

**ENSINAGEM: experiência e promoção da aprendizagem transformadora no ensino da administração?**

**ROSANA JUÇARA DE SOUZA REIS**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

**RICARDO ALVES DE SOUZA**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

## **ENSINAGEM: experiência e promoção da aprendizagem transformadora no ensino da administração?**

### **Introdução**

Este artigo coloca em discussão a necessidade de se buscar meios para tornar a aprendizagem transformadora mais presente, no ensino da Administração, por meio da boa prática pedagógica da ensinagem.

Na área da educação, a reflexão crítica tem sido compreendida como um valioso exercício que envolve os adultos em um processo de elaboração de julgamentos críticos (SOUZA; BRUNSTEIN, 2018). Tal exercício potencializa a revisão de pressupostos e premissas, na busca de formas alternativas de atuação, com a criação de novos significados e comportamentos (MEZIROW, 1990; BROOKFIELD, 1995). Sua relevância nos estudos da educação se justifica pela tentativa de encontrar formas de promover esta natureza de reflexão nos estudantes fomentando a aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1990).

Entretanto, o desafio de proporcionar experiências didático-pedagógicas que criem novos significados e comportamentos para uma sociedade mais inclusiva e integradora, superando questões ideológicas, de perdas, de opressão e frustrações da modernidade, capturando outras formas de conhecimento, não restritas a sala de aula, mas um projeto de educação que valoriza os atributos e potencialidades dos sujeitos, instalado pela reflexividade, no contexto em que se vive, tem sido limitado diante da massificação dos métodos e ferramentas de ensino-aprendizagem na atualidade (SOUZA NETO, 2010).

Assim, esta pesquisa surge como uma oportunidade de contribuir para o aprofundamento e avanço dessa discussão com a seguinte pergunta norteadora: qual a percepção do docente no encontro professor-aluno do ensino superior como estímulo da aprendizagem transformadora? Estabeleceu-se, portanto, como objetivo de pesquisa compreender o significado que assume a “ensinagem”, no estímulo da aprendizagem transformadora, decorrente da interação professor-aluno. Mais especificamente, a intenção foi: a) a partir das narrativas de professores do ensino superior, identificar situações que envolvam tanto a ação de ensinar como a sua percepção sobre a aprendizagem obtida pelo aluno durante sua interação em sala de aula, em um processo de parceria para a construção do conhecimento; b) descrever e analisar as ações desencadeadas a partir da vivência do docente e; c) discutir até que ponto estas ações se reverteram em aprendizagem transformadora.

O estudo teve como foco as vivências de ensino-aprendizagem de professores de graduação de distintas disciplinas (gestão de pessoas, sistemas de informação, finanças, operações), do curso de graduação presencial em Administração de uma universidade confessional na cidade de São Paulo, em 2019.

Palavras-chave: Ensinagem. Aprendizagem Transformadora. Ensino Superior

### **A educação como uma atitude interdisciplinar por meio da filosofia**

Durkheim, segundo Giddens (1998), afirma que o estudo científico da sociedade oferece meios para distinguir o que é normal do que é patológico em qualquer sociedade, ou seja, do mesmo modo que a ciência natural, em Comte, mostrou que o desenvolvimento do conhecimento só pode ser conquistado de forma gradual, assim também a sociologia mostra que toda mudança social progressiva só ocorreria cumulativamente.

Ao contrário de Spencer, Durkheim não propõe teorias universais, pois os fatos sociais são formas de agir, de pensar e de sentir que se generalizam isso é, se repetem em todos os membros de uma sociedade ou de uma comunidade específica (DURKHEIM, 2001).

Diante deste contexto, quando refletimos sobre educação, percebemos em Durkheim uma ciência com base sociológica, psicológica e didática, uma ciência interdisciplinar, construída cumulativamente e de forma gradual, por meio de um diálogo entre vários campos da ciência, e articulação de elementos: que sejam da ordem da própria “biografia” da pessoa, dentro de uma circunstância dada, bem como do aspecto formal da aprendizagem. Em síntese: o sujeito deve participar do processo de construção de sua formação e do seu saber, por meio das relações humanas na sociedade, onde o sujeito “age” e é “agido” (SOUZA NETO, 2010; SOUZA NETO; CENTOLANZA, 2010).

Na trilha da educação como uma atitude interdisciplinar, Souza Neto (2010), infere a partir dos postulados do filósofo húngaro Lukács, que o conhecimento deve se desenvolver a partir da vida e com a vida. Nesta perspectiva, a educação assume a conceitualização na esfera social, por meio da ação criadora, formuladora e desenvolvedora de projetos humanos, por um lado, e por outro as respostas a essas mesmas ações, bem como ao que é “dado” e constitui o próprio sujeito protagonista e autor das suas novas perspectivas de vida (SOUZA NETO, 2010; SOUZA NETO; CENTOLANZA, 2010).

A educação surge então como um processo contínuo de troca entre partes, onde os aspectos relacionais (convivência humana), subjetividade (saberes de cada um) e experiências das pessoas (nossas e dos outros) são mediados pelo educador (diálogo entre práticas) preparando o sujeito, de forma crítica e reflexiva, para o mundo moderno (SOUZA NETO, 2010).

### **A educação como uma revisão de pressupostos individual por meio da reflexão**

Freire (1970), avança nesta ponderação, com a noção da reflexão na educação. Na opinião do educador e alfabetizador de adultos, a reflexão ocorre dentro do quadro de referência de um indivíduo, que por sua vez incorpora uma internalização das normas e valores culturais.

Desta forma a produção epistemológica, em Freire, possui o seu foco a partir das experiências existenciais, ou seja, é por meio do contexto social em que a pessoa está ligada, que o conhecimento é produzido. É por meio da relação com o outro que se produz conhecimento, é por meio da experiência de vida, que uma vez concebida, produz uma nova ação e comportamento: a prática refletida, uma verdadeira vocação ontológica (CRANTON; TAYLOR, 2012).

Em sintonia com este pensamento Mezirow (2000) complementa que Ao contrário de reproduzir hábitos mentais arraigados no dia a dia, a reflexão mais profunda do indivíduo sobre os pressupostos e crenças em dilemas não resolvidos, levam as pessoas (sujeitos em determinada cultura) a questionar o que fazem (dicotomia entre o certo e o errado), transformando o seu “pavor” em dada situação em algo “bom” e emancipatório em direção à aprendizagem transformadora – mudança de pressupostos.

Nesta perspectiva o papel do educador, é de suma importância, pois deve ser um mediador de conflitos e não um promotor de exclusão no contexto que atua. A reflexão sobre as experiências humanas deve transformar as situações e não reproduzir mazelas sociais. Existe, portanto, mesmo que oprimido pelas questões de nível macro do mundo, esperança por meio da educação para o “ser social”, que faz por meio da sua ação a sua história responsável, mesmo em sua singularidade (FREIRE, 1970).

## A educação por meio dos princípios da aprendizagem transformadora

Aprofundando o conceito de reflexão, Mezirow (1990), se refere à reflexão como o ato de avaliar a fundamentação (justificação) de crenças, ou seja, o processo de examinar racionalmente os pressupostos pelos quais temos que justificar nossas convicções. A reflexão crítica (*critical reflection*), para o autor, envolve a crítica dos pressupostos sobre os quais nossas crenças foram construídas (Mezirow, 1990), permitindo a pessoa exposta a pontos de vista ou perspectivas discrepantes daquelas que habitualmente lida (quando diante de um dilema desorientador), rever os pressupostos específicos sobre si e sobre os outros até eles mudarem como parte do processo de aprendizagem transformadora (Mezirow, 1981).

Para Mezirow (1990), a perspectiva de transformação é o processo de se tornar criticamente consciente de como o indivíduo percebe, entende e sente o seu mundo, e reformula, portanto, os pressupostos anteriores e, constrói a partir dessa consciência sua realidade.

Brookfield (1995), professor de educação de adultos, assevera que é por meio do processo de reflexão crítica que os adultos interpretam e criam novos conhecimentos e ações a partir de suas experiências, desde as mais comuns até às extraordinárias. A reflexão crítica é desta forma, uma mistura da experiência teórica e prática que cria novas formas de construção do conhecimento, novos comportamentos ou ideias.

Em síntese, nos trabalhos desenvolvidos por Mezirow (1981) sobre a reflexão crítica e como ela produz a aprendizagem transformadora podem-se identificar três grandes processos:

**Quadro 1 – Processos para a aprendizagem transformadora**

1º	- Um dilema desorientador ocorre na vida do indivíduo desafiando seus pontos de vista sobre o contexto em que está inserido
2º	- O indivíduo reflete criticamente e contesta a validade dos seus pressupostos anteriores
3º	- O indivíduo avalia a adequação do seu conhecimento, entendimento e crenças e integra a nova perspectiva transformadora decorrente do dilema desencadeador na vida

Fonte: adaptado em Mezirow (1981)

## A Educação como uma intervenção pedagógica por meio da ensinagem.

A despeito das mudanças que vêm passando o ensino superior, tais como Ensino a Distância (EaD), disciplinas online, *e-learning*, dentre outros métodos, a presença do professor em sala de aula continua sendo imprescindível para o ensino e o aprendizado do aluno. Isso porque o desafio em manter o conhecimento acessível aos alunos não depende apenas de ferramentas sejam essas físicas ou virtuais, mas, também, da interação e habilidade que tem o professor em estimular os alunos. Segundo Masetto (2010), a sala de aula é um ambiente de "com-vivência", é o lugar que proporciona a discussão, debates sobre o que constitui o ser humano, sua realidade e sociedade.

Para Pico della Mirandola (1989), o homem é a única criatura em constante construção, é um ser que vem a ser, o que se presume que o homem pode mudar sua história por ter autonomia de se reinventar e se recriar e, uma das formas dessa recriação, possivelmente, está na educação e na aprendizagem. É neste âmbito que o professor é parte fundamental dessa reconstrução. Como afirma Paulo Freire (1987, p. 20), “a educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque

mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem”.

Todavia, o livre acesso à informação em grande escala, provocou a horizontalização do conhecimento dos diversos saberes, causando uma avalanche de aprendizagem, apesar de fragilizada, de diversos conteúdos na sociedade. Como afirma Pozo (2007, p.34):

De fato, podemos concebê-la como uma sociedade da aprendizagem, uma sociedade na qual aprender constitui não apenas uma exigência social crescente – que conduz ao seguinte paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender como também uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo econômico dos cidadãos.

Diante de um enfrentamento desigual com a tecnologia, qual a motivação que impulsiona o professor a estar em sala de aula, interagindo com os discentes para ensiná-los? Na realidade, este questionamento não é tão simples de responder ou de se posicionar, porém, pode-se levantar alguns possíveis argumentos. Para Pozo (2007), a escola já não é mais quem promove os primeiros conhecimentos ao indivíduo, e sim a tecnologia, no entanto, a escola ou o professor deve conduzir e canalizar todo esse acesso ao conhecimento à sua aprendizagem e capacitá-lo a aprender de maneira crítica a informação.

Masetto (2010) sugere alguns pontos que podem gerar motivação, como: 1. O professor ser o articulador no processo ensino-aprendizagem, não só utilizando a tecnologia a seu favor, mas promovendo a aprendizagem individual e/ou coletiva em sala de aula; 2. A habilidade do professor na interação com o aluno proporciona o prazer do aprender, promovendo autonomia; 3. O professor deve centrar-se no aluno, considerar suas experiências e vivências que contribuem para sua autoaprendizagem.

Posto isso, para que o professor sinta o sabor do ensinar, é pertinente que ele possibilite ao aluno o mesmo prazer no sabor de aprender. É análogo a ter a sensação de “fome de ensinar” diante de um banquete regado de diversos conteúdos, de livros, de interação com o conhecimento, e envolver o aluno, a fim de fartar-se com a aprendizagem. Segundo Anastasiou (2015, p.15):

O sabor é percebido pelos estudantes quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um saber o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê.

A sala de aula é um espaço de interação constante, seja professor-aluno ou aluno-aluno. Todavia, é também um território que identifica assimetrias entre os indivíduos que ocupam esse campo (MASETTO, 2010). Nessa relação é inevitável a presença de poder. Segundo Foucault (1979), o poder está em toda parte e também nas relações, portanto, a sala de aula pode ser um ambiente da presença de poder, o que pode ser representado pela desigualdade de quem é quem na relação.

Essa assimetria instalada, entre aqueles que compartilham o ambiente de sala de aula, pode ser de caráter cultural, conhecimento, social ou experiência de vida, ou ainda de poder avaliar, aprovar ou reprovar, no caso – o professor (MASETTO, 2010). O fato é que toda relação assimétrica resulta em desigualdade, mas não, necessariamente, em austeridade entre os indivíduos.

O professor tem papel fundamental na aprendizagem do aluno, pois esse é estimulado pelo professor a buscar sua autoaprendizagem, no entanto, não significa que ocorre em proporção igual a todos e nem em todas as ocasiões. O fato é que o professor, intrinsecamente, sente-se responsável pela aprendizagem do aluno, em não ocorrendo isso, ou perceptível que

não ocorreu, frustra-se ou se defende ao dizer que “deu” o conteúdo, porém, o aluno é que não aprendeu (ANASTASIOU, 2015).

Ademais, percebe-se que a interação do professor e aluno, muitas vezes, resume-se em: “dar aula” e “assistir aula”, ocorrendo uma relação superficial, líquida na relação tanto no professor-aluno, quanto ensino-aprendizagem (ANASTASIOU, 2015). O aluno pode ter papel ativo na sua aprendizagem, ele pode torna-se parceiro com o professor e, desta forma a autoaprendizagem tenha completude.

Em contrapartida, o professor torna-se o facilitador na condução do conteúdo com a habilidade de estimular o aluno a querer aprender, corroborando no desenvolvimento de competências na relação com conteúdo, consigo e com os outros, é o que Masetto (2010) denomina de “aprendizagem emocional”. Para Lowman (2010) a aprendizagem humana é sensível/estimulada por episódios, eventos internos (pensamentos, experiências, sentimentos) que quando sobrevêm, eles contribuem para construir e/ou reconstruir significados de tudo, do que é observado, sentido e visto; ao invés de ser um indivíduo “esponja” que absorve passivamente o que lhe é informado.

O processo de ensino e aprendizagem para alguns ocorre ao “transmitir” ou “transferir” conhecimento; preocupar-se em organizar o conteúdo da disciplina e transmitir em sala de aula não significa que houve aprendizagem, no entanto, isso pode desfavorecê-la (MASETTO, 2010). Isso pode denotar que “conteúdo dado” é “conteúdo aprendido”, visualmente uma via de mão única. Esse posicionamento vai de encontro ao que Paulo Freire afirmou sobre transmitir o conhecimento e adverte:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1987, p. 27).

Anastasiou (2015) infere que a aprendizagem não é fruto exclusivo de exposição do conteúdo. Entretanto, afirma que é no ato do ensinar-aprender onde encontra-se os extremos e tornam-se em um só, ou seja, ocorre o que foi denominado de “Ensinagem”. Segundo a autora (2015, p.20):

O termo **ensinagem** foi adotado para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando **tanto a ação de ensinar quanto a de aprender**, em um processo contratual, **de parceria deliberada e consciente** para o enfrentamento **na construção do conhecimento** escolar, decorrente da sala de aula e fora dela. Trata-se de uma **ação de ensino** da qual resulta a **aprendizagem do estudante**, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. (grifo nosso).

Possivelmente, não há terminologia melhor do que “ensinagem” para expressar o ato em que ocorre esse encontro, pois tanto é especial para o professor quanto para o aluno sentir o sabor dessa composição do saber, além de fomentar cumplicidade marcante entre esses dois sujeitos nesse fenômeno. A autora conclui que “na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão” (ANASTASIOU, 2015, p.20).

## Procedimento Metodológico

Esta pesquisa enquadra-se no paradigma interpretativista, assumindo forçosamente um caráter qualitativo, o que significa dizer que buscou observar o fenômeno em estudo e descrevê-lo a partir dos significados atribuídos pelos professores, sujeitos deste estudo, nas situações experienciadas por eles no ambiente que lecionam (GODOY, 1995).

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi conduzida seguindo os pressupostos dos estudos em narrativas (RIESSMAN, 2005), mais especificamente na modalidade temática, que tem mais interesse no que foi dito pelo entrevistado do que no modo de dizer (RIESSMAN, 2005).

A construção dos dados se deu por meio de Grupo Focal com 10 professores. Todos do curso de graduação em Administração de Empresas. A média de experiência é de 23 anos de docência, entre 4 mulheres e 6 homens. Conduziu-se o Grupo Focal com roteiro de apoio que versava sobre: o significado da docência para cada professor; a descrição de vivências que envolviam situações de ensino-aprendizagem; como o professor pensou e refletiu sobre tais situações; se o comportamento assumido após a integração professor-aluno revelou mudança de pressupostos, desenvolvendo ou não aprendizagem transformadora.

O Grupo Focal totalizou 60 minutos de gravação em média, os quais foram transcritos na íntegra. As informações obtidas foram analisadas por meio de categorias extraídas das unidades das falas dos respondentes (FLORES, 1994). Os sujeitos foram denominados de P1, P2, P3....a P10 para preservação de suas identidades.

## Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados

### Parte I – O valor da docência

Em princípio, para entender como os sujeitos desta pesquisa perceberam tais desafios, foram questionados sobre o valor da docência em suas vidas e quais experiências foram relevantes na sua relação com o discente.

### Transformação da vida do discente

Um dos posicionamentos dos professores foi o desafio de estar em sala de aula lidando com alunos recém-chegados do ensino médio e, como não poderia ser diferente, eles afirmaram que estar em interação com alunos que vislumbram uma profissão não é tão simples como parece, é uma construção. Isto porque chegam totalmente inexperientes do desconhecido mundo acadêmico que contribuirá com sua formação, e toda essa inexperiência torna o aluno vulnerável ao enfrentamento desse seu mundo ainda obscuro.

É durante esse momento que professores são instrumentos para mudanças e transformação na vida dos alunos (FREIRE, 1987). A exemplo disso, P7 quando questionado sobre o valor da docência, afirma que: “[...] **quando o aluno consegue encontrar a solução de um problema, que vem da aula e da conversa com um professor, é extremamente gratificante**”. Sentir-se não só participante, mas sobretudo, colaborador na história de vida de alguém é gratificante e, portanto, torna-se o meio fundamental no desenvolvimento do aluno, não só academicamente e profissionalmente, mas como ser humano.

P3 afirma que “[...] **se o aluno entrar na sala de aula, e sair de lá do mesmo jeito que entrou, não valeu de nada**”. O professor deixa claro que se não fizer parte da transformação

do aluno, seria inútil a sua presença em sala de aula, porque o objetivo do professor não deve ser apenas ensinar conteúdo e/ou avaliar alunos, mas a missão do ‘fazer-ser’ do aluno, e considerar que fazer parte na vida dele dá sentido à vida do professor, diretamente.

A transformação inferida é resultado de desenvolvimento e amadurecimento do conhecimento acadêmico e preparo profissional. Ser agente transformador na vida de alguém e contribuir para uma vida futura de sucesso é algo que muitos professores sentem como missão de suas vidas, contudo, nem sempre conseguem atingir essas mudanças, pois isso é via de mão dupla (LOWMAN, 2010), o aluno precisa querer essa transformação. E isso só é perceptível quando se tem informações sobre o aluno, quando há encontros no decorrer do curso ou se torna egresso. De acordo com P3: “[...] **a via de mão dupla só existe se o aluno encontrar significado para aquilo que ele está aprendendo, senão é uma via de mão única**”, ou seja, não houve construção nem mudanças.

Durante a interação professor-aluno em sala de aula ocorrem diversas situações que fomentam a aprendizagem do aluno e corrobora para sua compreensão de mundo e evolução profissional (DURKHEIM, 2001). Essas ocorrências geralmente são mencionadas pelo aluno para os professores quando estes participam direta ou indiretamente na vida do aluno e recebem dele um feedback. Segundo P6, **“Todos nós já passamos em algum momento, em que chega um ex-aluno que diz que conseguiu um emprego com aquilo que você ensinou”**.

A fala acima retrata um comportamento de gratidão, de alegria, de sentimento de realidade profissional se instalando na vida do aluno, além da oportunidade de experiência e sustento financeiro.

Os feedbacks chegam em diversos formatos, ora em sala de aula, ora por e-mail, ora por outros canais, mas o que interessa é perceber que a interação professor-aluno fez parte de resultados que trouxeram transformação para a vida do aluno e dos que perto deles estão, como constata-se na fala de P10: **“ recebi um e-mail que dizia: professora, nunca mais me esqueci dos conselhos da senhora”**. E P2: **“o aluno me disse: consegui explicar para a minha mãe o que é uma commodity, [...]isto é sensacional.”**

Todo esse envolvimento deriva de uma relação de proximidade com a missão transformadora (FREIRE, 1987), como disse P8: **“O que me motiva na docência é ver a transformação do aluno. Uma das coisas que mais me satisfaz [...] é que ele sai completamente transformado, diferente do que entrou [...], e você vê o reconhecimento que o aluno tem do seu papel naquela mudança”**.

## **Sentido para a vida do docente**

Ter um propósito de vida é inerente ao ser humano. No caso do professor, e a partir das respostas dos sujeitos, infere-se que sua realização de vida parte do pressuposto que ele faz diferença na vida do aluno, como dito anteriormente. Segundo P8: **“[...] eu acabo renunciando dinheiro, porque eu poderia só advogar ou ser um executivo de empresas, mas eu não seria um cara realizado, como eu sou podendo me dedicar ao ensino[...] é satisfação pessoal”**.

P9 dá ênfase ao seu sentimento durante a interação com o aluno, quando afirma: **“Entrar em sala de aula é como entrar no palco, é um espaço meu que é sagrado, né? [...] eu me realizo em sala de aula [...] eu me energizo. [...], é como se eu estivesse buscando nos alunos um oxigênio novo”**. “[...] é um espaço também de recomposição de minhas energias”.

Ao considerar a fala de P9, percebe-se a qualidade de comprometimento do professor em sala, ademais da satisfação e realização em ser docente; ele chega ao nível de se sentir

‘energizado’ pelo momento em sala, e de comparar que o local e os alunos lhe fornecem o oxigênio, elemento essencial à vida. O uso da metáfora representa o valor que empreende em ser professor, vivenciar a sala de aula e conviver com os alunos, são riquezas que dificilmente ele se sentiria realizado sem sua existência (SOUZA NETO, 2010).

## Parte II - Interação e vivências em sala de aula

### Uso e domínio da tecnologia

Um dos maiores desafios hoje em dia, talvez, se chama o uso da tecnologia. Apesar de sua contribuição para acesso ao conhecimento e do grande volume de informações, a internet tornou-se uma rival e, ao mesmo tempo, aliada na sala de aula, a questão é como aplicá-la e utilizá-la ao conteúdo da aula. P9 afirma com tranquilidade que: **“eu não tenho nenhum problema com a tecnologia, do ponto de vista de considerar ou negar que ela não tem papel importante, [...] Eu sou da tese que quanto mais você variar e estimular, melhor para o aluno, melhor para o aprendizado na verdade”**.

Diante de um enfrentamento desigual com a tecnologia, qual a motivação que impulsiona o professor a estar em sala de aula, interagindo com os discentes para ensiná-los? A universidade (escola) já não é mais quem proporciona o conhecimento ao indivíduo (POZO, 2007), e sim a tecnologia, todavia, toda esse acesso e facilidade do conhecimento pode ser direcionado e focado na formação do aluno, numa aprendizagem transformadora em relação ao volume de informações via internet. O que não representa ser tarefa fácil para o professor.

Na fala de P9 este pensamento é perceptível por meio de um comportamento mais tradicional do que voltado para uso da internet, argumentando o risco de ter sempre essa ferramenta como muleta no ensino, como diz: **“eu ainda acho que os livros clássicos é o meio de ainda dar aula, quanto mais você voltar aos clássicos, mais você tem base para entender. Há uma proliferação de textos eletrônicos de qualidade muito questionável que a tecnologia acabou propiciando”**.

O fato é que a internet e seu uso em sala de aula ainda é um desafio a ser vencido, pois além de sua concorrência em manter o aluno atento às aulas e conteúdo exposto, há ainda aqueles professores que têm dificuldades em utilizar a ferramenta, a exemplo de P10 que mesmo não tendo muita habilidade com a tecnologia, estimula aos seus alunos o uso, ao afirmar:

“[...] a tecnologia hoje é importante. O aluno aprender a buscar novas informações, fazer cursos se for necessário, ele próprio pode ir atrás do que é importante. E atualizar-se, se qualificar e requalificar sempre. [...] hoje em dia você incentiva, provoca, você dá elementos para eles trabalharem, e trabalha em sala de aula com aquilo que eles trazem. E trazem hoje em dia muito mais produto que eles acessam via tecnologia, mesmo com a nossa dificuldade em utilizá-la”.

Tomando por base o domínio da internet, o aluno passa a ter o poder com a tecnologia, uma vez que tem acesso ao conhecimento de maneira rápida e simples. A sala de aula é um espaço de interação professor-aluno e que identifica assimetrias entre as pessoas que ocupam esse campo (MASETTO, 2010). E neste ambiente é inevitável a presença de poder na relação, a qual pode favorecer ou não a aprendizagem.

O professor fica sob o poder do conhecimento e da habilidade do aluno, como antes ele ao professor. Segundo Foucault (1979), todos governam, pois, o poder está nas relações e tem capilaridade, além de afirmar que o poder define o indivíduo por meio de seus gestos, atitudes e comportamentos.

A *priori*, o professor, como agente iniciador, poderia provocar a interação com o aluno, minimizando a assimetria do poder pelo diálogo, facilitando a aproximação e contato, evitando uma relação líquida, que geralmente ocorre na modernidade (BAUMAN, 2000).

Compartilhando com esta assertiva, P9 traz à luz o papel do diálogo na demanda que seria ensinar e aprender, afirmando em suas palavras que: “[...] **o processo de ensinar é um processo de mão dupla – não existe o ensinar se o outro não quer aprender. É uma combinação de esforços**”. Para P3, o processo de aprendizagem é facilitado quando se tem uma relação fluída do destinador ao destinatário, e para que a mensagem do emissor seja inteligível e compreensiva ao receptor, é possível o uso de ferramentas que facilitem o ensino para o aprendiz do aluno. como ele admite: **“o professor tem que ter uma linguagem que o aluno entenda, uma linguagem atual, tem que saber o que o aluno fala”**.

A ‘escola’ já não é mais quem promove os primeiros conhecimentos ao indivíduo, e sim a tecnologia, no entanto, a escola ou o professor pode conduzir e canalizar todo esse acesso do aluno ao conhecimento à sua aprendizagem e capacitá-lo a aprender de maneira crítica (POZO, 2007). P3 declara que **“hoje está tudo muito mais democratizado com a internet, democratizou mais o conhecimento e as informações”**.

### **Considerar as vivências dos alunos em contribuição à autoaprendizagem**

Considerar o conhecimento do aluno, contribui para o engajamento do aluno no seu desenvolvimento, pois ele se sente valorizado, respeitado e visível aos olhos do professor (LOWMAN, 2010). Este argumento tem por base o que diz P2 declara: **“eu peço para que ele traga uma notícia (jornal). [...], o aluno tem que saber olhar, mesmo que não seja um jornal da área, mas que ele consiga reconhecer que aquilo tem valor, daquele conhecimento [...], eu considero a contribuição”**.

O conhecimento não é particularidade do professor, contudo, pode haver aprendizado integrado tanto da parte do professor quanto do aluno, é nessa interação que se desenvolve o saber (LOWMAN, 2010). Ou seja, o protagonismo da ensinagem não ocorre unilateralmente, tanto o professor quanto o aluno são protagonistas dessa construção.

Por outro lado, essa visão não é via de regra. Em todo segmento há profissionais que pensam e agem diferentes e com a docência não é diferente, pois há neste meio professores que não aceitam a interferência de alunos em suas aulas, nem mesmo contribuição, porque para alguns, alunos não têm com o quê contribuir, não têm conhecimento e nem experiências valorosas que sejam pertinentes para aula. Dentro desta visão P9 afirma sobre alguns tipos de professores: **“tem que aprender apenas o que ele sabe [...], ele acha que o que ele (professor) sabe é tão importante que todos têm que saber, ele acaba criando um problema, vai dificultar muito a relação com o alunado”**.

### **Parte III - Desenvolvendo a Aprendizagem Transformadora?**

#### **Ensinagem e mudanças de pressupostos**

Percebe-se que considerar as vivências dos professores na sua relação do ensino-aprendizagem um esforço na direção da transformação.

Percebe-se pelo significado da docência para cada professor e pela descrição das vivências que envolviam situações de ensino-aprendizagem, um comportamento assumido

favorável à integração professor-- aluno (ensinagem), favorecendo a mudança de pressupostos em decorrência à aprendizagem transformadora

No entanto, um comportamento incongruente na atualidade, destacado na fala dos respondentes, chega até a formação acadêmica, em que o aluno espera tudo pronto e rápido no acesso ao conhecimento sem esforço. Muitos alunos entendem que o professor é quem deve ensinar, pois esse é o ‘trabalho’ dele, e mais ainda, fazer o aluno aprender (ANASTASIOU, 2015), como se dependesse apenas do esforço humano do professor.

A falta de compromisso com a vida acadêmica por parte de alguns alunos é desestimulante para o professor, tomando a fala de P1 que diz **“lembro muito da minha fase de formação, que educar não é dar, é tirar do outro aquilo que ele pode oferecer, né?”** É desafiante ter que conviver com a inércia de alguns alunos e com a indiferença em relação à responsabilidade do mundo social que está em construção diante deles. P1 ainda completa com desestímulo quando diz: **“Eu vejo o aluno muito dentro de um contexto que ele espera algo que de alguma forma ele prevê que vai receber pronto”**.

A imaturidade do aluno em perceber que, independente do seu comportamento as coisas acontecem, colegas se desenvolvem, o mercado de trabalho exige cada vez mais de seus profissionais, e muitos continuam achando que estão na universidade apenas de passagem e por outros objetivos, que não sejam estudar, aprender e tornar-se um profissional, sem vislumbrar uma transformação e mudança de pressupostos individuais, mantendo e reproduzindo hábitos mentais arraigados no dia a dia (MEZIROW, 2000).

Diante deste quadro de imaturidade e inexperiências, há professores que visualizam isso como desafio de fato, e entendem que precisam vencê-lo, como diz P9: **“[...] é você considerar como os alunos entraram e como eles evoluíram ao longo, tá?”** **“[...] como é que o aprendizado ocorreu em relação ao início ao seu final”**.

No caso do professor, como qualquer agente fomentador e influenciador de vidas, tem a seu favor o benefício de conviver com números expressivos de alunos que podem ser futuros influenciadores para o desenvolvimento de outros indivíduos. As palavras de P3 representam bem isso: **“se a gente consegue pensamento crítico a gente vai além, aí faz sentido a universidade, faz pensar, faz o aluno refletir”**. Nesta afirmação, compreende-se a corporificação da figura de uma escultura que ainda sem formato passa por modelagem, e que pode sofrer mudanças conforme necessárias alterações por meio da reflexão, como na vida do aluno inexperiente e, muitas vezes, rasos em suas ideias para constituição de profissão, espaço no mercado de trabalho, família, pois o ser humano é a única criatura que vive em constante construção (MIRANDOLA, 1989).

Outro ponto de impedimento à ensinagem como promotora da aprendizagem transformadora é a presença da acomodação do professor na docência. Este é um ponto crucial, pois perceber no aluno a imaturidade como inércia ao seu aprendizado, parece natural, mas causa estranheza perceber na fala dos respondentes a apatia no desenvolvimento no ensino.

O professor pode buscar o compromisso de tornar prazerosa ao aluno a aprendizagem, o descobrir e construir o conhecimento, e reconstruí-lo quando necessário (DELORS, 1996), uma vez que é dinâmico e mutável, do contrário torna-se desestimulante e moroso o aprendizado.

O que pode ocorrer com a aula de um professor que não busca atualizar-se, aprofundar conhecimento, preparar aulas dinâmicas e provocativas? Será visto por todos como cansativa e desestimulante, e os alunos perderão interesse, recorrendo às mais variadas distrações, seja celular ou conversa paralela, como afirma P1 **“às vezes você olha o aluno, [...] é como se ele tivesse apertando o botão do controle remoto e botando a gente no “mute”**

À vista disso, deveria o professor estimular o aluno a pensar a realidade, e não em reproduzir pensamento, além de levá-lo à renovação, a reinventar o futuro, contribuindo desta forma para sua autonomia e protagonismo.

## **Considerações Finais**

Este estudo buscou compreender de que forma o encontro professor-aluno no ensino superior estimula a aprendizagem transformadora. Considerou-se para análise os relatos das vivências dos sujeitos da pesquisa em situações que envolviam tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo de parceria para a construção do conhecimento, decorrente da sala de aula e fora dela, revelando momentos de “ensinagem”.

A educação surge com o potencial de fazer com que os sujeitos tenham uma relação dialética e reflexiva das experiências vividas, avaliando os processos experienciados pelo sujeito, o outro e o coletivo (SOUZA NETO, 2010) para conscientização e tomada de decisão (FREIRE, 1970), na direção de uma verdadeira cidadania.

Percebe-se que a reflexão de pressupostos como promotora da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 2000), ou a prática refletida em Freire (1970) estimula a identificação de experiências didático-pedagógicas que criam novos significados, comportamentos e transformação no corpo discente. Dessa forma, compreender o significado que assume a “ensinagem”, no estímulo da aprendizagem transformadora, decorrente da interação professor-aluno, se torna fundamental.

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa, destacou-se o valor da docência para transformação da vida do discente e criação de sentido na vida do docente. Quanto às experiências vivenciadas na ensinagem dois aspectos são ressaltados: o uso e domínio da tecnologia e a consideração das experiências dos alunos vividas na sua autoaprendizagem. Porém, quando pensamos na ensinagem como agente promotor da aprendizagem transformadora, a pesquisa revela limitações ao seu alcance devido a presença da imaturidade do discente e, em alguns casos, a apatia do docente.

Pela análise dos resultados é notório, na percepção do docente, que o processo de ensinagem não é simples de ocorrer quando não há disposição e/ou participação de ambas partes. Muitas vezes a sala de aula torna-se, ao invés de um ambiente dinâmico e produtivo, em campo de batalha: de um lado o professor cansado de enfrentar o desinteresse e comodismo de alunos que não se importam pelo conhecimento, tendo qualquer outro objetivo, menos aprender; por outro o aluno cansado de “assistir” aulas desinteressantes, maçantes e desgastadas. Em ambos lados há incoerência de “fazer ser”.

Na compreensão do significado que assume a ensinagem, para o docente, no estímulo da aprendizagem transformadora, constatou-se um contraponto às dificuldades de limitação: a própria mudança de pressupostos do professor, por meio de eventos didático-pedagógicos, técnicas de aprendizagem, fomentando no aluno o desejo de aprender e crescer na aprendizagem, tornando-se protagonista do seu saber e sua transformação.

Desta forma, sugerimos algumas mudanças de comportamentos para o professor, considerando os relatos dos sujeitos da pesquisa na direção de eventos que criem significados para o discente, tais como: 1. uso de aulas vivas, que estimulem aos alunos participarem diretamente do conteúdo; 2. utilização de dinâmicas, métodos ágeis e técnicas de aprendizagem, que produzam engajamento e apreensão do ensino; 3. Considerar as experiências dos alunos e suas vivências, incorporando-as ao conteúdo aplicado; 4. Permitir que o aluno se torne protagonista nas aulas, sugerindo formas de abranger o conteúdo a fim de que fomentem seu desenvolvimento acadêmico.

"Aventurar-se" nesta direção, possui potencial para grande ganho, que enaltece a aprendizagem transformadora e que, possivelmente, não possa ser facilmente alcançado de outra maneira.

Acredita-se que novos estudos possam aprofundar o tema da necessidade de tornar a aprendizagem transformadora mais presente por meio da ensinagem no ensino da Administração. Neste caso, tendo os discentes como sujeitos, e assim identificar se os resultados achados são congruentes com os aqui discutidos.

## **Referências**

ANASTASIOU, L. G.C. Ensinar, Aprender, Aprender e processos de ensinagem. In: **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. ANASTASIOU, L.G. C. e ALVES, L. P. (Org.). Joinville: Univille, 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BROOKFIELD, S. **Becoming a Critically Reflective Teacher**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

CRANTON, P.; TAYLOR, E. W. Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In TAYLOR, E. W.; CRANTON, P. (Eds.), **The handbook of transformative learning**: Theory, research, and practice (p. 3-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

DELORS, J. et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação um tesouro a descobrir, v. 6, 1996.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FLORES, G. J. **Análise de Dados Qualitativos**: aplicações à pesquisa educacional. Barcelona: PPU. 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. **Política, Sociologia e Teoria Social: Encontros com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, nº. 3, v. 35, p. 20-29, 1995.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, M. T. **O Professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEZIROW, J. How Critical Reflection triggers Transformative Learning. In: MEZIROW, J. **Fostering Critical Reflection in Adulthood**: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning. New York: Jossey-Bass, 1990. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Learning to think like an adult?, In **Learning as Transformation**, (Eds) MEZIROW, J. e Assoc. (p. 3-34), Jossey-Bass, San Franc, 2000.

MIRANDOLA, G.P. della. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Tradução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 1989. Tradução de: Oratio de hominis dignitate.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter o desafio em conhecimento. **Revista Pátio**, ano 8, agosto/outubro, 2007.

RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. In: KELLY, N.; HORROCKS, C.; MILNES, K.; ROBERTS, B.; ROBINSON, D. **Narrative, Memory, and Everyday Life**. Huddersfield, UK: University of Huddersfield, 2005. p. 1-7.

SOUZA NETO, J. C. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, nº.16, v.32, 2010, p. 29-64.

SOUZA NETO, J. C.; CENTOLANZA, C. A. **Da prática do desvio ao protagonismo**. *Psico*, nº 41, v.1, 2010, p. 128-136.

SOUZA, R. A.; BRUNSTEIN, J. Critical reflection in the workplace and management competencies: In service of transformation? **Australian Journal of Adult Learning**, nº 58, v.2, 2018, p. 266-291.