

**PARA ALÉM DA ESPETACULARIZAÇÃO DA AULA: UMA ANÁLISE SOBRE OS
MODISMOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

RAFAELA NOVASKI MORGES
UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)

LUIZ GUSTAVO ALVES DE LARA
UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)

VINICIUS BRASIL TABORDA
UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)

PARA ALÉM DA ESPETACULARIZAÇÃO DA AULA: UMA ANÁLISE SOBRE OS MODISMOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo criar condições de debate sobre modismos metodológicos na formação dos administradores profissionais que repercutem na inserção dos egressos do ensino superior brasileiro no mercado de trabalho. Nesse contexto, sob postura ensaística (Adorno, 2003), provocamos os leitores e leitoras para uma reflexão crítica à luz de informações históricas sobre o mercado de trabalho e a empregabilidade desses egressos em funções compatíveis com a formação.

É nesse movimento reflexivo que, alertamos o(a) leitor(a), que ensaiamos com o espírito livre de compromissos com a forma com que o discurso do ensino da administração está instituído no Brasil, dessacralizando o que, enquanto comunidade acadêmica, acreditamos ser efetivos na formação dos administradores profissionais. Com isso, pretendemos fomentar um debate capaz de reconhecer as qualidades e as fraturas existentes na forma com que normalizamos, enquanto comunidade, a prática do ensino da Administração no Brasil. Esse movimento reflexivo nos leva a uma busca de distanciamento, senão estranhamento, das próprias práticas de ensino no bacharelado em Administração ao longo de mais de 70 anos de sua existência nesse país.

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” e, nesse sentido, “o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva”. Desse modo, a forma ensaística recua “diante da violência do dogma, que atribui dignidade ontológica ao resultado da abstração”. Por isso, não nos comprometemos mais com a forma do que com a problematização da realidade, no caso da formação dos profissionais da administração e seus dilemas e contradições apreendidos por uma dialética negativa: o real insiste em não se inscrever nas explicações hegemônicas que apreendemos por uma dialética negativa. Isso porque o ensaio lida com o conceito e o método de maneira polêmica, “manejando assuntos que, segundo as regras do jogo, seriam considerados dedutíveis, mas sem buscar a sua dedução definitiva” (Adorno, 2003, p. 25).

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 texto está disposto em quatro atos reflexivos que dialogam com informações de campo articuladas para problematizar os modismos metodológicos que, sob roupagens inovadoras, mantêm históricas fragilidades na formação dos administradores profissionais. O primeiro ato é a problematização da realidade do ensino da Administração; o segundo, uma apreciação crítica dos modismos metodológicos que cativam o campo da administração; o terceiro, Reflexões a partir da escuta de docentes do campo da administração; por fim, como quarto ato reflexivo, apontamos questões capazes de mobilizar o debate sobre ensino em Administração, para que, em potencial, possamos, em comunidade, atravessar os modismos que não apresentam alcance na finalidade da docência: ensinar e aprender.

PRIMEIRO ATO REFLEXIVO

Problematização da realidade do ensino da Administração e a Histórica Dificuldade da Inserção dos Egressos em Funções de Gestão;

A questão de inserção de profissionais de administração no mercado de trabalho em cargos condizentes com suas formações é discutida desde o reconhecimento desta profissão no Brasil. Sob diferentes aspectos históricos, podemos narrar a dificuldade que os administradores profissionais têm de ingressar no mercado de trabalho e exercer funções de gestão em cargos de decisão (Andrade et. al., 2004; Motta; 1983; Pereira, 1966). A seguir, narramos parte dessa historicidade, com recortes pontuais da institucionalização da profissão e desde o início dos anos 2000, que ilustram o desequilíbrio na proporção de cargos e 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, passadas mais de seis décadas após a aprovação do Parecer nº 307/66, que regulamentou a profissão de Administrador no País, temos uma situação parecida: os profissionais de administração não estão, em sua maioria, inseridos em funções compatíveis com o grau de formação que receberam 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), trazendo diversas considerações sobre a situação e prospecção da área. Uma das constatações enunciadas alertava que o cargo de Gestor tem sido assumido em uma variedade de organizações por profissionais formados em diversas áreas, não apenas em Administração. Para Andrade et al. (2004), isso contribuiu para as dificuldades em definir claramente o campo de atuação específico dos Administradores. Em 2023, no *ranking*¹ de 100 líderes com melhor reputação no Brasil em 2022, do total dos participantes, 51% não tinham como primeira ou principal formação o curso de Administração. 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. Precisamos reconhecer dimensões que, embora não possam ser mensuradas, podem ser apreciadas 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 a formação e porque os gestores das maiores companhias em atividade no Brasil não possuem essa formação superior 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 dependem apenas da formação

universitária, senão de uma complexa rede de variáveis e dimensões da vida social na qual o extrato socioeconômico, tanto dos egressos que não acessam cargos compatíveis com a formação como das pessoas que exercem funções de gestão no primeiro escalão das maiores empresas no Brasil, parece ser um fator importante no acesso ao mercado de trabalho formal e a oportunidades de maior prestígio.

Para abordar essa questão da desigualdade de oportunidades, estruturante da sociedade na qual floresce o campo da administração no século XX, recorreremos a Florestan Fernandes (1986), que empreendeu suas pesquisas buscando respostas sociológicas para a histórica desigualdade social no Brasil e 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 constituem um capital determinante no ingresso no mercado de trabalho e facilita ou dificulta o acesso às funções de maior importância ou poder. Nesse sentido, um aspecto que não pode ser desprezado é que as ocupações de cargos de gestão de alto escalão estão acessíveis às camadas sociais de maior influência na sociedade, em geral ligadas a uma detenção prévia de capital político e/ou econômico. Assim, 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 de estudantes das escolas de gestão mais conceituadas do Brasil e mais prestigiadas pelo mercado são mais próximos do perfil socioeconômico da elite brasileira do que das classes base da pirâmide social, com as devidas exceções que confirmam a regra (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). Note-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, da filosofia, da psicologia e da educação. Com isso, o campo não tem conseguido se instituir como ponto de referência para os próprios praticantes da Administração, já que os congressos do campo acadêmico de Administração são massivamente direcionados a pesquisadores e não a seus praticantes (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

Por uma apreciação crítica dos modismos metodológicos no campo da administração

A administração é uma prática, e sua cientificidade tem sido debatida há décadas, inclusive por nomes importantes do campo, como Drucker (2007) e Mintzberg (2009). Considerando que o conhecimento que rege a pesquisa na administração é majoritariamente de base funcionalista, o que implica na prática administrativa sendo estudada de maneira objetiva e sugerindo princípios universais, 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 inúmeras outras questões relacionais que estão envolvidas no processo: perfil dos estudantes, redes de apoio, infraestrutura, relação com docentes, perfil dos docentes, perfil da escola, da região, etc. 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 sendo 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 delas transpostas de contextos distintos, em especial norte americano como a aprendizagem baseada em resolução de problemas (*Problem Based Learning*), sala de aula invertida (*flipped classroom*), entre outros modismos importados reproduzindo a lógica colonial pela qual os saberes locais são menorizados 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).

Observando as dinâmicas que envolvem o processo de formação profissional, torna-se evidente que a construção do conhecimento, que se baseia na objetividade da realidade, deveria sustentar procedimentos educativos igualmente validados cientificamente, sob o rigor da ciência positiva em termos de forma e método. Porém, 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 para se analisar sobre esses ajustes, refere-se a forma pela qual as diretrizes orientam as IES sobre a maneira de como devem ser trabalhados metodologicamente os aspectos relativos ao 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 aspectos como:

- 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, é importante destacar, que a execução das diretrizes curriculares, exige uma articulação entre as IES e professores, que favoreçam um ambiente de aprendizado de acordo com as condições mencionadas na Resolução 05/2021. No entanto, o discurso que significa o termo aprendizagem ativa já é carregado de significados tão plurais e distintos que permitem orientações práticas totalmente diversas, muitas das 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.

Refletindo criticamente sobre a oposição entre Metodologias Tradicionais e Ativas

Quando se aborda metodologias de ensino, espera-se que essa discussão seja 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 dão sustentação a esses saberes. Para Freire (1996) 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 diferença, embora óbvia, 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.

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

Reflexões baseadas na escuta de docentes do campo da administração

Este ato reflexivo tem como as informações construídas em entrevistas de profundidade com docentes do campo da administração em instituições públicas e privadas. A estratégia utilizada do campo desta investigação pode ser descrita em duas etapas:

(i) circulação de um questionário eletrônico para identificação de questões críticas a serem exploradas; e (ii) entrevistas de profundidade entre os respondentes.

Para selecionar participantes da pesquisa foram consultados membros dessa comunidade sobre questões relacionadas ao alcance das metodologias de ensino a partir de provocações distintas entre metodologias ativas e as demais. A primeira etapa foi realizada a partir de um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas. O questionário circulou

entre os membros durante 30 dias nessa comunidade sob a estratégia bola de neve (Vinuto, 2014). Com quarenta respondentes, identificamos professores que demonstraram interesse e implicação em práticas pedagógicas no contexto da Administração os foram selecionados para entrevistas.

Nessa segunda etapa foram conduzidas dez entrevistas em profundidade, observando apontamentos de Bauer e Graskell (2017). As entrevistas em profundidade foram norteadas por um roteiro semiestruturado, com questões elaboradas a partir da apreensão de práticas metodológicas relatadas nos questionários da etapa anterior. Tendo posto alguns aspectos metodológicos considerados para acessar informações no campo, seguimos com uma análise ensaística.

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). Tais relatos, corroboram com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), que relatam que os professores do Ensino Superior frequentemente entram na sala de aula sem a preparação adequada, e suas práticas de ensino tendem a ser restritas, muitas vezes limitando-se a imitar outro professor que é tido como um bom modelo.

A necessidade de se encaixar em “bons modelos” sem referentes baseados em saberes 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. 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 as metodologias ativas são formas 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”. Mas, note-se que uma atividade prática pode tornar o assunto mais envolvente, mas isso não exclui a possibilidade de que uma boa argumentação teórica não deixe um(a) 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 em relação a aprendizado, embora faça com que professores não se percebam “falando para as paredes”.

Ademais, quando questionados sobre como avaliavam a efetividade da aplicação 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, escutar 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 de alguma forma 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 que estudantes 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 que não foram estimulados a ouvir? A fuga para uma

atividade para ocupar a atenção diga, talvez, de um problema anterior: o tema da aula se relaciona com a realidade material desses(as) 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 certas medidas, 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 as devidas precauções de aplicação do método. O “grupo não levou muito a sério [...] essa atividade na época, tanto que era uma empresa que fabricava fogões e o nome da empresa era geladeiras” (Respondente 2). Além disso, pode ser “uma coisa que gera um pouco de stress (Respondente 4)”, pois em uma sala de aula o perfil dos alunos é distinto, “[...] a pessoa [...] vai ter que se manifestar, vai ter que se expor, vai ter que interagir. Então é algo que para alguns poucos alunos é muito tranquilo, para outros não” (Respondente 4). Assim, é preciso considerar que o fato da pessoa estar em posição de passividade, não significa que ela não está participando daquela aula, pois, não trata do “fato de ‘ai, eu não fiquei sentado ali assistindo’”. Não é essa questão (Respondente 4)”.

Ademais, é curioso que não se considere 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 vídeos, memes, dobraduras ou confecção de 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 quele 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, que corresponda entender as condições que esses alunos que hoje no ensino superior, desenvolveram suas habilidades cognitivas e afetivas, inclusive sua inteligência emocional, para compreender aspectos relacionados a uma formação voltada ao mercado de trabalho. Esses aspectos devem ser inseridos em um debate que toca sua trajetória antes de chegar no ensino superior, principalmente, tendo em vista a baixa qualidade do ensino fundamental que temos no Brasil, fenômeno que potencializa a defasagem na qualidade dos cursos de ensino superior, e que, conseqüentemente acaba afetando o desempenho dos docentes (Barone & Aprile, 2016). Assim, a tarefa vai além de inserir os conteúdos de interesse dos estudantes, ela toca em pensar as formas como eles serão transpostos, tendo em vista as condições 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 diversificado o perfil dos alunos do ensino superior, esse fato, nos levanta atenção para um aspecto que é importante, mas que por muitas vezes é desprezado nas abordagens metodológicas aplicadas: as condições que se encontram os alunos na priorização do ensino em suas rotinas e tarefas da vida cotidiana. As horas dedicadas ao ensino, é disputada para muitos, com outros compromissos, tais como: filhos, família, trabalho entre outras questões, que não adiáveis, acabam por impactar na forma como esse aluno absorve e se dedica 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 do aluno que se está trabalhando, suas questões diárias, talvez diga um pouco sobre os saberes da administração que podem fazer sentido na realidade de cada um, mas não apenas sentido, talvez a diferença, que favoreça o percurso de uma formação emancipadora. Mas, o que não se pode perder de vista, é o processo formativo, no qual, a questão central não é avaliar por quanto tempo o professor apreendeu a atenção do aluno, até porque “existe muitas vezes uma ideia de que o professor, [...] tem uma agência sobre os alunos, que não têm” (Respondente 6). A questão, refere-se ao professor, imerso nesse processo, propiciar condições para formação dos alunos.

E aí entra uma questão que, antes teve a época que eu lecionei 6 disciplinas diferentes em um semestre, sendo que 5 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).

Assim, ainda podemos questionar: que condições se encontram os professores para conhecerem as realidades de seus alunos nos saberes da Administração? As falas das respondentes um e quatro, nos direcionam a refletir sobre essas questões. A crescente influência da lógica gerencial nas instituições de ensino tem criado um ambiente desfavorável para os acadêmicos. O tratamento do processo formativo como um negócio, onde a prioridade é a satisfação do cliente em detrimento da finalidade educacional, mesmo que regulamentado pelo Estado, contrasta com o objetivo de desenvolver indivíduos reflexivos e maduros (Alcadipani, 2011). A lógica da eficiência e da rentabilidade do capital, traz aos professores uma certa limitação de construir sujeitos ativos em seu processo de ensino-aprendizado, mas reitera a lógica da produção em massa. Assim, a condição de mercantilização da educação, é a massificação do ensino, que, análogo a uma linha de produção, faz com que o professor se torne supervisor de 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).

De acordo com Motta (1983, p.54) “a crise está instalada na universidade há muito tempo”, pois a “maior parte das escolas (faculdade menores) utiliza pessoal mal preparado e que, face à retribuição que recebe, não teria mesmo condições de se aperfeiçoar”. Esse cenário narrado por Motta, permanece até hoje presente na realidade da docência de ensino superior, assim, pressionados por entregar resultados, satisfazer os alunos e ter uma remuneração, “o mau professor, ele utiliza muito a metodologia ativa, porque ele terceiriza a responsabilidade dele de ensinar para um aluno”, 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 nas questões atinentes a criação de condições para que, as disciplinas a que o estudante é submetido em seu percurso de graduação, contribua para uma formação reflexiva, crítica da realidade e tecnicamente estruturada. 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 também 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.

Precisamos ainda considerar que os relatos narrados, estão dentro de um contexto que tem raízes históricas na trajetória de ensino e formação de Administradores no Brasil. Motta (1983), discorre 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”. E salienta que: “em suma, a maior parte dos cursos está preparando nem mesmo para hoje, mas sim para ontem”. E aqui estamos em 2024, lendo Motta, que descreveu o que, em 1983, ilustra o nosso cenário atual.

QUARTO ATO REFLEXIVO

Como considerações residuais, que precisam ser debatidas a partir deste percurso, sugerimos que se considere que os administradores profissionais que se tornaram professores da prática da administração e que passam a exercer o ofício da docência divididos entre a formação baseada na história da administração, reflitam criticamente sobre a mimetização do ensino de técnicas que nem sempre estão conectadas com os desafios emergentes dos praticantes.

É preciso considerar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, ou seja, o exercício da transposição didática no ato educativo (Bolzan; Isaia, 2006) Assim, muito mais que utilizar métodos inovadores, ou “divertidos”, a prática educativa envolve uma transposição didática, ou seja, a habilidade de adaptar e transformar o conhecimento científico em uma forma acessível ao aluno acadêmico e, posteriormente, ao profissional, ou seja, requer do professor um domínio que abrange não apenas os conhecimentos

de sua área, mas também os conhecimentos pedagógicos associados a ela, assim como os conhecimentos do campo profissional (Bolzan & Isaia; 2006).

Esse talvez seja um desafio, no contexto da educação neoliberal, na qual o processo de ensino aprendido abre espaço a experiência de consumo-satisfação em que, os papéis dos agentes envolvidos no processo educacional são subvertidos, assim, professor é “forçado a ser um ‘animador de auditório’” e não um educador, o que muitas vezes, não faz da trajetória acadêmica profissionalizante um espaço de alcance de um processo reflexivo e maduro, mas sim um espaço em que “o aluno finge que aprende e o professor que ensina” (Alcadipani, 2011, p.347).

Ainda, é preciso considerar que o processo formativo do administrador, extrapola o ambiente de sala de aula, e é embasado em um sistema de ensino em que o professor é apenas uma das peças. Mas, uma peça fundamental, que tem sido constantemente pressionada e afetada pelas constantes mudanças nas últimas décadas no campo da pesquisa e no ensino superior, principalmente em virtude da intensificação de tarefas da função docente, pelo enrijecimento das avaliações institucionais e, pelas pressões por produtividade sobre o trabalho (Calderari, Vianna & Meneghetti, 2022).

As condições de ensino a que são submetidos os alunos de Administração, nos leva à necessidade de refletir radicalmente sobre a quem serve nossa comunidade de ensino e pesquisa: temos, enquanto comunidade e ao longo do tempo, conseguido formar e inserir na sociedade administradores profissionais para exercer funções compatíveis com a formação e com capacidade de agir na realidade de maneira crítica e pragmática? Parece que tropeçamos na primeira parte da pergunta: formamos e inserimos na sociedade em funções compatíveis com a formação? A resposta fácil seria culpabilizar os profissionais e colocar sobre eles a responsabilidade de inserção, por via meritocrática. Mas, vivemos em uma sociedade em que se pode fazer do discurso da meritocracia um paradigma capaz de explicar a desigualdade nos campos profissionais?

Cabe, portanto, abrir a discussão sobre uma provocação: a que serve a pesquisa e o ensino da Administração? (Vizeu & Lara, 2023). À manutenção dos interesses das elites, formando mão de obra qualificada e subutilizada para cumprir função econômica de acumulação de riquezas por parte dos agentes dominantes do mercado? Enquanto docentes, não carregamos a responsabilidade de mudanças estruturais, mas isso não significa que não carregamos responsabilidades: éticas. Nesse sentido, ao atuarmos, no sentido teatral, com métodos que propiciam entretenimento antes de produzir conhecimento e emancipação, servimos a quem? Por outro lado, as considerações colocadas pelos entrevistados são condizentes com suas próprias demandas, inclusive de manutenção do emprego, assim como uma preocupação com a legitimidade de ser professor nesse campo diante dos pares – não dos(as) estudantes.

De fato, nos últimos anos, o perfil dos alunos tem se modificado, assim como, as instituições de ensino têm valorizado cada vez mais o professor “animador de auditório” (Alcadipani, 2011). Mas, existe uma fragilidade no que se refere ao uso das metodologias que prendem a atenção, ou ocupam o aluno, como uma solução ao caso do desinteresse pelos saberes da administração no contexto das aulas, no sentido de possibilitar um ensino emancipador e, que de fato propicie ao aluno uma experiência para suas futuras vivências no mercado de trabalho.

Nesse momento, temos uma condição curiosa de um campo de ensino ocupado por pesquisadores que dialogam em comunidade, mas que nesta comunidade não se conectam com Administradores profissionais. Ademais, os(as) estudantes para os quais lecionam, que em sua maioria estão inseridos na vida organizacional, ainda que em maioria sem ocupar cargos de gestão, são interlocutores que não frequentam os maiores eventos de pesquisa em Administração e, os poucos que frequentam, não estabelecem laços duradouros com essa

comunidade. É no mínimo estranho que os maiores eventos desta área sequer ofereçam a modalidade para participantes não acadêmicos, naturalizando que os produtos de pesquisas desse campo interessam apenas a docentes e pesquisadores de organizações. Esse fenômeno é menos presente em outros campos científicos aplicados, em que as comunidades de prática são ativamente interessadas nas pesquisas de seu campo (Vizeu & Lara, 2023).

Talvez, a dificuldade histórica da inserção dos egressos dos cursos de Administração em funções compatíveis com a formação se deve, entre outros fatores, a três aqui destacados: a barreira socioeconômica ao acesso a cargos de maior prestígio, às barreiras financeiras ao acesso às escolas de Administração que, pelo capital simbólico que detém, inserem seus egressos na função de Administradores nas grandes corporações com maior facilidade; e o distanciamento do ensino praticado mimeticamente da comunidade de Administradores que não optaram pela carreira de pesquisadores e que possuem pouco acesso àquilo que a comunidade de pesquisa produz (Santos, 2015; Mariano, 2018; Vizeu & Lara, 2023).

Tendo isso posto, entendemos que não há agência direta do ensino em administração sobre as desigualdades sociais e econômicas que produzem descompasso no acesso dos administradores profissionais a cargos compatíveis com essa formação. No entanto, reconhecemos a possibilidade de agência em relação à aproximação da comunidade de ensino e pesquisa com a comunidade de gestores profissionais. Essa aproximação pode servir como forma de apreender dilemas e demandas de gestão contemporâneos e desenvolver pesquisas que possam, seja por viés econômico ou crítico à gestão hegemônica, participar da necessária mudança de paradigma de gestão. Essa mudança é vital para lidar com desafios globais urgentes para os quais as práticas pedagógicas deste campo ainda não conseguiram gerar evidências de impacto direto e na urgência necessária, tais como a reversão dos danos causados pelas empresas ao meio ambiente, a redução da desigualdade social e o crescimento econômico sustentável.

NOTAS

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

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (2003). O ensaio como forma. In J. M. B. de Almeida (Trans.), *Notas de literatura* (1st ed.). São Paulo: Editora Duas Cidades.
- Alcadipani, R. (2011). Academia e a fábrica de sardinha em lata. *Organização & Sociedade*, 18(54), 345-348.
- Andrade, R. O. B., et al. (2004). Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. Brasília: Conselho Federal de Administração - CFA.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.
- Barone, R. E. M., & Aprile, M. R. (2016). Educação formal nas empresas: um desafio para os diferentes atores. *Boletim Técnico do Senac – A Revista da Educação Profissional*, 31(1), 1-9.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bolzan, D. P. V. (2006). Verbetes. In M. I. Cunha & S. Isaia (Eds.), *Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário* (Vol. 2, pp. 358, 357, 368, 380). Brasília: INEP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2021). Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração. Brasília.

- Brasil. Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Calderari, E. B., Vianna, F. R. P. M., & Meneghetti, F. K. (2022). 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)*, 28(2), 487-524.
- Cunha, J. A. (2012). Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos de cursos de administração em Goiás (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Drucker, P. F. (2007). *Management challenges for the 21st century*. HarperCollins.
- FIA. (2023). Administração: como funciona o curso, o que se aprende e áreas de atuação. São Paulo. Recuperado de <https://fia.com.br/blog/carreira-em-administracao/#:~:text=O%20curso%20de%20Administração%20é%20geralmente%20oferecido%20como%20bacharelado%2C%20com,tecnólogo%20ou%20nível%20médio%20técnico>
- Fernandes, F. (1986). *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- INEP. (2024). Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. 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 de abril de 2024.
- Mariano, F. Z., et al. (2018). Diferenciais de rendimentos entre raças e gêneros, nas regiões metropolitanas, por níveis ocupacionais: Uma análise através do pareamento de Ñopo. *Estudos Econômicos*, 48(1), 137-173. <https://doi.org/10.1590/0101-41614815137fedd>
- Mintzberg, H. (2009). *Management*. Harvard Business Review Press.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management*. Simon & Schuster.
- Moraes, J. P., et al. (2022). An analysis of the professional insertion of administration course graduates in Brazil. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 23(5), eRAMG220169.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2(1), 15-33.
- Motta, F. C. P. (1983). A questão da formação do administrador. *Revista de Administração de Empresas*, 23(4), 53-55.
- Pereira, L. C. B. (1966). O administrador profissional e as perspectivas da sociedade brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, 6(20), 89-110.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior* (2nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Regulamentação da profissão de administrador. (1968). *Revista de Administração de Empresas*, 8(26), 12-15.
- Santos, J. A. F. (2015). Mudanças de renda no Brasil: Fatores espaciais, setoriais, educacionais e de status social. *Sociedade e Estado*, 30(3), 749-772. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030008>
- Silva, G. R. (2012). Professor universitário dos cursos de administração e ciências contábeis: Saberes e práticas (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Des Moines, IA: Prentice-Hall.
- Souza, C., et al. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – Aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 284-292.
- Teixeira, A. (2005). *Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Torres, V. A. (2010). Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de

administradores professores (Dissertação de mestrado). Universidade de Uberaba, Uberaba.

Valente, J. A., et al. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455-478.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.

Vizeu, F., & Lara, L. G. A. de .. (2023). A Quem Serve a Pesquisa em Administração?. *Revista De Administração Contemporânea*, 27(2), e210298. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023210298>.