



**DONILCE ALVES DE ANDRADE**

**METODOLOGIAS [ALTERN]ATIVAS DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO  
ADMINISTRADOR PÚBLICO**

**LAVRAS – MG  
2018**

**DONILCE ALVES DE ANDRADE**

**METODOLOGIAS [ALTERN]ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR PÚBLICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Social, Políticas Públicas e Controle Social, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Nathália de Fátima Joaquim  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2018**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

de Andrade, Donilce Alves.

Metodologias [Altern]ativas de Ensino-Aprendizagem no  
Processo de Formação do Administrador Público / Donilce Alves de  
Andrade. - 2018.

142 p. : il.

Orientador(a): Nathália de Fátima Joaquim.

.  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Metodologias [Altern]ativas. 2. Processo de formação. 3.  
Administrador Público. I. Joaquim, Nathália de Fátima. . II. Título.

**DONILCE ALVES DE ANDRADE**

**METODOLOGIAS [ALTERN]ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR PÚBLICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão Social, Políticas Públicas e Controle Social, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de maio de 2018.

Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço UFLA

Dra. Patrícia Viveiros de Castro Krakauer UNIFACCAMP

Profa. Dra. Nathália de Fátima Joaquim  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2018**

*Aos meus pais, Donildo e Marli, por serem minha maior inspiração.*

*Ao meu noivo, Relder, pelo apoio incondicional.*

*Dedico*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me dado forças nos momentos em que fraquejei e duvidei da minha própria capacidade de alcançar meus sonhos.

À professora Nathália, por ter acreditado em mim desde o início, pela paciência em ensinar, e por abrir meus olhos e desenvolver em mim habilidades antes desconhecidas.

Às professoras Cléria e Patrícia, por serem um apoio essencial na construção e evolução deste trabalho.

A todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras, por contribuírem de forma significativa para o meu crescimento como pesquisadora, e por serem grandes exemplos, agindo como influências positivas para o meu seguimento no ensino acadêmico.

A todos os docentes que colaboraram de forma significativa com este trabalho através de seus relatos sobre a construção das disciplinas no curso, sendo assim, fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos discentes de Administração Pública, por se disponibilizarem a participar da pesquisa, com seus relatos, por exporem seus anseios e preocupações, além de terem tornado os grupos focais produtivos e divertidos ao mesmo tempo. Vocês foram uma das minhas motivações em continuar!

À minha família, ao meu noivo, e aos meus amigos, que sempre me incentivaram e compreenderam meus momentos de ausência. Amo muito vocês!

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

Apesar dos avanços tecnológicos e didáticos que estão à disposição de todos nos dias atuais, a educação acadêmica continua a seguir um caminho tradicionalista, limitando a autonomia dos alunos, não dando tanto espaço para uma formação crítica e pautada na liberdade do processo de ensino-aprendizagem. As metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, trazem esse conceito da autonomia, colocando docentes e discentes em uma relação mútua em busca do conhecimento, sendo ambos responsáveis pela construção dele, colocando os discentes também como protagonistas em sala de aula. Como essas metodologias [altern]ativas são mais comumente utilizadas nas áreas de saúde, de engenharia, direito e poucas iniciativas na administração, este estudo pretende realizar uma proposta de utilização também para o curso superior de Administração Pública, possibilitando uma aproximação do aluno com o ambiente profissional do campo de públicas, que possui adversidades e se modifica rapidamente de acordo com o cenário político e econômico nacional. Para melhor compreensão sobre o processo de formação humana, formação do administrador público e sobre as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que resultou em um referencial sobre o conceito de autonomia no processo de ensino-aprendizagem, as aprendizagens significativa e experiencial, conceitos sobre o que são as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem e seus resultados, e um breve contexto histórico sobre a formação do administrador público no Brasil. Além da pesquisa bibliográfica, o presente trabalho realizou uma pesquisa empírica através de grupos focais, e entrevistas com discentes e docentes do curso de Administração Pública de uma Instituição de Ensino Superior no sul de Minas Gerais. Obteve-se como resultado a percepção dos discentes sobre um distanciamento entre os métodos de ensino utilizados e a prática profissional que irão vivenciar como futuros administradores públicos. Além disto, os discentes ainda compreendem que, mesmo sentindo uma certa estranheza no momento em que alguns docentes utilizaram os métodos [altern]ativos, é possível aprender o conteúdo de forma mais participativa em sala de aula e se aproximar da prática. Com base na percepção docente, obteve-se como resultado a manutenção de alguns métodos de ensino que não possibilitam uma maior participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem como forma de aproximação com a realidade profissional. Alguns docentes demonstraram familiaridade com metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, porém a maioria não tinha conhecimento sobre o assunto e demonstraram interesse em utilizar estas metodologias em conjunto com a aula expositiva já que esta foi compreendida por todos como indispensável em sala de aula. Esta falta de conhecimento da maioria dos docentes, motivou a criação do produto técnico deste trabalho que é um guia sobre os resultados e a forma de utilização de metodologias [altern]ativas mais comumente usadas em diversas áreas, fornecendo assim subsídios para que os docentes possam construir práticas participativas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem. Administração Pública. Formação do administrador público.

## ABSTRACT

Although the technological and teaching advances that are nowadays to everybody disposal, the academic education keep following a traditional way, just limiting the student's autonomy and does not allow some space for a critical qualification based on a freedom for the teaching-learning process. Active teaching-learning methods brings this autonomy concept, putting teachers and students in a mutual relationship focused on the knowledge search, being both responsible for its building but with the student as the classroom protagonist. As these active teaching-learning methods are most common in the health, engineer, law and business administration areas, this study pretends to do an application proposal from this methods to the Public Administration graduation course, allowing to bring students closer to their professional environment at the public field that presents adversities and changes quickly, according to the national politics and economic situation. To present a better understanding about human and public manager qualification process and about active teaching-learning methods, a bibliographic research was conducted and it results in a referential about autonomy, meaningful and experiential learning process concepts, shows some active teaching-learning methods concepts and results, and presents a short public manager qualification historical context in Brazil. In addition, this study realized an empirical research through focus groups and interview techniques with students and teachers from Public Administration graduation course from a high education institution located in the southern part of the state of Minas Gerais. As a result, it was possible to obtain the student's perception about a distance between the most used learning methods and the professional practice that they will experience in the future as a public manager. Furthermore, the students also have the comprehension that, even though they find that active methods cause strangeness at the moment the teachers use it, it's possible to learn the course content in a participative way in the classroom and be more closer from practice. Based on the teacher's perception, it was possible to obtain the result from a maintenance of some learning methods that does not give the possibility for a bigger student's participation on the teaching-learning process as a way to be more closer from the professional reality. Some professors demonstrated familiarity with some active teaching-learning methods, but the majority don't have knowledge about this issue and shows interest in using these methods working together with the expositive class, because they understand this expositive class as a still crucial teaching-learning method. This result just gave the motivation to create this research technical product, that it's present as a teacher's guide with some using results from the active teaching-learning methods most used in different areas, giving subsidies to the teacher's work at the classrooms to build more participative practices.

**Keywords:** Active teaching-learning methods. Public Administration. Public manager.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O “V” epistemológico de Gowin (1981) .....	20
Figura 2 - O método do arco. ....	29

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise – docentes.....	47
Quadro 1 - Categorias de análise - docentes (conclusão).....	48
Quadro 2 - Categorias de análise – discentes. ....	48
Quadro 3 - Códigos de identificação de discentes.....	49
Quadro 3 - Códigos de identificação de discentes (conclusão).....	50
Quadro 4 – Categoria e temas extraídos dos relatos – discentes. ....	51
Quadro 4 - Categoria e temas extraídos dos relatos - discentes (conclusão).....	51
Quadro 5 – Categoria e temas extraídos dos relatos – discentes. ....	56
Quadro 6 - Metodologias citadas pelos alunos. ....	57
Quadro 6 - Metodologias citadas pelos alunos (conclusão). ....	58
Quadro 7 – Categoria e temas dos relatos – discentes.....	66
Quadro 8 - Códigos de identificação e características dos docentes.....	74
Quadro 9 – Categoria e temas dos relatos – docentes .....	74
Quadro 10 – Categoria e temas dos relatos – docentes .....	88
Quadro 11 – Categoria e temas dos relatos – docentes. ....	95

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.2	Objetivo geral .....	13
1.3	Objetivos específicos.....	13
1.4	Justificativa.....	14
1.5	Descrição da dissertação .....	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	Autonomia do discente .....	16
2.2	Aprendizagem significativa e aprendizagem experiencial .....	19
2.3	Metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem .....	24
2.4	Resultados da adoção de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem em sala de aula .....	27
2.5	A formação e o perfil do administrador público no Brasil.....	35
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	43
3.1	Procedimentos de coleta de dados.....	44
3.1.1	Coleta de dados com discentes.....	45
3.1.2	Coleta de dados com docentes .....	47
3.2	Análise de dados.....	47
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	50
4.1	Percepção de alunos do curso de Administração Pública sobre a influência do uso de metodologias [altern]ativas em seu processo de formação .....	50
4.2	Percepção de professores sobre a influência do uso de metodologias [altern]ativas no curso de Administração Pública. ....	74
4.2.1	Métodos de ensino utilizados no curso: um conflito entre o tradicional e o [altern]ativo .....	75
4.2.2	Metodologias [altern]ativas sob a percepção docente: o que é um método alternativo? .....	89
4.2.3	Dificuldades / desafios na adoção de metodologias [altern]ativas: pontos importantes e lacunas na formação .....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
	REFERÊNCIAS .....	119
	APÊNDICE A - ROTEIRO GRUPO FOCAL .....	127
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	129

APÊNDICE C - GUIA SOBRE METODOLOGIAS [ALTERN]ATIVAS.....	131
--	-----

## 1 INTRODUÇÃO

Até o Século XX, a informação foi um bem acessível apenas a algumas pessoas privilegiadas que podiam obtê-la através de fontes não disponibilizadas a todos como livros recém-lançados, assinaturas de revistas e jornais, dentre outros. Com a evolução da computação e o advento da internet, esse acesso limitado à informação, muda por completo. As tecnologias avançam a cada dia mais e permitem que diversas áreas se beneficiem de suas vantagens, dentre elas, a área da educação.

Nesse emaranhado de notícias, materiais didáticos disponíveis, acesso a bibliotecas, plataformas e periódicos internacionais, o professor e as instituições de ensino precisam acompanhar a velocidade dessas informações para não perecerem.

Neste sentido, o perfil de aluno se modificou, e ele se sente confiante por ser detentor de fontes de informação que possuem certa credibilidade, não se encaixando mais no perfil do aluno que apenas recebe informações de forma passiva, ao que Freire (1996) chama de ‘depósitos’ dos professores.

O processo de formação é composto de questões que vão além da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. De acordo com Freire (1996, p. 6), “pela razão do ser humano estar constantemente em um movimento de curiosidade e procura, é importante compreender que formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas”. Esse movimento de curiosidade como foi tratado por Freire (1996) é um dos fatores que influenciam os alunos na busca de informações, na busca de uma liberdade do ensino tradicional pautado apenas nas falas e nos conhecimentos dos professores.

Há uma mudança no comportamento do discente, especialmente do ensino superior, em que há uma necessidade de superação da violência simbólica como o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos e a necessidade de uma maior participação no processo de construção do conhecimento. De acordo com Cruz e Pereira (2011), quando os docentes desenvolvem competências formais e políticas no processo educativo, eles colaboram para ampliar a democracia, e influenciam na qualidade de vida das pessoas..

As metodologias [altern]ativas <sup>1</sup>de ensino-aprendizagem surgem como uma proposta de realizar essa participação maior dos alunos no processo de formação, oportunizando

---

<sup>1</sup> Utiliza-se a partir desse momento a expressão [altern]ativas entre colchetes para que fiquem explicitadas as duas formas com que as metodologias são tratadas pelos teóricos. Autores como Araújo (2015), Guedes, Andrade e Nicolini (2014), Rocha e Lemos (2014), Berbel (2011), Marin et al (2009), Mitre et al (2008), Pinho et al (2012), Morán (2015), Wall, Prado e Carraro (2008), Lasry, Mazur e Watkins (2008), entre outros, utilizam em seus estudos a nomenclatura metodologias ativas como sendo: uma forma de autonomia do aluno, hegemonia

espaços para que o próprio discente tenha espaço para a construção do pensamento crítico, aproximando-o da realidade profissional que irá encontrar futuramente, possibilitando uma aprendizagem significativa, que é tratada por Ausubel (1963) como uma aprendizagem que realiza a junção dos novos conhecimentos aos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva prévia do indivíduo, resultando assim em uma aprendizagem com significado para ele. De acordo com Berbel (2011, p. 28) “A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação”. Dessa maneira, as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem podem constituir um caminho para a construção de uma maior participação do aluno, fazendo dele, o principal agente da sua formação.

Cabe destacar, que o uso de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem tem sido mais recorrente no processo de formação de discentes de cursos da área da saúde, da engenharia, e da administração Poucos são os estudos (ARAGÃO; SANGO, 1995; LIMA, 2003; SAUAIA; IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005; PRETTO, 2006; VERSIANI; FACHIN, 2006; MACHADO; CALLADO, 2008; HAZOFF, 2009; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2014) que focam o processo de formação a partir do uso de metodologias ativas na área da Administração Pública.

Neste sentido, uma das principais contribuições deste estudo é analisar a aplicabilidade do uso de metodologias [altern]ativas, até então focadas nas áreas de saúde e engenharia, como um caminho para a formação do administrador público. Porém, ressalta-se aqui, a preocupação com a adequação do uso de tais metodologias à realidade das ciências sociais aplicadas, com destaque para a Administração Pública.

Acredita-se que este seja um caminho importante para a formação do administrador público, pois, de acordo com Berbel (2011. p. 28), “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Diante do exposto, a questão que norteia as discussões propostas neste trabalho é: Como as

---

do aluno sobre o professor, forma de desenvolver o processo de aprender utilizando experiências reais ou simuladas, perspectiva de integrar teoria e prática e ensino e serviço, metodologia para uma prática de educação libertadora, aluno capaz de autogerenciar seu processo de formação, aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e professor como mediador/facilitador. Já os autores Yamazaki e Yamazaki (2006), Borges (2000), Almeida (1985), Garcia, Pereira e Fialho (2017), Silva, Sales e Silva (2017), Albino (2015), Silva et al (2016) entre outros, utilizam em seus estudos a nomenclatura metodologias alternativas como sendo: materiais alternativos e recursos didático-lúdicos, conhecimento do aluno em sua individualidade, abordagem de aprendizagem mais próxima do construtivismo *piagetiano*, metodologias diferenciadas e efetivas para o ensino-aprendizagem dos alunos como jogos didáticos, estudo de caso, situações problema entre outros, caminho para a realização do processo de ensino-aprendizagem de forma mais prazerosa proporcionando uma aprendizagem significativa, ensino através de brincadeiras, jogos e desafios, utilização de vídeo e música.

metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem podem contribuir no processo de formação do administrador público?

Para se chegar a esta análise, será apresentado o conceito de Freire (1996) sobre o modelo tradicional de ensino, através da apresentação da teorias de autonomia com o primeiro autor, e da violência simbólica da reprodução, com o segundo autor. Em seguida será abordada a origem das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem e uma apresentação do que realmente são, bem como apresentando as principais características das metodologias mais utilizadas, tratadas por Marin et al. (2009), Berbel (2008; 2011), Guedes, Andrade e Nicolini (2014), Valente (2014), Araújo (2015), dentre outros. O intuito é contrapor as metodologias [altern]ativas com o conceito de autonomia, além de realizar a conexão dessas metodologias com a aprendizagem significativa tratada por Ausubel (1963), Gowin (1981), Nowak (1984) e Kolb (2015).

O trabalho de campo foi realizado através de entrevistas com professores, e a realização de grupos focais com alunos do curso de Administração Pública de uma IES pública, no Sul de Minas Gerais, como forma de compreender se as metodologias altern[ativas] são utilizadas e como podem contribuir [ou não] para a formação dos discentes.

## **1.2 Objetivo geral**

Compreender como metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem podem contribuir no processo de formação do administrador público.

## **1.3 Objetivos específicos**

- a) Analisar a percepção de docentes sobre o uso das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem no curso de Administração Pública;
- b) Analisar a percepção de discentes sobre o uso das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem no curso de Administração Pública;
- c) Elaborar um guia sobre as metodologias [altern]ativas como forma de apoio aos docentes para a utilização em sala de aula de métodos que proporcionem a participação dos discentes.

## 1.4 Justificativa

De acordo com Minayo (1994), uma pesquisa deve pautar-se em quatro motivos para justificar-se. Estes são os motivos de ordem teórica, acadêmica, prática e pessoal.

O avanço teórico deste trabalho está pautado na intenção de se relacionar o processo de formação do administrador público através da utilização das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, pois, através dos resultados em outras áreas que serão apresentados neste estudo, é possível compreender que estas metodologias podem contribuir para uma formação que, de acordo com o estudo de Gomes et al. (2010), possibilita aos estudantes transformar impasses e impossibilidades, em trabalhos e ações possíveis de serem executados, sendo esta, uma capacidade que enriquece o perfil do administrador público, já que este está inserido em um ambiente profissional problemático e que passa por constantes mudanças diariamente. Gomes et al. (2010), trazem ainda, a concepção de que no mundo atual, não apenas os conhecimentos e ideias devem ser o foco de uma formação, e sim a capacidade dos estudantes em ser um agente da transformação social, detectando problemas e sendo capaz de resolvê-los de forma original e criativa.

A motivação de ordem acadêmica, de acordo com Minayo (1994, p.46), deve pautar-se nos seguintes pontos: “a) de caracterização do nível de conhecimento e da produção acumulada na temática, indicando aí as suas lacunas; b) do potencial para ampliar o conhecimento disponível; c) de promessa de avanço metodológico e; d) da importância social do problema.” O trabalho apresenta-se de acordo com o primeiro ponto descrito pela autora, ao se constatar o baixo número de publicações e pesquisas realizadas, tanto na área da Administração quanto da Administração Pública, sendo que a publicação mais próxima de aplicação de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem no segundo curso com Aragão e Sango (1995). Neste estudo, as autoras classificam a experiência de ensino-aprendizagem ativos da Fundação Getúlio Vargas em 1995, em vertentes como caso-problema, caso-análise ou caso-ilustração (ARAGÃO; SANGO,1995).

Em relação ao potencial para ampliar o conhecimento disponível e o avanço metodológico, este trabalho irá justificar-se ao demonstrar a possibilidade de transposição de metodologias [altern]ativas já utilizadas em cursos da área da saúde e engenharia, para o curso de Administração Pública. Já do ponto de vista social, o trabalho se justifica pela melhoria da capacitação de servidores que irão estar à frente dos interesses da população, de entidades municipais, estaduais e federais, sendo um apoio para os problemas que os cidadãos apresentam diariamente.



A motivação prática do trabalho é a possibilidade de uma formação em que o discente se torne protagonista, e que, conseqüentemente, o aproxime da realidade social com a qual irá se deparar em sua atuação profissional futura, ao serem desenvolvidos em sala de aula métodos [altern]ativos que desenvolvam mais o pensamento crítico dos alunos. De acordo com Ferrarezi e Tomacheski (2010, p. 289), essa aproximação com a realidade “pode ser promovida por metodologias teórico-aplicadas de ensino-aprendizagem, guardando aproximação com a realidade em que os servidores atuam”, resultando assim, em uma construção de subsídios para modificar a realidade da administração pública.

## 1.5 Descrição da dissertação

Primeiramente, é abordado o modelo tradicional de educação, demonstrando o debate sobre a autonomia do estudante de Freire (1996). O debate do autor sobre a autonomia na educação vai ao encontro da utilização de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, ao defender uma busca da construção do conhecimento através da criatividade do aluno, e da superação de ser apenas um ‘depósito’ dos professores, por meio de uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Berbel (2011), Freire (1996) também defende ideias que estão relacionadas aos preceitos das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, ao mencionar que a aprendizagem é impulsionada ao se superar os desafios, resolver problemas, e desenvolver conhecimentos por sua experiência.

Em seguida, será feita uma abordagem das teorias das aprendizagens significativa e experiencial e que dialogam com Freire (1996) de forma coerente. Os autores escolhidos foram Kolb (2015), um dos fundadores da teoria da aprendizagem experiencial; e na aprendizagem significativa Ausubel (1963), Nowak (1984), Gowin (1981).

Logo após, são apresentados os resultados obtidos por Berbel (1998; 2008), Gomes et al. (2010), Barrows e Tamblyn (1963), Guedes, Andrade e Nicolini (2014), Valente (2014) e Pinto et al. (2012) com a utilização de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem em outras áreas. As origens e fundamentação das metodologias serão também apresentados a partir dos olhares de Mitre et al. (2007), Marin et al. (2009), Berbel (2008; 2011) e Araújo (2015); para a apresentação de resultados na adoção de metodologias, foram escolhidos os fundadores da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (do inglês *Problem Based Learning* – PBL), Barrows e Tamblyn (1963) e Woods (2006). Mitre et al. (2007), Gomes et al. (2010), Berbel (2008; 2011) e Guedes, Andrade e Nicolini (2014), com a

Metodologia da Problematização; Valente (2014), com a metodologia da Sala de Aula Invertida; Behrens e José (2001) com a Aprendizagem por Projetos e; Pinto et al. (2012) com a *Peer Instruction*.

Na próxima seção, serão apresentados os desafios e dificuldades do campo de públicas em relação à formação dos administradores públicos no Brasil, entrando no debate das lacunas identificadas na formação, o que apresenta o potencial do emprego de metodologias [altern]ativas como um caminho para diminuir tais lacunas no processo de formação do administrador público. Para fundamentar tais discussões, serão apresentados os posicionamentos de Fischer (1984; 2003), Bittencourt e Zouain (2010), Soares, Ohayon e Rosenberg (2011), Farah (2011), Coelho e Nicolini (2013), Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014) e Paes de Paula e Assis (2014).

No terceiro capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa, apresentando a forma de realização da coleta dos dados e também a forma como eles foram tratados.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados e as discussões, dividindo este capítulo em duas subseções para apresentação da percepção de discentes primeiramente e em seguida a subseção com a percepção dos docentes do curso de Administração Pública na IES pesquisada.

Por fim, serão apresentadas no quinto capítulo as considerações finais com base em todo o processo vivenciado durante o projeto e também com base no curso como um todo.

## **2 RE FERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Autonomia do discente**

Para compreender o conceito de autonomia dos discentes no método tradicional de ensino, discutir-se-á o estudo de Freire (1996). O autor firma um discurso sobre a autonomia do educando frente à autoridade exercida pelo educador, tratando o processo da formação humana como um trabalho que deve ser exercido por ambos, indo ao encontro da expressão que o autor trata de ‘formação transformadora’, em que o indivíduo entende-se como inconcluso e que deve buscar uma transformação da sua realidade através da educação. Para Freire (1996), o docente não deve limitar a curiosidade pelo saber existente no discente, e sim, motivá-lo a conhecer o que ultrapassa o conhecimento, em busca de uma autonomia e

atividade em prol do aprendiz. A simples transferência do conhecimento pelo docente, não é vista para o autor como uma forma válida de ensino, até porque esta transferência não acontece. De acordo com Freire (1996, p. 27) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa fala, o autor defende uma participação do discente na construção de seu conhecimento, levando à compreensão da educação não somente pautada no modelo tradicional, e sim, de uma aprendizagem transformadora e significativa para o discente.

Freire (1996) compreende também, que o professor autoritário, que minimiza o aluno, foge aos princípios éticos do ser humano, além de limitar a liberdade necessária ao aluno para o exercício de sua autonomia na construção do próprio conhecimento, como mencionado. Esse posicionamento é demonstrado quando Freire (1996, p. 35) afirma que “o professor autoritário, [...] afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto”.

Freire (1996), traz ainda que o respeito à autonomia e à dignidade dos educandos seria uma questão ética no processo de formação humana, e não deve ser tratado como se fosse um favor que os educadores prestam aos educandos, como se pudessem escolher fazê-lo ou não.

O autor compreende que a educação possibilita que o indivíduo realize uma intervenção no mundo que o cerca, independentemente dos conteúdos impostos a ele por uma classe dominante, que, de acordo com o autor, essa reprodução da ideologia da classe dominante que vai contra a autonomia, deve ser tratada como uma disfunção presente na educação, para que haja a compreensão do que é bom ou ruim. Para Freire (1996):

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p.61).

Ou seja, é necessário considerar a educação como um processo influenciado pela reprodução da classe dominante, mas que não impeça aos educandos de ir além dessa reprodução ideológica, alcançando assim, sua autonomia sobre os conteúdos apresentados. Ainda de acordo com Freire (1996), a autonomia irá se apresentar através do estímulo à decisão do educando e sobre a responsabilidade que ele possui sobre essas decisões, indo de encontro a liberdade, seja para decidir ser livre ou para decidir seguir sobre a influência das ideologias dominantes.

Freire (1996) compreende que a educação não transforma totalmente uma sociedade, mas também não seria apenas uma forma de reprodução das vontades das classes dominantes sobre a sociedade, como é demonstrado na colocação abaixo:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta (FREIRE, 1996, p. 70).

Nessa fala, Freire (1996), explica que a educação não pode ser tomada como verdade absoluta de uma ideologia transformadora que resulta sempre na autonomia do indivíduo, porém, também não deve ser tomada como sendo apenas uma forma de reprodução dos ideais das classe dominantes, exercendo sua autoridade pedagógica.

Abreu (2009) traz ainda a concepção de que a autonomia do aluno é limitada em um ensino que ele se apresente de forma passiva, apenas como um ouvinte do professor, sem também realizar transformações sociais como foi tratado por Freire (1996). De acordo com Abreu (2009):

O papel desempenhado pelo aluno é passivo, cabendo ao professor o papel ativo, oferecendo conhecimento selecionado e pronto ao estudante. Assim o docente informa, o aluno registra, havendo pouco estímulo à discussão, que geralmente limita-se a esclarecer o que foi apresentado ou aquilo que merece melhor explicação. Não há um problema novo a ser resolvido, criado em decorrência do próprio estudo (ABREU, 2009, p. 63).

Ainda sobre a passividade docente, Vasconcellos (1992) afirma que o desenvolvimento da capacidade de reflexão foi um processo de evolução de milhares de anos, não sendo aceitável mais que professores apenas “despejem os conteúdos nos alunos”, (1992, p. 5), sem que eles compreendam a significação e o porquê desses conteúdos. Porém, a figura do professor é pelo alunos, de acordo com Libardi (2010), como a figura de um sábio que possui experiências e que pode apoiá-los em sua formação intelectual, além de ser um apoio para os questionamentos e dúvidas que os alunos desenvolvem sobre o mundo que os cerca, contribuindo assim para que o compreendam como o detentor do conhecimento e mantenham seu posicionamento passivo em sala de aula. Contudo, a autora afirma que um aluno motivado e disposto a uma participação produtiva, intervindo na aula, pedindo esclarecimentos e expondo opiniões, pode ser compreendido como um aluno que “em sala de aula leva mais vantagem” (LIBARDI, 2010, p. 17), ou seja, um aluno participativo em sala de aula é compreendido como um aluno produtivo na construção do conhecimento.

De acordo com Villardi e Vergara (2013), o método tradicional de ensino essencializa a figura do professor como central no processo, causando uma limitação dos conhecimentos dos alunos. Para as autoras, o contexto atual da educação superior desafia os docentes a mudarem seu papel, contribuindo assim, para a compreensão da importância da educação na instituição de ensino superior.

Outras críticas relevantes sobre autonomia se encontram nas teorias das aprendizagens significativa e experiencial, que também compreendem que outras características, como os sentimentos e as experiências de vida dos educandos, devem ser consideradas como parte do processo de ensino-aprendizagem, colocando-os como seres ativos e com capacidade de decisão sobre esse processo.

## **2.2 Aprendizagem significativa e aprendizagem experiencial**

A aprendizagem significativa<sup>2</sup> teve como seu fundador David Ausubel (1963), que entendia o processo de aprendizagem como uma junção dos novos conhecimentos com os conhecimentos que o indivíduo já apresenta em sua estrutura cognitiva prévia, que é tratada como subsunção pelo autor, não sendo os novos conhecimentos apenas ensinados de forma mecânica ou memorística, e sim, significativa. De acordo com o autor, para se alcançar essa aprendizagem significativa é necessário ainda, que o material seja significativo e com uma estruturação lógica, não arbitrária e não literal para o estudante, além da predisposição do estudante para aprender de forma significativa.

Corroborando com a aprendizagem significativa de Ausubel (1963), Freire (1996) também não reconhece uma aprendizagem mecânica ou memorística, já que não acredita em uma educação bancária, em que os educandos são vistos como meros recipientes de depósitos feitos pelos educadores que têm a intenção de fazê-los arquivar estes depósitos sem que eles tenham “um significado prático para a realidade” (SANTANA, 2013, p. 39).

De acordo com Santana (2013), ao Ausubel (1963) defender a necessidade dos docentes reconhecerem as informações já presentes na estrutura cognitiva dos discentes, ele vai ao encontro das defesas de Freire (1996), sobre um respeito a realidade do educando, sua leitura de mundo e suas experiências de vida, fugindo da aprendizagem mecânica marcada pela passividade do educando.

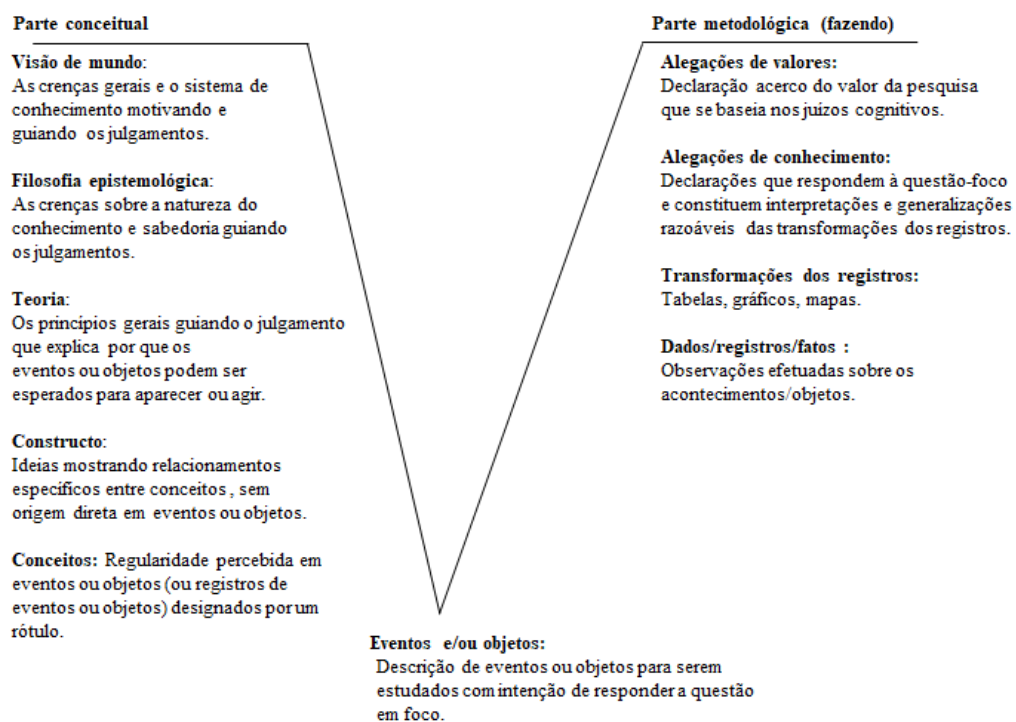
---

<sup>2</sup> A aprendizagem é tratada como significativa por Ausubel (1963), por esta aprendizagem agregar significados pessoais dados pelo educando às informações percebidas em sua estrutura cognitiva, e não dando importância apenas às informações que são entendidas pelos educadores como importantes ou cientificamente corretas (SANTANA, 2013, p. 27).

Nowak (1984), entende esta aprendizagem como uma abordagem universalmente aceita, já que os humanos iniciam a construção de significados desde o seu nascimento, e a ampliam a partir do momento que ganham a capacidade de usar a linguagem para codificar os significados para os eventos e objetos ao seu redor. Sobre a aprendizagem mecânica, o autor explica que as crianças em fase pré-escolar são excelentes adeptas da aprendizagem significativa, contudo, não se mantêm assim, quando ingressam na fase escolar fundamental, pois, muito frequentemente, são esmagadas pelo foco na memorização mecânica e a recordação integral de respostas para provas, o que resulta no direcionamento da maioria para os padrões da aprendizagem mecânica. Tal fato, como ressaltado por Freire (1996), faz com que o processo de aprendizagem se limite à memorização, e esta, por sua vez, encapsula a capacidade do educando de aventurar-se em seu conhecimento.

Um grupo de pesquisa desenvolvido por Nowak (1984), se apoiou sobre o trabalho de Gowin (1981), que devotou sua carreira para o estudo da epistemologia no contexto da educação, para melhor compreender a aprendizagem significativa. Gowin (1981), desenvolveu uma explicação heurística em formato de um V, que dá ênfase e distinção para um número importante de elementos epistemológicos que estão envolvidos na construção do novo conhecimento, ou dos novos significados. Segue abaixo o ‘V’ epistemológico de Gowin (1981):

Figura 1 – O “V” epistemológico de Gowin (1981).



Do lado esquerdo do V, estão os elementos epistemológicos que Nowak (1984) e sua equipe de pesquisa tomam emprestado de Gowin (1981), para servir como base da estrutura teórica/conceitual de suas discussões. E do lado direito, estão as atividades procedimentais em que Nowak (1984) e sua equipe, norteiam sua estrutura metodológica-conceitual. No centro está (estão) a questão (questões) de foco, que estrutura(m) e norteia(m) a interação de todos os doze elementos no processo de investigação.

É importante ressaltar, que para Nowak (1984), mesmo quando a experiência em sala de aula envolve atividades de ‘mão na massa’, ou seja, atividades práticas, para ilustrar conceitos e princípios, muitos estudantes falham ao construir conceitos e estruturas proposicionais que são congruentes com o que os cientistas ou matemáticos correntemente acreditam e defendem, com base na aprendizagem tradicional.

Sobre a construção da significação, Nowak (1984) a entende como um desafio com distintas complexidades. De acordo com autor:

O que é claramente evidente nos estudos citados acima e muitos outros estudos é que a facilitação para o estudante da aquisição de muito poder e de estruturas conceituais válidas, não é fácil. Isto, é claro, é esperado, porque nós sabemos que construção significativa é um evento de idiosincrasia, envolvendo não somente um único conceito e estruturas proposicionais dos aprendizes, mas também abordagens variadas para aprendizagem e variadas predisposições emocionais (NOWAK, 1984, p. 31).

Assim, o aprendiz é praticamente o único que pode escolher fazer isso, então um dos obstáculos para alterações nos equívocos da aprendizagem ou nas Hierarquias Proposicionais Limitadas ou Inapropriadas (LIPH) (NOWAK, 1984), é que os sujeitos que escolhem aprender pelo aprendizado mecânico não irão modificar suas estruturas de conhecimentos existentes, indiferente dos esforços do texto ou do instrutor. Por isso, eles possuem uma responsabilidade grande no processo. Essa responsabilidade pelo aprendizado se alinha com a fala de Freire (1996, p. 57) ao mencionar que “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre, quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”, ou seja, o educando é a peça fundamental para sua autonomia na construção do conhecimento significativo que irá além da aprendizagem tradicional.

De acordo com o estudo realizado por Darroz, Rosa e Ghiggi (2015), os professores compreendem a necessidade de buscar metodologias que promovam uma aprendizagem significativa aos alunos, contudo, o não rompimento de barreiras impeditivas criadas pelas concepções tradicionais de ensino, dificultam a inclusão de novas ações metodológicas.

Esta liberdade do educando em ‘experimental’, seria uma forma de utilizar a experiência direta como fonte de conhecimento, como é abordado por Kolb (2015), na aprendizagem experiencial, que menciona que o termo ‘experiencial’ deve ser visto também sob a perspectiva teórica no processo de aprendizagem individual, utilizado em todas as situações e arenas da vida, uma ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem. Essa perspectiva teórica deve explicar como a experiência é transformada em aprendizagem e em conhecimento confiável. De acordo com Abreu, Sanabio e Mendonça (2013), na aprendizagem experiencial é criado um ciclo de aprendizagem onde devem acontecer o aplicar, que seria a repercussão da aprendizagem, que gera novas experiências, o agir que é o contato direto com as experiências e situações sobre problemas que devem ser solucionados, o refletir que é pensar e meditar sobre as situações vivenciadas nas experiências e, por fim conceitualizar, que é a fase de comparação entre realidades semelhantes para se contextualizar a aprendizagem.

Kolb (2015), define aprendizagem como um processo em que a experiência vivida pelo indivíduo é transformada em conhecimento, ou seja, não seria apenas a junção dos conhecimentos prévios aos novos, mas sim, considerar que toda experiência do conhecimento contínuo de um indivíduo, sobre qualquer evento, seja considerada na aprendizagem. De acordo com Santos e Silva (2012), na aprendizagem experiencial, o aluno é encorajado a ultrapassar seus próprios limites e a desenvolver novas habilidades, sendo a aprendizagem pautada em um “equilíbrio entre conteúdo, o incentivo e a interação” (SANTOS; SILVA, 2012, p. 3). Esse aprendizado experiencial constante, também é apresentado por Freire (1996, p. 55) quando ele afirma ser “interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela [...]”. Além disso, Freire (1996), corrobora ainda com o encorajamento dos discentes para que superem seus limites, como tratado por Santos e Silva (2012) acima, como sendo isto um dos preceitos da aprendizagem experiencial, ao compreender que os educadores devem dar liberdade e autonomia para que os educandos exercitem sua curiosidade sobre o desconhecido.

Kolb (2015), defende que os seres humanos se diversificam de outras espécies pela constante necessidade de adaptação através da aprendizagem. Essa adaptação é muito exigida no mundo atual, por este ser, de acordo com Kolb (2015, p. 1), “Repleto de dificuldades, desafios, comunicação simbólica, cabos e redes que nos conectam as notícias”. Porém, para Kolb (2015), esse processo de aprendizagem que adapta os seres humanos, tem se perdido do ambiente de compartilhamento de experiências humanas e está envolto de conceitos racionais,



científicos e tecnológicos, que acabam por distorcer ou modificar o processo de aprendizagem experiencial. “É necessário contrabalancear a essência experiencial com a essência científica”. (KOLB, 2015, p. 2). Abreu, Sanabio e Mendonça (2013), compreendem que a aprendizagem experiencial pode ser possibilitada através do uso de *softwares* para a realização de experiências, simulações e análises de situações reais, que no caso da área de Administração Pública, os autores afirmam ser possível, através dessa ferramenta do *software*, envolver eventos do cotidiano de organizações públicas, simulações de projetos, desenvolvimento de bens e serviços, aprimorando assim, o conhecimento dos futuros administradores públicos. Santo e Silva (2012) comprovam ainda que, à medida que o indivíduo vive, interage e trabalha ativamente, ele estabelece uma relação entre essas experiências vividas e a aprendizagem, não se podendo dissociar uma da outra.

Nowak (1984), aproxima o conceito de aprendizagem significativa do conceito da aprendizagem experiencial de Kolb (2015), ao mencionar que na aprendizagem significativa, para se entender como o conhecimento é construído em qualquer campo, é antes de tudo essencial compreender como os seres humanos constroem seu conhecimento. Entender como um indivíduo constrói sua estrutura conceitual, sendo assim, necessário entender as bases psicológicas humanas significativas, como suas experiências vividas nessas bases.

Santos e Silva (2012), apresentam em seu estudo empírico, uma comprovação da aproximação da aprendizagem significativa com a aprendizagem experiencial, ao perceberem que os discentes do curso pesquisado relataram sentir necessidade de que alguém com experiência sobre um determinado assunto, levasse visões sobre sua prática e a ensinasse em sala de aula, para que estes compreendessem melhor o conteúdo, sendo entendido pelos autores que os alunos se posicionaram como dependentes da experiência, mesmo que de outra pessoa, para tornar a aprendizagem significativa.

Mas, como a aprendizagem significativa e experiencial podem ser concretizadas no processo de formação na prática? Os autores acima citados defendem conceitos como autonomia, liberdade, significação da aprendizagem, experiência como meio de aprendizagem, sendo o educando responsável pela construção do conhecimento, mas não foram ainda tratadas as práticas que se conectam com esses conceitos mencionados. É aí que se inicia o debate sobre as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, que irão desaguar nos conceitos previamente expostos.

### 2.3 Metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem

Como foi tratado anteriormente, Freire (1996), defende a autonomia do educando na construção de seu próprio conhecimento, a partir de uma significação que possa ser traduzida para a realidade desses educandos.

Ausubel (1963), Gowin (1981) e Nowak (1984), trazem essa concepção de aprendizagem significativa como necessária aos educandos para que a aprendizagem ocorra, sendo os conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva, reconhecidos pelos educadores e conectados aos novos conhecimentos, resultando em uma aprendizagem que não é realizada de forma mecânica ou memorística apenas. Se aproximando da aprendizagem significativa, Kolb (2015) traz a teoria da aprendizagem experiencial, que compreende as experiências vividas pelos discentes como base para uma observação e uma reflexão que resultem na aprendizagem, se aproximando da aprendizagem significativa, ao também compreender que as experiências prévias devem ser reconhecidas pelos docentes, para que a aprendizagem aconteça.

Como promoção à autonomia, à superação da reprodução de pensamentos, às aprendizagens significativa e experiencial, são apresentadas as metodologias [altern]ativas, que são tratadas por Berbel (2011), como uma forma de desenvolvimento da aprendizagem através da ação ativa do discente no processo de ensino-aprendizagem. Berbel (2011) explica que:

Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29).

Berbel (2011), menciona ainda, que tais metodologias [altern]ativas vão ao encontro do pensamento de Freire (1996), ao entender que a educação não é neutra, pois ela é entendida como um ato político em que o educando exerce o seu direito de optar, decidir e lutar em busca do conhecimento que ele mesmo irá desenvolver. O contraponto entre a abordagem tradicional que mantém o aluno passivo no processo de ensino-aprendizagem e a abordagem que o reconhece como agente ativo e mais responsável pela construção do seu conhecimento, é apresentado por Araújo (2015, p. 2) como: “uma crítica à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino”, ou seja, uma crítica em relação a neutralidade que também é criticada por Freire (1996).

Marin et al. (2009), explicam as metodologias [altern]ativas como uma pedagogia não diretiva, que surge no movimento da escola nova como um contraponto à escola tradicional, e tem como princípio, a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. De acordo com os autores (2009, p.14), na escola nova que defende a utilização de metodologias [altern]ativas, “valoriza-se mais o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito”. É mencionado ainda, que esse movimento, também mencionado pelos autores como ‘pedagogia crítica’, ganha força no final da década de 70, e traz conceitos como problematização da realidade, decisão sobre o saber, saber influenciado pelas necessidades sociais, dentre outros conceitos que se contrapõem ao modelo tradicional de ensino.

Marin et al. (2009), corroboram com a aprendizagem experiencial de Kolb (2015), ao mencionar que:

[...] o conhecimento é construído pelo movimento de agir sobre a realidade, uma vez que no plano do pensamento, esta é refeita pela reflexão, a qual orienta o sujeito em sua transformação por meio das práxis. A inserção crítica na realidade confere significado à aprendizagem (MARIN et al., 2009, p.15).

Desta forma, o conceito de ação e reflexão sobre a realidade, liberdade e emancipação, surgem novamente, mas conectados a métodos que possibilitem a realização dessa autonomia aos estudantes, e que os estimulem ao aprendizado. Os autores mencionam ainda, que esse conceito se conecta diretamente a Freire (1996), com a defesa desse autor sobre o conhecimento construído na ação do indivíduo. Os autores entendem que o mundo está em um processo de transformações através das tecnologias, os indivíduos são influenciados por meios de comunicação e inovação de forma veloz, sendo inevitável um posicionamento crítico, e uma busca pelo aprendizado por parte do indivíduo no mundo e no trabalho, se tornando necessário que a educação amplie seus horizontes. De acordo com Mitre et al. (2007):

Portanto, um dos seus méritos está, justamente, na crescente tendência à busca de métodos inovadores, que admitam uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação (MITRE et al., 2007, p. 2134).

Após essa passagem, retomam-se os conceitos de autonomia trabalhados pelos autores, e com a afirmação de se ‘ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico’, para uma formação baseada na dialética, que também foi tratada por Freire (1996), na educação

problematizadora, com uma participação ativa entre educador-educando, através da dialogicidade, para assim, transformarem a realidade a qual estão inseridos.

Sobre o método tradicional através da aula expositiva, Marcheti (2000) o compreende como a capacidade do educador em trabalhar pontos difíceis e ressaltar pontos importantes que os alunos não teriam acesso sem ser através da exposição. Contudo, a autora menciona que uma desvantagem da aula expositiva seria, justamente pela razão do foco estar na pessoa que tem conhecimento sobre o assunto, e que a importância do interesse e da atenção do aluno fica em segundo plano. De acordo com Marcheti (2000), a quantidade de informações na aula expositiva também pode ser compreendida como um fator negativo na efetividade do método, não conseguindo os alunos, reterem essas informações, negligenciando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o debate entre método tradicional e método ativo, Araújo (2015) apresenta a informação de que desde o século XIX, são evidenciados casos que denotam uma contraposição à educação tradicional, retirando o professor da função de protagonista único da aprendizagem, trazendo já conceitos que fundamentam o surgimento de métodos ativos, ou, como está sendo tratado nesse trabalho, de metodologias [altern]ativas, para abarcar todos os posicionamentos a respeito. O autor traz alguns elementos presentes nas metodologias de ensino (assim denominadas pelo autor), que são os seguintes:

Relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, projeto político-pedagógico da escola, sua pertença a grupos e classes sociais, além de outras dimensões societárias em que se sustenta uma dada sociedade (ARAÚJO, 2015, p. 4).

Araújo (2015), apresenta ainda, que a metodologia de ensino está pautada na prática social, e não apenas em uma modificação no planejamento da aula para os alunos, a metodologia deve ir além da sala de aula.

Garcia, Pereira e Fialho (2017) tratam o conceito como metodologias alternativas e que podem ser entendidas como jogos, estudos de caso, situações problemas, dentre outros. De acordo com estes autores, o uso de metodologias alternativas envolve os alunos por possuírem uma gama de possibilidades para que ele aprenda um conteúdo.

Em relação ao aprendizado em nível superior, Mitre et al. (2007), entendem a necessidade de utilização de uma metodologia que coloque em prática esse conceito de educação além da sala de aula, apresentado por Araújo (2015), ao mencionar que a graduação

dura somente alguns anos, enquanto a profissão pode durar para o resto da vida, e passando por mudanças constantes, além de uma transformação nas competências profissionais frente a novos desafios, existindo a necessidade de uma capacitação para que saibam lidar com incertezas e complexidades. De acordo com os autores, as metodologias ativas alcançam essa capacitação ao se utilizarem da problematização para motivar o discente a fazer uma reflexão crítica desse problema, real ou como simulação, para assim, construir o seu conhecimento como forma de solucioná-lo.

Contudo, Araújo (2015) alerta que a metodologia de ensino não se trata de um instrumento, ou mecanismo que é uma ‘peça chave’ para resolver todos os tipos de circunstâncias. De acordo com o autor (2015, p. 5) “nem a metodologia de ensino, nem os métodos e as técnicas de ensino, se constituem como truques, artifícios ou mesmo macetes para dar aula, como se estes fossem instrumentos engenhosos que propiciassem habilidade ou tudo facilitassem em termos operacionais e práticos”.

Os resultados da adoção de metodologias [altern]ativas alcançados em outras áreas, em sua maioria das áreas de saúde e engenharia, serão apresentados na seção a seguir, como forma de compreensão da prática desses métodos.

#### **2.4 Resultados da adoção de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem em sala de aula**

Na pesquisa bibliográfica realizada para este trabalho até o momento, foram encontrados alguns estudos que abordam sobre os resultados obtidos na utilização de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem.

Berbel (1998,) apresenta a metodologia da problematização como um problema que os alunos retiram da realidade, através da observação realizada por eles. Torna-se imprescindível não mencionar os autores que Berbel (2008) cita como os criadores do esquema que serve como passo-a-passo para a realização da problematização, que são Bordenave e Pereira (1982), que apresentam o Método do Arco. Berbel (2008, p. 141) exemplifica as etapas do arco da seguinte forma: “Observação da Realidade; Pontos-chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (prática)”. Esse ciclo será seguido pelos alunos sobre uma realidade ou um recorte da realidade, conforme a ilustração do Método do Arco<sup>3</sup> na Figura 2:

---

<sup>3</sup> Para mais informações, consultar BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

Figura 2 – Método do Arco.



Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira (1982).

Berbel (2008), menciona que essa metodologia deve ser utilizada em situações oportunas, e, geralmente, os temas estão relacionados à vida em sociedade, pois é um tema dinâmico, e que não cabe o ensino de gramática, por exemplo, pois não seria um problema que poderia ser observado.

As explicações das fases são realizadas por Berbel (2008), da seguinte maneira:

A primeira etapa é a Observação da Realidade social, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar sistematicamente o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo, para isso, serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas (BERBEL, 1998, p. 142).

Desta forma, o papel do professor sai da centralidade do processo de ensino-aprendizagem, mas age como um tutor dos alunos, guiando-os no processo de observação e de registro, e depois, discutindo com os alunos em sala de aula, sobre a sistematização do problema. Berbel (1998) menciona que na fase dos pontos-chaves, já existe uma ação somente do aluno, já que é o momento de ele refletir sobre a existência daquele problema estudado,

sem uma participação do professor. Então, devem listar os pontos de ápice da razão do problema existir, e a autora explica que esses pontos-chaves podem ser apresentados como tópicos de estudo ou perguntas.

Então vem a fase da teorização, que Berbel (1998) trata como fase da investigação, como se fosse um projeto de pesquisa realmente, que se vai a campo para procurar as causas do problema ou os tipos de explicações existentes, sendo válido realizar pesquisas documental, bibliográfica ou entrevistas com questionários. A quarta fase do arco é a fase de hipóteses de solução, que é exatamente o nome da fase, é se buscar possibilidades de soluções para o problema. E por fim, a aplicação dos achados sobre o problema na realidade estudada, é voltar para a prática, e dar a consciência aos estudantes de que eles podem transformar essa realidade.

Ainda de acordo com Berbel (1998, p. 144), a atividade da problematização se encerra “com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática.

Como resultado da utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez no ensino, Berbel (2011), apresenta um exemplo prático realizado na área da saúde, que foi descrito no livro de Tacla (2002), com o título ‘Desenvolvendo o pensamento crítico no ensino de enfermagem’, em que foi realizado um estudo com 19 estagiários de enfermagem pediátrica. Berbel (2011), menciona que a autora concluiu que todos os alunos apresentaram avanços em todas as habilidades de pensamento crítico estimuladas, com algumas variações de aluno para aluno, mas sendo possível afirmar que houve avanços na construção do pensamento crítico dos estudantes (TACLA, 2002 citada por BERBEL, 2011).

Também em uma experiência com a metodologia da problematização, Gomes et al. (2010), apresentam que ao utilizarem com os estudantes de medicina, atividades práticas com base na problematização, verificou-se uma confirmação de 92% dos estudantes de que a metodologia contribuiu para a formação profissional, e ainda obteve-se uma aproximação entre teoria e prática de acordo com a opinião de 80% dos estudantes envolvidos. Desta forma, os autores afirmam que com base em sua pesquisa, torna-se viável substituir um ensino com foco apenas na transmissão de conteúdo, por um ensino que construa o conhecimento através de métodos ativos, além da análise de situações da prática social.

De acordo com Borges e Alencar (2014), o docente tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, através de metodologias que desenvolvam a formação crítica e reflexiva do aluno universitário, sendo a problematização

uma destas metodologias, já que tem como objetivo instigar o estudante sobre problemas para que ele se posicione criticamente.

A aprendizagem baseada em problema, conhecida pela expressão em inglês *Problem-Based Learning*, foi aplicada pela primeira vez em 1963, em um curso de medicina na Universidade de McMaster, no Canadá, pelo professor Howard Barrows, como uma forma de ensino que aproximasse os estudantes das situações vividas diariamente em clínicas e hospitais. De acordo com Barrows e Tamblyn (1963), a metodologia de *Problem-Based Learning* (PBL), não é a simples apresentação de problemas aos estudantes como um foco para a aprendizagem, ou como um exemplo do que está sendo aprendido. É uma abordagem de aprendizagem rigorosa e estruturada, baseada em experiências e pesquisas consideráveis. Uma das características do PBL, que pode ser relevante à formação do administrador público, é o benefício notado quando o problema é usado como foco do estudo em aprendizagem em time. Para Barrows e Tamblyn (1963), o relacionamento entre as disciplinas pode ser visto claramente e desenvolvido ao redor de um foco apropriado, fazendo com que o conhecimento profissional comum e único, e as habilidades, possam ser observados e discutidos, e um relacionamento do time mais eficiente e efetivo, é um resultado natural.

Apesar de entender essa metodologia como a principal alternativa para aproximar os estudantes da aplicação das teorias de forma prática, Barrows e Tamblyn (1963) entendem que muito mais deve ser feito para aumentar o valor do PBL, para avaliar suas forças e fraquezas, e dar faculdade e habilidades aos estudantes em seus empregos.

Vale ressaltar, que a aprendizagem dos problemas é uma condição da existência humana, já que, ao se resolver um problema rotineiro, acontece o processo de aprendizagem. Contudo, de acordo com Barrows e Tamblyn (1963), podemos não estar cientes que essas situações problemáticas são experiências de aprendizagem que estão fornecendo informações e conhecimento a nós, que podemos aplicar em problemas futuros. Quanto mais oportunidade tivermos de usar essa informação em nossas atividades do dia a dia, mais enraizada e inesquecível ela será. Para os autores, não existem dúvidas de que o PBL é o processo de aprendizagem básica humana que permite ao homem sobreviver em seu ambiente (1963, p. 16), “fatos relacionados a nós por outras pessoas ou informações que nós lemos, raramente parecem ter a tenacidade da informação que nós adquirimos da nossa confrontação diária com os problemas”. Barrows e Tamblyn (1963) apresentam em seu estudo, após serem docentes responsáveis durante anos em uma clínica neurológica universitária, que, ao utilizar a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, obtiveram mais dados que eram relevantes às competências a serem desenvolvidas nos estudantes de medicina.



Além disso, a utilização da metodologia resultou em uma superação da aprendizagem superficial dos estudantes, ao realizarem um histórico neurológico e um exame físico nos pacientes, através de boas técnicas para realizá-los, acabando assim, com o conhecimento básico e superficial.

Para Guedes, Andrade e Nicolini (2014), a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL), inicia-se pela formação de um grupo de estudantes, chamado pelos autores de grupo tutorial, e o papel do professor é descrito como o de um facilitador/tutor, que não deve dar respostas prontas, e sim, apenas mediar os estudantes na busca de soluções. Neste grupo tutorial, um estudante assume a posição de coordenador e outro a de redator da sessão. Guedes, Andrade e Nicolini (2014), ainda explicam que o professor como facilitador/tutor do grupo tutorial, deve observar, no momento de resolução do problema, se os alunos estão aplicando suas experiências de vida e se possuem uma motivação pessoal.

Guedes, Andrade e Nicolini (2014), após realizarem uma entrevista com três estudantes envolvidos com o PBL como metodologia de aprendizagem, fizeram a seguinte consideração:

Com o método ativo, segundo eles, ficou mais fácil vivenciar as situações dentro de uma empresa, deu uma visão diferente, pois na teoria há apenas suposições e na aplicação prática os estudantes puderam testar o que realmente aprenderam e aplicar naquele tipo de situação. De acordo com os três estudantes entrevistados, as informações para solução das atividades foram tiradas das teorias ensinadas em sala de aula e dos materiais que os professores disponibilizaram, como textos, *slides*, artigos, destacando que não foi nem preciso acessar a internet para pesquisar (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2014, p. 15).

Os autores ainda mencionam que os alunos acharam que o convívio com os integrantes do grupo tutorial melhorou, e que seria interessante se todo bimestre, uma metodologia como o PBL fosse aplicada, e que a visão externa, somente teórica, mudou após vivenciarem a situação.

Frezatti (2014) compreende que métodos alternativos ao tradicional, como a aprendizagem baseada em problemas, não significam um abandono à aula expositiva, e sim, um complemento a esta, sendo necessário uma percepção por parte do professor, se após a aplicação do método, este deverá abordar novamente com uma aula expositiva, algum conteúdo que não foi bem compreendido ou que merece ser aprofundado. O autor menciona ainda, que não deverá ocorrer uma troca de métodos tradicionais por métodos ativos, e sim, um processo de desconstrução que trará uma percepção dos discentes de perdas e ganhos no processo de ensino-aprendizagem. Para Frezatti (2014, p. 44), “essa é a riqueza da experiência

com uma abordagem que troca o conforto pelo incerto”, retirando docentes e discentes da zona de conforto dos métodos tradicionais.

De acordo com Masson et al. (2012), a metodologia ativa da construção de um projeto, desenvolve capacidades como a criação individual, a intenção de reprodução, a habilidade de criação e o desenvolvimento, levando os discentes a uma realização pessoal entre as expectativas do novo conteúdo aprendido e a consolidação de padrões no imaginário coletivo.

De acordo com Valente (2016), o ensino superior sofre uma crise neste momento. Salas de aula vazias, ou então com alunos prestando atenção em coisas alheias, e um alto número de evasão de alunos, é uma realidade. Para o autor, os alunos possuem uma cultura de aprendizado letárgica, apenas recebendo as informações transmitidas pelos professores, sem processar essas informações ou entender qual seria a sua utilização real. Ainda de acordo com o autor, as escolas têm receio de levar a inovação para as salas de aula, pois se apegam muito ao básico, sem falar a língua do aluno, sem se reinventar.

Para essa reinvenção, o autor defende a utilização de metodologias que propiciem a participação ativa do aluno, e que podem ser utilizadas com o apoio de tecnologias digitais de informação e comunicação, que, para Valente (2014, p. 82) “essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula, como por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor”. A utilização dessas tecnologias em sala de aula traz o conceito de *flipped classroom*, que no português, é a sala de aula invertida, que é uma metodologia em que o conteúdo e as instruções sobre as atividades são disponibilizados em plataformas *online*, e que de acordo com Valente (2014), esses conteúdos serão estudados antes de ir para a sala de aula, pois lá terão que discutir a respeito dos conteúdos estudados como resolução de problemas ou projetos.

Essa é a ‘inversão’ na sala de aula, pois ao invés do professor ensinar para aplicar atividades, os alunos já estudam de imediato para depois realizarem o que Valente (2014) trata de ‘aprendizagem ativa’, através dos debates e atividades práticas. O autor menciona que a sala de aula invertida surgiu nos Estados Unidos, em 1996, e foi utilizada em uma disciplina de Microeconomia. De acordo com Valente (2014):

Essa abordagem foi implantada por esses autores em resposta à observação de que o formato de aula tradicional era incompatível com alguns estilos de aprendizagem dos alunos. Com isso eles planejaram a disciplina na qual os alunos realizavam, antes da aula, leituras de livros didáticos, assistiam a vídeos com palestras e apresentações em PowerPoint com superposição de voz [...]. Essa experiência foi comparada com outra disciplina, sobre o

mesmo conteúdo, e ministrada segundo a abordagem tradicional [...] e foi observado que os alunos pareciam mais motivados do que na disciplina ministrada em um formato tradicional (VALENTE, 2014, p. 86).

Desta forma, após a verificação de um *feedback* positivo para a aprendizagem, a metodologia da sala de aula de invertida tem sido empregada em diversas universidades, e também em escolas para disciplinas da área de exatas, como física, como é mencionado por Valente (2014). Contudo, é válido mencionar que o autor reconhece o sucesso da metodologia, mas que existem críticas sobre a dependência da tecnologia, o que pode resultar em uma aprendizagem desigual.

. De acordo com Valente (2014), a metodologia ativa está pautada em uma abordagem pedagógica e “está fundamentada em diversas teorias e concepções sobre aprendizagem, que indicam que os resultados educacionais podem ser muito mais promissores do que o processo de ensino tradicional baseado em aulas (exclusivamente) expositivas” (VALENTE, 2014, p. 95), não podendo ser considerada assim, apenas como um modismo. Para o autor, metodologias ativas possuem pontos negativos, como a não preparação do aluno antes da aula, como é necessário em algumas metodologias, contudo, o autor afirma que essas experiências podem ser superadas a longo prazo.

Como última metodologia mais utilizada, será abordada neste trabalho a metodologia de *Peer Instruction*, que Pinto et al. (2012), mencionam se tratar de uma técnica que também envolve meios tecnológicos, assim como a sala de aula invertida tratada por Valente (2014), anteriormente, mas que trata da aplicação, por parte dos alunos, de conceitos apresentados pelos professores, até mesmo durante a explicação de tais conceitos, em atividades que os leva a explicar os conceitos aos colegas, colocando-os em uma posição de discente-docente alternadamente. Pinto et al. (2012) explicam ainda, que em algumas instituições, são utilizados dispositivos chamados de *clickers*, que seriam:

[...] dispositivos individuais dados aos alunos que operam por radiofrequência e permitem o cômputo instantâneo das respostas dos acadêmicos para as questões projetadas durante as aulas. Se houver baixo índice de acertos, abre-se a discussão para que o aluno converse com seu colega a respeito da resposta dada (PINTO et al., 2012, p. 80).

Esses *clickers* seriam a tecnologia da informação, utilizada para a realização da metodologia de aplicação do *Peer Instruction*. Pinto et al. (2012) mencionam ainda, que por se tratar de uma metodologia que se baseia em alunos ensinando conceitos teóricos a alunos,

com uma linguagem mais simples, ficou comprovado através de um outro estudo<sup>4</sup> que a retenção do conteúdo por parte dos alunos saiu de 20%, medidos com aulas expositivas tradicionais e passou para 60% com o *Peer Instruction*. Pinto et al. (2012), apresentaram como caso de sucesso no Brasil, a aplicação dessa metodologia ativa de aprendizagem na UNISAL, na cidade de Lorena, nos cursos de Direito, História e Pedagogia, sendo um avanço da aplicação de tais metodologias, que até então, eram mais aplicadas em cursos das áreas da saúde e da engenharia.

Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006) apresentam também resultados na utilização do estudo de caso, em que uma das funções que os alunos devem exercer, no desenvolvimento do estudo de caso, é a leitura cuidadosa do material fornecido pelo professor. Para os autores, no estudo de caso, o aluno deve se comprometer na leitura do caso e de fontes sobre o conteúdo trabalhado, sendo esta leitura a principal forma de se construir os questionamentos e reflexões sobre o assunto trabalhado. O docente compreende ainda, que a leitura pode ser considerada ativa e proporciona uma formação crítica dos alunos. De acordo com Moreira e Ribeiro (2016), a leitura acompanhada de atividades e perguntas sobre o conteúdo lido, estimulam a criticidade dos alunos ao relacionar este conteúdo com diferentes contextos, além de proporcionar que eles construam interpretações e reflexões sobre a leitura realizada.

A aula expositiva dialogada também é tratada por alguns autores como uma metodologia [altern]ativa. Lopes (2012, p.30) menciona que “o diálogo deve ser a ferramenta chave dessa estratégia, favorecendo a análise crítica, a produção de novos conhecimentos e propondo aos alunos a superação da passividade e da falta de mobilidade intelectual”, podendo ser assim entendida como um método alternativo ao tradicional, por promover a superação da passividade.

Após esses exemplos de aplicações de metodologias que visam a autonomia dos alunos, toma-se como exemplo a obra de Behrens e José (2001), ao mencionarem sobre a Lei nº 9394/96, que trata do envolvimento dos gestores das instituições de ensino, junto com os docentes, na construção dos projetos pedagógicos, para juntos desenvolverem práticas pedagógicas significativas, como as apresentadas acima, chega-se ao seguinte questionamento: Seria possível a aplicação dessas metodologias em cursos da área de públicas, como o curso de Administração Pública? E, voltando ao problema de pesquisa:

---

<sup>4</sup> Para mais informações, consultar WATKINS, Jessica. MAZUR, Eric. Using JiTT with Peer Instruction, in Just in Time Teaching Across the Disciplines, Ed. Scott Simkins and Mark Maier, pp. 39-62 (Stylus Publishing, Sterling, VA, 2009).

Como as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem podem contribuir no processo de formação do administrador público? Pretende-se, a seguir, após uma breve análise de obras sobre a formação do administrador público no Brasil e suas competências profissionais, chegar a um entendimento sobre a possibilidade de utilização de tais metodologias para a área.

## 2.5 A formação e o perfil do administrador público no Brasil

Nesta seção, será realizada uma breve abordagem sobre o contexto histórico da formação e do perfil do administrador público no Brasil, dada a gama de trabalhos existentes que tratam com profundidade desse tema<sup>5</sup>. Pretende-se também, apresentar o perfil do administrador público e seu processo de formação, para que seja possível compreender se a formação deste profissional no Brasil é realizada de forma a promover uma autonomia do educando, como foi apresentado anteriormente por Freire (1996), para que este seja responsável na construção do próprio conhecimento. Também busca-se relacionar esta formação do administrador público com os conceitos de aprendizagens significativa e experiencial, para que se compreenda se estes conceitos fizeram parte da construção do perfil deste profissional, além de compreender se metodologias [altern]ativas, que promovessem seu protagonismo em sala de aula como forma de desenvolvimento do pensamento crítico, são comumente usadas nesta área de formação.

O reconhecimento da disciplina de administração pública e da profissão no Brasil, passou por um processo de evolução econômica, cultural e educacional. Evolução econômica ao ser inserida no conceito do desenvolvimentismo industrial no Estado Novo, com Getúlio Vargas, e um crescimento acelerado do país demandar uma reforma administrativa no aparelho do Estado, que até então, não contava com mão de obra administrativa especializada, e os servidores públicos eram entendidos como meros executores das rotinas burocráticas. Essa demanda reformista foi atendida pelo governo, e de acordo com Coelho e Nicolini (2013), a Era Vargas se diferenciou da República Velha ao motivar e investir na formação dos servidores públicos para que ocupassem cargos da alta gerência, e aplicassem de forma positiva, o *know-how* assimilado nos cursos de graduação. Para Coelho e Nicolini (2013), a criação de novos ministérios, autarquias e sociedades de economia mista, foi o ponto central na busca por formação especializada. O cenário político abria assim, o que Kingdom (1995)

---

<sup>5</sup> Para uma leitura mais aprofundada sobre o tema, consultar Coelho e Nicolini (2013), Ferrarezi e Tomacheski (2010), Fischer (1984; 2003), Soares, Ohayon e Rosenberg (2011) e Nicolini e Fischer (2007).

chama de ‘janela de oportunidades’, já que havia a necessidade de mão de obra especializada na administração pública, contudo, as instituições de ensino permaneciam com foco no nível superior apenas para as áreas jurídicas, contábeis, financeiras e comerciais.

Esse ponto seria a evolução cultural até o reconhecimento da disciplina e da profissão. O sucesso vocacional era entendido pelos brasileiros apenas por quem obtivesse diploma de conclusão dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Contabilidade ou Economia, pois, eram os únicos cursos superiores vistos como os ‘que tinham aceitação’ no mercado. O conhecimento necessário para se tornar um administrador público ainda era limitado ao conhecimento das leis e de práticas financeiras. Coelho e Nicolini (2013) entendem que a busca de Vargas pelo Estado administrativo coloca em destaque a formação em administração pública, pois, é inserido no Brasil, o ideal americano de que ‘governar é administrar’, colocando a profissão em destaque. Essa seria a evolução educacional do reconhecimento.

Segundo Fischer (2003), essa necessidade de formação do administrador público se concretiza em 1938, com a criação do DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público – que seria a primeira concretização do treinamento para administradores públicos no país, e de acordo com a autora, os cursos e treinamentos voltados para a esfera pública obtiveram em menos de um ano, um total de oito mil inscritos.

Fischer (2003) menciona ainda, que em razão da presença e cooperação de países anglo-saxônicos, em sua maioria, o treinamento realizado pelo DASP se espelhava inteiramente nos treinamentos de escolas estrangeiras, e ainda:

A formação e o treinamento de administradores públicos no Brasil valeram-se, desde sua origem, de experiências já consolidadas em contextos desenvolvidos (anglo-saxônicos, principalmente) que foram transformadas em "produtos de exportação", e se constituíram, por isso, em mecanismo de reprodução ideológica, tendendo a capacitar administradores públicos para o desempenho de papéis organizacionais definidos de fora para dentro, orientados para a eficiência/eficácia proposta pelo modelo de desenvolvimento vigente em países do Primeiro Mundo (FISCHER, 2003, p. 85).

Desta forma, a autora destaca que a formação do administrador público não se desenhou de acordo com as necessidades internas brasileiras, e sim, em conceitos externos desenvolvimentistas, sendo apenas imitada, ou reproduzida.

De acordo com Coelho e Nicolini (2013), essa experiência dos chamados ‘cursos do DASP’, serviu como molde para o Brasil, de replicação das práticas da administração pública científica americana, e inseriu o perfil do técnico em administração como o perfil correto do

profissional. Para os autores, esse perfil técnico passou a ser reproduzido nas instituições de ensino superior brasileiras, sendo disseminado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).

É importante mencionar ainda, que a formação em administração pública não almejava um egresso com qualidades inovadoras, criativo e que desenvolvesse um progresso dentro do funcionalismo público. Farah (2011), menciona que a efetiva administração governamental não era o ponto principal, e sim, formar quadros de funcionários para a administração pública, pois esses eram escassos. Ou seja, o funcionário público deveria seguir os moldes gerencialistas, apenas atuando, de acordo com Farah (2011), de forma apolítica, imparcial, livre de valores, e que tivesse como atividade-fim a realização do funcionamento da administração do governo, pautados na eficiência e economia de recursos empregados.

O sentido desenvolvimentista da nova administração pública, foi deixado de lado pelos técnicos administrativos brasileiros capacitados pelas instituições americanas, já que eles se encontravam mergulhados no tecnicismo do funcionamento da máquina pública, de forma a serem puramente eficazes e eficientes. Fischer (1984) entende que esse perfil formado pelos técnicos do DASP, resultou em profissionais que deixaram em segundo plano a responsabilidade social das organizações públicas, além de não serem fomentadores de mudança e equidade sociais. Desta forma, começa-se os debates acerca do perfil do administrador público, que até então, era aceito como válido, mesmo sendo um perfil que a formação brasileira reproduzia, baseando-se ainda nos moldes estrangeiros.

Mais recentemente, esforços em prol da melhoria do serviço público prestado têm sido realizados nos níveis federal, estadual e municipal da administração pública. Nicolini e Fischer (2007), mencionam que na última década, o ensino da administração pública tem novamente a merecida importância, e essa afirmação veio com a abertura de novas vagas em carreiras que resultaram de uma reorganização estatal, tornando-se um ideal do brasileiro ser um funcionário público, com possibilidades de carreiras dentro do quadro de pessoal governamental.

Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014) concordam com Nicolini e Fischer (2007) ao mencionarem que uma onda de revalorização da administração pública existe desde a década de 1990, e essa revalorização se mantém até os dias atuais. As autoras mencionam ainda, que não há mais uma separação entre funcionário público e cidadão, corroborando com o pensamento de Madureira (2005), ao mencionar que:

Os novos papéis profissionais a serem assumidos pelos funcionários públicos confundem-se de certa forma com os novos papéis sociais que eles devem assumir como cidadãos: em ambas as situações devem privilegiar a

capacidade para a mobilidade, criatividade, elasticidade e inovação (MADUREIRA, 2005, p. 1112).

Paes de Paula e Assis (2014), entendem que apesar dos esforços da administração pública, através da formação continuada, terem como fim, melhorias no atendimento ao interesse público, a evolução das práticas administrativas é ainda um desafio, pois as práticas gerencialistas permanecem arraigadas até mesmo em cursos de capacitação ministrados aos administradores públicos, mantendo assim, a separação entre política e administração, e mantendo também a centralização do poder.

Madureira (2005), afirma ainda, que a formação continuada tem sido mencionada por outros autores como ‘desenvolvimento pessoal’, sendo uma forma de externar a necessidade de um inter-relacionamento de competências, como trabalho em equipe e redes de comunicação, que são, de acordo com Madureira (2005, p. 1112) “aspectos [...] nem sempre dependentes das tradicionais ações de formação profissional em sala de aula”, ou seja, existe a necessidade do desenvolvimento de competências que não são trabalhadas apenas com o ensino tradicional, sendo necessário uma busca pela aprendizagem significativa ou experiencial, uma aprendizagem ativa que possibilite uma autonomia em sala de aula.

Madureira (2005) menciona ainda, que os funcionários formados nas universidades ou nas formações continuadas, que tenham essas características são chamados de ‘novos funcionários’, e terão um perfil de gestores que irão lidar com grandes fluxos de informações e negociações. O autor afirma que os servidores públicos “sobretudo, deverão ser formados no sentido de perceber as novas definições de Estado, sociedade e da administração pública em particular” (MADUREIRA, 2005, p. 1121). Desta forma, é importante uma formação do administrador público que tenha sensibilidade ao ambiente de trabalho o qual estará inserido, além de uma flexibilidade e rapidez de informações sobre os ambientes, político, econômico e social. Madureira (2005) traz também o pensamento de que a autonomia e a independência dos profissionais que participam de formações continuadas, são os maiores desafios encontrados, assim como nas universidades que mantêm o modelo de educação tradicional.

Para Bittencourt e Zouain (2010), a grande demanda por resultados e atendimento aos cidadãos, tem gerado um aumento acelerado do quadro de pessoal, e que precisa, obrigatoriamente, trabalhar com motivação, ética, confiança, e ainda sobre a égide do gerencialismo, com eficiência. Desta forma, é latente a demanda por capacitação e formação contínua dos funcionários públicos, que tem sido realizada também através de escolas de governo, como uma alternativa a trabalhar habilidades necessárias às organizações públicas de forma regional, delimitando quais são as carências evidenciadas na prestação dos serviços.



Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014, p. 185) mencionam que “ao revisitar os principais debates acerca do ensino de administração pública, percebe-se a necessidade de inserir o tema na agenda de debates envolvendo as IES, seus docentes, discentes, dirigentes, e também os praticantes que já estão inseridos na área”, ou seja, as lacunas no processo de formação dos administradores públicos, seja na universidade ou na formação continuada, já são debatidas, e merecem uma atenção para um desenvolvimento do perfil do administrador público que o aproxime da realidade profissional.

De acordo com Nicolini e Fischer (2007), algumas estratégias podem ser aplicadas por universidades ou escolas de governo para um melhor desenvolvimento dos futuros funcionários públicos, e essas estratégias devem responder, de acordo com Nicolini e Fischer (2007), os seguintes questionamentos:

Como instituir estratégias de qualificação que integrem estabilidade e mudança, de forma a desenvolver a competência de conviver com as transformações inerentes às funções públicas, com múltiplos interesses envolvidos, sem perder a identidade de servidor público? Como estimular a imaginação criadora e as condutas inventivas, de forma a desenvolver a capacidade heurística sem distanciamento dos problemas públicos na sua essencialidade? (NICOLINI; FISCHER, 2007, p. 15).

Esse desenvolvimento de competência que possibilita ao administrador público ser capaz de reagir às transformações de suas funções e o estímulo da imaginação criadora, são características que trabalhadas com os alunos em cursos de graduação, por meio das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, tratadas na sessão anterior. Madureira (2005), menciona ainda, que os estudantes possuem uma preferência pela aprendizagem de novas habilidades ou novos conhecimentos de maneiras não tradicionais, mas que esses são dificilmente introduzidos para modificarem a educação na administração pública.

Vale ressaltar uma importante colocação de Ferrarezi e Tomacheski (2010) sobre a capacitação de administradores públicos:

O desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes de servidores públicos por meio de capacitação envolve não apenas o conhecimento explícito, mas, também, o conhecimento tácito oriundo da resolução de problemas práticos, além de metodologias teórico-aplicadas de ensino-aprendizagem, guardando aproximação com a realidade em que os servidores atuam. Essa “especificidade” de escola de governo exige o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos mais adequados ao ensino aplicado e profissional, que vêm muito lentamente sendo produzidos para o ensino da administração pública no Brasil, e sobre os quais temos reduzida experiência (FERRAREZI; TOMACHESKI, 2010, pg. 289).

Em outras palavras, não é somente o conteúdo que deve ser levado em conta e adaptado à realidade das organizações como forma de capacitação, e sim, a forma como esses conteúdos são ensinados. A reflexão sobre os problemas enfrentados no ambiente de trabalho pode acontecer de forma mais clara, ao se utilizar metodologias pedagógicas de ensino-aprendizagem que simulem a realidade profissional dos administradores públicos, preparando-os previamente para situações com as quais não sabem lidar, em virtude de despreparo técnico ou da não compreensão do cenário social e político que estão inseridos.

A resolução número 1, de janeiro de 2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em administração pública, apresenta uma conceituação de princípios e perfis profissionais que vão ao encontro de uma formação voltada à gestão social mais do que à gestão gerencial, dando destaque para habilidades de cunho criativo e inovador na solução de problemas, direcionando a disciplina a um processo de formação que se aproxime da realidade que será encontrada pelos futuros administradores públicos. O inciso II do art. 2º das diretrizes curriculares, mencionam que as Instituições de Ensino Superior devem ser flexíveis em relação aos projetos pedagógicos, e ajustá-los às realidades regionais, ou seja, a simples transmissão de teorias de forma padronizada não cabe mais como única fonte de conhecimento. O inciso III menciona a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como garantia de que diversas áreas de conhecimento sejam trabalhadas.

Nos arts. 3º e 4º, as diretrizes curriculares mencionam mais características que distanciam o perfil de administrador público tecnicista e o aproximam de um perfil inovador e voltado ao social. De acordo com os artigos 3º e 4º (BRASIL, 2014, p. 17-18) “A graduação em Administração Pública deverá propiciar formação humanista e crítica [...], e possibilitar competências e habilidades de reconhecer, definir e analisar problemas de interesse público e apresentar soluções [...]”. Esse perfil diverge dos profissionais presentes nas organizações públicas, em sua maioria, e apesar de ser o perfil desejado ao curso, algumas instituições de ensino não se encontram preparadas didaticamente para a construção desse perfil profissional, apesar da resolução citar a necessidade de flexibilização dos projetos pedagógicos. O art. 4º, inciso VII, trata ainda das seguintes competências do administrador público (BRASIL, 2014, p. 17-18) “ter iniciativa, criatividade, determinação e abertura ao aprendizado permanente e às mudanças”.

Assim, fica evidenciada também, a busca por um perfil empreendedor e inovador do novo gestor público, não mais preso aos procedimentos burocráticos para obter a eficiência, e sim, interpretando a realidade profissional de forma inovadora para que se alcance não só a eficiência, mas também a eficácia na resolução de problemas. Além das competências acima

citadas, as diretrizes curriculares dão ênfase à conexão entre teoria e prática na graduação, levando os alunos a uma melhor compreensão do ambiente de trabalho que irão encontrar. De acordo com os debates e estudos de casos descritos anteriormente, a aplicabilidade das metodologias altern[ativas] de ensino-aprendizagem já obteve resultados, possibilitando uma proximidade entre teoria e prática em sala de aula. Então, dadas as lacunas na formação do administrador público mencionadas acima, por que tais metodologias são ainda timidamente utilizadas no processo de formação na área? Se essas metodologias são aplicáveis em cursos da área da saúde, direito, engenharia, dentre outros, e proporcionam, de acordo com Araújo (2015), uma transformação nas competências profissionais frente a novos desafios, porque não aplicá-las também no contexto da formação do administrador público?

Para Moreira e Ribeiro (2016), é necessário que a educação seja revisada, e as metodologias de ensino e aprendizagem precisam lidar com novos contextos e gerações, atendendo melhor aos anseios dos discentes. Buss e Reinert (2009) compreendem que as universidades têm construído a formação dos discentes cada vez mais em função da sociedade, em função dos problemas existentes, formando assim, profissionais que irão contribuir na solução destes problemas, pois foram capacitados para tal. De acordo com Debalde (2003), o ensino superior deve ser inventado e reinventado diariamente, considerando que o mundo social deve ser levado para a sala de aula, por fazer parte da vida do acadêmico, além de ser um complemento ao conteúdo a ser trabalhado. O autor menciona ainda que a participação efetiva dos alunos nas discussões em sala de aula é uma dificuldade, mas que não se refere, muitas vezes, ao conteúdo, e sim, à metodologia utilizada pelo professor, que conhece e tem o domínio da temática, mas que não consegue abordá-la de forma com que a aprendizagem aconteça. O autor entende também, que é necessário ter uma seriedade na prática pedagógica, para que se eduque os acadêmicos a terem um comprometimento com o ensino que resulta em sua autonomia, que será mediada pelo docente.

Para Oliveira e Sauerbronn (2007), o ensino de administração pública enfrenta, principalmente, o desafio de discutir o desenvolvimento de conteúdo entre os poucos programas do país, devendo levar em conta as preocupações principais da administração pública, como o *ethos* republicano, que distingue a área do setor privado, devendo alcançar a pluralidade temática e metodológica necessária ao avanço do ensino da administração pública. Os autores entendem ainda que a estrutura curricular, o foco na prática, novas estratégias de ensino e a transformação do ensino através da capacitação docente, são temas importantes para uma modificação no ensino da Administração Pública. O ambiente profissional do administrador público passa por constantes mudanças e, de acordo com Araújo (2015), as

metodologias apoiam os futuros profissionais já que sempre existe a necessidade de uma capacitação para que saibam lidar com incertezas e complexidades.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se caracteriza sob a ótica de uma pesquisa qualitativa, já que irá se nortear pelas significações comportamentais contidas nos discursos obtidos, ao invés de apenas se basear em quantificações de aspectos obtidos na coleta de dados. De acordo com Minayo (2017, p. 2) “a pesquisa qualitativa, baseando-se em Kant (1980), busca a intensidade do fenômeno”, sendo o objetivo deste trabalho, ao tentar interpretar o ponto de vista dos indivíduos envolvidos com o objeto de pesquisa apresentado. Torna-se ainda relevante, considerar a dimensão sociocultural, que de acordo com Minayo (2017, p. 2), se expressa através de “crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas”, sendo imprescindível um posicionamento interpretativo por parte do pesquisador.

O tipo de pesquisa desenvolvida neste trabalho se caracteriza também como um estudo qualitativo básico, que é compreendido como um estudo com características essenciais da metodologia qualitativa, contudo não apresenta todos os requisitos para se enquadrar como um estudo de caso, estudo etnográfico, etnometodologia, grounded theory ou outra modalidade (MERRIAM, 2002, citada por GODOY, 2005). Além disso, Godoy (2005) apresenta ainda que o estudo qualitativo básico deve possuir características-chave que são: uma busca do pesquisador em compreender os significados sobre as experiências dos participantes da pesquisa, condução da pesquisa de forma indutiva e expressar o resultado da pesquisa de forma descritiva, detalhada e rica.

O conceito de pesquisa analítica e exploratória atende a esse trabalho em razão do problema de pesquisa apresentado ser ainda pouco desenvolvido na área de administração pública, e de acordo com Minayo (1994), problemas novos ou sem uma teoria específica, são trabalhados através de uma proposta de um novo discurso interpretativo por parte do pesquisador, sendo compatível com a abordagem exploratória. Ao defender uma possibilidade de transposição de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem já utilizadas em outras áreas, para a área da administração pública, torna-se pertinente afirmar que o trabalho vai ao encontro do conceito apresentado por Minayo (1994), e pode ser compreendido como um novo discurso, com um problema ainda pouco trabalhado.

Gil (2008), traz ainda que a abordagem exploratória, em razão de trabalhar com problemas pouco desenvolvidos, reconhece a dificuldade sobre uma formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis, já que não se possui teorias específicas como fontes para o levantamento bibliográfico que irá apoiar hipóteses preestabelecidas. Após o levantamento

bibliográfico disponível de forma generalizada, ou uma pesquisa documental, caso essa exista, Gil (2008) menciona ainda que o problema torna-se mais esclarecido ao pesquisador, e possibilita uma investigação mais sistematizada.

### **3.1 Procedimentos de coleta de dados**

Para se justificar os procedimentos escolhidos para a coleta de dados, é necessário recapitular o objeto de estudo e os objetivos específicos para que estes sejam entendidos. O objeto de estudo da pesquisa são as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, e como objetivos específicos, busca-se no primeiro e segundo objetivos a análise da percepção de professores e alunos sobre as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, no curso de Administração Pública.

Sobre a amostragem da coleta de dados, Minayo (2017) menciona que não deve ser pensada apenas por quantidade nas pesquisas qualitativas, e sim, sobre a abrangência da quantidade de participantes escolhida e sobre a seleção desses participantes. Os grupos focais com discentes do quarto ao nono períodos, e a realização de entrevistas com treze docentes do curso de graduação de Administração Pública, foram compreendidas como participações que puderam alcançar a abrangência necessária para uma compreensão do problema de pesquisa proposto.

Minayo (2017) traz alguns questionamentos importantes a respeito da coleta de dados através de grupos. A autora menciona que é necessário pensar a respeito do alcance das colocações individuais de cada indivíduo de que pelo hábito da convivência social dos componentes do grupo, uma colocação individual pode representar um depoimento pessoal e coletivo ao mesmo tempo, mas que a colocação individual não deve ser tratada de ‘forma absoluta’, de acordo com Minayo (2017, p. 3), já que diversas opiniões podem ser colocadas por um indivíduo de acordo com sua personalidade, dentre outras características pessoais. Ainda de acordo com Minayo (2017, p.10) “[...] pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo”. Essa combinação da coleta de dados realizada com professores e alunos de períodos distintos foi uma busca por uma pesquisa que abarque as diferentes dimensões sobre o problema dentro da IES em questão, sem uma conceituação prévia de esgotamento do debate, que poderá se prolongar além do cronograma, caso seja necessário.

Para a coleta de dados foram adotadas estratégias distintas para docentes e discentes que serão explicadas a seguir.

### 3.1.1 Coleta de dados com discentes

Para a coleta de dados com os discentes, foi utilizado o grupo focal e a conversa dirigida pelo mesmo roteiro dos grupos focais (ambos registrados através da gravação de áudio e vídeo), e a escolha se deu em razão da possibilidade de desmotivação ou vergonha por parte de alguns discentes, em relatar de forma mais privada sobre acontecimentos em sala de aula, ou sobre opiniões mais críticas a respeito dos conteúdos das aulas de alguns professores. Almeida (2016) menciona que o grupo focal conduz os participantes a emitir suas opiniões por meio de uma interação discursiva. Essa é a principal diferença em relação a uma entrevista em profundidade, na qual uma pessoa responde a perguntas, tendo, no máximo, como contraponto, o entrevistador.

De acordo com Barbour (2009, p. 20) “ele [grupo focal] se baseia em gerar e analisar a integração entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez [...]”, podendo resultar em um debate mais produtivo, dando espaço para novas colocações a respeito do assunto abordado pelo roteiro, dando espaço para o que Barbour (2009) chama de *insights*.

Vale ressaltar uma colocação da autora, de que os componentes do grupo também podem se sentir mais seguros, principalmente os que se entendem indivíduos neutros, que não têm um relato de grande valia para a pesquisa, mas que ao notarem uma discussão que os interesse por parte dos outros componentes, podem se encorajar a relatar eventos que contribuam para o objeto em análise. Contudo, o encorajamento e a fluidez do debate dependem em grande parte do moderador do grupo focal, que deve sempre estimular a interação dos componentes entre si, e não somente com o moderador. Outros fatores também são importantes para o sucesso do debate. De acordo com Barbour (2009):

Entretanto, também se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) [...], assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião (BARBOUR, 2009, p. 21).

A autora menciona ainda, que alguns teóricos aconselham que a composição do grupo deve ser entre dez e oito participantes, mas que a importância não está na quantidade de participantes, e sim, na capacidade do moderador de explorar a fundo os significados emitidos pelos participantes e o modo que as perspectivas são socialmente construídas. Contudo, para Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007), em relação à quantidade de membros nos grupos focais, esta é relativa para vários autores, mas geralmente é compreendido que um número que contemple um parâmetro seria entre seis a doze pessoas.

A composição do grupo focal foi realizada com alunos da graduação do curso de Administração Pública, utilizando o critério dos alunos que já concluíram, ou ainda estão cursando disciplinas de cunho de formação técnico, político e social, para que se obtivesse informações sobre a percepção desses alunos sobre a utilização de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, ou outros tipos de metodologias aplicadas em sala de aula. Para isso, foram formados seis grupos focais, compreendendo os alunos do quarto ao nono períodos, com um número de integrantes previstos entre seis e doze participantes, porém, o número mínimo de participantes não foi atendido em razão da baixa adesão de alguns alunos pelo motivo de uma grande carga de avaliações finais de encerramento do semestre na IES em questão, compreendido entre os meses de novembro de 2017 e janeiro de 2018, sendo obtido, em alguns períodos, a participação de um número entre dois e quatro discentes, sendo compreendida a coleta de dados nesses casos, realizada através de conversas dirigidas pelo mesmo roteiro aplicado aos grupos focais.

Foram realizados cinco encontros, com duração média de cento e vinte minutos, com a participação de seis alunos do quarto período, nove alunos do quinto período, e doze alunos do oitavo período. Nos períodos em que não se obteve adesão de um número mínimo de seis alunos, foram realizadas as conversas dirigidas pelo mesmo roteiro. Estas conversas foram realizadas com quatro alunos do sexto período, duas alunas do sétimo período e quatro alunos do nono período. Os encontros com discentes foram realizados no período compreendido entre novembro de 2017 e janeiro de 2018. Minayo (2017, p. 10) afirma que “[...] não há medida estabelecida *a priori* para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa”, sendo necessário assim, compreender a amostragem inicial da pesquisa como provisória e passível sempre de alterações. Os grupos focais e as conversas foram norteados por um roteiro de questões elaborado com base no levantamento teórico realizado anteriormente, e será apresentado ao final do trabalho como um apêndice (APÊNDICE A), que passou por uma



mudança após a realização do primeiro grupo focal, já que uma questão se apresentava de forma repetitiva.

### **3.1.2 Coleta de dados com docentes**

Com os docentes o procedimento para coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Lima (2016) compreende que com a entrevista é possível construir histórias de vida, captar experiências, valores, opiniões, aspirações e motivações dos entrevistados, escolhidos segundo os critérios e interesses do tema investigado. Alonso (2016) apresenta que a entrevista mais utilizada é a entrevista semiestruturada, em que o entrevistador define previamente um conjunto de temas ou eventos e pergunta ao informante sobre eles, contudo, tem flexibilidade para incluir novas questões caso seja necessário. Foram realizados treze encontros com duração média de sessenta minutos, com docentes do curso de Administração Pública da IES em questão, não sendo possível realizar as entrevistas com todo o corpo docente, pois não se obteve resposta de uma docente, e por razão de outra docente já não fazer mais parte do curso de graduação.

As entrevistas semiestruturadas foram norteadas por um roteiro de questões elaborado com base no levantamento teórico realizado anteriormente, e será apresentado ao final do trabalho como um apêndice (APÊNDICE B) e foi mantido sem alterações.

A divisão de procedimentos neste trabalho foi realizada em razão do entendimento de que as entrevistas individuais com os docentes são o melhor caminho, já que cada docente trabalha de uma forma específica e com métodos que muitas vezes se diferenciam dos demais, não justificando assim, a realização de um grupo focal.

## **3.2 Análise de dados**

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, dos grupos focais e das conversas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Vergara (2015), a análise de conteúdo é uma técnica que pode ser utilizada tanto em pesquisas exploratórias quanto para estudos de verificação. Bardin (1967) menciona também que, apesar da análise de conteúdo ser uma técnica comumente utilizada em pesquisas de cunho quantitativo, esta também é aplicável a pesquisas qualitativas. Segundo Bardin (1967, p. 21) “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”, ao invés da enumeração de frequência de temas ou frases como acontece na

pesquisa quantitativa. A autora menciona também, que a análise de conteúdo pode exercer uma função heurística que enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. Em outra passagem, Bardin (1967) deixa claro novamente o quão útil a análise de conteúdo pode ser a uma pesquisa qualitativa. Segundo a autora

Na medida em que a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia (BARDIN, 1967, p. 114).

A análise de conteúdo é estruturada, de acordo com Bardin (1967), através das chamadas categorias, rubricas ou gavetas, os objetos são classificados de acordo com sua significação constitutiva, dando certa ordem ao problema da pesquisa.

De acordo com Vergara (2015), as categorias da análise de conteúdo devem ser ainda classificadas de acordo com as grades de análise, que se diversificam entre grade aberta, que permite que as categorias sejam realizadas conforme vão surgindo ao pesquisador, a grade fechada, que seria a definição prévia das categorias relativas ao objeto de pesquisa, ou a grade mista, que se define previamente as categorias pertinentes ao objeto de pesquisa baseando-se na literatura, e depois são incluídas novas categorias que surgirem durante a análise dos dados coletados. Para fins deste trabalho foi considerada aqui a grade mista, que é a que melhor se enquadra à pesquisa, já que com a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível definir as categorias de análises para docentes e discentes *a priori*. As categorias para docentes e discentes foram as mesmas, se diferenciando apenas em algumas subcategorias que foram alocadas de forma a contribuir para uma melhor compreensão dos participantes das entrevistas e dos grupos focais. No Quadro 1, são representadas as categorias para a análise de conteúdo dos dados dos docentes e, no Quadro 2, são apresentadas as categorias para a análise dos dados de discentes.

Quadro 1 - Categorias de análise – docentes.

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>
1 – Métodos de ensino utilizados pelos docentes	Forma clássica com aulas expositivas
	Mescla entre métodos tradicionais e alternativos
	Métodos alternativos ao tradicional
2 - Percepção sobre o uso de metodologias [altern]ativas no processo de ensino-aprendizagem do administrador público	Interpretações/percepções sobre metodologias [altern]ativas
	Metodologias [altern]ativas utilizadas/desenvolvidas

3 - Dificuldades/desafios na adoção de metodologias [altern]ativas	Preparo docente
	Resistência discente
	Processo de construção da autonomia discente

Fonte: Da autora (2018).

Quadro 2 - Categorias de análise – discentes.

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>
1 – Métodos de ensino utilizados no curso	Métodos efetivos de ensino
	Aula meramente expositiva / métodos tradicionais
	Métodos ativos
2 - Metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem	Conhecimento/opinião sobre metodologias [altern]ativas
	Contribuição para a formação
	Autonomia no processo de aprendizagem
3 - Formação do administrador público	Aproximação com a prática
	Construção do pensamento crítico
	Concepção profissional

Fonte: Da autora (2018).

De acordo com Bardin (1967), a técnica de categorização depende do que se procura no objeto, ou então do que se deseja encontrar ainda, e no caso de se tratar de uma pesquisa qualitativa, a categorização será a inferência sobre o tema, palavra, personagem, dentre outros, e não sobre a frequência de aparições deles nas comunicações, como é feita na pesquisa quantitativa. Essa inferência sobre os temas seria o que Bardin (1967, p. 44) trata como “uma busca de outras realidades através das mensagens”. Que seria uma interpretação sobre as mensagens da comunicação, fazendo ‘recortes’ dos chamados por Bardin (1967) de tema-objetos das entrevistas, ou outro tipo de coleta de dados, colocando-os em fichas de acordo com o momento de aparição da afirmação.

Algumas subcategorias foram diferenciadas para que o tema fosse melhor compreendido pelos discentes, como por exemplo na categoria de métodos de ensino, foi utilizada a subcategoria ‘métodos ativos’ no lugar de ‘métodos alternativos’, para facilitar a compreensão dos discentes de que o tema abordado era sobre um método em que eles fossem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, como é abordado por autores como Wall, Prado e Carraro (2008), Lasry, Mazur e Watkins (2008), Mitre et al. (2008), Marin et al. (2009), Berbel (2011), Pinho et al. (2012), Guedes, Andrade e Nicolini (2014), Rocha e Lemos (2014), Araújo (2015), Morán (2015), dentre outros.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados obtidos com base nos depoimentos de discentes e docentes, do curso de graduação da IES em questão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram subdivididos em duas subseções para atender ao primeiro objetivo específico de análise de percepção dos discentes sobre as contribuições das metodologias [altern]ativas em seu processo de formação, e ao segundo objetivo específico que é o de analisar a percepção de docentes do curso de Administração Pública sobre a utilização destas metodologias e suas contribuições.

Na primeira subseção, serão apresentados os resultados obtidos através dos grupos focais com os discentes, e na segunda subseção, os resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas com os docentes, ambos do curso de Administração Pública da IES em questão.

### 4.1 Percepção de alunos do curso de Administração Pública sobre a influência do uso de metodologias [altern]ativas em seu processo de formação

Busca-se nessa seção, alcançar um dos objetivos do estudo, que é o de analisar a percepção dos alunos do curso de Administração Pública da IES (Instituição de Ensino Superior), estudada sobre o uso e contribuições de metodologias [altern]ativas para o processo de formação de administradores públicos. Como mencionado nos procedimentos metodológicos, foram definidas categorias e subcategorias para a realização da técnica de análise de conteúdo. Além das categorias e subcategorias definidas, foram extraídos dos relatos dos docentes, temas que servirão de base, juntamente com as concepções teóricas, para a discussão dos resultados.

Para manter o sigilo em relação à identidade dos discentes participantes do grupo focal, as falas serão identificadas pelos códigos descritos no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Códigos de identificação de discentes

Código período	Descrição período	Código discente	Gênero discente
T1	4ª período	A1	Feminino
		A2	Feminino
		A3	Feminino
		A4	Feminino
		A5	Masculino
		A6	Feminino
T2	5º período	A7	Masculino
		A8	Masculino
		A9	Masculino
		A10	Feminino
		A11	Feminino

		A12	Feminino
		A13	Masculino
		A14	Masculino
		A15	Masculino
T3	6º período	A16	Masculino
		A17	Feminino
		A18	Feminino
		A19	Masculino
T4	7º período	A20	Feminino
		A21	Feminino
T5	8º período	A22	Feminino
		A23	Masculino
		A24	Feminino
		A25	Masculino
		A26	Masculino
		A27	Masculino
		A28	Feminino
		A29	Feminino
		A30	Feminino
		A31	Masculino
		A32	Masculino
T6	9º período	A33	Masculino
		A34	Feminino
		A35	Masculino
		A36	Feminino
		A37	Feminino

Fonte: Da autora (2018).

**Com qual método a minha aprendizagem acontece? Percepção dos discentes sobre os métodos de ensino utilizados no curso.**

Na categoria de ‘métodos de ensino utilizados no curso’, buscou-se analisar a percepção dos alunos sobre os métodos de ensino que eles consideram como efetivos na construção do conhecimento, e também que os aproximavam da profissão de administrador público. Será apresentada a categoria e os temas extraídos dos relatos dos discentes no Quadro 4:

Quadro 4 - Categoria e temas extraídos dos relatos – discentes.

<b>Categoria</b>	<b>Temas</b>
1 – Métodos de ensino utilizados no curso	Métodos efetivos de ensino
	Aula meramente expositiva / métodos tradicionais

	Métodos ativos

Fonte: Da autora (2018).

A mistura da prática com a teoria é compreendida por A3-T1 como uma forma interessante de construção das disciplinas, de forma que a aula expositiva se intercale com estudos dirigidos ou estudos de casos, levando a uma percepção diferente do conteúdo:

*Na parte de gestão que eu mais consigo aprender são aqueles trabalhos que o professor vai misturar a prática com aquilo que a gente aprendeu na teoria. Nas outras disciplinas, eu gosto mais de aulas expositivas ou de estudos dirigidos, estudo de casos, eu gosto mais de coisas assim, eu acho que dá mais pra aprender bastante e você às vezes consegue perceber alguma situação diferente que você não tinha percebido, aí eu acho que fica legal nesse ponto (A3 - T1).*

Esta conexão entre teoria e prática mencionada pela aluna, vai ao encontro dos estudos de Guedes, Andrade e Nicolini (2014), em que os autores mencionam que com métodos mais ativos, fica mais fácil para os alunos vivenciarem situações com uma visão diferente, já que na teoria existem somente suposições, e na prática os alunos podem testar o que foi aprendido e aplicar a uma situação. A aluna A3 menciona ainda, que nas disciplinas que não são de gestão, ela também gosta de aulas expositivas, mas cita exemplos de métodos práticos como forma de percepção de situações diferentes não percebidas anteriormente.

A aula expositiva *linkando* com a prática, é a compreensão de A11-T2 que a apresentação em sala de aula dos desafios da administração pública possibilita uma aproximação com a prática, sendo a aula expositiva entendida como necessária para que ocorra uma conexão entre os métodos de aula expositiva e ativa:

*Acho que tem que ter aula expositiva, é necessário. E eu acho que linkando [a teoria] com a prática, que a gente vendo [os desafios da administração pública] na prática a gente visualiza melhor e tenta sair da zona de conforto, porque a gente estuda pra tá lá então eu acho bacana (A11-T2).*

De acordo com Pinto et al. (2012), o ato aprender, deve ser um processo de constante reconstrução que permita que o aprendiz utilize o saber em situações diferentes, gerando assim uma aprendizagem significativa. Quando a aluna A11 menciona que ao ver o conteúdo da aula expositiva na prática ela consegue visualizar melhor, este aprendizado torna-se significativo para ela. Já na parte em que a aluna menciona ‘sair da zona de conforto’

apreende-se que, ao se propor um método que faça uma conexão com a prática, é necessário ter uma participação maior do discente, que sai do papel de expectador, como ocorre na aula meramente expositiva, para estar mais ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Este papel mais ativo do aluno também é mencionado por A15-T2 como uma interação entre aluno e professor, em que é feita seguinte colocação:

*Importante é essa interação né, não ser só o professor ali empurrando tudo em você (A15-T2).*

Esse resultado lembra a afirmação de Freire (1996, p. 6), “pela razão do ser humano estar constantemente em um movimento de curiosidade e procura, é importante compreender que formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas”. Nota-se no relato dos alunos uma superação do treinamento técnico e do modelo de educação que Freire (1996) trata como ensino bancário, em que o aluno é um mero depósito dos conhecimentos dos professores. Ao afirmar que é necessária uma interação com o professor, o aluno A15 demonstra reconhecer a importância do seu papel e de sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Os posicionamentos dos discentes, de forma geral, nesta subcategoria, evidenciam um entendimento de que um método efetivo de ensino para eles seria um método que conseguisse conectar teoria e prática, e também um método que os coloque mais participativos no processo.

No tema ‘**aula meramente expositiva/ métodos tradicionais**’, houve diferentes posicionamentos entre os alunos, alguns se sentindo confortáveis com aulas expositivas e métodos tradicionais, e outros mencionando sobre a necessidade de atividades práticas e dinâmicas. Para o discente A15-T2, é confortável uma aula em que o docente apenas *buzina na cabeça* do discente, apresentando um relato favorável ao método tradicional com aulas expositivas, porém, de uma forma em que o aluno apenas receba as informações passivamente. Embora seja compreendida a importância da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem por A15-T2, através da interação na subcategoria anterior, existe a percepção de ser um aluno que pensa:

*De uma forma mais tradicional sabe? Tipo o mestre e o pupilo, eu vejo mais essa relação assim. Eu gosto de sentar e ver que o professor sabe, buzinar na minha cabeça, eu gosto é disso (A15-T2).*

De acordo com Abreu (2009), os alunos se sentem acostumados com o método tradicional, que é um método que os acompanha desde o ensino fundamental, com uma aula

expositiva estruturada através de livros, tendo o aluno o dever apenas de ouvir o professor. Para Guedes, Andrade e Nicolini (2014), na metodologia tradicional a preocupação é com a variedade e com a quantidade de informações, e não com a construção de um pensamento crítico-reflexivo do aluno, sendo o professor o agente ativo no processo.

Para A6-T1, quanto menos interação em sala de aula, melhor, demonstrando um contraponto ao tema de interação apresentada anteriormente, mostrando uma opinião favorável ao modelo tradicional, e demonstrando ainda não ser favorável à adoção de métodos de ensino baseados em interações em sala de aula, sendo a timidez um fator limitante também. Esta colocação é comprovada na afirmação a seguir:

*Sou uma aluna tradicional, gosto de aula expositiva que tenha menos interação (A6-T1).*

Esta preferência pelo método tradicional pode ser explicada também, como uma comodidade por parte da aluna em ser um agente passivo, apenas receptor de conhecimento, como afirma Abreu (2009).

Assim, torna-se mais confortável para o aluno, apenas receber a informação pronta, sem ter que, necessariamente, desenvolver um pensamento reflexivo sobre o que está sendo aprendido, sem participação efetiva na construção do seu processo de ensino-aprendizagem. Ambos os relatos de alunos que preferem o ensino tradicional estão presentes nos resultados dos grupos de períodos mais iniciais no curso, podendo ser explicado como uma construção do pensamento crítico ainda incompleta e com continuidade de características da educação bancária, existindo a necessidade de se apoiar no modelo de ensino tradicional a que estão habituados desde o ensino fundamental como mencionado por Abreu (2009).

O descontentamento com aulas expositivas e métodos tradicionais sem uma grande participação do aluno foi abordado em todas as turmas entrevistadas. Para o discente A16-T3, a decoreba é uma característica de um ensino mecanicista que é compreendido como ineficaz na seguinte fala:

*A gente tem muita prova fechada e isso faz que seja decoreba (reprodução de conceitos baseados na memorização). E a decoreba não funciona comigo, eu esqueço (A16-T3).*

De acordo com Berbel (2011, p. 25) “embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo”. Além dessa condição de expectador, as informações memorizadas através de ‘decoreba’, como menciona o aluno, não representam um significado para ele, ao não se



conectarem com uma prática ou com uma experiência já vivida por ele. Isto porque, como trata o estudo de Kolb (2015), sobre a aprendizagem experiencial, para que o processo de ensino-aprendizagem seja construído, é preciso fazer sentido para os participantes. De acordo com Abreu (2009, p. 20) “não haveria aprendizagem genuína em processos divorciados da experiência, onde se memorizam fatos sem perceber os relacionamentos, gerando então um conhecimento superficial e destituído de significado pessoal para quem aprende.” A falta de conexão entre a informação e a experiência deixa o conhecimento do discente sem a profundidade necessária para uma aprendizagem significativa e realmente efetiva. Desta forma, os métodos tradicionais utilizados no curso de Administração Pública são aceitos por alguns alunos que sentem-se confortáveis com a ideia de continuidade de um método de ensino experienciado por eles nas formações anteriores ao ensino superior, contudo, há também uma parcela de discentes que não o reconhecem como válido para a construção do seu conhecimento, sendo apresentada por A13-T2, uma forma do docente em não tornar o ensino mecanicista como válido, em que os métodos [altern]ativos que fogem do tradicional utilizados por alguns professores podem ser estimulantes no aprendizado:

*A P13, ela conseguia passar mesmo através de slides ela conseguia conversar com a gente e ter essa interação, eu acho que vai nesse sentido, de não tornar mecanicista e conseguir demonstrar pros alunos que eles estão ali realmente pra aprender, que o professor que puxa e te estimula a aprender (A13-T2).*

O aluno demonstra nesse resultado, um entendimento de que a aprendizagem deve ser significativa para ele, e não apenas ser realizada de forma mecânica. Esse relato do aluno A13 sobre o método de ensino da professora P13, corrobora com a afirmação de Freire (1996, p.21) de que “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Essa forma de participar através do diálogo com a professora, traz uma percepção do aluno A13 de que o processo de ensino não está sendo mecanicista, e ele se sente estimulado ao aprendizado, ao se tornar também parte dele.

Sobre um ensino mecanicista e com foco para a técnica, chega-se à colocação de A20-T4 em se sentir um robzinho, ao afirmar que o processo de ensino-aprendizagem:

*Não deve ser assim, tipo abrir a nossa cabeça e colocar o conteúdo, acho que não fixa. Nosso curso é muito voltado pra técnica, a gente fica um robzinho (A20-T4).*

Esta afirmação demonstra a não passividade da aluna frente ao autoritarismo, ao erro epistemológico do ‘bancarismo’ e o seu desejo em ‘dar a volta por cima’, como sugere Freire (1996, p. 13).

De acordo com o autor, o posicionamento do educador deve ser contrário ao depósito de informações no aluno, que o limita como um ser capaz de construir seu pensamento crítico e de forma autônoma, e não pensar sem um entendimento, não transferindo e sim coparticipando, o que Freire (1996, p. 21) define como “pensar certo”. Para o autor (1996, p. 21), “a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos”, ou seja, o discente não deve ser entendido pelo docente como um simples recipiente, abrindo sua cabeça e depositando conteúdos como foi apresentado no tema acima. Esta aprendizagem de forma mecânica remete a aluna à imagem de um robô, que simplesmente não pensa ou reflete criticamente sobre seus atos, apenas os reproduz.

Esses posicionamentos contrários dos discentes frente a métodos de ensino não participativos são explicados por Freire (1996), como sendo um descontentamento do discente ao ser limitado no processo. Para o autor, o docente não deve limitar a curiosidade pelo saber existente no discente e sim, motivá-lo a conhecer o que ultrapassa o conhecimento, indo em busca de uma autonomia e atividade na busca em prol do aprendizado.

A autonomia em prol do aprendizado, como mencionado por Freire (1996), foi percebida em relatos de alunos de todas as turmas entrevistadas, sendo estes posicionamentos categorizados em ‘métodos ativos’. De acordo com a aluna A3 da turma T1: *as aulas da P13 são muito criativas e me desafiam* (A1). Esse desafio proposto à aluna A3, através da criatividade da professora P13, corrobora com o estudo de Freire (1996, p. 13) quando o autor afirma que “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”, indo essa afirmação do autor ao encontro também da afirmação de A31-T5 de metodologias [altern]ativas o fizeram crescer como aluno, em que é apresentado um relato sobre uma estranheza inicial com algo novo, não sendo possível compreender inicialmente os métodos de ensino que deram autonomia a ele, mas que depois foi capaz de notar o fundamento do método baseado no desenvolvimento da criatividade:

*A princípio aquela coisa "nossa, elaborar um jogo é muito difícil, é muito chato", mas assim depois que você faz e usa a sua criatividade, isso te faz crescer mais como aluno (A31-T5).*

Este tema apresenta a força criadora mencionada por Freire (1996). Esses resultados lembram as características defendidas no art. 4º, inciso VII das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, em relação ao perfil profissional do administrador público, entre elas, ter iniciativa, criatividade, determinação e abertura ao aprendizado permanente e às mudanças. Além disso, as diretrizes curriculares dão ênfase também a conexão entre teoria e prática e uma formação humanística e crítica, levando os alunos a uma melhor compreensão do ambiente de trabalho que irão encontrar. Desta forma, pode-se inferir que a compreensão dos alunos sobre métodos ativos, é de que, apesar da estranheza inicial sobre algo que é novo e que não estão habituados, os métodos ativos os desafiam e os fazem crescer como discentes, além de estimular a criatividade. Para que seja possível aprofundar a discussão sobre métodos ativos. Serão abordados na próxima categoria a compreensão, o conhecimento e as contribuições das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem para a formação de acordo com a concepção dos discentes.

#### **Como é ser o centro em sala de aula? Perspectivas discentes sobre as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem**

Na categoria ‘metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem’, buscou-se analisar a percepção dos alunos sobre as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, se conheciam essas metodologias e qual a opinião sobre as contribuições para a formação do administrador público, e para o desenvolvimento da autonomia dos discentes na construção do conhecimento. No Quadro 5 são apresentadas a categoria, suas subcategorias e os temas extraídos dos relatos dos discentes.

Quadro 5 – Categoria e temas extraídos dos relatos – discentes.

<b>Categoria</b>	<b>Temas</b>
2 - Metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem	Conhecimento/opinião o sobre metodologias [altern]ativas
	Contribuição para a formação
	Autonomia no processo de aprendizagem

Fonte: Da autora (2018).

Antes de iniciar a discussão sobre os temas, será apresentado, para uma melhor compreensão sobre os métodos entendidos pelos discentes como [altern]ativos ao método tradicional, um quadro, a partir de aspectos teóricos tratados por Behrens e José (2001),

Monezi e Almeida Filho (2005), De Pretto (2006), Machado e Callado (2007), Berbel (2011), Masson et al. (2012) e Costa e Araújo (2012), que serão apresentados a seguir no Quadro 6, bem como uma breve descrição, suas vantagens e desvantagens:

Quadro 6- Metodologias citadas pelos alunos.

<b>Metodologias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Principais vantagens</b>	<b>Principais desvantagens</b>
Estudo de Caso	o aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade. Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo.	recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habitua-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão.	distorção no entendimento dos eventos associados ao problema; ênfase nas informações concretas em detrimento das de informações abstratas; pensamento empírico baseado no senso comum.
Jogos	um grupo de pessoas deverá estudar o ambiente definido pelo jogo e pesquisar as estratégias mais adequadas para vencer os principais competidores, utilizando-se os conhecimentos auferidos na exposição teórica da disciplina.	proporcionam uma adequada aprendizagem sobre o comportamento do grupo e um importante reforço de toda a teoria da tomada de decisão.	finalidade e objetivos não são bem definidos, tornando uma "brincadeira"; pode se transformar em apenas uma competição e perder o sentido pedagógico.
Método de Projetos	Apresentação e discussão do projeto; problematização do tema; contextualização; aulas teóricas exploratórias; pesquisa individual; avaliação coletiva do projeto; produção final; produção coletiva; discussão coletiva, crítica e reflexiva.	permite uma relação dialógica entre professores e alunos, defesa de ideias, investigação dos referenciais teórico-práticos, instiga o envolvimento.	É complexo, pois envolve a aptidão dos alunos para desenvolver o projeto, com limitação de tempo e recursos. Numa fase inicial do projeto o aluno acostumado a ser instruído mecanicamente numa abordagem tradicional e de obedecer às ordens do professor, apresenta-se confuso e angustiado.

Visita técnica	Visita à empresas ou organizações para que os conceitos teóricos vistos em sala de aula sejam compreendido na prática, fazendo um registro dos elementos observados e uma coleta de informações através de um roteiro.	É um recurso didático-pedagógico que obtém ótimos resultados educacionais, pois os alunos, além de ouvirem, vêem e sentem a prática da organização, tornando o processo mais motivador e significativo para a aprendizagem.	Durante a visita o aluno pode perceber as contradições entre o “mundo” do trabalho e da academia e a difícil conciliação dos objetivos de ensino aprendizagem com aquele do tempo da produção.
----------------	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora a partir Behrens e José (2001), Monezi e Almeida Filho (2005), De Pretto (2006), Machado e Callado (2007), Berbel (2011), Masson et al. (2012) e Costa e Araújo (2012).

Com as metodologias apresentadas no Quadro 6, pode-se compreender melhor os relatos dos alunos sobre os métodos de ensino que consideram alternativos ao ensino tradicional. Os autores pesquisados, mencionam que estes métodos facilitam a compreensão dos alunos sobre a teoria aplicada em sala de aula através da prática. Nos estudos, foram mencionadas as seguintes vantagens sobre os métodos considerados pelos discentes como [altern]ativos: motivação, aprendizagem significativa, instigar o envolvimento, compreensão sobre a tomada de decisão. Contudo, desvantagens como contradição entre a teoria aprendida e a prática profissional, limitação de tempo para aplicação da metodologia e distorção do entendimento, são tratados pelos autores como possíveis dificultadores da aplicação dos métodos.

Para alguns discentes as metodologias [altern]ativas seriam uma forma do aluno ser mais participativo no processo de ensino-aprendizagem, através do aprendizado da teoria com a prática. Outro discente relatou entender essas metodologias como uma fuga do quadro e do *slide*, sendo assim, um ensino inovador que tem mais a contribuir com a formação.

Em uma perspectiva distinta, uma discente disse compreender essas metodologias como a utilização de cartaz em apresentações de trabalhos como é realizado por uma docente, contudo, a aluna relata se sentir no ensino médio ao realizar esse tipo de atividade, e isso se torna desmotivante. Moreira (2012) entende que o material de aprendizagem para uma construção de conhecimento do aluno precisa ser potencialmente significativo, além do fato de que quem aprende deve mostrar-se com predisposição para o movimento da aprendizagem. O aluno apresentar predisposição é considerado pelo autor como o maior desafio na

construção do conhecimento, porque não se trata de motivação ou de gostar do conteúdo, mas sim, da vontade em relacionar os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, provocando modificações, enriquecendo-a, elaborando-a, dando-lhe os significados.

O estudo de caso foi uma metodologia mencionada por vários alunos, sendo compreendida como [altern]ativa por colocar o discente como um agente ativo no processo da busca por uma solução de um problema inserido em um contexto, sendo entendido por alguns discentes como uma forma efetiva de aprendizagem, por ser necessário um estudo mais profundo para aplicar a teoria na prática. Houve um discente apenas, com um conhecimento aprofundado sobre essas metodologias, por conhecer bem o trabalho do autor Paulo Freire, e mencionou ainda, buscar desde os períodos iniciais do curso, a autonomia necessária para a construção do seu conhecimento.

A27-T5 apresenta a perspectiva de que metodologias [altern]ativas são metodologias que colocam o aluno como um agente transformador e possibilitam a participação deste, podendo assim, transformar o seu aprendizado: *é o aluno como um agente participante e transformador do seu aprendizado* (A27-T5), sendo demonstrado neste tema, que o aluno possui uma compreensão sobre a capacidade de ser o responsável na transformação da própria aprendizagem.

A participação é identificada por A31-T5 e por A26-T5 como forma do aluno sair do estado passivo de receptor e construir o conhecimento, sendo esta afirmação identificada nas seguintes falas: *eu também participo não apenas recebendo* (A31-T5), *o aluno participando da construção do conhecimento* (A26-T5). A27-T5 ainda acrescenta que a metodologia [altern]ativa proporciona uma formação crítica do aluno, sendo a participação fundamental para a promoção de espaços para debates, como uma forma de construção deste posicionamento crítico dos discentes, ainda mencionando-se que: *uma academia que não proporciona fazer pensamento crítico não cumpre com a sua função* (A27-T5), remetendo esta afirmação ao estudo de Freire (1996), que defende que é importante o formando se assumir como sujeito na produção do saber, e entender que o ensinar não é a transferência de conhecimento, mas sim, a criação de possibilidades para a construção deste.

Para A21-T4, as metodologias [altern]ativas não são prazerosas, fazendo uma afirmação de que as aulas onde ocorrem atividades mais dinâmicas, como jogos ou debates, não são prazerosas, pois a discente prefere ficar mais quieta durante as aulas. Porém, de forma contraditória, existe o reconhecimento de que estes métodos são efetivos para sua formação, já que facilitam a aprendizagem do conteúdo, além de explorar o conhecimento após a aula expositiva. Ainda é feita a seguinte afirmação sobre a conexão de uma disciplina com

métodos ativos e a realidade profissional: *cheguei no estágio e eu sabia falar tudo que era da área da disciplina, porque ela [docente] me explorou* (A21-T4).

De acordo com Berbel (2011), a inclusão de metodologias ativas pode motivar o aluno, ao fortalecer nele uma percepção de ser a origem da própria ação na construção de seu conhecimento, colocando-se de forma autônoma no processo e sentindo-se próximo da prática como demonstrado no relato acima.

Ao afirmar que as metodologias [altern]ativas são uma prova de fogo, A31-T5 demonstra um reconhecimento da contribuição de alguns métodos [altern]ativos no crescimento dele como aluno na seguinte passagem:

*Fala que você vai ter que fazer um teatro, vai ter que fazer um jogo, primeira reação é 'por que que eu vou ter que fazer isso?', depois que você passa [pela metodologia], é meio que uma prova de fogo, sabe, é aquilo que vai te fazer crescer'*(A31-T5).

Esta afirmação de A31-T5, remete à ideia de Mitre et al. (2008), de que as metodologias ativas alcançam uma capacitação ao se utilizarem da problematização, para motivar o discente a fazer uma reflexão crítica desse problema, real ou como simulação, para assim, construir o seu conhecimento como forma de solucioná-lo. Essa reflexão do autor pode ser percebida nos relatos de alguns discentes, ao trabalharem com a metodologia de estudo de caso também.

Para Berbel (2011), as metodologias ativas vão ao encontro do pensamento de Freire (1996), ao entender que a educação não é neutra, pois ela é entendida como um ato político, pois o educando exerce o seu direito de optar. Esse estudo é representado em alguns temas, como por exemplo, na colocação de A20-T4, de que os docentes não devem abrir a cabeça e colocar o conteúdo, ao demonstrar um incômodo com a forma que o conteúdo algumas vezes é apenas transmitido sem a participação da discente na discussão:

*Não deve ser assim, abrir a nossa cabeça e colocar o conteúdo (...), eu acredito que a universidade é feita pra gente pensar né, pra desenvolver nosso lado crítico* (A20-T4).

É ainda mencionado neste relato, a compreensão de capacidade em contribuir para que a aula seja efetiva na construção do próprio conhecimento, na seguinte passagem:

*Cada um têm uma carga de conhecimento né? Então, às vezes a minha opinião é relevante também pra aula* (A20-T4).

Esse resultado remete ao que Marin et al. (2009) explica sobre as metodologias ativas como uma pedagogia não diretiva, que surgem no movimento da escola nova como um contraponto à escola tradicional, para o autor (2009, p. 14), na escola nova “valoriza-se mais o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito”. Araújo (2015, p.4) traz alguns elementos presentes nas metodologias de ensino como: “relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino (...)” entre outros.

O relato sobre a opinião da discente também ser relevante, pode ser reconhecido no elemento apresentado pelo autor de ‘conhecimentos que o aluno possui’, e ao mencionar que a universidade é feita para desenvolver o pensar dos discentes de forma crítica sobre a realidade, a aluna remete aos elementos de ‘ensino-aprendizagem’, ‘projeto político-pedagógico’ e ‘objetivos de ensino’, mencionados por Araújo (2015). Sobre a contribuição de metodologias [altern]ativas, de acordo com alguns discentes, metodologias que os aproximem da prática podem contribuir para a formação, proporcionando uma bagagem maior ao colocá-los como participantes ativos, engrandecendo-os.

De acordo com A25-T5, a metodologia do estudo de caso e outros trabalhos práticos leva o discente a refletir e a pensar como um futuro gestor público, sendo assim, um método considerado eficiente para a formação, comprovado na seguinte fala:

*Eu acho que estudo de caso te faz pensar e agir como futuro gestor, como gestor público mesmo (...), te faz pensar e refletir um pouquinho: o quê que eu posso melhorar como gestor público amanhã? Então te faz refletir um pouco mais sobre isso. Trabalhos práticos e tudo mais te faz ter uma visão mais crítica mesmo da realidade e pensar em possíveis soluções pra isso (A25-T5).*

Ainda é apresentada a compreensão de que toda aula expositiva deveria trazer um estudo de caso, para que a compreensão de fato ocorra, e não uma atividade apenas de fixação do conteúdo. De acordo com o aluno:

*Estudo de caso você traz uma coisa de fora que realmente está acontecendo e fala: ‘resolva esse problema real. Eu acho que metade da aula conteúdo e metade da aula pra você resolver problema, seria bom’ (A25-T5).*

Mas é plausível trazer o posicionamento de Araújo (2015), de que a metodologia de ensino não se trata de um instrumento, ou mecanismo que é uma ‘peça chave’ para resolver todos os tipos de circunstâncias, sendo necessária uma precaução na utilização e observação de qual conteúdo pode ser bem trabalhado através destas metodologias.



Já um discente do último período do curso, entende que as metodologias [altern]ativas devem ser utilizadas com parcimônia, já que tudo em excesso pode ser prejudicial, e também deve-se observar a maturidade dos alunos ao se pensar em um método novo, já que, para ele, alunos dos primeiros períodos não possuem uma compreensão exata do conteúdo do curso ainda. Com o relato de que essas metodologias *dariam certo a partir de um momento mais avançado do curso* (A35-T6), é defendida a ideia de que seria possível um melhor aproveitamento dos métodos utilizados pelos docentes neste momento mais avançado. Esta afirmação pode ser verificada também pela existência, de acordo com A35-T4, de uma imaturidade discente, em que é mencionada uma dificuldade em se colocar como agente participativo nos períodos iniciais:

*No começo dos períodos, eu tenho muita dificuldade e tenho até hoje porque o professor ele não desenvolve isso em você, ele pega uma turma cheia de novato e quer que a gente faça debate. A gente não tem posicionamento crítico ainda, sabe? (A35-T4).*

Justificando assim, a aluna, o seu receio em participar de debates por ter sofrido nos primeiros períodos com a obrigatoriedade em participar da atividade sem se sentir preparada ainda.

A20-T4 menciona que não se sente como agente participativo por haver uma autoridade do professor ao relatar um sentimento de superioridade e poder do professor em sala de aula:

*O professor fica lá, ele é superior, sabe tudo e ele vai te passar o assunto e às vezes não abre espaço pra eu expressar a minha opinião (A20-T4).*

Este relato corrobora também com o relato apresentado por outra discente, de sentir uma humilhação em sala de aula, em que menciona sobre a falta de espaço para se expor a opinião em sala de aula, sendo a aluna minorizada pela docente por possuir um conhecimento inferior sobre os conteúdos abordados, e que são compreendidos de forma oposta à posição da docente:

*Eu tenho muitas opiniões contrárias a dela, muitas, quase todas. Eu não posso argumentar, se eu argumento, Jesus Cristo... e ela te humilha! Evidente que o conhecimento dela é muito superior ao meu. Então eu vou tentar argumentar alguma coisa, ela humilha, ela massacra, você não consegue debater, ela não aceita uma opinião divergente (A28-T5).*

De acordo com Freire (1996), o docente precisa compreender que autoridade e liberdade precisam acontecer em um espaço de respeito mútuo, possibilitando assim, práticas disciplinadas e favoráveis à vocação dos discentes, sendo importante que o docente seja mais

democrático e, permitindo assim, um aluno mais ativo no processo. É relatado ainda por A28-T5, que a falta de democracia nos momentos em que gostaria de ser mais participativa em sala de aula, acabou por oprimi-la, e fez com que se sentisse desmotivada para opinar em uma disciplina que ela considera ser de grande importância para a formação do administrador público.

Marin et al. (2010) menciona que uma mudança de método de ensino pode gerar insegurança nos discentes, ficando perdidos na busca de conhecimento, principalmente em disciplinas básicas. Essa afirmação pode ser verificada no relato de A9-T2 ao mencionar que precisa de um norte na disciplina, em que o discente afirma ter uma necessidade de um controle do professor no processo de ensino-aprendizagem:

*Eu preciso de alguém que me cobre, senão não sei nada, e eu preciso de um norte pra seguir, se deixar assim livre e eu puder postergar (...) (A9-T2).*

Este posicionamento do aluno vai contra a construção de uma autonomia e responsabilidade discente pela construção do próprio conhecimento.

Alunos de um período mais incipiente no curso, demonstraram um posicionamento negativo à utilização de metodologias [altern]ativas, representados nas falas de que metodologias [altern]ativas são para o ensino infantil, e de que muitas atividades [altern]ativas são fantasiosas:

*Eu acho uma péssima ideia [o uso de metodologias [altern]ativas]. Eu acho que pra universidade não, mas o ensino infantil, o ensino fundamental, acho que isso é totalmente viável. Aí a gente vai chegando numa certa idade assim não vai importando com isso não, acho que a coisa tem que ser séria mesmo sabe, enfim, acho que tem que ter seriedade. Não concordo muito com jogo, cartaz pra lá, cartaz pra cá (A15-T2).*

Sobre atividades fantasiosas, A13-T2 considera as metodologias [altern]ativas como algo de deveria ser mais real:

*O negócio [metodologias [altern]ativas] acho que tem mais seriedade e mais realidade, atividades mais reais do que atividades fantasiosas (A13-T2).*

Como um contraponto às falas anteriores, é apresentada por A10-T2 a afirmação de que autonomia é essencial, em que existe um entendimento sobre as metodologias [altern]ativas como necessárias à esta autonomia, contribuindo muito mais para o aprendizado do que somente aulas expositivas:

*Metodologia ativa ela devia ser a maior parte do tempo, não acho que o professor devia ser a maior parte do tempo, que ele tá ali como apoio pra passar a matéria, mas a autonomia é essencial até por que quem é interessado naquilo é a gente, e as vezes que eu mais aprendi foram as vezes que eu tava lá na frente, que eu tava fazendo alguma coisa e não as vezes que eu tava sentada assistindo. Eu acho que eu aprendi muito mais, enfim, com metodologias ativas do que com metodologias passivas (A10-T2).*

Para Freire (1996), quando o educando se sente próximo do objeto de estudo, ao conectá-lo com uma realidade vivida por ele, ou compreendida por ele, ele se sente parte do processo de ensino-aprendizagem e autônomo na busca do seu conhecimento, sendo este aprendizado mais tangível e significativo ao discente, como apresentado por A10-T2.

Ao ser abordado o assunto de responsabilidade dos discentes na construção do conhecimento, é apresentada visão de que a aprendizagem depende do professor e do aluno, em que é reconhecida a necessidade de dedicação do aluno, mas a forma como o professor realiza a aula expositiva é também relevante para a contribuição de uma aprendizagem significativa para o aluno:

*O processo de aprendizagem depende muito do individual do aluno e também acho que a maior porcentagem é do professor, da forma que eles expõem as suas aulas, porque tem aulas que você sai realmente poxa, pensava diferente, e você vai assistir a algum noticiário, você entende [o que foi trabalhado pelo docente em sala de aula] (A5-T1).*

Ainda sobre responsabilidade discente na construção do conhecimento, é demonstrado um relato de um aluno de um período mais avançado, que compreende que a responsabilidade em seu conhecimento foi desenvolvida por uma docente, ao utilizar um método ativo com a construção de um projeto em sala de aula. De acordo com o aluno:

*Ela [docente] me fez aprender a construir um projeto público, me senti responsável pelo meu próprio conhecimento (A16-T3).*

Araújo (2015), menciona que a metodologia ativa seria uma forma de hegemonia do aluno sobre o professor, retirando esse último do foco do processo educacional, o que levaria o aluno a ser um auto aprendiz, responsável pela sua atividade no aprendizado.

Nas próximas seções, percepções sobre a formação do administrador público, concepções profissionais, formas de desenvolvimento do pensamento crítico e contribuições das metodologias [altern]ativas para esta formação, serão abordadas com maior profundidade.

### **Aonde eu vou aprender a ser um gestor público?**

Na terceira e última categoria, que trata da formação do administrador público, os estudantes fizeram afirmações sobre seu entendimento do que é ser um administrador público, afirmações estas que são apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7– Categoria e temas dos relatos – discentes.

Categoria	Temas
3 - Formação do administrador público	Aproximação com a prática
	Construção do pensamento crítico
	Concepção profissional

Fonte: Da autora (2018).

Houve relatos sobre uma necessidade de aproximação entre teoria e prática, para uma compreensão melhor sobre a profissão de administrador público, enfrentando situações reais ou hipotéticas que os fizesse realmente pensar em soluções como futuros gestores públicos. Em alguns relatos foi mencionado também, que essa aproximação era possibilitada na IES por outros meios, como atividades de extensão e empresa júnior, como é abordado no relato sobre atividades extraclasse, em que existe uma compreensão de que a busca por conhecimento deve ultrapassar a sala de aula, para se obter uma aprendizagem aprofundada:

*Ter uma visão mais crítica mesmo da realidade, no meu caso, a Empresa Júnior também me dá muita oportunidade disso, a gente trabalha com consultoria, então você [aprende], coisas que eu nunca tive [acesso] em sala de aula e vou, as vezes vou ver mais pra frente no, no curso; mas me dá oportunidade de conhecer um pouco mais o setor público mesmo e agir de fato na, na solução (A5-T1).*

Já os exemplos práticos em sala de aula, foram apresentados como uma forma de aproximação entre teoria e prática, e que isto foi vivenciado pelo discente claramente quando uma docente trouxe para a sala de aula um acontecimento real da administração pública brasileira, para que se realizasse um debate acerca deste acontecimento, sendo esta uma aprendizagem que foi significativa para o aluno que mencionou como ‘enriquecedor’, ter uma experiência como esta:

*Na disciplina Dc <sup>6</sup>foi muito bom, porque a professora pegava exemplos do que tava acontecendo na vida pública do país. Quando aconteceu uma nomeação no Supremo, a gente discutiu aquilo dentro da sala e foi muito enriquecedor e tipo, é coisa que a gente nunca mais vai esquecer por que a gente aplicou assim e realmente aprendeu (A9-T2).*

<sup>6</sup> As disciplinas do curso de Administração Pública serão representadas por letras do alfabeto, sendo Da1, Dc2, Dp2, Dp3, Dr3 e Dt disciplinas do 1º período; Dt2, Dj, De2, Db2, Du2 e Dx disciplinas do 2º período; Dk3, Da2, Db, Dh e Dl disciplinas do 3º período; Dx2, Dy, Dz, Dk2 e Dc disciplinas do 4º período; Dq, Dh2, De, Dd2 e Dk disciplinas do 5º período; Dw, Dh5, Dm e Dr disciplinas do 6º período; Dh3, Df disciplinas do 7º período, Do2, Dl2, Dh4 disciplinas do 8º período; e Ds, Ds2, Ds3, Du, Dg, Dg2, Dd, Df2, Dj2, Dm2, Dn, Dn2, Do, Dp, Dq2, Dr2 disciplinas eletivas.

Este relato pode ser explicado por Kolb (2015), que define aprendizagem como um processo em que a experiência vivida pelo o indivíduo, seja transformada em conhecimento, ou seja, não seria apenas a junção dos conhecimentos prévios aos novos, mas sim, considerar que toda experiência do conhecimento contínuo de um indivíduo sobre qualquer evento seja considerada na aprendizagem. Podemos recorrer também aqui, ao estudo de Berbel (2011), que trata as metodologias ativas baseadas em experiências reais ou simuladas, como uma forma de se desenvolver a aprendizagem do aluno, sendo assim, um caminho para a proximidade com a profissão.

Sobre atividades que colaborem para a autonomia, foi relatado por A35-T6, um método livre utilizado no curso, em que o discente apresenta uma compreensão de que um método que dá liberdade é sim efetivo, e em um momento do curso foi necessário a aplicação de atividades à distância e videoaulas, que o levaram a se sentir mais responsável e autônomo para o seu aprendizado de uma forma muito positiva:

*A gente tinha que aprender sozinho. Então pra mim eu acho que o melhor método que existiu. Foi um método dinâmico, livre pro aluno fazer na hora que ele quisesse, no momento que ele quisesse, na velocidade que ele quisesse (A35-T6).*

Compreendendo A35-T6 que este tipo de método contribui para a formação do administrador público, ao ser necessário a busca do conhecimento e desenvolvida a curiosidade do discente sobre o assunto abordado, já que, por ser à distância, não era possível consultar o professor em suas dúvidas, devendo buscar as informações.

Outros argumentos importantes foram feitos pelos estudantes de forma geral em relação à didática utilizada por alguns professores, principalmente em métodos em que os alunos tinham maior liberdade na construção de trabalhos ou apresentações. Alguns alunos se sentem despreparados teoricamente para realizar apresentações e depositavam no professor uma culpa por colocá-los nessa posição de responsabilidade, além de ser mencionada por um aluno, a falta de didática que ele tem para explicar um conteúdo aos colegas, sendo esta fala representada no seguinte relato:

*Já aconteceu várias vezes de a gente fazer o trabalho sem ter instrução necessária pra fazer trabalho. Então a gente não sabia como fazia, a gente tinha que ficar pesquisando no impulso e bem aleatório. E depois o trabalho ficava ruim e a gente era cobrado pelo professor por uma coisa boa e não conseguia, tipo a gente teve que fazer uma PPA, sem saber como que era um PPA. E a gente já acabou essa disciplina e até hoje eu não faço a mínima ideia de como que faz um PPA. Agora... e apresentação, eu acho que*

*também depende muito, por que às vezes a gente fica com temas muito importantes pra falar no seminário, e a gente não tem didática de um professor. Então muitas vezes a gente como quem tá assistindo um seminário também não consegue aprender o que tá ali, e é um tema importante, relevante então também acho complicado (A17-T3).*

É representado neste relato, um receio com a liberdade e a autonomia permitida pelo professor no processo de aprendizagem, a discente ainda não se reconhecendo como um agente ativo no processo de aprendizagem por se achar sem a didática de um professor ou por este não estar à frente do ensino de forma mais atuante. De acordo com Freire (1996, p. 57) “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco”.

Em relação à construção do pensamento crítico, alguns discentes argumentaram sentir falta do apoio dos docentes na construção do pensamento crítico em sala de aula, e que muitos professores não os instigam para essa construção e, dessa forma, se sentem como meros reprodutores dos pensamentos dos docentes. Contudo, alguns discentes entendem que essa construção do pensamento crítico ocorre, de fato, e dão alguns relatos sobre essa experiência, podendo ser essa construção do pensamento crítico, confirmada no relato abaixo:

*Eu acho que o [professor] P3 é muito bom nisso [desenvolver um pensamento crítico], ele tenta muito levar a gente pra um pensamento crítico, muito mesmo. A todo momento ele tá preocupado com isso [desenvolvimento do pensamento crítico] e de uma forma, não digo imparcial, ele tenta fazer com que a gente pense e tenha uma crítica sobre o assunto, não tipo induzindo a nada. Mas são poucos [professores que desenvolvem o pensamento crítico], são pouquíssimos (A17-T3).*

A aluna compreende que o pensamento crítico é trabalhado no curso a partir do momento que o professor a estimula a pensar e a ter um posicionamento crítico sobre um assunto, mas sem induzi-la ao pensamento que ele possui previamente. De acordo com Paes de Paula (2011, p. 68), “consideramos pensamento crítico a capacidade do sujeito de ter uma interpretação divergente e inovadora sobre um determinado assunto, não se conformando ao posicionamento padrão e generalizado”. Essa afirmação da autora também vai ao encontro da afirmação de A18-T3, que menciona que dois docentes influenciaram para que ela pudesse pensar por ela mesma, ao perceber a construção do seu pensamento crítico sobre um assunto tratado em sala de aula, que era visto por ela antes, sob outra ótica, além de compreender um fato da realidade após uma associação feita por um professor de forma hipotética, também contribuindo para que a aluna refletisse sobre o conhecimento e se sentisse tocada por ele:

*Eu acho também que são poucos os professores que te induzem a ter posicionamento crítico aqui né, e existem muitas demonstrações de fatos hipotéticos que a gente pode pensar. Desde o início do curso com o professor P4 até hoje sempre teve, só que eu comecei a ser influenciada a pensar por mim mesma, e a criticar com a matéria da professora P13 sobre quando ela falou da burocracia. Por que aquilo marcou muito pra mim, ela mostrar que não é a burocracia que estava errada, na realidade são as disfunções dela. Daí você começa a ver que as pessoas às vezes elas julgam muito antes de entender a coisa, sabe? E começou com ela, eu pensar praticamente. Por exemplo, teve uma vez que o professor P3 tava tendo uma discussão sobre a luta de classes, daí ele deu exemplo dos Black Bloc, de quebrarem todos os bancos e tudo. E tentou fazer uma analogia com os Black Bloc como se eles fossem o proletariado e os donos de banco fossem os burgueses, e aí aquilo tipo pra mim chocou muito e me fez pensar (A18-T3).*

De acordo com Mitre et al. (2008), o discente realiza a dialética de ação-reflexão-ação, ao se conectar com uma realidade social através de métodos com uma prática reflexiva, que ultrapasse os limites do “treinamento puramente técnico” (2008, p. 35), o que corrobora com o tema acima, ao ser feita uma associação pelo professor de grupos de manifestantes da atualidade [*Black Blocs*] com um conflito de classes econômicas de outro século [Burgueses e Proletários]. Os autores entendem ainda, que neste processo de compreensão do problema social, e ao se tentar solucioná-lo, são desenvolvidos o pensamento crítico e a responsabilidade do estudante pela própria aprendizagem.

Já o discente A27-T5, compreende que a autonomia discente para construção do pensamento crítico e para a construção do pensamento, é limitada, já que os alunos não vêm de um ensino anterior que os reconhece como autônomos e não compreendem o risco de se colocar, sendo esta afirmação apresentada no relato abaixo:

*Eu acho que não [não pode ser o principal responsável pelo seu aprendizado], pontualmente, porque acho que se fosse levar pra colocar na grade toda [inserir métodos ativos em todas as disciplinas], acho que não, não funcionaria, porque nós não viemos de uma escola autodidata, então não vai funcionar. Eu vou deixar muito aberto [dar liberdade para a construção do conhecimento] e no final ninguém vai entender nada. Mas se fosse pra eu trabalhar eletivas [disciplinas não-obrigatórias] esse tipo de, esse tipo de mecanismo de ensino [métodos ativos], funcionaria perfeitamente, principalmente pra aquilo que a gente tá pleiteando aqui na fala, que é tipo assim prática, é eu entender como faz. Acho isso fundamental (A27-T5).*

De acordo com Darroz, Rosa e Ghiggi (2015), o ensino tradicional que tem por base a transmissão e a recepção de informações, tem como pressuposto que os alunos não possuem uma concepção anterior sobre o conteúdo abordado através de experiências, sendo assim,

incapazes de desenvolver sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma manutenção da passividade dos discentes. Contudo, A27-T5, acredita que a autonomia poderia ser trabalhada em disciplinas eletivas em que eles fossem colocados como ativos no processo, sendo necessário a busca dos alunos sobre informações para resolução de problemas, aproximando-os da prática e, contribuindo assim, para uma formação mais significativa para eles.

Sobre o tema ‘**profissão de administrador público**’, alguns discentes relataram se sentir ainda confusos sobre o perfil do administrador público, ou sobre as áreas que irão atuar, ou mesmo se irão seguir a carreira pública. Esses relatos foram verificados com mais frequência nas turmas dos períodos mais avançados, sendo percebido um sentimento de incerteza em relação ao futuro profissional e, mesmo entre aqueles que já estão em períodos mais avançados no curso, houve relatos sobre a não compreensão de conhecimentos essenciais para sua formação. Na afirmação de A20-T4 sobre ‘preparação para gerir’, é possível perceber que a entrevistada sente uma falta de preparo no curso, para o enfrentamento de questões que envolvem o poder de decisão como um gestor público, sendo isto confirmado no seguinte relato:

*A formação em si, por ser no começo mesmo era algo muito novo pra mim e até hoje em dia eu não sei o que eu quero, às vezes eu vou pro mercado de trabalho trabalhar não no setor público e eu trabalhe no setor privado, talvez eu siga carreira acadêmica, talvez eu preste concurso. Só que no curso, principalmente as disciplinas que têm Gestão na frente, você acha que vai aprender a fazer. Por exemplo, disciplina de Df, você pensa que se tiver um problema você vai aprender a gerir um problema de Df. Mas eu vejo que não, elas não te preparam assim pra você gerir, eu achei que a minha expectativa com o curso era que me ensinasse: “oh, se tiver um problema, por exemplo, ocorreu uma enchente da prefeitura, o quê que eu vou fazer?”, como gestor público como eu vou agir, entendeu? Eu sinto um pouco de falta nesse sentido, de preparar assim (A20-T4).*

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Administração Pública (BRASIL, 2014), o curso deve possibilitar certas competências e habilidades aos discentes. Entre essas competências é apresentada a preparação do futuro gestor público para participar do processo de tomada de decisão e da formulação de políticas, programas, planos e projetos públicos, e para desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública, que é uma capacidade não percebida no curso da IES em questão por A20-T4, de acordo com o relato acima.

Ao A23-T5 realizar o questionamento ‘aonde eu vou aprender a ser um gestor público?’, é feita uma crítica pelo discente, sobre a graduação ter um foco apenas em carreira acadêmica e concurso, não sendo estes os objetivos do discente como administrador público,



se sentindo assim, desamparado e acreditando ter maiores possibilidades em cargos comissionados municipais por possuir um conhecimento defasado:

*Aonde que eu vou aprender a ser um gestor público? Porque eu não sei fazer, o mais básico, acho que qualquer prefeitura precisa, um PPA [Plano Plurianual], uma LOA e uma LDO. Acho que ninguém desse curso aprende a fazer, só aprende na teoria o que é, mas não teve um professor que pegou e falou assim "vocês vão fazer do começo ao fim um PPA, uma LOA uma LDO". E é muito difícil alguém que vai entrar aqui, que vai sair da graduação e entrar no Estado, entrar na União, vai fazer um concurso e vai passar de uma vez. Nosso curso tá distanciando cada vez mais [da prática da gestão pública]. Só pensa em carreira acadêmica, concurso, mas não aproxima em momento algum a gente da prática, a gente não sabe, eu pelo menos não sei bolar um projeto que vai ter eficiência (A23-T5).*

A afirmação sobre competências não trabalhadas no curso, de acordo com o posicionamento acima, fogem do que é defendido nas diretrizes curriculares nacionais de Administração Pública, e fogem também do que foi apresentado por Nicolini e Fischer (2007), sobre uma renovação do perfil do administrador público no Brasil, que foi iniciada em 2003, através da implementação por parte do Estado, de uma agenda às instituições de ensino, para que sejam atendidas algumas exigências necessárias para a formação de gestores públicos capazes de contribuir com um bom governo.

De acordo com os autores, a formação do administrador público deve atender, entre outras, as seguintes indagações, (2007, p. 15): “Como instituir estratégias de qualificação que integrem estabilidade e mudança, de forma a desenvolver a competência de conviver com as transformações inerentes às funções públicas? Como estimular a imaginação criadora e as condutas inventivas, de forma a desenvolver a capacidade heurística sem distanciamento dos problemas públicos”. Esse distanciamento dos problemas públicos reais, além da falta de capacitação para uma melhor compreensão de um Plano Plurianual (PPA), ou da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual, também foi relatado por uma discente do período mais avançado do curso. Foi apresentado ainda, um relato de que, na única tentativa de um professor em realizar a aprendizagem dessas leis, e em trabalhar na construção de um PPA, todos os alunos da sala cometeram erros por falta de informação.

É feita ainda uma observação que, em alguns momentos, os professores fazem tentativas para colocá-los mais ativamente em sala de aula, porém, é percebido uma apatia e desmotivação dos alunos, tornando o método ineficiente:

*Esse semestre mesmo as aulas são todas apáticas, tá todo mundo morto, ninguém aguenta, exausto, dormindo, ninguém aguenta isso. Aí o professor pede pra fazer um debate em sala de aula e acaba só ele falando (A35-T6).*

Ainda é realizada uma complementação de A34-T6, ao afirmar que essa apatia se dá por não serem trabalhados temas mais atuais ou mesmo polêmicos, como no caso dos debates:

*Normalmente o debate é de algum texto chato [textos teóricos indicados pelos docentes]. A gente tem tanto assunto polêmico e interessante pra falar que a gente deveria ter maior embasamento [teórico] e que o negócio [debate] ia render muito, só que a gente não tem incentivo pra fazer isso. Vamos falar do aborto, ninguém [docentes] fala isso pra gente, vamos falar das drogas, não faz, política pública X, e aí, vai implementar ou não? Ninguém (A34-T6).*

Essa falta de conexão com temas da atualidade é o principal ponto abordado pelos alunos, como se buscassem a conexão com a realidade como uma forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa, significativa e próxima a eles. De acordo com Behrens e José (2001), a ação docente deve trabalhar com interconexões para ampliar a visão dos discentes, contribuindo para que o ensino seja efetivo. Para os autores, essas interconexões com a realidade podem ser possibilitadas através de metodologias ativas. Berbel (2011) compreende que estas metodologias que colocam o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem podem desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, contribuindo ainda para o desenvolvimento da autonomia na formação humana e profissional. Para Marin et al. (2010), esse pensamento crítico sobre a realidade desenvolve a aprendizagem significativa ao discente, contribuindo para uma formação de qualidade.

Os resultados mencionados acima com a percepção dos discentes sobre os métodos de ensino do curso de Administração Pública, o entendimento e as contribuições das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem para sua formação, serão abordados nas considerações finais.

É possível perceber, a partir da análise de dados coletados, que existe uma argumentação significativa em relação a aproximação entre a teoria trabalhada em sala de aula e através das leituras indicadas pelos docentes, com a prática existente nos órgãos públicos que poderão atuar como gestores e também uma aproximação com o cenário político, técnico e social brasileiro. Esta argumentação pode ser confirmada ao se analisar os relatos dos alunos sobre uma não compreensão das funções de um administrador público, assim como dúvidas em relação a temas da legislação e gestão da área, que foram trabalhados por alguns docentes sem uma aplicação prática, através de simulações ou atividades que fizessem uma conexão entre teoria e prática. Um relato significativo também é percebido quando uma discente de um período mais avançado menciona não se sentir capaz de discutir política com pessoas que não

são do curso, sem um acompanhamento dentro da graduação dos fatos da atualidade conectados a essa teoria.

Métodos tradicionais, como a aula expositiva, por exemplo, são reconhecidos como válidos pelos alunos, porém, não de forma isolada, sendo utilizada a argumentação de um aluno como sendo impossível creditarmos a aprendizagem apenas a um método isoladamente, mesmo porque as pessoas aprendem de diferentes formas. Contudo, os discentes assumem que os métodos que os colocam em uma posição ativa e que os aproxime da prática através da resolução de problemas reais ou hipotéticos, simulação de construção de um projeto, visitas técnicas em órgãos públicos, jogos, são métodos efetivos na construção do pensamento crítico, além de colaborarem para uma melhor compreensão do que vem a ser a função de um administrador público.

Apesar de um grande número de alunos compreender essa contribuição de métodos de ensino [altern]ativos que permitem que os discentes sejam mais autônomos, ou métodos que eles entendem que os aproximam da profissão, é ainda evidente em alguns alunos a não compreensão dessa autonomia, o receio de se colocar no lugar do professor, a necessidade de estar como um agente passivo que seja apenas um receptor, um reproduzidor de pensamentos, doutrinado, ou um depósito de conhecimentos do docente como é tratado por Freire (1996). A não compreensão dessa autonomia pode ser explicada pelo tradicionalismo presente durante toda a formação dos discentes desde o ensino fundamental, e a dificuldade que alguns alunos, principalmente nos períodos iniciais, encontram, em quebrar essa barreira construída durante muitos anos. Alguns discentes ao não compreender essa autonomia através de atividades práticas apresentadas por alguns docentes, relataram se sentir no ensino médio, ao ter que realizar esse tipo de atividade, e que vieram para o ensino superior com um pensamento de que nunca mais iriam trabalhar com cartazes e jogos, e que isto os desmotivava.

Alguns alunos entendem também, que num primeiro contato com métodos de ensino que os colocaram no centro do processo de ensino-aprendizagem, existiu um grande estranhamento, ou mesmo a não compreensão em como agir sem um controle maior do docente como ocorre no ensino tradicional, por não se compreenderem como seres autônomos já que nunca estiveram em uma posição ativa na construção do seu conhecimento e do seu pensamento crítico.

Uma crítica realizada pelos discentes é também em relação à carga teórica do curso e a não aproximação com a prática, o que torna o ensino mecanicista, tecnicista ou mesmo um ensino que os distancia da realidade de um administrador público. Para muitos, o curso de graduação os distancia do ambiente profissional de um administrador público, não se sentindo

capacitados para agir em situações de tomada de decisão, responsabilidade, e execução de habilidades que deveriam ser desenvolvidas no ambiente público, como a construção de um Plano Plurianual ou a compreensão de uma lei orçamentária.

Foi observado também, durante essa pesquisa, um descontentamento dos discentes em relação às expectativas com o que o curso pode oferecer para a sua formação como administradores públicos. Houve uma preocupação em todos os períodos sobre capacidade de se colocar no mercado de trabalho, receio em não conseguir exercer a profissão da forma correta, falta de um posicionamento crítico frente aos acontecimentos políticos, e até mesmo o arrependimento em cursar Administração Pública, por não sentir uma grande contribuição do curso para o futuro profissional, mesmo para os alunos em um nível avançado do curso e que já atuam na área como servidores públicos, ou realizam estágio em órgãos públicos.

A contribuição deste estudo é de grande relevância, tanto para instituições de ensino superior, quanto para os docentes da área de administração pública, já que apresenta um panorama sobre as opiniões, anseios, entendimentos, desejos e críticas dos discentes da graduação de Administração Pública sobre os métodos de ensino tradicionais, os métodos de ensino que os colocam como agentes ativos, as relações entre aluno-professor, sua maturidade para compreender os métodos utilizados, sua capacidade de refletir e de pensar criticamente, o seu desenvolvimento dentro do curso, a sua responsabilidade pelo conhecimento, e sobre a sua aproximação com a profissão de administrador público.

#### **4.2 Percepção de professores sobre a influência do uso de metodologias [altern]ativas no curso de Administração Pública.**

Busca-se nessa seção, alcançar um dos objetivos do estudo, que é o de analisar a percepção dos professores do curso de Administração Pública da IES (Instituição de Ensino Superior) estudada sobre o uso e contribuições de metodologias [altern]ativas para o processo de formação de administradores públicos. Como mencionado nos procedimentos metodológicos, foram definidas categorias e temas para a realização da técnica de análise de conteúdo. Além das categorias e subcategorias definidas, foram extraídos dos relatos dos docentes, temas que servirão de base para a discussão dos resultados.

Para uma melhor compreensão sobre o perfil dos docentes participantes e dos docentes citados pelos discentes nos grupos focais, serão apresentadas abaixo no Quadro 8 algumas características que podem contribuir para a justificativa dos métodos utilizados por eles:

Quadro 8 – Códigos de identificação e características dos docentes.

<b>Código utilizado</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo de docência</b>
P1	Entre 30 e 35 anos	Masculino	11 anos
P2	Entre 30 e 35 anos	Masculino	14 anos
P3	Entre 35 e 40 anos	Masculino	16 anos
P4	Entre 35 e 40 anos	Masculino	10 anos
P5	Entre 40 e 45 anos	Masculino	9 anos
P6	Entre 35 e 40 anos	Masculino	5 anos
P7	Entre 60 e 65 anos	Feminino	30 anos
P8	Entre 30 e 35 anos	Feminino	11 anos
P9	Entre 30 e 35 anos	Feminino	15 anos
P10	Entre 35 e 40 anos	Feminino	8 anos
P11	Entre 35 e 40 anos	Masculino	15 anos
P13	Entre 30 e 35 anos	Feminino	5 anos

Fonte: Da autora (2018).

#### 4.2.1 Métodos de ensino utilizados no curso: um conflito entre o tradicional e o [altern]ativo

Na categoria ‘métodos de ensino utilizados pelos docentes’, foi questionado a eles, os métodos que utilizavam, sendo realizada ainda uma divisão de três subcategorias e uma compilação dos temas dos relatos que serão apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9 – Categoria e temas dos relatos – docentes.

<b>Categoria</b>	<b>Temas</b>
1 – Métodos de ensino utilizados pelos docentes	Forma clássica com aulas expositivas
	Mescla entre métodos tradicionais e alternativos
	Métodos alternativos ao tradicional

Fonte: Da autora (2018).

A categoria ‘**métodos de ensino utilizados pelos docentes**’ engloba três temas que serviram para refinar a organização dos dados coletados, e foram criadas com base nos relatos dos docentes. Esta categoria apresenta informações dos docentes da IES sobre os métodos de ensino que eles utilizam e consideram como válidos para o processo de ensino-aprendizagem, sendo alocados nas subcategorias de forma clássica, com aulas expositivas, mescla entre métodos tradicionais e alternativos, e métodos alternativos ao tradicional.

De acordo com a percepção do docente P2, o ensino tradicional deve ser construído de forma clássica e pragmática, sem uma participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento, o que de acordo com Freire (1996, p. 13) “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”, não se desenvolvendo assim, uma formação significativa para o educando, e não contribuindo para um educador que seja problematizador e que possa superar o que o autor entende como “falso ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13), que é a tentativa de uma simples transmissão de conhecimento, que na verdade, não ocorre.

Mesmo adotando o método tradicional como principal na construção de suas disciplinas, o docente P2 menciona que entende ser este método o mais confortável para os docentes, mas tem dúvidas se é o mais efetivo. Porém, a visão de efetividade do método pelo docente é compreendida pela lente da educação bancária, de que não acredita que o método tradicional seria o melhor para que uma geração menos passiva como a de agora, absorva o conhecimento. Essa absorção de conhecimento pelo aluno, seria o que Freire (1996) compreende como o tratamento do conteúdo ou objeto de ensino de forma superficial. Absorver não traz uma significação do que é aprendido e não traz condições para possibilitar que o aluno aprenda criticamente, este seria o sentido de ensinar, para o autor. De acordo com Freire (1996, p. 14), “(...) essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, que não somente absorvam um ensino imposto, e sim, participem deste processo de ensino-aprendizagem se aproximando dos educadores, e não sendo apenas depósitos de um conhecimento que deve ser absorvido.

O docente P4 enxerga como um desafio ao ensino que não seja tradicional, o fato dos discentes chegarem ao ensino superior com a expectativa de manutenção do ensino realizado apenas através da aula meramente expositiva, sentindo dificuldades em compreender métodos de ensino que os envolva ativamente. Com este posicionamento, o docente coaduna com a continuidade de um comportamento passivo dos discentes e com a continuidade da reprodução do ensino tradicional já experienciado por eles durante o ensino fundamental e médio. De acordo com Carvalho (2012), as escolas brasileiras reproduzem metodologias e programas propostos por órgãos administrativos que não se adaptam a realidade dos alunos, tornando a escola um ambiente que não seja familiar a este aluno e causando estranhamento, por não reconhecer a proximidade entre a aprendizagem e sua realidade.

Desta forma, o docente P4, colaborando para a continuidade da perspectiva dos discentes em permanecer como reprodutores de um ensino que não os tornem seres autônomos, contribui para uma formação que não irá desenvolver o pensamento crítico,

reflexivo, transformador da realidade nestes alunos, que agora como universitários precisam construir ideias, desenvolver um pensamento crítico, cumprindo assim, as Instituições de Ensino Superior (IES), seu papel, que de acordo com Libardi (2010, p. 10) é “formar formadores de opinião e não meros robôs-papagaios que repetem tudo o que lhes falam de maneira superficial, onde o papel do professor universitário é fundamental”. O docente deveria então, desenvolver essa perspectiva de pensamento nos alunos neste período inicial, para que seja possível uma evolução de pensamento de acordo com o avanço deles na universidade, estando assim, mais abertos a outras experiências de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, dando oportunidade a um desenvolvimento que possivelmente será ainda construído com apoio de outros docentes.

Sobre a continuidade de um ensino que não compreende o aluno como um agente ativo, que constrói o seu conhecimento com o apoio do professor, é possível destacar também, a percepção do docente P5, que compreende que os alunos devem estar receptivos a absorver o aprendizado, pois se isto não ocorre, o docente menciona que por melhor que seja o professor, a aprendizagem não irá acontecer. Essa colocação de alunos como receptores para absorver o aprendizado, remete à educação bancária de Freire (1996), em que os alunos são entendidos pelos educadores como seres passivos que devem receber os depósitos realizados pelos professores, por isso é tratada como ‘educação bancária’. Para o autor, não existe uma aprendizagem real para o discente, se o conteúdo trabalhado pelo docente de forma mecânica e através de memorização, com a intenção de que os discentes absorvam esse conteúdo, não cumpre com uma aprendizagem significativa ao aluno. Freire (1996) afirma ainda, que deve-se associar a realidade dos educandos ao conteúdo da disciplina, mas que alguns educadores podem compreender que a escola tem apenas a função de ensinar os conteúdos e “transferi-los aos alunos” (FREIRE, 1996, p. 17).

Sobre a educação bancária no ensino tradicional, é possível trazer também a percepção do docente P5, de que os discentes chegam à graduação com a compreensão de que, o que está sendo ensinado em sala de aula é o definitivo e acabado, e que, de acordo com o docente, esta visão pode ser efetiva no nível fundamental, mas que futuramente não é bom que os alunos mantenham essa postura e que estes deveriam pensar criticamente sobre o que lhes é ensinado. Apesar de compreender a necessidade de reflexão que os alunos devem ter sobre o que lhes é ensinado, para que isso não seja tomado como verdade absoluta, o próprio docente mencionou sua visão sobre o aluno como receptor que deve absorver os conteúdos para que o aprendizado ocorra de fato, não contribuindo assim, para uma formação mais crítica e questionadora dos discentes. Como uma forma de superar a visão dos alunos de que o

conteúdo que o professor ensina é o que eles devem tomar como verdade, o docente busca agir como um apoio para despertar a vontade de aprender dos discentes, através de debates e estudos de caso, conduzindo estas atividades de forma a proporcionar uma participação maior dos alunos e incentivando-os a expor seus pontos de vista sobre os temas trabalhados em sala de aula.

A aula expositiva é apresentada como um método que dá segurança para o docente P6, apesar de entender ser necessário realizar uma mescla do método tradicional da aula expositiva com um método alternativo a ela. O docente entende ainda, que a aula expositiva como método de ensino possui vantagens como o seguimento de uma linha de raciocínio que possibilita trazer os conceitos importantes à aula, filtra as informações, possibilita ao professor trazer dados de fontes relevantes, e possibilita o professor a trazer sua experiência para os alunos, que enxergam o professor como uma sábio com experiências importantes como tratado por Libardi (2010).. Contudo, o professor não deve, com base nos métodos tradicionais, como a aula expositiva, monopolizar sua fala e deixar o aluno passivo, não contribuindo para a construção dessa formação intelectual, que de acordo com a autora, deve ser mobilizada para situações diferentes, realizando uma transposição entre o que é aprendido e o que precisa ser resolvido na realidade que irão encontrar. Esta transposição entre teoria e prática envolve diferenças de opiniões, enfoques e sentimentos que também podem ser variantes trabalhadas em sala de aula.

De acordo com a percepção da docente P7, o professor é visto como detentor de um conhecimento que deve ser passado ao aluno, entendendo que a participação ativa do aluno é fundamental, mas que o professor não pode permitir que o aluno conduza a aula, já que ele é a figura que por direito e autoridade acadêmica tem um conteúdo a passar para o aluno e deve conduzir a aula. Este posicionamento reflete ainda uma concepção de ensino tradicional em que o aluno deve ser mantido na passividade e o professor é o detentor único do conhecimento. Nogueira e Oliveira (2011), afirmam que muitos docentes são conservadores, mas que isto não pode ser entendido como um ensino sem qualidade, e sim, como uma falta de incentivo ou de informações para desenvolver a capacidade pedagógica de forma mais inovadora.

Ocorre ainda uma contradição da docente ao ser mencionado que o professor não pode se esconder atrás da participação ativa do aluno, porque ele também é um elemento ativo junto com o aluno nesse processo de formação, ou seja, o relato agora passa a ser de uma aproximação do aluno, não mais como professor detentor do conhecimento, mas sim, compreendendo que professor e aluno devem ser ambos ativos na formação, tendo o professor



o papel de veículo de transmissão do conteúdo, ajudando o aluno a desenvolver habilidades que estão além da sala de aula, devendo existir um cuidado e um compromisso com a transmissão realizada.

Ainda sobre o método tradicional de ensino, é mencionado pela docente P8, uma discordância sobre os alunos demandarem mais prática no curso, pois a prática é atendida pelo tripé entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo a docente, que em sala de aula é preciso apenas abordar a prática para relacioná-la com o conteúdo da disciplina, contudo, sem abrir mão da formação clássica, básica e teórica em detrimento da prática. De acordo com Freire (1996, p. 22), “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”, ou seja, uma aula expositiva para a formação teórica, como mencionado pela docente P8, deve ser muito bem trabalhada com os discentes, de tal forma a aproximá-los da área prática com a própria exposição realizada.

A aula expositiva é vista de uma forma negativa pela docente P10, por ser centrada no professor como detentor do conhecimento, controlando a condução da aula da forma que ele quer, demonstrando assim, um poder sobre o aluno, ficando clara a opinião de que o professor não deve ser compreendido como melhor do que o aluno, corroborando com Freire (1996) que compreende que o docente que minimiza o aluno transgride os princípios de ética da existência humana.

Ou seja, sob a ótica desta docente, a aula expositiva contribui para que o professor se entenda como detentor do conhecimento e, por isso, não se iguale ao aluno no processo, sendo este posicionamento visto por Freire (1996) como o de um professor que transgride os princípios éticos. É apresentado ainda, pela docente P10, a concepção de que o professor se acomoda com a aula expositiva por simplesmente repeti-la, sem uma reflexão sobre essa aula, sendo exemplificado que alguns docentes estão acostumados a dar o mesmo tipo de aula há anos, apenas realizando a repetição, sem aprender algo novo em conjunto com os alunos, apenas ‘cuspindo’ o conhecimento. De acordo com Borges e Alencar (2014), muitos professores compreendem não ter mais a obrigação de ensinar por possuírem uma autoridade, e o que fazem é apenas “dissimular sua competência técnica” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 126-127), no lugar de exercer o ensino, focando apenas em suas qualidades pessoais.

O docente P11 apresenta a compreensão de que apesar da aula expositiva ser necessária para que o aluno aprofunde conteúdos que estão menos sistematizados em sua visão, ela não o coloca como um agente ativo, por não levá-lo a produzir o conhecimento, permitindo apenas uma compreensão, mas uma compreensão só não é considerada suficiente para uma formação de nível superior, sendo a produção de conhecimento possibilitado

também pela produção de textos após as leituras indicadas pelo docente, concordando com a colocação de Marcheti (2000) de que a aula expositiva pode colocar o aluno em segundo plano.

O método tradicional de ensino é apresentado pela docente P13 como confortável, por não exigir muito do docente e nem dos discentes, que são colocados como meros depositários, não se envolvendo no processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) compreende que tratar o aluno como depositário de um conhecimento que é compreendido como um objeto que é possuído apenas pelo professor e lhes será transferido, não é capaz de desenvolver a criatividade e nem a vontade do educando em aventurar-se. Desta forma, é apresentada a compreensão da docente de que o método tradicional coloca o aluno acomodado no processo, tornando mais difícil o desenvolvimento de sua autonomia.

Esta dificuldade em reconhecer-se autônomo, é o que Freire (1996) entende como incapacidade do educando de aventurar-se, de buscar sua liberdade como forma de democratização do ensino e aprendizagem, tornando-se responsável pelo seu conhecimento. O autor entende a autonomia também como um amadurecimento diário que não acontece automaticamente, e deve ser instigada pelo educador para que o educando se reconheça como autônomo.

Fugir do *datashow* na aula expositiva, é a alternativa encontrada pelo docente P3, para proporcionar a maior participação dos alunos, que é construída também através da leitura de textos para que sejam realizados debates, considerados por ele como métodos ativos. É apresentado ainda, pelo docente P3, a figura do ‘retroprofessor’, que é uma nomenclatura criada pelo docente para se referir ao professor que conduz as aulas expositivas apenas com o uso de *slides*, sendo um método considerado por ele como ruim, por não aprofundar o conteúdo teórico da forma necessária, optando assim, pela aula expositiva dialogada com base nos textos, metodologia esta tratada por Lopes (2012) como uma estratégia que favorece a produção de novos conhecimentos.

No tema ‘**mescla entre métodos tradicionais e alternativos**’, foram apresentados diferentes temas sobre a forma da realização dessa mescla, contudo, os métodos alternativos apresentados pelos docentes não estavam, em sua maioria, pautados pela concepção teórica de metodologias [altern]ativas, sendo os métodos utilizados de forma intuitiva pelos docentes.

O debate é a alternativa apresentada como forma de promoção de uma participação dos discentes nas aulas expositivas que a docente P9 ministra. A participação dos alunos é sempre estimulada através dos debates, e outros métodos também são propostos, como pesquisas e trabalhos sobre uma temática da disciplina para que os discentes apresentem aos

colegas. A participação dos discentes é vista como uma contribuição para que a aula não fique cansativa para eles, sendo apresentada ainda pela docente P9, a concepção de não concentrar duas aulas expositivas na mesma semana, proporcionando maior participação dos alunos mesmo que muito direcionada a uma atividade específica, mas a docente não abre mão da participação deles, como uma forma de motivá-los à aprendizagem e a tirarem mais vantagem da sala de aula como tratado por Libardi (2010).

O docente P2 entende ainda, que a utilização de outros métodos como debates aliados à aula expositiva pode ser um caminho para se obter uma aproximação dos discentes com o mundo, que é algo necessário na área pesquisada de ciências sociais aplicadas, além de contribuir para que as aulas fiquem mais agradáveis, mais confortáveis e menos chatas.

A aula expositiva questionadora e dialogada apresentada é também pela docente P13, como uma forma de se superar uma dificuldade encontrada no curso de Administração Pública, que por se tratar de um curso noturno, com discentes que trabalham durante o dia em sua maioria, e assim, já chegam cansados para a aula. Então, por compreender que a aula expositiva é sim, um método válido para se trabalhar o conteúdo teórico, a docente mantém este diálogo para que a aula seja produtiva e mantenha os discentes atentos para superar o cansaço. A aula questionadora é construída de uma forma que envolva os discentes, problematizando com perguntas e dando espaço para que o aluno opine. A transferência de fala do professor para o aluno é vista na percepção da docente P13, como uma forma de sair do foco da aula e possibilitar um espaço de criação e construção por parte dos alunos.

O docente P11 apresenta a percepção de que textos e estudo de caso são formas de se mesclar os métodos tradicional e alternativo, em que a produção de textos é considerada como fundamental para que ocorra a formação do discente de fato, já que o pensamento crítico, de acordo com P11, é muito bem trabalhado quando o aluno realiza a leitura e produz textos com sua opinião sobre a leitura realizada. Já sobre os casos, são trabalhados alternando-se com a produção de textos, casos recentes que estejam na mídia e que abordam o conteúdo trabalhado por ele na disciplina, discutindo-se a teoria exposta previamente.

Para a utilização dos casos, o docente P11 apresenta a necessidade de adaptação destes estudos de caso para que sirvam de apoio aos conteúdos trabalhados em sala de aula, sendo estes, adaptados ao contexto e ao cenário vivenciado na IES em questão. Mas é feita a observação ainda, de que os casos surgem como um recurso e não como uma necessidade, sem nenhuma imposição aos alunos de que utilizem o estudo de caso se os alunos não o quiserem.

A experiência de vida dos discentes é considerada pela docente P7 como um método alternativo ao método tradicional, em que é solicitado que os discentes relatem sobre suas experiências, mesmo não sendo uma temática que deve ser trabalhada dentro do plano da disciplina, para que se construa um conhecimento próximo à realidade dos alunos. Um discente que vivia em um quilombo foi um dos exemplos mencionados em que foi utilizada esta experiência para uma aprendizagem significativa através do relato do aluno, sendo este tema, considerado como um conteúdo rico, e que devia ser discutido em sala de aula., . Ainda é mencionado que se não for possibilitada a vazão em sala de aula a este tipo de experiência, o docente fica restrito e confinado apenas a um conteúdo teórico, compreendendo a docente, ser fundamental a liberdade dos discentes na construção do seu conhecimento através da aprendizagem experiencial, como foi tratado por Kolb (2015).

Para se construir uma aula dinamizada, é considerado pela docente P10, fundamental a utilização de metodologias dinâmicas durante a aula expositiva, já que a docente constrói seu método de ensino com base nas relações em sala de aula entre professor e aluno e aluno-aluno, devendo existir uma horizontalidade, de forma que o professor não haja como o detentor do conhecimento, e sim, como um moderador, tutor ou facilitador do conhecimento, sem ser essencializar a figura do docente, como mencionado por Villardi e Vergara (2013).

A fuga do ensino de forma técnica é apresentada sob a perspectiva do docente P4, já que o estudante deve vivenciar o ensino de maneira que não seja muito técnica, porém, para o docente, os professores ensinam desta forma, e, mesmo ao levarem exemplos, podem não aproximar os discentes de sua realidade de percepção, sendo compreendido neste tema, que o professor deve fugir do tecnicismo e incentivar os alunos a participarem e se inserirem no contexto, para se sentirem pertencentes ao universo em que eles constroem a própria capacidade de aprendizagem. De acordo com Buss e Reinert (2008, p. 232), o conhecimento técnico é importante na formação, contudo, não deve ser exercido de forma única, pois, “empresas, organizações e instituições de ensino necessitam de profissionais que possuam muito mais que o conhecimento técnico; elas necessitam de formadores de opinião”, além da necessidade de uma capacidade criativa. Este tema possibilita também uma aprendizagem que agrega e respeita os saberes anteriores dos alunos através de suas experiências como discutido por Freire (1996).

Uma formação valorativa é apresentada pela docente P7, como uma forma em que o estudante deve enxergar sua formação para além da universidade, já que no caso do curso de Administração Pública, o egresso irá se comprometer com o exercício do interesse público e gerenciar a vida de várias pessoas, em um projeto ou programa em suas funções.

Para o docente P3, a formação crítica como orientação é essencial, já que no contexto atual, os discentes possuem uma gama de informações, e estão conectados constantemente a aplicativos de celular e redes sociais, além das obrigações dentro da instituição de ensino superior, sendo preciso orientá-los e fazê-los refletir dentro da aprendizagem, para que estejam preparados para uma formação crítica.

Para a docente P8, a sala de aula é um momento bastante importante, não como transmissão do conteúdo em si, mas como um processo de construir, junto com os discentes, as relações entre o conteúdo do texto indicado por ela para a leitura com o que eles enxergam do mundo a partir daquela lente. A participação do discente na aula expositiva, para se posicionar, com o apoio da professora, sobre um conteúdo trabalhado, é a forma como a docente trabalha com o método expositivo, abrindo espaço para os posicionamentos dos alunos, discutindo-os, sem centralizar apenas na exposição.

Para o docente P5, a percepção de discussões sobre questões do dia a dia como forma de envolvimento dos discentes, demonstrando diferentes abordagens sobre os assuntos, é importante, para que fique claro que a ciência social não é algo que deve ser visto como definitivo, já que possui diversas teorias que são opostas, devendo os discentes desenvolver a capacidade de interpretar visões diferentes sobre os temas trabalhados.

A percepção sobre a falta de conteúdo que fosse significativo aos discentes, e as dificuldades para que as aulas fossem mais participativas, foi apresentada pelo docente P6, que realizou a inserção de novas temáticas que possibilitaram uma aproximação dos discentes com a realidade, já que a disciplina era muito pautada em legislação. Temáticas relacionadas à sociedade, economia e cultura estão entre as escolhidas para aumentar as possibilidades de problematização e aumentar a participação dos alunos, como discutido por Borges e Alencar (2014).

A formação crítica é realizada pela docente P8, através da abordagem dos assuntos atuais, como uma forma de aproximação da realidade através dos debates sobre acontecimentos políticos, mesmo por que, de acordo com a docente, os próprios discentes já chegam em sala de aula motivados a discutir, sendo impossível não trabalhar estes temas. Um exemplo mencionado foi o do dia da votação do *impeachment*, em que o conteúdo a ser trabalhado era sobre democracia e participação, então foi realizada uma ponte entre democracia representativa e o *impeachment*, para que os discentes compreendessem o conteúdo teórico com a realidade que acontecia no país. Para atender estes assuntos atuais, a docente menciona que é necessário que se flexibilize o plano de curso, para que se incorpore

os temas debatidos também nas avaliações, corroborando com o posicionamento de Debalde (2003).

A docente P13 menciona que para possibilitar que os discentes compreendam os desafios da prática, é necessário a realização de um espaço de reflexão que possibilite que eles pensem sobre os aspectos abordados nas disciplinas, gerando uma compreensão dos desafios que eles irão encontrar na prática profissional. Sobre a reflexão crítica para enfrentar os desafios, Ferrarezi e Zimbrão (2006) entendem que, com a complexidade das demandas da sociedade, o administrador público precisa ter capacidades para assimilar criticamente as mudanças em seu ambiente de trabalho, com uma habilidade de adaptação a estas.

Tentativas de aproximação do discente com a prática que irão exercer, fazendo-o refletir sobre problemas e situações reais ou hipotéticas da área, têm sido realizadas nas áreas de saúde, engenharia, informática, administração, direito, dentre outras, através de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem.

Os métodos alternativos ao tradicional apresentados pelos docentes, são conduzidos de acordo com as temáticas abordadas nas disciplinas, porém, não foram apresentados relatos sobre conceitos teóricos na utilização dos métodos. Sobre as metodologias ativas, Berbel (2011) apresenta que estas proporcionam uma inserção dos alunos na parte da exposição teórica, trazendo novas concepções que não seriam abordadas nas aulas ou na perspectiva do professor.

De acordo com o docente P6, essas metodologias são consideradas como ‘metodologias participativas’ e são percebidas pelo docente como [altern]ativas ao método tradicional de ensino-aprendizagem e que promovem um envolvimento dos alunos. A maior parte do curso do docente é construída através destas metodologias, por levar em conta a necessidade de cooperação e relação entre os estudantes, além da necessidade de uma aproximação entre estudantes e professor.

O docente apresenta a plenária como uma forma de metodologia participativa, sem uma fundamentação teórica, em que os alunos se dividem em grupos, discutem sobre o tema proposto pelo professor, e depois formam um círculo e externam suas opiniões sobre os temas, com base em textos teóricos propostos pelo docente. O docente considera esta metodologia efetiva para a formação do administrador público, pois surgem pontos de vista críticos, além de possibilitar uma intervenção do docente com outras questões, problematizando ainda mais o debate.

Para a docente P7, é necessário dar espaço à vivacidade da juventude e instigá-los em sala de aula como forma de contribuir para que a aula expositiva seja significativa para os

discentes, e a docente compreende que cedendo este espaço os discentes possam trazer contribuições para a formação através de ideias e soluções para os problemas sociais, sendo este, o principal desafio dos docentes dentro da universidade, o de desenvolver a participação dos alunos de forma a motivá-los no conhecimento.

Contudo, a docente possui o entendimento de que, para ceder este espaço aos alunos na aula expositiva, ela precisa sair da zona de conforto e precisa vivenciar novos eventos em sala de aula que antes não aconteciam, por estar segura sobre seu conhecimento adquirido pela experiência, sendo esta a dificuldade encontrada pela docente para a inserção de um método alternativo, já que ela necessitaria passar por uma ‘reciclagem do conhecimento’, um conhecimento que ela se sente segura, que seria sua zona de conforto. De acordo com Araújo (2015), a metodologia de ensino não deve ser maior que o aluno ou sobrepor-se a ele, e sim, ser apenas uma ferramenta na relação entre aluno e professor, sendo as perspectivas maiores da formação do aluno “sua autonomia, sua emancipação, sua cidadania, seu desenvolvimento pessoal” (ARAÚJO, 2015, p. 3), corroborando com as intenções da docente ao mencionar que, ao sair da sua zona de conforto, ouvindo e instigando os discentes para que participem, seria uma forma de reverter sua vivacidade para o desenvolvimento de soluções para problemas sociais apresentados em sala de aula e que os alunos enfrentarão no futuro.

A relação horizontalizada é apresentada pela docente P13, como a forma que ela busca se relacionar com os alunos, para que eles compreendam que o professor também é parte do processo de aprendizagem, mencionando ainda a docente ‘não estar pronta’ em relação ao seu conhecimento, e aprende em todas as aulas, sempre buscando o diálogo com os alunos e compreendendo que, desta forma, auxilia na construção da formação crítica de ambos.

Essa construção horizontalizada desenvolvida pela docente com os alunos, que resulta em uma aprendizagem de ambos, entendendo a docente que ‘não está pronta’, ou seja, não se entende como detentora de todo o conhecimento a ponto de não aprender ainda mais, é tratada por Freire (1996) como consciência do inacabamento, que seria um professor que desenvolve o pensamento crítico, que aventura-se em busca do novo e aceita enfrentar mudanças, para que se fuja da repetição, como uma forma de treinamento.

Vídeos, debates, uma feira realizada pelos alunos, o estudo de caso e o mapa conceitual, são as metodologias [altern]ativas mencionadas pelo docente P1, mesmo que não os conheça de forma aprofundada e pautada em concepções teóricas. Sobre a feira, o docente menciona ser o método mais efetivo para os discentes de Administração Pública, pois são desenvolvidos serviços que muitas vezes se tornam projetos, demandando um grande

empenho dos alunos na fase de desenvolvimento da feira, sendo empregados na prática, os conceitos teóricos ensinados em sala de aula.

Filmes, *campus* virtual (plataforma *online* utilizada na IES), e estudo de caso, são temas também utilizados como metodologias [altern]ativas pelo docente P3, sendo os filmes, um apoio para o debate em sala de aula, e os estudos de caso são realizados com base em casos reais de jornais, ou hipotéticos, criados pelo docente, levando para a sala de aula de acordo com a temática trabalhada na disciplina. O docente acredita possibilitar uma formação crítica ao realizar os debates em sala de aula com base nos filmes e nos estudos de caso, já que é dado um espaço para os discentes demonstrarem suas opiniões a respeito dos temas.

O docente P5 citou debates e exercícios práticos e compreende que estas seriam as metodologias [altern]ativas que são sempre utilizadas por ele, por ministrar uma disciplina que tem uma aplicabilidade prática muito grande, sendo necessário sempre utilizar exercícios que se conectam à teoria. Os exercícios proporcionam ainda, de acordo com o docente, uma visão diferente dos exemplos citados na exposição teórica, buscando analisar casos reais aplicáveis à temática trabalhada, com hipóteses diferentes das apresentadas, proporcionando assim, uma aprendizagem mais significativa aos discentes.

O estudo de caso é compreendido pelo docente P4 como uma forma efetiva de envolvimento dos alunos, principalmente se a metodologia é realizada em cima de um caso real, o que resulta em um interesse e envolvimento muito maior dos alunos em sala de aula, deixando o docente motivado a utilizar o método, ao perceber que a aula fica mais interessante, tanto para os alunos quanto para o professor.

O texto de opinião fundamentada é outra metodologia apresentada pelo docente P4 como um método de ensino capaz de contribuir para a formação crítica dos discentes. Este texto é elaborado a partir de uma leitura realizada pelos discentes, e estes devem se posicionar sobre a teoria do autor, criando uma tese e defendendo um argumento próprio, contribuindo para que os alunos pensem sobre o assunto. Porém, é apresentada pelo docente uma dificuldade com este método, já que os discentes realizam apenas resenhas do texto, sem se posicionarem, não sendo apresentada um tema que poderia contribuir como superação desta dificuldade, mas o docente continua com o método para que até o fim da disciplina os discentes sejam capazes de se posicionar criticamente. De acordo com Libardi (2010), o professor deve sempre incentivar os alunos com os desafios propostos, de forma a despertar o desejo de construir o próprio conhecimento, devendo o docente, insistir na busca pelo entendimento dos discentes, no método que acredita contribuir para a formação crítica.



A leitura para produção de textos e o estudo de caso são utilizados pelo docente P5 como método alternativo ao método tradicional, e como forma de contribuição para a formação dos alunos, sendo a leitura importante para a aplicação do estudo de caso, de acordo com Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006). O docente P5 menciona ainda, que a leitura possui mais eficácia para a formação crítica, do que métodos como estudo de caso e jogos, não sendo esta afirmação comprovada teoricamente. Contudo, o docente considera difícil de se medir essa formação crítica do aluno, mas afirma que não se deve reputar esta formação apenas às metodologias de ensino ativas.

A formação do pensamento crítico é desenvolvida pela docente P7, através da técnica desenvolvida por ela, da crítica propositiva, em que a crítica solta do aluno sobre um certo tema é problematizada para se chegar a uma solução, forçando o aluno a pensar em cima da crítica realizada por ele, contribuindo para uma formação crítica. A juventude (alunos) é considerada pela docente como um público que possui grande facilidade de se expressar oralmente, contudo, quando as críticas realizadas dentro desta oralidade são aprofundadas, e se é questionado sobre uma proposta em cima da crítica, eles necessitam refletir e ficam até constrangidos por não conseguir responder a esse questionamento.

A metodologia de imersão em campo é considerada pela docente P8 como parte do plano de ensino da disciplina após a exposição teórica, e consiste em os alunos terem liberdade para escolher a área que querem trabalhar, indo a campo, e realizando uma análise crítica daquilo que eles observaram na prática. Além do trabalho de campo, ainda são realizadas adaptações de diversos métodos de ensino, de acordo com o conteúdo da disciplina abordado, por a docente entender que são conteúdos distintos e que as pessoas aprendem por processos distintos. Outra metodologia apresentada por P8 são os jogos de tabuleiro, em que as temáticas que são possíveis de se abordar mais ativamente através de jogos, são temáticas como o conceito de poder, de política e de Estado, além da temática central da disciplina em si, contudo, também são utilizados outros métodos para trabalhar estes conceitos, já que a docente compreende que não é possível essencializar apenas um método.

Um trabalho prático de consultoria em que os estudantes vão até a organização e emitem um parecer sobre os problemas enfrentados é o método de ensino utilizado no tema pela docente P10, como apoio, para que os discentes desenvolvam seu posicionamento crítico sobre uma realidade, sendo esta consultoria apresentada como trabalho final da disciplina. Ao ir à campo, o discente se coloca no papel de gestor e precisa refletir se a solução para um problema é viável ou não, e não somente utilizar alguma teoria ou alguma atitude considerada 'na moda', e é necessário também, realizar uma problematização sobre as consequências dos

posicionamentos dos discentes no momento da consultoria, acreditando P10, aproximar muito os alunos de suas futuras funções como administradores públicos.

A docente P13 também apresenta os jogos como método [altern]ativo ao tradicional. Sobre a metodologia de jogos, Pires, Guilhem e Göttems (2013, p. 387), afirmam que é possível se obter uma interação em grupo, a participação ativa e a capacidade de autorreflexão acerca do assunto trabalhado no jogo, contribuindo não só para a formação de profissionais, mas também para a formação de cidadãos mais justos e democráticos. A docente menciona que os jogos de tabuleiros são desenvolvidos pelos próprios alunos, sendo avaliada com maior pontuação, a densidade teórica abordada no jogo, aproximando a teoria com a prática. De acordo com Pires, Guilhem e Göttems (2013, p. 386), “com a espontaneidade do lúdico, superam-se as expectativas conteudistas da educação tradicional, com resgate do exercício da disrupção e dos múltiplos sentidos do jogo para a educação”, indo ao encontro da tentativa da docente em utilizar este método como alternativo ao método tradicional de ensino.

Além dos jogos, a docente utiliza também o gibi e blog, como metodologia [altern]ativa, para desenvolver a criatividade dos alunos, pois acredita que a aprendizagem ocorre também ao se desenvolver essa capacidade nos alunos. Foram encontradas iniciativas de gibis para a construção do conhecimento nas áreas da física (FREDERICO; GIANOTTO, 2012), e da saúde (ALVES et al., 2012), e foi encontrada uma iniciativa do blog como aprendizagem colaborativa (BARBOSA; SERRANO, 2005), que serão abordadas na categoria de metodologias [altern]ativas.

O seminário é apresentado como metodologia [altern]ativa ao método tradicional, em que a docente P9 divide os alunos em grupos que devem estudar textos e os apresentar aos colegas, porém, com a participação também dos alunos que não estão apresentando, através de questionamentos feitos aos grupos, como forma de garantir a participação de todos na metodologia. Os conteúdos abordados na primeira parte da disciplina neste tema são programas e políticas públicas. Em um segundo momento, são realizados novos seminários, também com a intervenção dos alunos que não estão apresentando, e é feita uma tentativa de apresentar instrumentos que colaborem para solucionar um problema relacionado aos programas e às políticas apresentadas anteriormente. Os problemas trabalhados nos seminários contribuem de acordo com a docente, para a aproximação, por se tratarem de problemas identificados pelos discentes no bairro deles, na rua que eles moram, ou até mesmo na universidade, levando os discentes a pensarem como cidadãos que passam por problemas e como administradores públicos ao pensar em instrumentos para resolvê-los.

Sobre a metodologia de seminários, Prado et al. (2010), compreendem ser esta uma forma de desenvolver nos alunos, capacidades de pesquisa, produção de conhecimento, comunicação e realização de inferências, construindo coletivamente o conhecimento. Ao buscar uma problematização com os alunos sobre questões da área estudada, através do tema apresentado acima, a docente contribui para que os discentes se posicionem criticamente a respeito do tema, de acordo com os autores.

Alguns docentes consideram que as metodologias utilizadas por eles contribuem para a formação do administrador público, e para aproximá-lo do futuro ambiente de atuação, além de contribuírem para a formação do pensamento crítico. Contudo, também foram apresentados relatos sobre a utilização de métodos tradicionais, por serem mais cômodos em situações como salas de aulas muito cheias, mas duvidando o próprio docente de ser o método tradicional, o mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem, já que os alunos demandam outras metodologias que tornem a aula mais interessante e o aprendizado mais significativo para eles.

Na próxima categoria, serão abordadas questões como: o entendimento dos docentes sobre metodologias [altern]ativas, o que seria alternativo no processo de ensino-aprendizagem para eles, e como os docentes promovem a autonomia e responsabilidade dos discentes na graduação.

#### **4.2.2 Metodologias [altern]ativas sob a percepção docente: o que é um método alternativo?**

Na categoria ‘metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem’, foi questionado aos docentes se eles possuíam conhecimento sobre estas metodologias e qual sua interpretação sobre o uso (ou não) das metodologias [altern]ativas. Foi feita uma compilação dos temas extraídos dos relatos que serão apresentadas no Quadro 10, e discutidos em seguida.

Quadro 10– Categoria e temas dos relatos – docentes.

<b>Categoria</b>	<b>Temas</b>
2 – Percepção sobre o uso de metodologias [altern]ativas no processo de ensino-aprendizagem do administrador público	Interpretações/percepções sobre metodologias [altern]ativas
	Metodologias [altern]ativas utilizadas/desenvolvidas

Fonte: Da autora (2018).

O docente P6, apresenta como uma interpretação de metodologias [altern]ativas, levar para a aula as experiências de vida dos discentes, tirando a centralidade do docente e possibilitando assim, um espaço para que o discente traga experiências que possam contribuir com o conteúdo, mas que muitas vezes ele não sabe como realizar a conexão. Além disso, metodologias que dão espaço ao discente podem contribuir para que ele traga vivências, tornando a aprendizagem mais significativa, de acordo com o docente. Para Pinto et al. (2012), com essa disponibilidade de recursos de informação ao alcance dos discentes, é necessário criar “uma ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador, e desenvolva habilidades e competências [...]” (2012, p. 78). Esta ponte deve levar os professores a pensar na aprendizagem significativa e na construção do conhecimento através desta.

A utilização de metodologias [altern]ativas é justificada pelo docente P1, como uma forma do discente ir para dentro da disciplina, pois acredita que, com metodologias que colocam o aluno mais ativamente em sala de aula, ele se motiva mais e se dedica à disciplina de uma forma diferente, se envolvendo no aprendizado. Behrens e José (2001), compreendem que a metodologia ativa deve ser compreendida como uma investigação constante para que o conhecimento seja construído. Contudo, o docente, com sua experiência, deve atuar em conjunto com os discentes para despertá-los para essa construção de conhecimento, sendo assim, o apoio para desencadear a curiosidade e o interesse em aprender.

Na perspectiva de P2, o docente não deve ficar confortável na disciplina e é feita a afirmação de falta de conhecimento sobre as metodologias [altern]ativas e que nunca foi realizada uma leitura a respeito, mas apesar de não conhecer outras metodologias e mencionar dificuldades como sala cheia e receio dos alunos se dispersarem no momento de utilização de metodologias em que participem, é feita a afirmação de que o docente não pode se confortar com a sala de aula, mesmo sendo tendencioso que isso aconteça, mas que a tentativa de sair da zona de conforto deve existir, para que sejam feitas novas tentativas. De acordo com Libardi (2010), para se desenvolver um ensino que estimule os alunos a construir suas próprias opiniões e questionamentos, é necessário que o professor tenha um posicionamento inovador em sala de aula, exigindo uma constante atualização da disciplina e também uma observação de problemas existentes, como indisciplina e métodos de avaliação, para que se contribua com uma emancipação intelectual e política para docente e discentes.

O docente ainda menciona ter interesse em experimentar, e que mesmo não conhecendo as metodologias [altern]ativas em detalhes, poderia experimentá-las em sala de

aula sem nenhum problema, não demonstrando medo em enfrentar o novo, mesmo compreendendo que dificuldades poderão surgir.

Para o docente P3, as metodologias ativas se tornaram um modismo, e que mesmo conhecendo e usando algumas metodologias como os jogos, deve-se ter cautela sobre o uso, por ter virado um modismo metodologias como ensino baseado em caso e ensino baseado em problema, o que acaba por comprometer o ensino e coloca a aula expositiva como algo ruim. O docente ainda menciona que as metodologias ativas não são uma panaceia, não sendo assim, a solução dos problemas da educação. Contudo Valente (2014) discorda de que as metodologias [altern]ativas sejam um modismo.

Contudo, o docente apresenta uma posição contraditória ao mencionar que foram positivas as experiências vivenciadas por ele com metodologias [altern]ativas, como os jogos, citando ainda, um jogo que desenvolvia uma técnica específica em que era feita uma junção de educação e entretenimento, o que resultava em uma motivação dos alunos pela competição, e a aprendizagem ocorria ao mesmo tempo. Esta experiência com jogos é replicada da formação que o docente recebeu, em que eram utilizadas metodologias [altern]ativas, mas são compreendidas por ele como um complemento ao processo de formação, e não como o foco principal, já que acredita que apesar de ser um recurso útil para alguns casos, as metodologias não serão a solução dos problemas de formação.

A compreensão de que metodologias [altern]ativas contribuem para a formação dos discentes, é justificada pelo docente P4, ao notar que elas contribuem para um aprendizado efetivo, em que a aula se torna mais dinâmica, com uma participação maior, tornando interessante utilizá-las.

Percepção de que estas metodologias irão estimular os alunos a falarem, participarem, e se sentirem incomodados a ponto de falar, são apresentadas pelo docente P6, que compreende que este incômodo motiva os discentes a exporem sua opinião sobre o conteúdo abordado, saindo da comodidade de apenas ouvir o docente, e concordar, buscando um espaço para participar. Guedes, Andrade e Nicolini (2014), mencionam em seu estudo, que o ensino tradicional se preocupa mais com a quantidade de conceitos do que com a formação do pensamento reflexivo do estudante, sendo o professor o detentor do poder em sala de aula.

A docente P7 apresenta um interesse e uma busca por conhecimento para compreender mais a fundo as metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, realizando uma pesquisa sobre os diferentes métodos utilizados, e as possibilidades de adaptação, usando como exemplo *cases* de sucesso na utilização de metodologias centradas nos alunos, em outros

países, como uma forma de compreensão de como trazer isso para a realidade das turmas da IES em questão.

É compreendido ainda, a necessidade de uma abertura à mudança, e que ao utilizar novas metodologias é esperado um *feedback* dos discentes sobre a construção da disciplina, e se eles possuem um interesse em mudar a direção do curso de acordo com a própria curiosidade que eles têm sobre um assunto, buscando conferir autonomia e responsabilidade aos discentes na busca pelo conhecimento, considerando demandas que são importantes para os discentes de serem trabalhadas de acordo com as capacidades pedagógicas do curso.

A docente P7, menciona ainda, que ter uma concepção de que o bom aluno supera o mestre, é esta concepção é apresentada como uma meta da docente em que o aluno deve receber o espaço, caso consiga construir o conhecimento de forma diferente, sendo capaz de superar o mestre no processo de ensino-aprendizagem, já que o mestre deve ser apenas um instrumento que dá uma indicação ao aluno para que ele seja o protagonista, sendo o professor apenas alguém passageiro nesta construção. De acordo com Freire (1996), os educadores podem obter êxito ao reconhecer a necessidade de mudar, a necessidade de sair do conceito de poder sobre os alunos e se reconhecer em igual processo de aprendizagem, compreendendo o autor que “onde quer que haja homens e mulheres há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 51).

Na percepção de P8, a metodologia [altern]ativa é muito óbvia e é comumente utilizada, pois faz parte da formação como docente, além de sempre buscar um conhecimento a respeito, em outras instituições de ensino, através de *workshops*. Estas metodologias são inseridas neste tema com jogos de tabuleiro que são utilizados na educação popular, sendo compreendidas como metodologias fundamentais e utilizadas na disciplina naturalmente.

Para que ocorra o desenvolvimento da autonomia, a docente P8 busca realizar uma conexão entre o saber teórico e o saber cotidiano dos discentes, havendo um incentivo para que sejam realizadas atividades sobre as áreas que os alunos trabalham, superando a limitação de tempo dos alunos para pesquisarem sobre algo novo, além de buscar uma reflexão sobre a experiência profissional que eles possuem, contribuindo assim, para o que Freire (1996) afirma ser um momento importante para que os educandos possam modificar suas realidades através do seu reconhecimento no mundo do conhecimento.

Para que ocorra uma formação de sujeitos autônomos, a docente busca manter uma imparcialidade na construção do conhecimento, em que o posicionamento docente deve ser o de apoio ao pensamento crítico dos alunos, mesmo não concordando com a leitura sobre a realidade que eles realizam, já que a forma de entendimento do docente pode ser diferente,

pela formação que possui, e por sua visão política, sendo necessário um distanciamento destes posicionamentos pessoais, sem perder o rigor do conteúdo trabalhado. Contudo, de acordo com Werneck (2006), no processo de constituição de saberes é impossível existir a neutralidade e a imparcialidade, havendo sempre a interferência dos valores, de visões de mundo, posição cultural e econômica.

De acordo com a percepção da docente P9, a cada dia surge uma nova metodologia, e isto é percebido como uma dificuldade em acompanhar sobre a evolução das metodologias [altern]ativas ao método tradicional, já que estas acontecem de forma muito veloz, não tendo assim, uma motivação para ler em profundidade sobre uma metodologia específica.

A sala de aula invertida é novamente citada, mas não existe a compreensão do que é e de sua utilização. Porém, apesar de não ser apresentado um domínio a respeito, é apresentada a afirmação pela docente de que existe uma demanda dos alunos sobre a experimentação de novas metodologias [altern]ativas e o interesse em tentar algo novo no processo de ensino-aprendizagem. Para Borges e Alencar (2014), as metodologias inovadoras são uma proposta construtivista para o ensino, que desenvolve a curiosidade dos alunos em conhecer algo novo através de uma maior participação e da pesquisa, ressignificando assim, os conhecimentos sobre um conteúdo trabalhado em sala de aula. Os autores afirmam ainda, que o papel do ensino superior através destas metodologias inovadoras, será o de educar para a autonomia, contudo, P9 apresenta uma dificuldade dos discentes em se tornar autônomos, em que é mencionado que os discentes chegam à universidade em um método muito apostilado, focados em seguir o que está no texto apenas, não buscando uma interpretação própria sobre isto. Apesar da motivação em desenvolver a autonomia nos alunos, a aula expositiva não é descartada, por ser necessário a apresentação de exemplos da área sobre o conteúdo trabalhado para facilitar a compreensão, já que a busca pela compreensão através da pesquisa, não ocorre naturalmente, mantendo assim, a passividade dos alunos, que acabam por não evoluir do ensino bancário em que são apenas depósitos do conhecimento do professor.

Na perspectiva de P10, as metodologias [altern]ativas não têm limite e existe um entendimento da possibilidade de utilização das metodologias independentemente do período, já que ao utilizá-las, os resultados têm sido satisfatórios, tanto em relação à participação dos discentes, quanto no aprofundamento de conteúdos teóricos que precisam ser trabalhados, chegando à concepção de que estas metodologias [altern]ativas não têm limite, e o que limita a utilização é o professor não querer aprender e não querer fazer diferente, sendo o fator limitante, o indivíduo, e não a metodologia. De acordo com Villardi e Vergara (2013), quanto mais o professor reconhecer sua capacidade de fazer escolhas didáticas que contribuirão para

a aprendizagem dos alunos, maior será sua consciência sobre como ambos devem se relacionar e desenvolver o conhecimento em sala de aula, aumentando a capacidade de aprendizagem dos alunos.

É apresentado pelo P11, uma falta de interesse em metodologias rotuladas, por ter uma percepção sobre a dificuldade em se trabalhar com metodologias que se encontrem em um ‘pacote’, rotuladas e prontas, pois não aguçam a curiosidade do docente, já que para ele os debates educacionais no Brasil, sobre o desenvolvimento de metodologias, apresentam didáticas ruins, o que é um fator desmotivante para a utilização destas metodologias [altern]ativas. Como superação dessa concepção, o docente apresenta que contribui para uma reconfiguração da disciplina, e que existe uma abertura para mudanças, a partir do momento em que os alunos se sentem motivados para que isto aconteça, e a partir do conhecimento apresentado por eles sobre uma vivência educacional que pode ser reproduzida. De acordo com o estudo empírico de Santos e Silva (2012), os alunos utilizam-se da observação dos atos de colegas e professores para que através das experiências das outras pessoas, possam buscar suas tentativas de ensino-aprendizagem, compreendendo os autores, que os estudantes são dependentes das experiências vivenciadas dentro para tornar o aprendizado significativo, sendo ainda incapazes de se autodirecionar.

Para a docente P13, a condução dinâmica das disciplinas é realizada através de metodologias [altern]ativas, porém, são construídas de forma instintiva, sem estarem pautadas na teoria, já que a utilização é realizada para tornar as aulas mais dinâmicas e não como uma forma de defesa da utilização das metodologias. Contudo, existe um conhecimento superficial sobre os fundamentos teóricos das metodologias utilizadas, como o jogo de tabuleiro e o gibi. Pires, Guilhem e Göttens (2013), apresentam o jogo de tabuleiro como uma metodologia que foi construtiva na formação de enfermeiros, trabalhando com o jogo conhecido como (IN)DICA-SUS, abordando no jogo, políticas públicas na área da saúde. Frederico e Gianotto (2012), realizaram um estudo sobre o uso do gibi no ensino da disciplina de Física, no ensino médio, em que os alunos deveriam criar gibis que abordassem experiências realizadas com base na Física, abordando os conceitos trabalhados em sala de aula. Alves et al. (2012), também realizaram um estudo sobre a utilização do gibi, como forma de apropriação de conceitos científicos de alunos do ensino médio, sobre a fisiologia, como forma de compreensão dos alunos sobre a hipertensão.

A criatividade é apresentada pela docente como uma característica positiva na construção do conhecimento dos discentes, e que é fomentada através da utilização de metodologias [altern]ativas. De acordo com Moreira e Ribeiro (2016), as tendências



metodológicas para a facilitação da aprendizagem, buscam a interação em sala de aula, a promoção da autonomia e a abertura de espaços para incentivar a criatividade dos discentes, indo ao encontro do tema acima. Além disso, a criatividade contribui como uma forma de tornar a aprendizagem efetiva juntamente com a reflexão crítica, sendo as bases para se construir o conhecimento, possibilitando uma ação docente direcionada para a curiosidade epistemológica de educador e educando, como mencionado por Freire (1996).

Apesar da afirmação de P4, de não conhecer metodologias [altern]ativas a fundo, é apresentado um interesse sobre a metodologia da sala de aula invertida, pois, subentende-se que métodos que colocam o aluno ativo, são métodos que o envolva dentro da disciplina, sendo favoráveis também ao docente. O estudo de caso é uma metodologia mencionada pelo docente, que não tem certeza de que seja considerada como uma [altern]ativa ao método tradicional, mas é utilizada por se compreender que esta metodologia leva os alunos a exercer uma racionalidade diferente, sendo assim, mais propositivos na solução dos problemas apresentados, contudo, sem um respaldo teórico. De acordo com Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005), o método do caso recebe críticas por ter uma ênfase muito grande no aspecto racional, e não incluir situações ou eventos turbulentos que podem ocorrer nas organizações, e que não são vistos como racionais, sendo necessário um discernimento do professor, que age como instrutor sobre os casos a serem trabalhados e quais capacidades se deseja desenvolver.

A docente traz ainda a metodologia do ‘fazer fazendo’, desenvolvida por ela, em que são buscadas formas de conectar os conteúdos da disciplina às práticas sociais, em que é apresentado um tema dentro de um seminário sobre um problema público, e é feita a problematização sobre o que os alunos fariam se eles fossem os gestores do programa, para solucionar este problema apresentado, buscando aproximar os alunos da realidade futura que irão enfrentar como gestores, instigando-os a pensar nos benefícios e nos possíveis erros que poderão acontecer ao executarem um programa para solução de problemas da sociedade. A docente acredita que desenvolve a capacidade dos discentes em buscar alternativas corretas em situações de risco, contribuindo para uma visão mais próxima a de um gestor público, preparando-os para a realidade.

Na perspectiva de P8, as metodologias [altern]ativas mais utilizadas são os jogos de tabuleiro e metodologia Freiriana, em que os jogos são desenvolvidos pela própria docente e buscam abordar os conteúdos das disciplinas de forma lúdica e significativa para os alunos. Outra metodologia mencionada neste tema é a metodologia Freiriana, em que se tem uma questão problemática e traz-se um fio condutor da relação do conteúdo trabalhado com o

dilema apresentado. Freire (1996), compreende que o indivíduo é capaz de desenvolver uma reflexão sobre sua ação dentro do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, necessário levar os saberes da realidade dos educandos para a sala de aula e conectá-los aos conhecimentos que irão construir juntamente com o educador.

Como forma de desenvolver a autonomia dos discentes, P11 apresenta que é necessário haver disciplina nas discussões, como forma de não permitir que as falas dos discentes se tornem conteudais, sem uma interpretação qualificada do professor sobre a fala do aluno, para permitir que a autonomia deles na construção do pensamento seja efetiva.

Com a metodologia da construção de projetos, P13 afirma que a simulação de um projeto público aproxima os discentes da realidade profissional (apesar da dificuldade em se reconhecerem autônomos nessa aproximação), colocando-os como responsáveis na construção de um projeto que atenda problemas que eles identificam na sociedade. De acordo com Moreira e Ribeiro (2016), a utilização de metodologias que promovam a autonomia dos estudantes é uma forma de reconstrução da educação, se tornando esta, renovada e transformadora. A docente acredita que esta metodologia, além de desenvolver a autonomia dos discentes no ato de tomada de decisão sobre as melhores alternativas para o problema trabalhado, ainda contribui para que os alunos se sintam responsáveis e próximos do ambiente profissional que irão atuar como administradores públicos.

Após esta apresentação das concepções docentes sobre o uso (ou não) de metodologias [altern]ativas para a formação do administrador público, serão apresentados na seção seguinte, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes na utilização destas metodologias, e como estes buscam superá-los.

#### **4.2.3 Dificuldades / desafios na adoção de metodologias [altern]ativas: pontos importantes e lacunas na formação**

Na categoria ‘dificuldades/desafios na adoção de metodologias [altern]ativas’, foi questionado aos docentes sobre as lacunas existentes no processo de formação, e sobre quais seriam as dificuldades em adotar metodologias [altern]ativas no processo de formação. Foi feita uma compilação dos extraídos dos relatos que serão apresentados no Quadro 11, e discutidas em seguida:

Quadro 11 – Categoria e temas dos relatos – docentes.

<b>Categoria</b>	<b>Temas</b>
Dificuldades/desafios na adoção de metodologias [altern]ativas’	Preparo docente
	Resistência discente
	Processo de construção da autonomia discente

Fonte: Da autora (2018).

O docente P1, apresenta como uma dificuldade da graduação em Administração Pública, considerada para todas as IES do país, a escassez de material didático para o curso, havendo uma necessidade de adaptação de obras estrangeiras necessária.

Além disso, o docente compreende ainda, que metodologias [altern]ativas podem colaborar para a formação do administrador público ao se trabalhar com problemas mais próximos da realidade brasileira, porém, um problema encontrado por ele, especialmente nos debates, é sobre como realizar uma avaliação objetiva desses métodos. Como superação desta dificuldade, o docente relata que desenvolveu uma forma própria de avaliação, que foi avaliar a incidência e a qualidade da participação dos discentes, além de solicitar a produção de um material que sirva de suporte na participação e que também é considerado na avaliação do método alternativo.

Para o docente P6, a justificativa em se utilizar metodologias [altern]ativas está na concepção de que o modelo tradicional é mantenedor da passividade dos discentes, pois, as aulas convencionais em que o aluno senta na cadeira, fica ouvindo, estuda para prova e tira uma nota na média, é um modelo que transforma o estudante em um ser passivo de acordo com o docente, e que o aluno chega na aula e fica apenas descansando, e o docente é quem sai cansado da aula por estar no centro o tempo todo. Existe o entendimento de P6, de que este método não é totalmente ineficiente, mas que sua utilização deve ser de forma ponderada, conciliando com metodologias [altern]ativas, sendo estas vistas como algo muito válido, e que apoiam a superação deste perfil de discente que está descansando em sala de aula, dando lugar ao discente que trabalha, que se movimenta, que pensa e que reflete sobre a aprendizagem. De acordo com Pinto et al. (2012), com a grande quantidade de informações disponibilizadas hoje em dia, o docente deve encontrar uma alternativa para que o discente seja motivado a sair do estado passivo, como mero espectador, e desenvolver habilidades e competências, sendo necessário assim, que os docentes busquem uma aprendizagem significativa e que apoiem os discentes na construção do conhecimento.

O docente menciona ainda, como uma dificuldade na utilização das metodologias [altern]ativas, a falta de estruturação nas aulas, porém, essa dificuldade é compensada pelo resultado obtido, já que as aulas se tornam mais fluidas, ganhando os alunos, maior liberdade, e proporcionando assim, um aprofundamento de aspectos da temática, além de um maior envolvimento dos alunos.

De acordo com P4, as metodologias [altern]ativas contribuem muito para uma maior participação dos discentes, contudo, a experiência docente é apresentada por ele como

essencial no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com a oportunidade oferecida pelas metodologias [altern]ativas de tornar o discente mais autônomo, o apoio docente é indispensável, já que a experiência que este possui sempre poderá acrescentar algo importante, além de fazer observações sobre os posicionamentos dos discentes em relação a um conteúdo.

P2 se contradiz ao afirmar que apenas utiliza o método tradicional de ensino, mas ao ser questionado se o método de aulas expositivas era considerado por ele como válido para que os alunos aprendessem os conteúdos, o professor relata que iria parecer incoerente a resposta, mas que ele acreditava que o método (por si só) não era eficiente, contudo, não considerava possível utilizar outro método em razão do número de alunos nas turmas, que varia entre 40 a 50 alunos, sendo assim, para o docente, é impossível de se trabalhar com métodos em que os alunos se posicionassem ativamente em sala de aula, sendo esta dificuldade passível de superação através de tecnologias digitais de informação e comunicação, de acordo com Valente (2014).

P2 menciona ainda, que existe uma lacuna na formação, pois o curso de Administração Pública peca em sua grade curricular, por seguir muitos autores estrangeiros, com teorias que não pensaram na realidade do Brasil, se desconectando o que é trabalhado em sala de aula com o diagnóstico do país. As teorias são reconhecidas como ‘lindas e que tocam o coração’, porém, se forem aplicadas não farão nenhum sentido. De acordo com Coelho (2013), o ensino de Administração Pública seguiu os parâmetros americanos e este não foi o melhor caminho para a realidade brasileira. Nos Estados Unidos, a graduação foi aproximada da Administração de Empresas com a Ciência Política, gerando boas iniciativas de formação em políticas públicas e negócios internacionais, já no Brasil, a área de Administração Pública fragilizou-se ao ser igualada à Administração de Empresas, por serem conteúdos muito distintos na realidade do país.

De acordo com P2, esse distanciamento proporciona uma frustração natural do discente, que, ao se trabalhar uma teoria desconexa da realidade brasileira em sala de aula, quando o discente tem a oportunidade de ter um contato com a administração pública na prática, ele se sente decepcionado ao perceber essa distância. Esta frustração ocorre com os alunos que estão participando de estágios ou os que já se formaram, mas não é apresentado um tema como forma de superação a esta frustração, já que existe a compreensão de que ensinar adversidades e disfunções da administração pública, como a corrupção, por exemplo, é algo impossível de se realizar dentro de uma IES.

Além dos fatores apresentados, o docente tem ainda um receio com a utilização de metodologias [altern]ativas em relação à quantidade de correções de trabalhos, pois existe uma compreensão de que as atividades seriam aplicadas em grande volume, e, por serem turmas grandes, isto geraria uma carga de correções muito constantes, com resultados semanais, o que desmotiva a tentar utilizar metodologias [altern]ativas, por prejudicar as outras atividades como docente de uma IES federal. Valente (2014) traz ainda, o conceito de que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) contribuem para que a dinâmica em sala de aula ocorra de forma a atender o tempo (que é um fator dificultante para o docente) e o espaço disponíveis, e têm sido usadas como complemento, as atividades presenciais através do incentivo à pesquisa, facilitando o acesso a informação. Além disso, de acordo com Moreira e Ribeiro (2016), a utilização de metodologias ativas requer uma formação docente e um planejamento de curso e de aula adequados para que os docentes consigam enfrentar problemas e dificuldades em sua utilização.

P2 menciona ainda, sobre o perigo em transferir a responsabilidade ao aluno, demonstrando um receio sobre uma autonomia do aluno a ponto de que ele seja o responsável pelo conteúdo primário da disciplina, e não o docente. A transferência dessa responsabilidade para que o aluno realize a apresentação do conteúdo, através de seminários, é uma questão preocupante para ele, e considerada como uma opção pessoal de não aderir a este tipo de metodologia, pois é entendido que a segunda abordagem sobre o conteúdo é que deve ser do aluno para que ele agregue o valor próprio a partir do que foi ensinado pelo professor. De acordo com Behrens e José (2001), o papel do docente é fornecer pontos norteadores de ensino para que os alunos consigam realizar sua busca ao conhecimento, mas sempre fazendo com que compreendam que, após esta orientação, eles devem ser autônomos na busca de outras fontes de informações, contudo, as primeiras pistas sobre os conhecimentos devem partir do docente, criando possibilidades para que os alunos aprendam a aprender.

Uma dificuldade encontrada por P1 na inserção de metodologias [altern]ativas foi pelo fato do curso ser noturno. O docente realizou uma tentativa de um projeto de intervenção dos alunos para uma organização pública, com distribuição de 30% da pontuação, mas que não obteve sucesso por limitações de horários para os alunos realizarem a visita à organização. De acordo com Libardi (2010), a busca do docente para ajudar os discentes na construção do conhecimento é um desafio diário, com muitas barreiras impeditivas e que devem ser trabalhadas. Para uma superação desta barreira, o professor modificou a construção da disciplina e optou por um espaço maior para atividades práticas (70%), que se baseiam em

uma intervenção social através de um projeto de uma feira que é construída em etapas, e o restante (30%) de conteúdo teórico, através de aulas expositivas.

A dificuldade em aproximar os discentes da realidade através de metodologias [altern]ativas é apresentada por P1, pois, existe a busca em simular algumas situações e problemas que o administrador público poderá enfrentar como um meio de aproximar os alunos da realidade, porém, esta aproximação é entendida como um desafio, pois os problemas do ambiente de trabalho são muito particulares e acontecem de diferentes formas nas organizações, sendo muito diferente do que foi tratado em sala de aula, por mais prática que seja a disciplina. De acordo com Guedes, Andrade e Nicolini (2014), uma aprendizagem desenvolvida com base em problemas reais ou simulados contribui para que os discentes aprendam a se portar e a tomar decisões sobre problemas da área de estudo. De acordo com os autores, não é o resultado que é importante, mas sim, o processo de construção da aprendizagem em lidar com adversidades.

O docente ainda apresenta outra dificuldade sobre a utilização de metodologias que sejam [altern]ativas ao método tradicional por causa do comodismo do docente, que se sente desmotivado em mudar, já que a metodologia utilizada por ele deu certo e que os alunos estão gostando, então para mudar esta metodologia é necessário que o docente faça uma renúncia psicológica para mudar de ideia e pesquisar novas alternativas. Apesar de utilizar algumas metodologias [altern]ativas, é apresentada ainda a falta de criatividade, ou o desinteresse, por existir a compreensão de que poderia utilizar outras metodologias, mas o desinteresse para conhecer mais a fundo outros tipos que não são comumente divulgados e se preparar para utilizá-los é um dificultador. Para Debald (2003), o professor precisa repensar suas metodologias de construção do conhecimento de forma a atender características como a interação professor-alunos, através de novas metodologias que podem ser essenciais na aprendizagem. Contudo, o autor afirma que “o novo assusta, mas ao mesmo tempo desacomoda, desestabiliza e faz do ato de ensinar um constante aprendizado” (DEBALD, 2003, p. 2).

É apresentado por P13 como um problema, a construção da disciplina de forma totalmente ativa, pois pode ser cansativo para os discentes, mesmo as metodologias ativas contribuindo para um conhecimento efetivo. Além disso, o aluno totalmente autônomo no processo pode não conseguir obter um aprofundamento teórico necessário ao tema abordado, não estando os alunos preparados ainda para compreender quais são as necessidades teóricas dentro da disciplina. Machado e Callado (2008), afirmam que metodologias ativas também apresentam certas limitações, como dissociar a teoria da prática dentro de uma simulação da

realidade, por exemplo. Os autores afirmam que a teoria deve ser trabalhada como base firme, independentemente do método utilizado.

P13 compreende ainda que a utilização de métodos [altern]ativos para ela se baseia na busca em romper com uma dificuldade existente, que é a dicotomia entre teoria e prática, apresentando trabalhos que sejam mais dinâmicos e que contribuam para uma compreensão mais clara do conteúdo teórico abordado. Para Frezatti e Silva (2014), a ligação entre teoria e prática contribui para a compreensão do acadêmico e, se esta experiência não é desenvolvida em sala de aula, “por mais que a disciplina proporcione benefícios, deixa de ser percebida como ‘prática’” (FREZATTI; SILVA, 2014. p. 30). De uma forma lúdica, essa dinâmica é realizada envolvendo desenhos e jogos, que envolvem jogo da forca e palavras cruzadas, em que sejam tratadas as relações teóricas, para que a disciplina fique mais palpável aos discentes.

No relato do docente P5, sobre uma reprodução de metodologias da formação, foi apresentada uma experiência com metodologias [altern]ativas durante o mestrado e o doutorado, em que o docente pôde vivenciar o estudo de caso através do protocolo do método desenvolvido em Harvard, e também a aprendizagem baseada em problemas. Porém, os métodos são aplicados por P5 de forma mais intuitiva e não é seguido o protocolo das metodologias de acordo com o referencial teórico. Sobre a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, de acordo com Ribeiro e Mizukami (2004), mesmo que de forma inicial (como é desenvolvido por P5), é caracterizada como uma forma de encorajamento dos alunos, através da resolução de problemas reais, contribuindo para desenvolver o pensamento crítico e adquirir conhecimentos sobre a área.

O docente ainda menciona como dificuldades, a insegurança e a necessidade de adaptação, pois tem uma concepção de que a mudança da centralidade do professor para o aluno é favorável, mas que é sentida uma insegurança ao se arriscar com esta mudança, além da necessidade de adaptação do material para possibilitar que o aluno assuma o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois os materiais da aula puramente expositiva não alcançam a participação. Para Guedes, Andrade e Nicolini (2014), esta insegurança do docente ocorre por entender que ao utilizar uma metodologia que torna o discente o gerenciador do seu aprendizado, existe a possibilidade de que ele esteja perdendo a autoridade como professor, ocupando assim, a posição de expectador e mediador do conhecimento.

A necessidade de se trabalhar o *ethos* republicano em sala de aula é considerada para P5 a principal contribuição à formação, e é trabalhada de uma forma muito bem diluída no

curso, em que se preza por fazer com que o aluno compreenda bem o funcionamento do ambiente público, diferenciando claramente o curso de Administração Pública, do de Empresas, ao se mencionar a importância do servir e do bem comum, além de capacidades como a iniciativa, não compreendendo o docente ser necessário se basear em métodos ativos para o cumprimento desta formação. Esta concepção pautada no desenvolvimento da noção de *ethos* republicano, corrobora com um dos princípios fundamentais na graduação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014 para o curso de Administração Pública. De acordo com o artigo 2º, § I das DCN's, (BRASIL, 2014, p. 1), “o *ethos* republicano e democrático como norteador de uma formação que ultrapasse a ética profissional, remetendo-se à responsabilidade pela *res publica* e à defesa do efetivo caráter público e democrático do Estado”, além da flexibilidade nos projetos pedagógicos para possibilitar ajustes e promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para atender as diversas áreas de conhecimento compreendidas no curso.

P4 traz como fator dificultante na formação e de aproximação com a prática, a cultura ser dissociada dos princípios ensinados. Os conceitos de republicanismo e do agir democrático são apresentados como o agir correto e são os princípios basilares da Administração Pública, entretanto, existe a compreensão por P4 de que a cultura do país está dissociada desses conceitos, impossibilitando uma forma correta de se preparar os discentes para viver nesse ambiente futuro, com a presença do patrimonialismo e de outras disfunções. Oliveira, Sant'Anna e Diniz (2011), abordam em seu estudo, que a discussão sobre a distância entre a teoria e a prática da administração pública não é recente, sendo considerado que o ensino nas instituições é muitas vezes abstrato e pouco relevante para as questões sociais, não desenvolvendo assim, uma vinculação com problemas cotidianos do governo. Desta forma, o docente acredita que metodologias [altern]ativas podem sim, aproximar os alunos da prática, mas não tanto a ponto de prepará-los para as disfunções da administração pública brasileira.

O docente afirma ainda, que está cada vez mais complicado disputar a atenção dos discentes com tanta disponibilidade de recursos informacionais e tecnológicos, sendo necessário ao professor, se reinventar, para concorrer com esses recursos, sendo assim, ele considera a aula expositiva por si só insuficiente, e cada vez mais tomando uma forma de um *show*, e os professores devendo se tornar um *showman* para que a aula se torne dinâmica e atrativa aos alunos, mas assume que os professores não conseguem fazer isso o tempo todo.

Currículos centralizadores foi uma dificuldade apresentada por P7 como um grande limitador da capacidade docente em ter mais autonomia e em construir a autonomia dos discentes. De acordo com P7, a burocracia do Ministério da Educação sobre a forma de



organização do currículo dos cursos de graduação, não permite uma atuação maior dos profissionais da educação para flexibilizar os currículos da forma que atenda às demandas de formação, se tornando a organização curricular defasada e antiquada, permitindo pouca inovação no decorrer do curso. No entanto, de acordo com o artigo 5º, § 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais, os conteúdos de formação profissional poderão abordar, além de conteúdos obrigatórios, “conteúdos complementares ou especializados, oferecendo ao formando a opção de aprofundar-se por meio de estudos de caráter transversal e interdisciplinar”(BRASIL, 2014, p. 2), contribuindo para que seja superada esta lacuna de pouca inovação nos currículos do curso, como mencionado no tema acima.

Outra questão que se apresenta como uma lacuna à formação do administrador público é a formação anterior deficitária, sendo entendido por P7 que o docente do ensino superior precisa dar conta de uma formação em história ruim, em que não se compreende o que houve com a política brasileira na década de 30, impossibilitando aprofundar um conteúdo da disciplina e gerando uma situação preocupante em sala de aula. Como superação deste tema, a docente apresenta a necessidade do discente buscar o conhecimento, desenvolver uma curiosidade sobre os conteúdos e se esforçar em buscar as informações, caso contrário, a formação continuará deficitária. De acordo com Oliveira e Sauerbronn (2007), um desafio do ensino superior em Administração Pública está relacionado a suas finalidades, já que a finalidade do ensino superior é formar pessoas que administrem o interesse público ou que atuem como líderes públicos, sendo necessário uma reflexão sobre este foco, de forma a preparar sujeitos para uma variedade de papéis públicos e orientá-los de forma fundamental para a área.

Além da lacuna apresentada acima, P7 afirma ainda, que a falta de tempo do docente é mais uma lacuna existente na formação, já que o docente se sente impossibilitado de buscar novas metodologias [altern]ativas ao método tradicional, como forma de inovação do ensino, por, em uma IES federal, ter que dar conta de ser professor, pesquisador, extensionista, e ainda participar do mestrado, sendo necessário rever a atuação do docente para que ele possa melhorar seu desempenho em sala de aula com prioridade.

A necessidade de acabar com o medo (discente) do conflito é um ponto abordado nos métodos de ensino de P8, já que considera como parte importante da formação crítica, o fomento à discussão de diferentes opiniões dos alunos, mesmo que em temas polêmicos a discussão seja mais acalorada, mas é necessário tratar os conflitos de forma civilizada, trabalhando assim, o objetivo da política no curso, sendo estas discussões possibilitadas com a utilização de métodos [altern]ativos em alguns momentos. Esta compreensão da discussão de

forma civilizada é trabalhada pela docente na relação entre professor-aluno, para que haja respeito e que seja possível que os alunos aprendam através dos valores passados pela docente, com a postura que deve ter dentro da universidade.

P8 afirma ainda, que a informação tecnicista e generalista é apresentada como uma outra lacuna na formação, já que o docente dá uma informação tecnicista e generalista que é pouco próxima daquilo que é desejado e que é ensinado na disciplina, exercendo uma prática contraditória com o que a administração pública precisa implementar.

P11 traz a concepção de que atividade muito focada na prática, não passa de uma reprodução do *modus operandis*, e apresenta uma compreensão de que a formação crítica do estudante está diretamente conectada a uma base teórica bem trabalhada nas disciplinas, e de que uma formação pautada em técnicas não é capaz de desenvolver uma reflexão sobre o que é feito, sendo apenas uma repetição mecânica. Busca-se neste tema, não permitir que o discente saia da graduação sem uma base teórica sólida, para que seja capaz de refletir sobre a razão da atuação da área estudada, não focando apenas na formação profissional que apenas reproduz o *modus operandis* sem refletir sobre ele. De acordo com Freire (1996), o treinamento puramente técnico não pode ser compreendido como uma formação, e sim a soma deste saber técnico com o saber científico, proporcionando uma presença humana e ética no mundo. Ainda é abordado neste tema, a questão de que a teoria é inevitável no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo, sendo a teoria, o alimento deste pensamento e, por esta razão, não é possível fugir dela.

Outra falha da formação é apresentada por P11 sobre uma escolarização bancária, em que existe o reconhecimento de que os docentes de hoje foram escolarizados através de um acúmulo de conhecimento e que tenta-se reproduzir esta escolarização erroneamente, já que o jovem de hoje não precisa dessa escolarização através do acúmulo de conhecimento, mas não é apresentado um tema sobre o tipo de formação que o discente precisa. Esta escolarização é igualada com a escolarização do ensino bancário trabalhada pelo autor Paulo Freire (1996), em que o aluno é mero receptor do conhecimento, sendo deixada de lado uma educação contextualizada. P11 compreende que essa lacuna pode ser explicada pela falha no processo de formação docente que é uma formação bancária, sendo este, um outro desafio no processo de ensino-aprendizagem.

A contribuição para uma formação que aproxime o administrador público da realidade é apresentada por P9 através de metodologias que proporcionem uma intervenção dos discentes como administradores públicos, em que os discentes são motivados a buscar uma forma de solucionar problemas reais, como se pudessem intervir como administradores

públicos. Contudo, é apresentada uma limitação de falta de formação didática dos docentes, em que torna-se difícil para P9 contribuir mais para essa proximidade dos discentes com a realidade, e também como forma de contribuir para a formação no geral, em razão de não ter sido preparada nos programas de mestrado e doutorado, para ter acesso ao conhecimento de metodologias didáticas que poderiam agregar mais ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A capacitação docente, para as autoras, surge como uma necessidade para se superar resistências e como uma preparação para que o docente possa abraçar novas perspectivas de ensino.

Sobre a resistência dos discentes, é apresentada por P7, uma dificuldade dos alunos em se colocarem autônomos, por compreenderem que o seu posicionamento deve ser baseado no senso comum do aluno, e a docente acredita que não se pode permitir que os alunos, ao participarem mais ativamente da aula, façam suas discussões com base apenas no senso comum. De acordo com Freire (1996), os educandos possuem uma curiosidade ingênua em seu saber, e esta curiosidade caracteriza o senso comum do educando. Para o autor, é correto que o educador respeite o senso comum do aluno no processo de ensino-aprendizagem como uma forma de superá-lo, através do incentivo ao pensamento crítico do educando, superação esta que de acordo com o autor, não ocorre automaticamente.

P11 acredita que é uma dificuldade, a autonomia dos discentes que se baseiam no senso comum ao participarem da aula, e que não se posicionam com base nos referenciais teóricos propostos nas disciplinas, tornando esta participação em sala de aula superficial, sendo a leitura e a pesquisa anterior, reconhecidos como fatores imprescindíveis para a autonomia do discente de forma significativa. Freire (1996), compreende que o educando possui uma curiosidade ingênua que é pautada no senso comum, e que o educador deve buscar realizar críticas em cima de posicionamentos pautados no senso comum, para que, ao invés de excluí-los da construção do conhecimento, possa buscar aproximá-los do objeto cognoscível buscado em sala de aula, transformando este senso comum em uma curiosidade epistemológica, indagadora e esclarecedora.

De acordo com P2, a imaturidade do discente dificulta o desenvolvimento da autonomia, sendo compreendida por ele como impossível de ser trabalhada nos períodos iniciais do curso, pois os discentes não conseguem fazer debates de qualidade que possibilitem a formação crítica, e se baseiam em fontes não confiáveis de informação, caindo em uma lógica social e realizando debates de improviso por conveniência. O docente tem o entendimento de que o 4º período do curso é o momento certo para se trabalhar métodos para a construção do pensamento crítico, já que os discentes se encontram em uma fase de

maturação não só deles, mas também do conteúdo trabalhado no curso, proporcionando um debate mais agradável. De acordo com Libardi (2010), o professor da atualidade já superou aquele perfil de professor do passado, que simplesmente repassava o conteúdo sem uma reflexão e visão crítica dos alunos sobre ele, e que hoje o professor tem essa consciência de que deve ensinar os alunos a pensar e questionar sobre a realidade, e que, com a quantidade de informações obtidas hoje pelos discentes, é ainda mais importante o papel do docente como apoio para desenvolver cognitivamente os discentes nesse novo cenário.

P9 tem a compreensão de que os alunos dos períodos iniciais sentem uma dificuldade ainda maior de trabalhar com aulas dinâmicas baseadas em metodologias [altern]ativas, por não estarem prontos para se responsabilizar em realizar um preparo prévio para aulas mais participativas, não estando prontos também para uma autonomia ao ingressarem na universidade, acontecendo um estranhamento. Freire (1996) compreende que a ação docente na capacidade de realizar mudanças, mesmo que difíceis, é necessária para que os discentes enxerguem o novo, devendo o docente, programar sua ação político-pedagógica para possibilitar a compreensão deste novo objeto, independente de qual seja. Se a docente trabalhasse a dificuldade da imaturidade e fosse enfrentado este desafio de apoiar os discentes desde os períodos iniciais para que compreendam sua autonomia, poderia ser possível a contribuição para uma efetiva ação de outros docentes nos próximos períodos, ao encontrar alunos com um entendimento reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a continuidade da emancipação dos alunos.

P1 afirma que um impeditivo para uma maior utilização de metodologias [altern]ativas é estímulo do docente, ao afirmar que o comodismo deve ser superado para que se alcance a autonomia do discente, e que, quando o discente participa ativamente, ele estimula o docente a também pesquisar mais e a buscar outras visões e outros olhares sobre o assunto trabalhado em sala de aula, o que remete ao estudo de Freire (1996).

Buscando assim, o docente aprimorar o seu conhecimento, para apoiar os discentes na sua autonomia e na busca em construir uma aprendizagem, exercendo uma relação horizontal no processo de ensino-aprendizagem.

P13 apresenta a concepção de que resistência em pensar o novo, é uma dificuldade na utilização de metodologias [altern]ativas, e ocorre tanto com docentes quanto com os discentes, mas que a resistência vai se atenuando à medida que as relações no campo teórico e prático vão se estabelecendo, contribuindo para que a utilização de metodologias ativas seja percebida de forma menos traumática ao se encerrar as disciplinas. Como forma de superação desta dificuldade, P13 apresenta suas intenções de utilização dos métodos, em que seria

necessária uma melhor abordagem no primeiro instante sobre as intenções da docente em utilizar as metodologias [altern]ativas.

A docente P10 relata que existe uma necessidade em se explicar previamente sobre as metodologias [altern]ativas aos discentes, para que eles compreendam melhor sobre as contribuições que elas podem oferecer, e sobre a intenção da docente em utilizá-las, para que, mesmo com a estranheza inicial, possam compreendê-las melhor, resultando essa explicação prévia em uma aceitação maior, mas não cedendo a professora, às resistências dos discentes e às próprias resistências, já que o docente também se sente um pouco inseguro com situações novas. De acordo com Moreira e Ribeiro (2016), ao inserir uma atividade prática, é necessário realizar um planejamento da proposta pedagógica, além de compreender o perfil da turma em que irá utilizá-la, sendo que a preparação prévia, a apresentação sobre o que é a metodologia e quais são seus propósitos, podem facilitar na etapa de inclusão da metodologia.

Ainda sobre a resistência dos discentes, P5 entende como uma dificuldade, a falta de compreensão dos discentes sobre sua própria autonomia, já que o perfil discente construído no ensino fundamental e médio é um perfil de ‘receber tudo mastigadinho’, como mencionado pelo docente, sendo este, um fator que colabora com uma reação nem sempre favorável quando lhes é apresentada uma metodologia diferente, alguns alunos gostam e outros têm ainda alguma reserva. Porém, ao ser superado este estranhamento primário, tem-se a comprovação de um resultado melhor, do que o resultado de uma construção da disciplina apenas com base no método tradicional. De acordo com Berbel (2011), os discentes não se reconhecem como autônomos em decorrência de uma formação anterior pautada em programas escolares, que não levavam aspectos da realidade para que eles os relacionassem, sendo assim, uma formação com temas abstratos e distantes. Pinto et al. (2012), compreende que os alunos podem demonstrar resistência em responsabilizar-se pela própria aprendizagem, não cumprindo com leituras prévias e atividades fora da sala de aula, não demonstrando um interesse em exercer sua autonomia.

Para P9, a passividade dos alunos é apresentada como um fator dificultante do processo de formação crítica, já que os alunos aguardam sempre que o professor dê orientações a eles, sem se colocarem criticamente sobre o que é ensinado, sendo esta passividade, um incômodo, já que estar apenas a espera de um direcionamento é prejudicial aos discentes, pois, mesmo que seja necessário seguir um certo procedimento dentro da disciplina, é necessário também que eles tenham uma visão crítica das coisas, pois nada é determinístico. De acordo com Moreira e Ribeiro (2016), esta passividade dos discentes é compreendida por um sistema educacional com métodos que se baseiam na repetição e na

memorização, sem um desenvolvimento do pensar dos alunos. Como superação desta passividade dos alunos, Freire (1996) compreende que a relação e o reconhecimento dos papéis do professor e dos alunos, são necessários para que se desenvolva a dialógica de forma curiosa e indagadora, e não sendo apenas passivos, e sim, se assumirem como agentes curiosos.

P7 apresentada que uma grande dificuldade, a de alguns discentes não conseguirem se reconhecer como autônomos e abrirem mão de uma participação ativa, através das metodologias utilizadas na disciplina, chegando a mencionar que preferem quando a docente fala e eles apenas escutam, posicionando-se de forma acomodada em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ou também pela existência de problemas, como síndrome do pânico, sentindo-se assim, desconfortáveis em se apresentar para a turma de forma ativa, sendo necessário a inclusão de outras metodologias para incluir estes discentes, como a produção de texto sobre uma apresentação dos colegas.

De acordo com P2, a autonomia dos alunos é limitada, e afirma que não existem pessoas autodidatas, ao afirmar que continua sendo imprescindível que o professor forneça primeiramente a informação aos alunos, não acreditando ser possível reconhecê-los como autodidatas e que muitos se compreendem assim apenas por vaidade, já que a pessoa precisa primeiramente ler em um lugar ou ouvir de alguém a informação, afirmando ainda, que é mais eficiente quando esta primeira informação vem de um professor que trabalhe junto com os alunos, para que depois, cada um agregue o próprio valor ao conteúdo. De acordo com Freire (1996), o professor deve reconhecer e respeitar a autonomia dos estudantes para que eles se reconheçam como parte da construção do conhecimento e construam este conhecimento através da busca, motivada pela sua criatividade. Porém, o autor menciona que a responsabilidade do professor nesta autonomia é grande, já que sua prática é formadora e serve como exemplo para que os alunos se reconheçam como capazes de buscar o saber e se aproximar da compreensão do professor.

Já sobre o processo de construção da autonomia, P4 traz a concepção de que os alunos querem permanecer na passividade, e que estes entram em um processo que o docente chama de vegetativo da disciplina. Mas, ao justificar a manutenção do ensino tradicional através das aulas expositivas porque os alunos chegam à universidade com a expectativa de permanecer na passividade e com dificuldade em entender outros métodos, o docente age de forma a contribuir com esse 'processo vegetativo da disciplina' como o mesmo afirma. A forma de superação da passividade é compreendida pelo docente como uma busca que os discentes devem realizar fora da sala de aula, se engajando nas atividades que a universidade oferece,

como por exemplo, empresas júnior e atividades de extensão. Contudo, Libardi (2010), afirma que, além do conhecimento teórico, é necessário que o docente utilize sua experiência pedagógica para auxiliar os alunos na busca do conhecimento, assim como servir de apoio para mudanças que ocorrem dentro da universidade. O incentivo à criatividade e à busca de novas alternativas de aprendizagem, através de atividades extraclasse, além de ser uma orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Administração Pública é também uma contribuição do docente para uma formação que não fique apenas presa a conceitos passados, adaptando-os às capacidades profissionais necessárias para o momento presente, de acordo com Libardi (2010).

P3 apresenta a leitura como meio de uma formação crítica dos discentes, afirmando ser um método mais efetivo do que os métodos [altern]ativos, mas a dificuldade encontrada por ele é a realização da leitura pelos alunos além de uma dificuldade de compreensão, que são justificadas pelo docente como consequências da má formação anterior ao ensino superior. Esse problema de formação pode ser compreendido pela cultura do modelo tradicional da educação no Brasil, desde o ensino fundamental, em que o aluno é um mero receptor, sendo explicado por Nogueira e Oliveira (2011, p. 94) que “essa combinação histórica, (cultura, política e desenvolvimento econômico), caracteriza o formato da educação brasileira e é responsável por parte dos problemas educacionais atuais [...]”.

A participação como forma de estimular a reflexão e a visão crítica dos discentes é considerada pelo docente P6 como o maior compromisso com a formação dos alunos, abrindo mão de uma aula puramente expositiva por acreditar que esta não oferece a oportunidade de construção do pensamento. De acordo com Gemignani (2012), o Ministério da Educação reconhece que o perfil dos egressos de um curso deve ser pautado em uma formação técnica, científica e profissional, além de uma capacidade crítica e reflexiva que o capacite a identificar e resolver problemas, atendendo assim, as demandas da sociedade.

P6 afirma ainda, que a autonomia também é desenvolvida ao se utilizar das experiências de alunos inseridos no setor público, em que é apresentada a realidade do docente que nunca viveu a administração pública com proximidade, por não ser um administrador público, e sim um acadêmico, e como forma de aproximar os alunos da realidade, tenta aproveitar de situações em que alunos estão inseridos na administração pública em cargos comissionados ou como estagiários, para que estas vivências na máquina pública, sejam compartilhadas em sala de aula, mesmo que os alunos não compreendam este processo em uma perspectiva teórica, mas mesmo assim, contribuem para uma aula enriquecedora.

Uma forma de desenvolvimento da autonomia discente é proposta por P1 ao contribuir para que o discente não fique enviesado, que é justificada ao se proporcionar aos discentes, condições para que desenvolvam o seu pensamento de forma abrangente, devendo o docente apresentar um perfil imparcial para que os alunos saibam lidar com situações diferentes. Contudo, P1 afirma que a imparcialidade é considerada também uma lacuna existente na formação, já que muitos docentes são considerados neste relato como incapazes de se posicionarem imparciais, sempre colocando suas visões e até preferências políticas à frente do ensino. Para o docente, a superação da falta de imparcialidade seria através da apresentação de contextos diferentes, como situações contraditórias, e que necessitam de uma interpretação diferente, para despertar a curiosidade e o questionamento dos alunos.

Para P11, o engajamento da turma é o que os motiva a serem autônomos, sendo necessário realizar uma leitura da turma e dos retornos dados por ela, sendo esta, uma atitude mais salutar para se conduzir a disciplina, levando em conta o ânimo e o *feedback* dos alunos, contribuindo para que os alunos sejam responsáveis pela condução de métodos que são mais bem aceitos por eles.

Ainda de acordo com o docente, a lógica da formação no ensino superior é uma lacuna que é compreendida não somente em relação à graduação em Administração Pública, mas em toda a educação brasileira de nível superior, já que a graduação é vista como ruim por não ter cursos mais aplicados e vinculados com a prática e voltados para o mercado de trabalho. Porém, de acordo com o docente, a graduação é uma formação de base acadêmica, para formar bons mestres e bons doutores, e que existem institutos que são voltados para a atividade profissional e que deveriam estar mais próximos do mundo empresarial, pois a universidade precisa estar mais casada com a ciência. De acordo com Oliveira, Sant'anna e Diniz (2011), a baixa aplicabilidade do conhecimento de administração pública é explicada pelo antagonismo existente entre o ambiente acadêmico e o empresarial, de acordo com os autores, deveria existir uma integração, mas o clima de desprezo e preconceito é predominante, gerando como resultado, o fato de que o conhecimento gerado pelas universidades é aplicado apenas no contexto acadêmico.

P5 apresenta que o enfrentamento da dificuldade é uma forma de possibilitar a autonomia dos discente, pois, ao se utilizar as metodologias [altern]ativas, é possível que o aprendizado da teoria seja aprofundado, já que, na medida em que os alunos vão enfrentando as dificuldades para se resolver o problema proposto, eles buscam novamente a teoria como apoio, aprofundando o conhecimento teórico conectado à prática, mas tudo sendo realizado como uma forma de adaptação das metodologias. Guedes, Andrade e Nicolini (2014), ao



verificar em seu estudo sobre o impacto da aprendizagem baseada em problemas na graduação do curso de Administração, obtiveram relatos de que o protocolo com o passo a passo da metodologia contribui muito para que ocorresse de fato, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Para P8, a formação crítica é vista como uma formação teórica sólida e realizada de uma forma clássica. Contudo, é compreendido também, que um bom profissional não é formado apenas de teoria para que eles se tornem acadêmicos, e façam mestrado e doutorado, e sim, para que utilizem esta teoria para que consigam lidar com os problemas contemporâneos e os contextos que irão enfrentar profissionalmente, fornecendo a teoria, o conhecimento de outras práticas, indo além das práticas já conhecidas por eles. Libardi (2010), compreende que o mundo de hoje não precisa apenas de um diploma, e sim, de profissionais capazes para lidar com diferentes situações, capazes de tomar decisões, capazes de lidar com a globalização e capazes de se adaptar cada vez mais em diferentes situações e ambientes. Para Gemignani (2012), a formação de profissionais mais críticos e analíticos sobre a realidade deve ser proporcionada na universidade, para que o estudante aprenda a utilizar o pensamento científico como caminho para desenvolver estas habilidades.

Os métodos utilizados para a formação crítica dos discentes, por P9, são realizados como uma tentativa de superação da visão errada da crítica que os discentes têm, já que existe uma compreensão por ela, de que os discentes não enxergam a crítica como uma forma de construção de novos pensamentos, e sim, como desconstrução apenas. São incentivados assim, a desenvolver visões opostas como forma de contribuição ao pensamento crítico, inovando e propondo coisas diferentes, incentivando-os a ir além. De acordo com Debald (2003), sair de um modelo de ensino que apenas transmite conhecimentos para um modelo que constrói os conhecimentos, demonstra que o docente está disposto a enfrentar os desafios da educação, a aceitar o princípio da liberdade dos discentes, colaborando para que estes se compreendam como autônomos, e enxerguem os docentes como mediadores.

Ao se utilizar de metodologias [altern]ativas, como o debate, P2 destaca que existe a necessidade do docente de agir como tutor e estar próximo dos discentes no momento da aplicação deste método, para orientá-los em suas dúvidas. Para ele, este método alternativo é válido, já que as atividades para realizar em casa não dão resultados e os alunos ficam desmotivados a fazer com qualidade, copiando da internet ou dos colegas, justamente pela falta da tutela do docente, sendo imprescindível que esta seja exercida pelo docente, na construção da autonomia.

Também são apresentadas capacidades de habilidade de gerência e de comportamento como uma forma de P10 contribuir para uma formação de qualidade e autônoma do administrador público, não focando somente na competência técnica, e sim, juntando as três competências como uma forma de melhor qualificar o profissional para atuar no mercado de trabalho.

Para P13, vivências e experiências práticas possibilitam a aproximação com o futuro profissional, em que exemplos práticos e vivências da docente são abordados em sala de aula, além de casos de ensino para que sejam desenvolvidos em sala de aula, fomentando uma discussão a respeito, levando os discentes a buscarem experiências também, motivando-os a serem autônomos. Para Libardi (2010), um projeto educacional reconhecido como libertador é aquele que promove a aprendizagem baseando-se nas ideias e ideais dos discentes, para que se supere o ensino mecanicista, sendo importante a participação de um professor participativo, que também aprende durante as trocas de experiências, em uma relação de mútua dependência entre aluno e professor.

A docente afirma ainda, viabilizar o crescimento crítico e reflexivo, ao incentivar que os alunos busquem seu próprio pensamento, não devendo pensar da mesma forma como o professor, já que este deve direcionar a disciplina facilitando o acesso dos alunos à informação, viabilizando o crescimento crítico e reflexivo dos alunos. Libardi (2010), traz o conceito de que uma sala de aula interativa é uma sala em que todos têm a possibilidade de falar, de levantar suas hipóteses e de chegar a conclusões que ajudem o aluno a se reconhecer como parte de um processo dinâmico na construção do próprio saber, devendo ser motivado pelo professor a se emanciparem, crítica, intelectual e politicamente.

Com os relatos dos docentes do curso de Administração Pública, foram abordadas de forma aprofundada percepções sobre os métodos de ensino utilizados e seus pontos fracos e fortes, o conhecimento e a opinião dos docentes sobre metodologias [altern]ativas de ensino e aprendizagem, além dos pontos considerados como importantes na formação dos futuros administradores públicos, além das lacunas desta formação e de formas para superá-las. Contudo, foi possível perceber que alguns dos entrevistados demonstraram insegurança ainda, em formas de superação de lacunas, como por exemplo, a aproximação em sala de aula de temas polêmicos da administração pública brasileira, como a corrupção, o patrimonialismo dentre outros, por compreenderem que o papel do educador na formação é o de ensinar as posturas corretas de um profissional, além de considerarem que o ambiente de trabalho em órgãos governamentais poderá apresentar adversidades que não podem ser previstas por eles antecipadamente.

Sobre os métodos utilizados existe um entendimento generalizado de que não deve-se abrir mão do método tradicional de ensino em detrimento de metodologias [altern]ativas, e que uma mesclagem dos dois métodos pode ser o caminho para possibilitar a construção do pensamento crítico-reflexivo, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento com uma aprendizagem que seja significativa aos discentes, através da abertura de espaço para que eles participem e sejam mais responsáveis no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de metodologias [altern]ativas foi apresentada por alguns docentes. Já outros demonstraram receio, compreenderam estas metodologias como modismo, sem sentido quando rotuladas, incapazes de superar o papel como responsável pelo ensino, caracterizando assim, um perfil ainda conservador a respeito das práticas pedagógicas que promovam uma formação autônoma dos discentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de compreender como as metodologias [altern]ativas podem contribuir na formação do administrador público, analisando a percepção de docentes e discentes do curso de Administração Pública, de uma instituição de ensino superior pública, no sul de Minas Gerais.

Este estudo torna-se relevante ao se analisar os debates recentes sobre questões como o desenvolvimento acadêmico, o papel do administrador público na atualidade e o perfil demandado pelas instituições, e também a importância do discente como agente ativo e transformador do próprio conhecimento no ensino superior. Contudo, é entendida como principal contribuição deste trabalho, a apresentação das perspectivas de discentes e docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem na instituição que estão inseridos, levando em conta a utilização de metodologias que possibilitem uma participação maior dos discentes, e retirem o foco apenas do docente em sala de aula, sendo apresentadas como um caminho para a aproximação dos futuros administradores públicos com o ambiente de trabalho. Esta aproximação do discente é defendida nesta pesquisa como uma forma de desenvolver capacidades como criatividade, preparação para problemas de cunho técnico, político e social, percepção crítica sobre a realidade, contribuindo assim, para a formação de um gestor público de forma substancial, superando-se o foco no tecnicismo comum da área.

Os achados deste estudo, revelam que os discentes percebem um distanciamento muito grande entre os métodos de ensino utilizados no curso, e a prática profissional que irão enfrentar em órgãos públicos ou mesmo em instituições privadas, sendo que alguns discentes demonstraram uma desmotivação quanto ao futuro que irão encontrar. Os posicionamentos dos docentes sobre este distanciamento, também são apresentados, ao existir uma compreensão de que as teorias e os princípios da administração pública que são trabalhados por eles, com base em materiais que não foram pensados para a realidade do Brasil, resultam em uma formação que apresenta lacunas ao não serem abordados com maior profundidade, temas relevantes, como participação, cidadania e controle.

O mecanicismo dos docentes ao trabalhar o conteúdo teórico do curso é apontado por discentes como um ensino que os torna ‘robôs’, que apenas devem abrir a cabeça para receber as informações dos docentes, distanciando-se da compreensão de uma orientação prática de tais teorias. Este posicionamento é confirmado por alguns docentes, ao mencionar que o processo de ensino-aprendizagem no curso é realizado de forma tecnicista e generalizada, que é explicado por alguns docentes como falta de preparo didático ou pelo fato dos docentes

serem produtos de uma educação bancária, além da cultura do país ser desconectada do que é trabalhado em sala de aula, como os princípios da administração pública e o *ethos* republicano. Contudo, existem docentes e discentes que percebem o processo de ensino-aprendizagem no curso de forma distinta, e afirmam que o espaço para o aluno se posicionar em sala de aula acontece em algumas disciplinas, através de debates ou seminários.

Torna-se necessário reafirmar, que esta pesquisa defende que metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, ao contribuírem para um desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, através de uma maior participação na construção do próprio conhecimento, se apresentam como uma possibilidade para a superação das dificuldades e desafios da formação do administrador público, como apontado acima.

Entretanto, ambos apresentaram relatos sobre iniciativas de extensão de professores do curso da IES em questão, como empresas júnior, visita técnica, laboratório, diretório acadêmico, dentre outras, como uma forma de aproximar os discentes da realidade facilitando a compreensão do que é ser um gestor público.

Comodidade, salas cheias, dificuldade para avaliar, também foram algumas das razões apontadas como justificativa de alguns docentes para manterem o formato de aula expositiva e sem uma abertura de espaço para que os discentes se coloquem mais ativos na construção do conhecimento. A rigidez no plano de curso e no currículo, a insegurança em arriscar-se, e uma formação anterior dos discentes deficitária, também foram pontos abordados por grande parte dos docentes como justificativa, sendo estas justificativas compreendidas nesta pesquisa como lacunas do processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração Pública, e que merecem a atenção da IES em questão, para que sejam realizadas iniciativas que colaborem para a superação deste pontos.

Desta forma, pode-se afirmar que alguns docentes colaboram para uma manutenção de métodos utilizados durante anos, e que podem ser insatisfatórios para o cumprimento de demandas necessárias para a formação do administrador público, como as características mencionadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, dentre elas, a capacidade de expressar-se de modo crítico diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais, ser criativo, dentre outras (BRASIL, 2014). De uma forma contraditória, alguns relatos dos docentes mencionam o reconhecimento da necessidade de um desenvolvimento crítico de pensamento dos discentes, contudo, voltam em um discurso baseado em expressões como ‘transmissão de conteúdo’, ‘alunos receptores’ e ‘absorção’, que levam novamente ao conceito de educação bancária de Freire (1996), com o aluno visto como mero depósito.

Porém, a pesquisa aponta também iniciativas docentes para a superação das lacunas na formação do administrador público, e foram apresentadas tentativas de utilização de metodologias [altern]ativas ao método tradicional, como forma de contribuição para uma maior participação dos discentes em sala de aula. Essas iniciativas são realizadas através da utilização de vídeos, feiras, jogos, adaptações de estudos de casos, mapas conceituais, gibis, seminários, dentre outros, no entanto, a maioria das metodologias utilizadas não se baseiam nas concepções teóricas de metodologias [altern]ativas, e são utilizadas de forma mais intuitiva, sendo assim, justificada esta pesquisa como forma de compreensão das metodologias mais comumente aplicadas, com base em concepções teóricas.

A pesquisa apresenta ainda que grande parte dos discentes compreende que métodos [altern]ativos aos métodos tradicionais colaboram para um aprendizado significativo para eles, fazendo-os refletir sobre problemas de sua área de uma forma que não realizariam sem um espaço em sala de aula para expor seus posicionamentos críticos, como ocorre em aulas puramente expositivas. Simulações, jogos de tabuleiro, teatro, criações de *jingles*, entre outros, são compreendidos pelos discentes como um grande desafio ao tirá-los da zona de conforto de um mero 'recipiente' dos docentes, porém, ao passarem pela fase de estranhamento, conseguem visualizar o que tais métodos agregam à formação do administrador público.

Tomada de decisão frente a problemas sociais, criatividade na elaboração de programas, e projetos simulados e desenvolvimento do pensamento crítico sobre temas técnicos e políticos debatidos em sala de aula, foram algumas das características apontadas pelos discentes proporcionadas pelas metodologias [altern]ativas utilizadas por alguns docentes na condução de suas disciplinas. Contudo, foram também apontados na pesquisa, posicionamentos discentes totalmente contrários a estas metodologias, já que elas causam a sensação no discente, de ainda estar no ensino médio, ao realizar atividades com cartazes, ou a criação de gibis, sendo apontado ainda, que estas metodologias podem contribuir apenas para crianças em fase de alfabetização, mas que no ensino superior é necessário uma seriedade na construção do conhecimento, e que esta construção deve ser mais próxima da realidade, e não feita com base em atividades fantasiosas.

Porém, após a apresentação nesta pesquisa, de resultados obtidos em diferentes áreas de formação superior, através da utilização de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, chega-se à compreensão de que estas metodologias são eficazes para o ensino superior e desenvolver capacidades importantes também para a formação do administrador público, como já apresentado anteriormente. Além disso, os relatos de docentes que utilizam

metodologias [altern]ativas ao tradicional na IES pesquisada, levam também à compreensão de que os conteúdos de algumas disciplinas são passíveis de se trabalhar em sala de aula, não somente através da aula expositiva, sendo possível afirmar que estes métodos não seriam eficazes apenas para o ensino fundamental, como foi dito por alguns discentes.

Colaborando com os relatos dos discentes, posicionamentos a favor e contrários à utilização de metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem foram apresentados pelos docentes. Como pontos fortes, foram apresentadas justificativas como retirar o professor do centro, acabar com o entendimento de que o professor é o detentor do conhecimento, aprendizagem mútua entre aluno e professor, melhor preparação do aluno para o mercado de trabalho, melhor capacidade técnica e política do aluno frente aos problemas que enfrentarão na administração pública, satisfação e motivação profissional ao perceber uma maior participação dos alunos em sala de aula, dentre outros.

Já como pontos fracos, alguns docentes compreendem metodologias [altern]ativas como um modismo que não agrega à aprendizagem dos alunos, sendo um método interessante de ser usado apenas pelo fato de tornar a aula divertida, saindo da monotonia das aulas puramente expositivas. A imaturidade dos alunos nos períodos iniciais também foi apontada por docentes e discentes e é compreendida como um fator impeditivo da utilização destas metodologias que promovem a autonomia, contudo, é defendido neste estudo, que quanto antes capacidades como responsabilidade e autonomia na construção do pensamento crítico forem desenvolvidas dentro da graduação, mais preparados estarão os discentes para os próximos semestres, e mais efetivas serão as contribuições de docentes que lecionam em períodos avançados, ao trabalhar com alunos conscientes de sua autonomia.

Passividade, comodismo de discentes e de docentes e dificuldade com a autonomia, foram questões apontadas por alunos e professores como dificuldades existentes para a inserção de metodologias [altern]ativas no curso de Administração Pública. A passividade é confirmada por docentes como um ponto negativo, que é mantido pelo método tradicional de ensino, ao não colocar o aluno como agente ativo em sala de aula, que apenas escuta o que o professor tem a ensinar e não questiona ou não apresenta um contraponto em relação aos conteúdos abordados, se preocupando apenas em estudar para a prova e conseguir a pontuação necessária. Esta afirmação apresentada na pesquisa é relatada por alguns discentes ao defenderem a continuidade de aulas expositivas sem grande interação entre alunos e professores, por compreenderem que os docentes são os detentores do conhecimento e que irão apenas transferi-lo aos discentes durante a exposição.

Este trabalho não tem o intuito de determinar soluções para a educação e nem de defender a utilização destas metodologias como substitutas do ensino tradicional. O que se pretende é apresentar a necessidade de uma contextualização do ensino tradicional, de uma forma que seja significativo aos discentes, e contribua para a formação de administradores públicos.

Os achados revelam a necessidade da Instituição de Ensino Superior em incentivar práticas como cursos de formação e *workshops*, que abordem temáticas sobre forma de utilização e benefícios das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem, voltados para a graduação em Administração Pública, como forma de atender as demandas e anseios apresentados de forma contundente por discentes e docentes, aproximando o processo de ensino-aprendizagem das expectativas aqui relatadas.

Conclui-se ainda, que metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem utilizadas em outras áreas, podem ser passíveis de replicação, desde que sejam adaptadas e contextualizadas para a área de Administração Pública como forma de promover a autonomia dos discentes e, ao reconhecê-los como agentes ativos em sala de aula, proporcionar que suas experiências e visões contribuam para uma aprendizagem significativa, e não apenas superficial.

Entende-se ainda, que alguns aspectos abordados nas entrevistas mereceriam maior investigação, como expectativas profissionais, relação verticalizada entre professor e aluno, falta de direcionamento docente sobre oportunidades profissionais, dentre outros, ficando estes temas, como sugestão para trabalhos a serem desenvolvidos futuramente.

Por fim, como forma de contribuição para ajudar os docentes na condução de alguns métodos [altern]ativos de ensino-aprendizagem e como forma de atender o terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é o de apontar possibilidades para a transposição das metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem como um caminho no processo de formação na área de Administração Pública, será apresentada como produto técnico deste estudo, um guia (APÊNDICE C) sobre os resultados e a forma de utilização das metodologias mais comumente usadas em outras áreas, objetivando fornecer subsídios para que os docentes do curso possam construir práticas em sala de aula que colaborem para uma participação ativa dos discentes do curso de Administração Pública da instituição de ensino pesquisada.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, J.C.A., SANABIO, M.T., MENDONÇA, R.R.S. A aprendizagem experiencial no curso de Administração Pública PNAP/EaD: Proposição de um Laboratório Aplicado de Administração Municipal (LAAM). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS. 8., 2013, Buenos Aires. **Anais do Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária nas Américas**. Buenos Aires, Argentina, 2013.
- ABREU, J.R.P. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas – Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2009. Dissertação. 172 p. (Mestrado em Educação e Saúde) – Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ALBINO, T.S.L. A Prática Docente e o Uso de Metodologias Alternativas no Ensino de Matemática: Um olhar para as escolas que adotam propostas pedagógicas diferenciadas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 19., 2015, Juiz de Fora. **Anais do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. Juiz de Fora, MG, 2015.
- ALMEIDA, S. M. V. Metodologia alternativa para a prática de ensino. **Educar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 1985.
- ALMEIDA, R. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. BLOCO.8, **SESC**. 2016.
- ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. BLOCO.8, **SESC**. 2016.
- ALVES, M.J.Q.F.; BICUDO, L.R.H.; KLASSA, B.; GROSSELI, M.M. Gibi educativo: entendendo a hipertensão. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 8, n. 2, p.113-124, 2012.
- ARAGÃO, C. V.; SANGO, M. C. A. O método do caso no ensino de administração pública: um exercício prático. In: TENÓRIO, F. G. **Gestão social - metodologia e casos**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1995.
- ARAÚJO, J. C. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37., 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis, 18 a 27 de outubro de 2015.
- ASSIS, L.B. de.; PAULA, A.P.P.de. Gestão Social e Bildung: Reflexões sobre a Importância da Formação para a Democratização no Setor Público. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, n.2, p.57-64, 2014.
- ASSIS, L.B.; PAULA, A.P.P.de.; BARRETO, R.D; VIEGAS, G. Estudos de caso no ensino da Administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 5, p. 44-73, out. 2013.
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

BARBOSA, C.A; SERRANO, C.A. **O blog como ferramenta para construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa**. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado, 2005. p. 1-4.

BARBOUR, R. Grupos Focais. In: FLICK, U. (Coord.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Atmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. In: REGO, L. de A.; PINHEIRO, A. (Trad.). Lisboa: Edições 70, 1967. (Obra original publicada em 1977).

BARROWS, H; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning (PBL)**. Disponível em: <<http://www.pbli.org/pbl>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BEHRENS, M.; JOSÉ, A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Diálogo educacional**, v. 2, n. 3, p. 79-98, 2001.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface Comum Saúde Educ.** v. 2, n. 2, p.139-54. 1998.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, M.A; ZOUAIN, D.M. Escolas de governo e a profissionalização do servidor público: Estudo dos Casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus – FESPM. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 75-94, maio/set. 2010.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORGES, M.A.F. “Avaliação de uma Metodologia Alternativa para a Aprendizagem de Programação”. In: VIII WORKSHOP DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO – WEI 2000. **Anais do VIII Workshop de Educação em Computação**. Curitiba, PR, 2000.

BORGES, T.S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano. 3, n. 4, p. -143, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 1, de 13 de janeiro de 2014**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&Itemid=30192)>. Acesso em: jan. 2018.

BUSS, R.N.; REINERT, J.N. O Humanismo na formação do Administrador: Caso UFSC. Scielo. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, mar. 2009. v.14, n 1, p. 217-234. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a11v14n1.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

CARVALHO, S.L. O Capital Cultural na construção de uma Educação Democrática, Reflexiva e Libertadora. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, 2012.

COELHO, F.S.; NICOLINI, A.M. Revisitando as origens de graduação em administração pública no Brasil (1854 – 1952). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 367-388, mar./abr., 2014.

COSTA, M.N.M.G.; ARAÚJO, R.P. A importância da visita técnica como recurso didático metodológico. Um relato na prática do IF Sertão Pernambucano. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO. 5., **Anais do Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Palmas, TO, 2012.

CRUZ, G.V., PEREIRA, W.R. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 66, p. 241-50, 2013.

DARROZ, L.M.; ROSA, C.W. da.; GHIGGI, C.M. Método Tradicional x Aprendizagem Significativa: investigação na ação dos professores de Física. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015.

DEBALD, B.S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. nº 1, 2003, Cascavel. **Anais do Seminário Nacional do Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, Pr, 2003.

FADUL, E.M.C; SILVA, M.A.M. Limites e possibilidades disciplinares da Administração e dos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 3, art. 1, p. 351-365, jul./ago. 2009.

FARAH, M.F.S. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 813-36, maio/jun. 2011.

FERRAREZI, E; TOMACHESKI, J.A. Mapeamento da Oferta de Capacitação nas Escolas de Governo no Brasil: gestão da informação para fortalecimento da gestão pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 61, n. 3, p. 287-303, jul./set., 2010.

FERRAREZI, E.; ZIMBRÃO, A. Formação de carreiras para a gestão pública contemporânea: o caso dos especialistas em políticas públicas e gestão governamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACION PÚBLICA. 10., 2005, Santiago, Chile. **Anais do Congresso Internacional del Clad Sobre la Reforma del Estado y de la Administracion Pública**. Santiago, Chile, 2005.

FISCHER, T.M.D. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**, p. 123-139, 2001. (Edição especial).

FISCHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p. 278-288, out./dez. 1984.

FREDERICO, F.T.; GIANOTTO, D.E.P. Metodologia do Ensino de Ciências: contribuição da utilização de histórias em quadrinhos para ensinar física. **Nupem**, v. 4, p. 199-215, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F.; SILVA, S.C. Prática versus incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do PBL? **Revista Universo Contábil**, n.10, p.28-46, 2014.

GARCIA, E.M.S.S; PEREIRA, K.S; FIALHO, N.N. Metodologias alternativas para o ensino de química: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 8., 2018, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

GEMIGNANI, E.Y.M.Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Rev Fronteira Educ**, v. 1, n. 2, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 3, n. 2, p. 85-94, maio/ago. 2005.

GOMES, M.P.C.G.; RIBEIRO, V.M.B.; MONTEIRO, D.M.; LEHER, E.M.T.; LOUZADA, R.C.R. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde-avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação**. v. 16, n. 1, p.181-198. 2010.

GOWIN, D.B. **Educating**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.

GUEDES, K.de L.; ANDRADE, R.O.B. de.; NICOLINI, A.M. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 71-100, mar. 2015. ISSN 2358-0917. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/201>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

HAZOFF JUNIOR, W.; SAUAIA, A.C.A. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 3, p. 631-658, 2008.

IKEDA, A.A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.M.; CAMPOMAR, M.C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração **Revista de Administração**, São Paulo, v. 41, n.2, p. 147-157, abr./ maio/jun. 2006.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

KINGDOM, J. **Agendas, alternatives and public choices**. Boston: Little Brown, 1995.

KOLB, D.A. **Experiential Learning**: Experience as the source of learning and development. 2. ed. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 2015.

KOLB, A.Y.; KOLB, D.A. **Simulation & Gaming**., v. 40, n. 3. p. 297-327, 2008. Disponível em: [http://learningfromexperience.com/research\\_library/the-learning-way-meta-cognitive-aspects-of-experiential-learning/](http://learningfromexperience.com/research_library/the-learning-way-meta-cognitive-aspects-of-experiential-learning/). Acesso em: 10 set. 2016.

LASRY, N.; MAZUR, E.; WATKINS, J. Peer instruction: From Harvard to the two-year college. **American Journal of Physics**, v. 76, p. 1066-1069, 2008.

LIBARDI, D.A. O papel do professor universitário na construção do conhecimento. **Revista de Educação**, v. 9, n.13, p. 15, jul, 2015.

LIMA, M. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, jul./set. 2003.

LIMA, M. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. BLOCO.8, SESC, 2016.

LOPES, T.O. **Aula expositiva-dialogada e aula simulada**: Comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem. 2012. Dissertação. 126 p. (Mestrado em Gerenciamento em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, SP, 2012.

LOURENÇO, C.D.da.S.; MAGALHAES, T.F.; FERREIRA, P.A. Formação em Administração Pública no Brasil: Desafios, Perfil de Formação e Especificidades da Área. In: ENAPG - ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO. 5., 2012, Salvador. **Anais do Encontro de Administração Pública e Governo**. Salvador, BA, 2012. p. 1-16.

MACHADO, A.G.C.; CALLADO, A.A.C. Precauções na Adoção do Método de Estudo de Caso para o Ensino de Administração sob uma Perspectiva Epistemológica. **Cadernos EBAPE.BR**, p. 1-10, 2008. (Número especial). Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cebap/v6nspe/v6nspea06.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MADUREIRA, C.A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações. **Revista de Administração Pública-RAP**., v. 39, n. 5, 2005.

MARCHETI, A.P.do C. **Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas**. 2001. 188 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, 2001.

MARIN, M.J.S.; LIMA, E.F.G.; PAVIOTTI, A.B.; MATSUYAMA, D.T.; SILVA, L.K.; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20. 2010.

MASSON, T.J.; MIRANDA, L.F.; MUNHOZ JR.; A.H.; CASTANHEIRA, A.M.P. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E ENGENHARIA. 40., Belém, 2012. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação e Engenharia**. Belém, PA, 03 a 06 set. 2012.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**., v. 9, p. 237-48, 1993.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social. Teoria, Método, Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; 1994.

MINAYO, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Sampling and saturation in qualitative research: consensuses and controversies*. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 1, n. 7, abr. 2017.

MITRE, S. M.I.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N.M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M.A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

MONEZI C.A.; ALMEIDA FILHO, C.O.C. A Visita Técnica como Recurso Metodológico aplicado ao Curso de Engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA (COBENGE). 33., 2005, Campina Grande. **Anais do Congresso Brasileiro de Engenharia**. Campina Grande, PB, 2005.

MORÁN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG Foca, 2015.

MOREIRA, M.A. Al final qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, La Laguna, n. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, J.R.; RIBEIRO, J.B. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras palavras**, v. 12, n. 2, dez. 2016.

NICOLINI, A.M.; FISCHER, T.M. Trajetória e tendências do ensino de administração pública no Brasil: a hora e a vez do dirigente público. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 31.; 2017, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, 22 a 23 set. 2017.

NOGUEIRA, R.da.S.; OLIVEIRA, E.B. **A importância da Didática no Ensino Superior**, 2011. Disponível em <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Learning how to learn**. Cambridge: Cambridge University Press., 1984.

OLIVEIRA, A.A.R.; LEITE FILHO, C.A.; RODRIGUES, C.M. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: ENANPAD, 31., 2007, Brasília. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Brasília, DF, 2007.

OLIVEIRA, F.B.; SANT'ANNA, A.de.S.; DINIZ, D.M. O Ensino Superior de Administração Pública: Perspectiva Histórica, Características e Possibilidades. In: ENCONTRO

NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. 3., 2011, João Pessoa. **Anais do Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. João Pessoa, PA, nov. 2011.

OLIVERA, F.B.; SAUERBRONN, F.F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, p. 149-170, 149-170, 2007. (Edição especial comemorativa).

PINTO, A.S.S.; BUENO, M.R.P.; SILVA, M.A.F.A.; SELLMAN, M.Z.; KOEHLER, S.M.F. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, p. 75-87, jan./jul., 2012.

PIRES, M.R.G.M.; GUILHEM, D.; GÖTTEMS, L.B.D. **Jogo (IN)DICA-SUS**: estratégia lúdica na aprendizagem sobre o Sistema Único de Saúde. **Texto Contexto Enferm.**, v. 22, n. 2, p. 379-388, 2013.

PRADO, C. et. al. Seminários na perspectiva dialética: experiência na disciplina Administração em Enfermagem. **Acta Paul Enferm**, v. 24, n. 4, p. 582-5. 2011.

PRETTO, F.N. **Pedagogia participativa na formação de administradores**. 2007. Tese. 238 p. (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, SP, 2007.

ROCHA, H.M.; LEMOS, W.de M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO: IMPED. 9., 2014, Rio de Janeiro. **Anais do Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação**. Rio de Janeiro: Don Bosco, 2014. Disponível em: <[www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf](http://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2016.

RIBEIRO, L.R.; MIZUKAMI, M.G. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós-graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 25, n. 1, p. 89-102, 2004.

SANTANA, M.D.F. **Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: Regularidades e dispersões**. 2013. Dissertação. 83 p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, G.T. dos; SILVA, A.B. da. O papel da experiência na aprendizagem de alunos do curso de Administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro: AnPAD, 2012.

SILVA, F.; SALES, L.L.M.; SILVA, M.N. O uso de metodologias alternativas no ensino de química: um estudo de caso com discentes do 1º ano do ensino médio no município de Cajazeiras-PB. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 333 - p. 344, set. 2017.

SILVA, M.A.G.M.; SILVA, L.S.; BERTINI, L.M.; ALVES, L.A. **Metodologias alternativas no ensino de ciências da natureza e matemática: perspectiva docente**. In: CONEDU -

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3., 2016, Natal. **Anais CONEDU**. Natal, v. 1, 2016, Disponível em:  
<<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anaisanteriores.php>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SOARES, V.B.; OHAYON, P.; ROSENBERG, G. O perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 65-92, jan./mar. 2011.

VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

VASCONCELLOS, C.S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC.**, Brasília, n. 83, abr.1992.

VERGARA, S.C. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

VERSIANI, A.; FACHIN, R. Avaliando aprendizagem em simulações empresariais. **Cadernos EBAPE**, v. 5, n. especial, jan. 2007. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1679-39512007000500006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1679-39512007000500006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

VILLARDI, B.Q.; VERGARA, S.C. Aprendizagem docente na prática do ensinar em cursos de graduação de Administração: explorando o cotidiano em instituições de ensino superior. In: ENANPAD. 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, 7 a 11 set. 2013.

WALL, M.L.; PRADO, M.L.; CARRARO, T.E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm.**, v. 21, n. 3, p. 515-9. 2008.

WATKINS, J. MAZUR, E. **Using JiTT with Peer Instruction, in Just in Time Teaching Across the Disciplines**. North Carolina: Scott Simkins and Mark Maier, 2009. p. 39-62 (Stylus Publishing).

WOODS, D.R. **Preparing for PBL**. 3. ed. Canadá: McMaster University, Hamilton, ON, 2006.

YAMAZAKI, S.C.; R.M. de O. YAMAZAKI. Sobre o uso de metodologias alternativas para ensino-aprendizagem de ciências. Educação e Diversidade na Sociedade Contemporânea. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DE GRANDE DOURADOS. 3., 2006, Grande Dourados. **Anais da Jornada de Educação da Região de Grande Dourados**. Grande Dourado, 01a14, 2006.



## APÊNDICE A - ROTEIRO GRUPO FOCAL

**Objetivo do grupo focal:** Analisar a percepção de discentes sobre os métodos de ensino utilizados pelos docentes e também analisar a percepção sobre o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem no curso de Administração Pública.

**Crterios de incluso:** ser discente do curso de Administração Pública de uma determinada IES no Sul de Minas.

**Item 1** – Compreender a opinio dos alunos sobre os mtodos de ensino utilizados pelos professores.

1. Qual disciplina(s) do curso chama(m) mais sua ateno? Por qu?
2. Quais os mtodos de ensino o(s) professor(es) dessa(s) disciplina(s) utiliza(m) que voc considera como muito efetivo para o seu aprendizado?
3. Como voc se sente nas disciplinas em que o professor utiliza aulas expositivas com slides na maior parte do curso?
4. O que voc acha de aulas mais ativas, em que ocorrem apresentaes realizadas por vocs ou trabalhos em grupo?
5. Com qual metodologia voc acredita conseguir compreender melhor os contedos ensinados pelos professores?

**Item 2** – Identificar a percepo dos alunos sobre uma formao mais crtica e das expectativas que possuem como futuros administradores pblicos.

1. Voc entende que a sua formao o aproxima do seu futuro ambiente de trabalho?
2. Os professores apresentam situaes reais ou hipotticas sobre problemas ou disfunes da Administrao Pblica brasileira que os levam a desenvolver um posicionamento crtico com base nas aulas tebricas?
3. Apes concluir uma disciplina, voc se sente melhor capacitado para compreender situaes da Administrao Pblica brasileira como, por exemplo, novas polticas pblicas apresentadas pelo governo ou mudanas no cenrio poltico?
4. Quais atividades em sala de aula ou de extenso o fizeram sentir mais prximo da realidade profissional de um administrador pblico?
5. Em que medida a leitura prvia dos textos contribui para o seu aprendizado em sala de aula?
6. De que forma a promoo de espaos para debate e reflexo, contribui para a construo de um pensamento crtico?

**Item 3** – Identificar a percepo do discente sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

1. Voc tem conhecimento ou j ouviu falar sobre as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem? (Explicar sobre metodologias brevemente)
2. Caso tenha conhecimento a respeito, quais seriam os tipos de metodologias que voc conhece?
3. Voc acredita que um mtodo de ensino em que o coloque como principal responsvel pelo seu aprendizado pode ser um mtodo aplicado ao curso?

4. Você acredita que um método de ensino que envolva jogos, atividades online, debates sobre problemas pode tornar a aula mais prazerosa e mesmo assim contribuir para a compreensão do conteúdo das disciplinas?
5. Você acredita que uma disciplina ministrada parte com aula expositiva, parte com atividades mais ativas pode ser mais interessante para o seu aprendizado?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Objetivo da entrevista:** Analisar qual a percepção dos docentes sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem no curso de Administração Pública e verificar sobre sua utilização, ou sobre a utilização de outras metodologias que os docentes consideram eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

**Critérios de inclusão:** Ser docente do curso de graduação em Administração Pública de uma determinada IES no Sul de Minas Gerais.

### Roteiro

**Item 1** – Identificar o método de ensino utilizado pelo docente.

1. Como você avalia o método de construção e condução das suas disciplinas?
2. As suas disciplinas são lecionadas de forma expositiva?
3. Você utiliza outros métodos de ensino?
4. Quais os princípios do processo de ensino-aprendizagem você considera fundamentais para conduzir uma disciplina na graduação?
- 4.1 Considera que uma aula expositiva é um método válido para os alunos assimilarem o conteúdo programático da sua disciplina?
5. Na sua percepção, quais os benefícios poderiam haver caso o conteúdo da disciplina que você ministra fosse conduzido utilizando outros métodos de ensino aliados ao método expositivo?
6. Caso você utilize outros métodos, qual a sua percepção sobre esta experiência? Qual temática da sua disciplina você acredita ser possível abordar de forma mais ativa? (Explicar métodos ativos).

**Item 2** – Identificar a percepção do docente sobre uma formação mais crítica do profissional de administração pública através de uma aprendizagem mais ativa.

1. Com base na sua experiência na docência, você acredita que uma participação mais ativa do discente durante as aulas da graduação possibilitaria uma formação mais crítica e reflexiva?
2. De acordo com a sua concepção, quais as lacunas da administração pública brasileira poderiam ser evitadas, ou minimizadas através de uma formação que aproxime o administrador público dos problemas que serão enfrentados no ambiente do serviço público?
3. Você entende que o projeto pedagógico do curso de administração pública da IES em questão aborda formas de se alcançar alguma das características do perfil profissional do administrador público apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, entre elas ter iniciativa, criatividade, determinação e abertura ao aprendizado permanente e às mudanças?
4. Fazendo uma análise crítica da sua atuação como docente, de que forma os métodos utilizados na sua disciplina possibilitam uma formação crítica do discente?
5. Quais atividades sobre o conteúdo das aulas expositivas, ou mesmo de aulas dialogadas da sua disciplina você acredita possibilitarem uma formação crítica do discente?

**Item 3** – Identificar a percepção do docente sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

1. Você tem conhecimento ou já ouviu falar sobre as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem?
2. Caso tenha conhecimento a respeito, quais seriam os tipos de metodologias que você conhece?
3. Você já utilizou ou já teve a intenção de utilizar uma dessas metodologias em sua aula? Por que?
4. Caso tenha utilizado, a IES ofereceu algum tipo de material para sua orientação sobre a utilização dessa metodologia em sala de aula ou você buscou esse conhecimento por conta própria?
5. Caso tenha utilizado, como foi a reação dos alunos em relação a essa metodologia utilizada?
6. Caso nunca tenha utilizado e não tenha conhecimento a respeito, você teria interesse em conhecer essas metodologias através de materiais instrutivos sobre a utilização e os objetivos alcançados em outras áreas?
7. Você acredita que encontraria dificuldades em acrescentar metodologias alternativas ou ativas de ensino-aprendizagem no seu plano de curso? Caso a resposta seja positiva, quais seriam essas dificuldades?
8. Caso você já utilize essas metodologias, já teve alguma dificuldade com os alunos sobre ter uma participação mais ativa, ou todos aceitaram prontamente o método e participaram de forma homogênea?
9. Na sua formação, você teve experiência com alguma metodologia considerada alternativa ou ativa entre as disciplinas estudadas? Caso tenha vivido essa experiência, qual a sua percepção a respeito?
10. Você se sente confortável em uma aula que o aluno se apresente de forma mais ativa, como em uma apresentação sobre um conteúdo que normalmente você apresentaria através da aula expositiva?
11. Na sua percepção, quais seriam as vantagens do método expositivo? E de um método que proponha uma aula centrada no discente?
12. Você considera possível alinhar os métodos expositivo e ativo em uma disciplina? De que forma?

## APÊNDICE C - GUIA SOBRE METODOLOGIAS [ALTERN]ATIVAS

### 1. SALA DE AULA INVERTIDA

#### 1.2 Conceito da metodologia sala de aula invertida

A sala de aula invertida foi uma das metodologias [altern]ativas mais citadas pelos docentes, alguns mencionando já ter realizado pesquisas a respeito e também tentativas de utilização e alguns apenas mencionando ter um conhecimento superficial sobre a metodologia. Valente (2014, *apud Flipped Classroom Field Guide* (2014)), traz o conceito de que a sala de aula invertida, é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados *online* antes de o aluno frequentar a sala de aula, sendo este local apenas para checar o entendimento dos alunos realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado.

Abaixo no Quadro 1 serão apresentadas as características do método de sala de aula invertida:

Quadro 1: Características da metodologia de sala de aula invertida

Metodologia	Características
Sala de aula invertida	Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como forma de alterar a dinâmica em sala de aula.
	Interação entre alunos e entre alunos e professor
	Estudo prévio
	Atividades práticas <i>online</i> e presenciais com questionamentos e resolução de problemas
	Professor como mediador
	<i>Feedback</i> logo após a realização das atividades presenciais
	Alto planejamento do material <i>online</i> e do material das aulas presenciais
	Controle na quantidade de vídeos apresentados para não resultar em uma substituição de aulas expositivas por vídeos

Fonte: elaborado pela autora a partir de Valente (2014).

O material nesta metodologia, geralmente são vídeos previamente gravados e material disponibilizado na internet que são selecionadas pelo professor, sendo estes vídeos e material necessários para a resolução das questões de avaliação. As aulas presenciais são pautadas, de acordo com o autor, por resoluções de problemas, de forma individual ou em grupo, de forma

prática, realizando discussões sobre o material *online*, ou então são feitas pequenas apresentações dos alunos sobre as dúvidas que possuem sobre o material.

Um dos métodos de aplicação da sala de aula invertida e que será tratado aqui é o *peer instruction* (instrução por pares ou colegas) que apresenta as características do Quadro 1, seguindo um protocolo de utilização que será apresentado no tópico seguinte.

### 1.3 Protocolo de aplicação do método *peer instruction*

Abaixo no Quadro 2, serão apresentados os procedimentos a serem seguidos pelo docente na utilização do método de *peer instruction*, que é um dos métodos aplicados com base no conceito da sala de aula invertida que foi abordado acima.

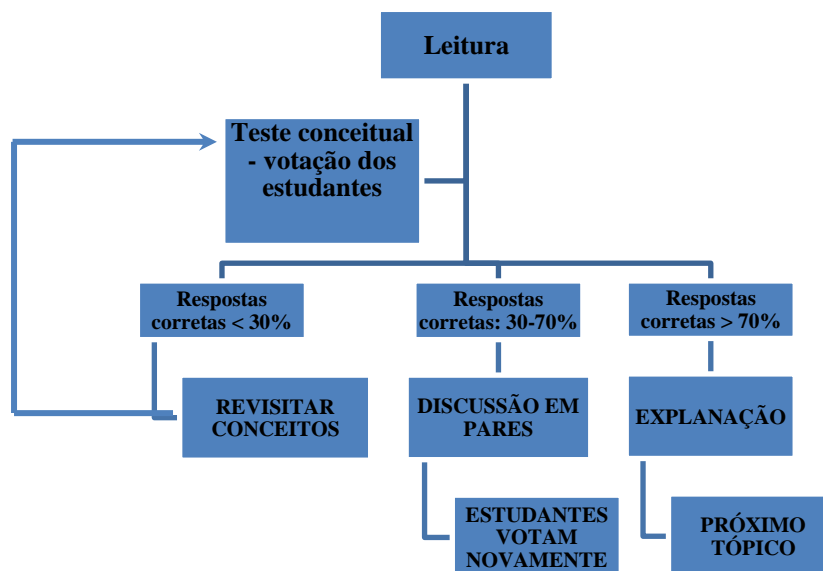
Quadro 2: Protocolo da utilização do *peer instruction*

Metodologia	Protocolo
<i>Peer instruction</i>	1º - Fornecimento de material <i>online</i> para o estudo prévio
	2º - Resposta dos alunos a questões através de uma plataforma denominada como <i>Learning Management System (LMS)</i>
	3º - Verificação pelo professor das questões que não ficaram claras para os alunos, aprofundando-as em sala de aula
	4º - Intercalado à aula e às discussões sobre o material, o professor aplica os chamados <i>Concept Tests</i> como forma de expor as dificuldades dos alunos
	5º - Antes de responder aos <i>Concept Tests</i> , os alunos têm dois minutos para pensarem sobre as respostas
	6º - Os <i>Concept Tests</i> são respondidos via o sistema LMS, de modo interativo com dispositivos que são chamados de <i>clicker</i> <sup>7</sup>
	7º - Os alunos e o professor acompanham as respostas e o nível de compreensão alcançado.
	8º - Se entre 30 e 65% das respostas estiverem incorretas, são formados pequenos grupos de discussão que são monitorados por instrutores que devem circular pela sala. As discussões devem durar de dois a três minutos
	9º - Nesses grupos os alunos devem pensar em argumentos para avaliar o nível de compreensão sobre os conceitos
	10º - Os alunos respondem novamente a questão conceitual
	11º - O professor (instrutor) fornece o <i>feedback</i> e explica a resposta correta, complementando se achar necessário
	12º - Começa-se um novo ciclo, sendo o tempo total dos ciclos de 13 a 15 minutos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Valente (2014).

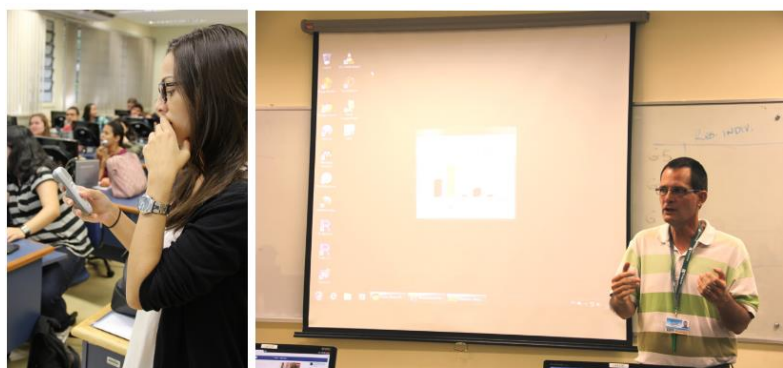
<sup>7</sup> Para uma melhor compreensão sobre o funcionamento dos *clickers*, acessar <https://socrative.com>.

O professor de Harvard Eric Mazur foi o pioneiro na utilização do *peer instruction* e é apresentado abaixo, para uma melhor compreensão da estrutura da metodologia, um organograma adaptado de Lasry, Mazur e Watkins (2007) sobre o processo do método:



**Figura 1:** o processo de implementação do peer instruction. Adaptado de Lasry, Mazur e Watkins (2007).

Abaixo, como forma de ilustrar a utilização do *peer instruction*, apresenta-se uma imagem do momento do teste conceitual e da votação através de *clickers* dos alunos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - FEA-RP:



Alunos aprovaram o uso dos clickers; professor Dutra: aparelhos ajudam no planejamento das aulas

**Figura 2:** utilização do *peer instruction* na FEA-RP no curso de Contabilidade. Fonte: <https://www.fearp.usp.br/item/3511-clickers-aparelhos-de-avaliacao-instantanea-sao-usados-pela-1-vez-na-fea-rp.html>. Acesso em: 30/04/2018.

Valente (2014) apresenta como resultado significativo da utilização do *peer instruction*, uma compreensão conceitual de forma aprofundada, que é possibilitada através do *feedback* imediato do professor, sendo este passo fundamental para a correção das concepções equivocadas ou mal elaboradas dos alunos.

O autor menciona ainda que os docentes podem iniciar a metodologia através de uma forma básica, e, de acordo que adquirirem experiência sobre a utilização, podem reinventar os métodos de utilização e criar estratégias centradas nos discentes ou em sua aprendizagem, respeitando o ritmo da autonomia dos alunos e apresentando materiais atrativos para desenvolver o interesse dos alunos em estudá-los.

As dificuldades dos alunos por tema trabalhado devem ser observadas, tanto por eles quanto pelo professor, durante os procedimentos para que as atividades em sala de aula sejam adaptadas de forma a atender as necessidades identificadas.

Além da prática da sala de aula invertida ser comum no ensino superior nos Estados Unidos em diversas áreas, uma Organização Não-Governamental<sup>8</sup> (ONG) apresenta instruções sobre a utilização da metodologia, servindo estas experiências de modelo aos docentes que desejam conhecê-la.



**Figura 3:** Aula expositiva *versus* aula ativa com *peer instruction*.  
Fonte: <https://my.vanderbilt.edu/vidl/2015/04/flipped-learning-research/> . Acesso em: 30/04/2018.

## 2. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A aprendizagem baseada em problemas é apresentada por Ribeiro e Mizukami (2004) com base nos trabalhos de Woods (2000), Barrows e Tamblyn (1980) professores de medicina na McMaster University no Canadá, e que apresentaram as primeiras evidências de utilização do método, afirmando que, no ambiente de Aprendizagem Baseada em Problemas (do inglês *Problem Based Learning* - PBL), a aprendizagem deve ser direcionada por um problema. Contudo, de acordo com Barrows (2001) este problema deve ter um fim aberto, que não

<sup>8</sup> Universidade americana que fornece instruções sobre o método:  
<https://flippedlearning.org/syndicated/im-an-active-teacher-professor-period/>



comporta uma solução correta única, e é apresentado anteriormente à teoria, dando foco à aprendizagem, e promovendo uma conexão dos conceitos teóricos com as habilidades necessárias aos alunos para a solução.

De acordo com Duch (2000) e Barrows (2001), existem diferentes implementações da PBL, que são adaptadas pelos usuários de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, porém todas as implementações possuem um processo em comum, que será apresentado abaixo no Quadro 3:

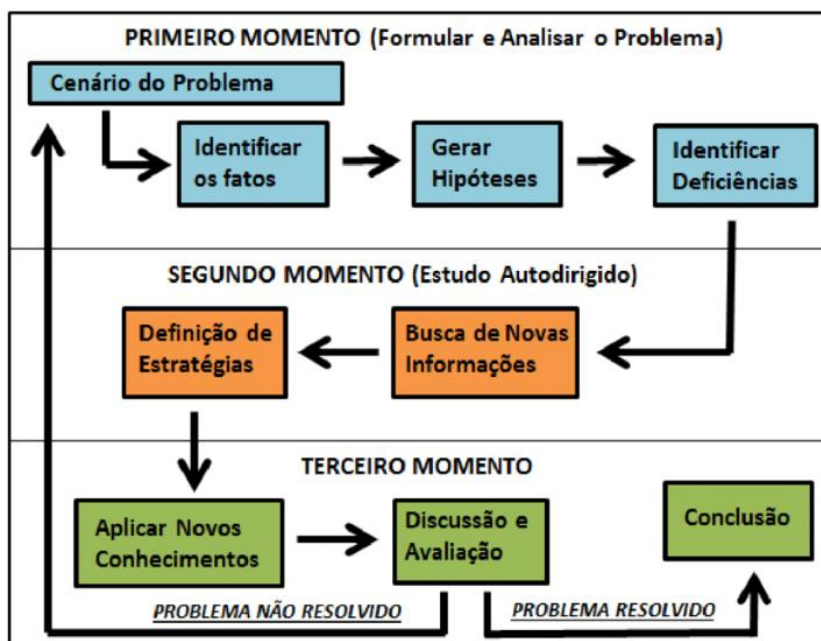
Quadro 3: Processo da utilização da PBL

Metodologia	Protocolo
Aprendizagem Baseada em Problemas	1º - apresenta-se um problema aos alunos que, em grupos organizam suas ideias, tentam defini-lo e solucioná-lo com o conhecimento que já possuem
	2º - por meio de discussão, os alunos levantam e anotam questões de aprendizagem ( <i>learning issues</i> ) acerca dos aspectos do problema que não compreendem
	3º - os alunos priorizam as questões de aprendizagem levantadas e planejam quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas com o grupo
	4º - quando os alunos se reencontram, exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema
	5º - depois de terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam o processo, a si mesmos e seus pares de modo a desenvolverem habilidades de auto avaliação e avaliação construtiva de colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma eficaz.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Duch (2000) e Barrows (2001).

O papel dos docentes é, após a apresentação dos problemas, delegar responsabilidade aos alunos e selecionar os conceitos que facilitarão a transferência de conhecimentos pelos alunos, sempre enfatizando que as respostas não devem nem corretas nem únicas, ajudando os alunos a explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes. Além destes pontos, o docente deve fornecer um *feedback* imediato aos alunos, como forma de contribuir para o crescimento dos alunos dentro do curso.

Pierini et al. (2017) apresentam a PBL em um esquema dividindo o método em três momentos, que será apresentado abaixo na figura 4:



**Figura 4:** O ciclo de aprendizagem na Aprendizagem Baseada em Problemas – Pierini et al. (2017).

Por fim, Ribeiro e Mizukami (2004) afirmam que, por realizar mecanismos de auto avaliação, avaliação de pares e avaliação do processo educacional, a PBL também pode desenvolver nos discentes uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim conhecimentos necessários de uma forma eficaz.

### 3. ESTUDO DE CASO

Graham (2010) desenvolveu um trabalho sobre a produção de estudos de caso para serem aplicados especificamente no ensino e aprendizagem no setor público. Para o autor esta metodologia propicia uma ferramenta rica para serem trabalhados problemas da administração pública por estudantes, profissionais da área ou por professores, sendo estes problemas reais ou fictícios, contribuindo para benefícios significativos para estes usuários. Tanto questões de políticas públicas quanto de gestão, de acordo com o autor, podem ser trabalhadas de maneira igual pelo estudo de caso, sendo os contextos dessas áreas ideais para aplicação do método.

Graham (2010) afirma ainda que, em uma das utilizações do estudo de caso pesquisadas por ele, foi possível constatar que as pessoas aprendem melhor quando veem o contexto dos conteúdos estudados, além de compreender melhor características intrínsecas de uma organização, como o jogo interpessoal e forças subjacentes. A contribuição desta metodologia para a formação do administrador público, de acordo com a perspectiva do autor, seria o fornecimento de contextos e experiências que os alunos não possuem ainda, aproximando-os da realidade da administração pública mais do que um “discurso puramente

teórico” (GRAHAM, 2010, p.16), além de aumentar a compreensão dos discentes sobre as circunstâncias de tomada de decisões, e combinar *know-how* com a teoria acadêmica e a técnica pedagógica.

Entre as diversas características existentes no estudo de caso, Graham (2010) dá destaque para alguns pontos, entre eles:

- a) Devem apresentar um item curioso;
- b) Documentação de questões reais ou fictícias;
- c) Foco em um problema ou desafio, seja para superá-lo ou para documentar os esforços feitos para suplantá-lo e o forte enfoque no contexto e em circunstâncias mitigadoras;
- d) É uma forma estruturada de compartilhamento de experiências e de revelar desafios e oportunidades com os quais uma organização se depara;
- e) Devem ter relevância para o ambiente geral da administração pública;
- f) Equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos do caso;
- g) Enfoque nas lições aprendidas e na sua aplicabilidade.

Abaixo no Quadro 4, será apresentado um protocolo na utilização dos estudos de caso com base no trabalho de Graham (2010):

Quadro 4: Protocolo de utilização dos estudos de caso no processo de ensino-aprendizagem na Administração Pública

Metodologia	Protocolo
Estudos de caso	1º - Deve ser realizada uma triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias
	2º - Um problema relacionado à políticas públicas é apresentado em forma de história, com informações contextuais e de fundo
	3º - Os usuários [alunos, professores e profissionais], devem chegar a uma conclusão sobre a teoria do setor público, com o intenção de melhorar práticas existentes, considerar e avaliar cursos alternativos de ação
	4º - O professor deve mostrar o caminho e motivar os estudantes a seguirem em frente, geralmente partindo de fatos e detalhes específicos para ideias e conclusões gerais

Fonte: elaborado pela autora a partir de Graham (2010).

Contudo, este protocolo do Quadro 4, geralmente é adaptado pelos usuários de acordo com as circunstâncias apresentadas. O autor aponta ainda que o desejo [na área acadêmica] de aliar teoria à prática, mudanças demográficas no serviço público (aposentadorias e novas contratações), reconhecimento de que existem semelhanças nos desafios enfrentados entre

uma organização e outra e a crescente natureza global do compartilhamento do conhecimento, são alguns dos fatores que têm influenciado um crescimento na utilização de estudos de caso.

Na utilização dos estudos de caso na formação acadêmica, Graham (2010) apresenta na figura 4, um esquema do autor sobre os papéis de professores e alunos com base no modelo tradicional de ensino-aprendizagem e as alterações que estes papéis sofrem ao se utilizar a metodologia de casos.



**Figura 4:** Relação entre professor e aluno no uso de casos. Graham (2010).

Para maiores informações sobre o método, o autor apresenta algumas páginas eletrônicas que compartilham estudos de caso em áreas específicas<sup>9</sup>, tanto de iniciativas privadas quanto públicas.

#### 4. METODOLOGIA DE JOGOS

A metodologia de jogos será apresentada de forma generalizada, já que foram encontradas diversas iniciativas [de forma mais intuitiva e adaptada às instituições de ensino] de jogos como metodologias [altern]ativas de ensino-aprendizagem. Desta forma, serão divididos aqui entre o subitem de jogos eletrônicos, que são os jogos criados ou utilizados com base em um *software*, e o subitem de jogos criados por alunos, que variam entre jogos de tabuleiro, cruzadinhas, entre outros.

##### 4.1 Jogos eletrônicos

<sup>9</sup> Casos no setor privado apresentados por Graham (2010): <<http://www.casestudiesonline.com>>; <<http://www.casestudies.anzsog.edu.au>>; <<http://www.ecchatbabson.org>>. Casos no setor público apresentados por Graham (2010): <[http://www.unpan.org/dpepa\\_worldpareport.asp](http://www.unpan.org/dpepa_worldpareport.asp)>; <<http://www.hallway.evans.washington.edu>>; <[http://www.ipac.ca/Case\\_StudiesProgram](http://www.ipac.ca/Case_StudiesProgram)>. Para mais informações, consultar Graham (2010).

A falta de motivação dos alunos e a necessidade de inovação nos cursos são apresentados por Júnior, Murakami e Almeida (2014) como um dos principais objetivos da iniciativa pedagógica de jogos eletrônicos, que são pesquisados e desenvolvidos pelos autores no curso de Administração de empresas, como forma de estimular os alunos a aplicarem de forma lúdica os conceitos de administração. O jogo eletrônico foi utilizado em um experimento pelos autores através de um *software*, baseando-se no conceito da aprendizagem baseada em projetos<sup>10</sup>, e aplicado a uma turma de trinta e quatro alunos que desenvolveram jogos com base nos conceitos estudados previamente.

Por ter se tratado de um desenvolvimento de jogos, Júnior, Murakami e Almeida (2014), acharam necessária a realização de uma oficina de desenvolvimento de jogos em um laboratório de informática, como forma de instrução aos alunos. Após esta oficina, os alunos eram divididos em grupos e eram orientados pelos docentes a criarem jogos com base nos conceitos discutidos na disciplina, aplicando-os a casos específicos.

Almeida (2017) apresenta que, antes do início da utilização da metodologia de jogos, é necessário realizar os seguintes passos:

- a) entendimento do exercício, através de uma dedicação de tempo para estudar o objetivo do jogo, refletindo sobre as funções e como elas deverão interagir;
- b) desenvolvimento da ação em que os alunos devem desenvolver estratégias de ação para alcançar os objetivos;
- c) os alunos lançam suas decisões no *software* onde o jogo está sendo gerenciado e os resultados serão gerados;

Elgood (1988) traz a concepção de que os jogos no processo de ensino-aprendizagem devem apresentar uma estrutura clara, possuir estágios sucessivos, construção do aprendizado através da verificação de erros e acertos, identificação prévia dos critérios de avaliação de performance, exigência dos participantes de desenvolvimento de certo nível de habilidade de relacionamento com os colegas do grupo, competição e ter claro em seu término quais foram os vencedores, como forma de motivação dos alunos.

As competências desenvolvidas nos alunos através da utilização dos jogos eletrônicos, serão apresentadas com base em diferentes perspectivas teóricas no Quadro 5:

#### Quadro 5: Competências desenvolvidas após a utilização de jogos eletrônicos

---

<sup>10</sup> De acordo com Masson et al. (2012,p. 1): “A aprendizagem baseada em projetos (ABP) ou Project-Based Learning (PBL) é uma abordagem sistêmica, que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e competências por meio de um processo de investigação de questões complexas, tarefas autênticas e produtos, cuidadosamente planejadas com vista a uma aprendizagem eficiente e eficaz”.

Metodologia	Competências
Jogos eletrônicos	Maior motivação na apreensão de conceitos da área, estimulando os alunos a resolverem problemas com base nas teorias.
	Graus de percepção em relação às atividades desenvolvidas
	Multidisciplinaridade
	Capacidade de organização técnica e do grupo
	Habilidade para planejar e cumprir as atividades
	Habilidade para tomar decisões em período restrito de tempo e com escassez de informações
	Proatividade e capacidade de priorizar ações
Capacidade de liderança	

Fonte: elaborado pela autora a partir de Júnior, Murakami e Almeida (2014); Knabben e Ferrari (1996); Almeida (2017);

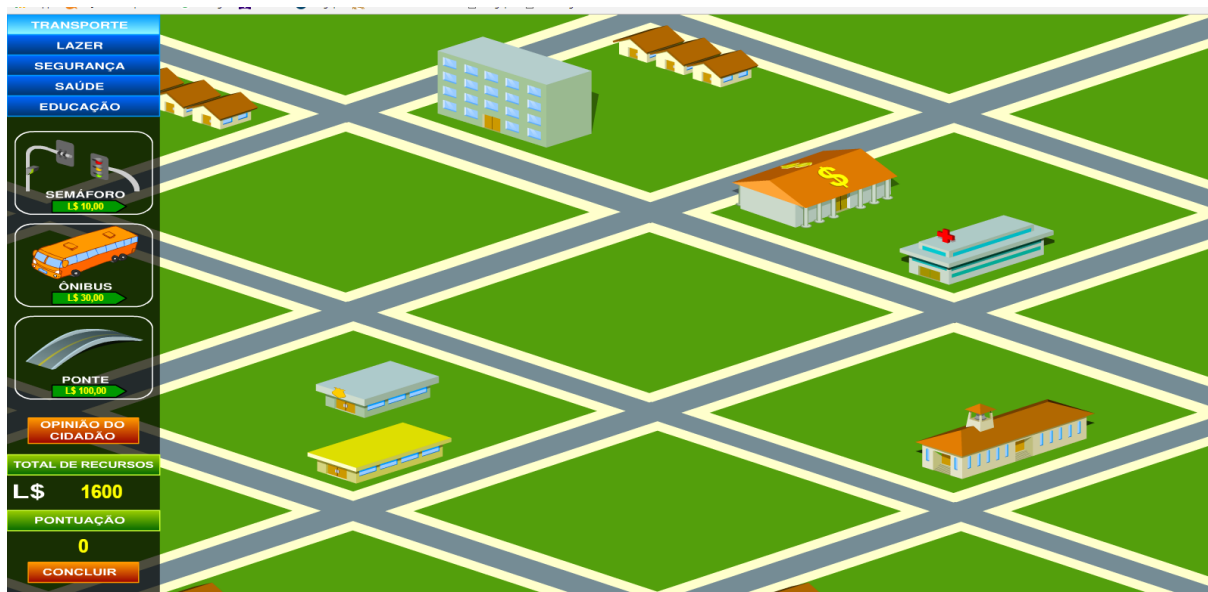
Foi encontrada também uma iniciativa do Ministério da Educação no Brasil (MEC), que criou em 2008 um jogo<sup>11</sup> para simular como se planeja e se executa as finanças públicas e quais os impactos de uma má administração para a sociedade. Esse jogo simula uma administração pública através do orçamento público que possibilita aos governantes a execução das finanças públicas. Estas finanças abrangem a captação de recursos pelo Estado, sua gestão e seu gasto para atender às necessidades da coletividade e do próprio Estado<sup>12</sup>.

**Figura5:** imagem da cidade de Legislândia, ambiente do acontecimento do jogo.

<sup>11</sup> Para jogar Legislândia, basta acessar:

<[http://imagem.camara.gov.br/internet/midias/plen/swf/Jogos/jogo\\_do\\_orcamento/jogo\\_do\\_orcamento.htm](http://imagem.camara.gov.br/internet/midias/plen/swf/Jogos/jogo_do_orcamento/jogo_do_orcamento.htm)>.

<sup>12</sup>Fonte: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/9649>>.



Fonte: site da Câmara.

## 4.2 Jogos confeccionados por alunos

Silva e Amaral (2011), apresentam um experimento com jogos confeccionados por alunos como instrumento de avaliação da disciplina de Ciências. Neste experimento, os alunos têm liberdade para escolherem como construir e quais seriam as regras dos jogos. Os autores iniciam a metodologia através da criação de um material com atividades e textos para leitura e reflexão dos alunos sobre o conteúdo da disciplina. Após esta leitura, os alunos são divididos em grupos para criarem e responderem questões derivadas do material e que serão utilizadas na construção dos jogos.

Após a elaboração e resposta das perguntas, os grupos trocam as questões para dividirem os conhecimentos. Antes de iniciarem a primeira fase, os alunos elaboram um relatório explicando como o jogo foi construído, suas regras e seu objetivo. Por fim iniciam-se as fase, sendo que a primeira fase consiste em jogar individualmente os jogos elaborados por eles mesmos e a segunda fase em se jogar em grupos atuando, primeiramente, alguns criadores como monitores dos que jogam, invertendo os papéis na rodada seguinte.

## 5. Considerações finais

Buscou-se, de forma sintetizada, apresentar neste guia algumas das metodologias [altern]ativas existentes, o que são e como usá-las em sala de aula.. Contudo, torna-se necessária, para um conhecimento mais aprofundado, uma pesquisa por parte dos docentes sobre essas metodologias, podendo ser esta pesquisa realizada através dos sites especializados

ou através de uma leitura apurada de obras sobre a utilização destas metodologias, ambos apresentados no conteúdo deste guia.