210298>

**Submetido em 16/12/2024**  
**Aprovado em 21/09/2025**