



**MARIA DENISE NUNES RODRIGUES**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
INTERDISCIPLINAR EM ADMINISTRAÇÃO: UMA  
ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE EDUCAÇÃO EM  
LABORATÓRIO MEDIADA POR METODOLOGIAS ATIVAS EM  
UM CURSO DE GRADUAÇÃO**

**LAVRAS – MG  
2023**

**MARIA DENISE NUNES RODRIGUES**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR EM  
ADMINISTRAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE EDUCAÇÃO EM  
LABORATÓRIO MEDIADA POR METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutora.

Profa. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle

Orientadora

**LAVRAS – MG  
2023**

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

Rodrigues, Maria Denise Nunes.

**O processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar em Administração** : uma abordagem experiencial de educação em laboratório mediada por metodologias ativas em um curso de graduação / Maria Denise Nunes Rodrigues. - 2023.

158 p. : il.

Orientador(a): Monica Carvalho Alves Cappelle.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Processo de ensino-aprendizagem. 2. Teoria da Aprendizagem Experiencial. 3. Laboratório Integrador.

**MARIA DENISE NUNES RODRIGUES**

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR EM  
ADMINISTRAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE EDUCAÇÃO EM  
LABORATÓRIO MEDIADA POR METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE  
GRADUAÇÃO**

**THE PROCESS OF INTERDISCIPLINARY TEACHING AND LEARNING IN  
ADMINISTRATION: AN EXPERIENTIAL EDUCATIONAL APPROACH IN A  
LABORATORY MEDIATED BY ACTIVE METHODOLOGIES IN A BACHELOR'S  
DEGREE COURSE**

Tese apresentada à Universidade de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 08 de março de 2023.  
Prof. Dr. Andre Luis Ribeiro Lima – UFLA  
Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos - UFPB  
Prof. Dr. Murilo Alvarenga Oliveira - UFF  
Profa. Patricia Aparecida Ferreira - UFLA

Profa. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2023**

Dedico este trabalho à Josefa Maria da Conceição (*in memoriam*), João Rodrigues de Barros (*in memoriam*), Antônia Júlia de Sousa (97 anos) e José Rodrigues de Barros (*in memoriam*), meus avós maternos e paternos, pessoas que tiveram pouco acesso à educação, mas tinham a sabedoria de vida e a inteligência de lutar contra os desafios dos tempos que viveram, sendo minha inspiração de força e determinação.

A Manoel Raimundo Nunes Rodrigues (*in memoriam*) e Maria Dedícia Rodrigues, meus pais, toda Honra e Gratidão. A minha Mãe, em especial, por ser essa mulher mais apaixonada pela educação que já conheci. Dedica sua vida ao ensino gratuito e de qualidade. Nunca mediu os esforços por nossa educação, minha e dos meus quatro irmãos, e sempre nos ensinou que a maior riqueza que ela poderia nos dar é o conhecimento, e é o único meio que nos leva a chegar onde queremos. Te amo, Mãe!

A minha filha Amora Rodrigues Almeida, que hoje está com 8 anos, me acompanhou neste processo, minha parceira que teve a compreensão e a paciência em saber esperar nas horas (que não foram poucas) que não podia lhe dar atenção. Menina inteligente, meiga e forte, obrigada, minha filha, por me escolher para ser sua mãe.

A Luiz Rodrigues Nunes, José Airton Rodrigues Nunes, Francisco das Chagas Rodrigues Nunes e João Rodrigues de Barros Neto, meus queridos irmãos, por quem tenho a maior admiração. São minhas referências e exemplos de homens e de pais. Minha torcida mais fiel em todos momentos da minha vida. Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

Sempre levo comigo que temos que: Agradecer a Deus por tudo. Neste momento, quero agradece-Lo, mais uma vez, pela minha vida, em ser mulher, nordestina, mãe solo, pertencente a uma família humilde, por que ser e fazer parte desta conjuntura social, me fez traçar caminhos que me fizeram chegar onde estou, conhecer pessoas que me ajudaram a evoluir como ser humano e entender o quanto mais longe poderei ir, sem esquecer a essência da vida na qual acredito: humildade e honestidade.

Enxergo a vida como espiral, onde passamos por ciclos que se abrem e nos fazem crescer como ser humano e no fechamento nos impulsiona para novos ciclos de aprendizagem. Nesses ciclos, não passamos sozinhos, assim, nesta trajetória do doutorado quero agradecer às pessoas que diretamente e indiretamente contribuíram para a nova Maria Denise Nunes Rodrigues, não só por conta do título do doutorado, mas, também, pela nova pessoa que enxerguei ser. Ressalto que, nesses ciclos existem, sim, as pessoas que tentam nos atrasar, nos fazer desacreditar de nós mesmos. Para essas pessoas, não haverá citação de nome, mas a minha gratidão, por que, indiretamente, fortaleceram meus passos nessa trajetória.

Agradeço a minha família pelo incentivo e amor incondicional que sempre tive da minha mãe, Maria Dedicia Rodrigues, de meus irmãos, Luiz, Airton, Fco. Das Chagas e João Rodrigues, minha querida filha Amora Rodrigues e o apoio das minhas cunhadas: Andreia, Joana, Marciana e Yana e meus sobrinhos: Giovana, Pedro Lucas, Pedro.

Seguindo minha trajetória profissional, encontrei pessoas de uma capacidade intelectual admirável, mas, acima de tudo, de um coração gigantesco que me acolheram como “filha” e acreditaram no meu potencial: Prof Marcus Vinicius Veras Machado e Profa. Maria da Glória Arrais Peter, professores da Universidade Federal do Ceará da graduação ao mestrado, que hoje tornaram-se meus amigos e colegas de trabalho.

A vida e nossas escolhas... cheguei na Universidade Federal de Lavras, onde conheci uma pessoa que me fez quebrar muitos pré-conceitos, pelo seu jeito de ser, mulher de um espírito de criança, sempre com sorriso para nos receber, mas, ao mesmo tempo, um ser humano de uma fortaleza e firmeza nas suas opiniões. Assim que enxergo a minha querida orientadora Profa. Mônica Carvalho Alves Cappelle, muito obrigada pela confiança no meu trabalho, pela caminhada pelos bosques da UFLA e por todas as orientações. Tudo isso foi fundamental para a finalização desta tese.

Agradeço aos Profs. André Lima, Patrícia Ferreira e Paulo Henrique por todo o compartilhamento de conhecimentos e aprendizados durante o período de acompanhamento do componente curricular Laboratório Integrador. São professores que expressam o verdadeiro sentido de “ser Docente”, comprometidos no que fazem, referências para a minha carreira.

Aos Profs. Murilo Alvarenga e Gabriela Tavares, professores que apresentaram contribuições valiosas desde a qualificação para a construção desta pesquisa, seguindo suas orientações, chego à defesa da tese, neste momento, novamente, tenho o prazer de tê-los em minha banca, juntamente com a Profa. Ana Carolina Kruta. Meu muito obrigada pela disponibilidade, comprometimento na leitura e contribuições dadas para o enriquecimento desta pesquisa.

À Profa. Cleria Donizete, uma pessoa altamente entusiasmada em falar sobre educação, que teve participação fundamental desde a elaboração do projeto da tese, participando da qualificação trazendo valiosas reflexões.

Agradeço à Deila, secretária do PGGA, e a todos os colaboradores e professores do programa em Administração, que nos auxiliam na parte estrutural, organizacional e acadêmica do programa. Meu muito obrigada pela acolhida, aprendizados e atenção quando precisei de ajuda.

Nessa trajetória, construímos uma vida social de conversas acadêmicas, muitas vezes de assuntos aleatórios que nos fazem sentir mais leves, tomando um café, sentado no banco à sombra das árvores, surgem amizades sinceras, com quem, por mais que estejam longe, sempre posso contar. Por esses momentos, quero agradecer ao meu querido amigo Jose Kennedy.

Aos momentos de desconcentração, de risadas e aventuras, necessários nessa caminhada, foram compartilhados e registrados no grupo que autointulamos as “Super Poderosas”, com as amigas Pamela Thais, rainha das tretas, mas de um coração gigantesco, e Agda Prado, fofinha só por fora, de uma fortaleza interior imensa. A essas minhas amigas eu agradeço por todos esses momentos, vocês fizeram tudo ser prazeroso e feliz de ser viver. Por mais momentos desses, agora sendo Doutoradas!

Aos meus primos Sergio Rodrigues e Neiva Moura, são como irmãos, sempre me apoiando, me ouvindo e se preocupando comigo em todos os momentos. Agradeço, demais, por tê-los na minha vida.

À amiga Edinalva Lisboa e seu esposo Alberto Boari (carinhosamente chamado de Dad), por terem sido o meu porto seguro em Lavras, me apoiando e me ajudando nos momentos mais trabalhosos durante a tese.

Agradeço a todos os alunos que conheci que fizeram parte do componente curricular Laboratório Integrador e que contribuíram com a minha pesquisa, bem como aos empresários de Lavras que entenderam e colaboraram com a construção deste estudo.

Agradeço à UFLA, instituição encantadora por sua beleza das suas cores, entre prédios e ipês. Obrigada por defender o ensino gratuito de qualidade.

Agradeço a todos do Instituto Federal do Ceará (IFCE), instituição da qual faço parte, onde tenho orgulho de construir minha carreira docente, contribuindo para o crescimento dessa instituição. Meu muito obrigada pelo apoio durante meu afastamento das atividades docentes.

*Ouço e esqueço. Eu vejo, e eu me lembro. Eu faço, e eu entendo.*  
*Antigo Provérbio Chinês*

*A educação é um processo social; educação é crescimento; educação  
não é preparação para a vida, mas é a própria vida.*  
*John Dewey*

## RESUMO

A tese partiu, do ponto vista docente, dos anseios e desafios em conhecer novos métodos educacionais inovadores para o ensino em Administração, que possam favorecer aos discentes uma melhor compreensão da teoria e prática, bem como entender que o curso de Administração é interdisciplinar, sendo necessária a quebra do pré-conceito de que há uma fragmentação entre as áreas de Administração, já que a visão como profissional deverá ser sistêmica, com pensamento crítico-reflexivo para solucionar problemas aderentes à complexidade do mundo organizacional. Sendo assim, levando em consideração a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem apresentado em Laboratório Integrador, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como a abordagem experiencial na educação em laboratório, mediada por metodologias ativas, contribui com o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal. No percurso teórico proposto, este estudo explora a abordagem da Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), em que são contemplados conceitos e perspectivas teóricas, aborda a gênese e conceitos do constructo Interdisciplinaridade, bem como descreve sobre as Metodologias Ativas, dando ênfase ao método educacional Laboratório. Para cumprir este objetivo, recorre-se aos fundamentos epistemológicos do Construcionismo social e emprega-se a Etnografia como a abordagem metodológica. Entende-se que o uso do método etnográfico permite responder ao problema proposto, seja no entendimento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a partir da abordagem experiencial aplicada num ambiente interdisciplinar, bem como na compreensão da percepção de comportamentos dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a dinâmica aplicada no componente curricular foi descrita, pontuando aspectos convergentes com os pressupostos da TAE, e os sujeitos envolvidos nesse processo: discentes, docentes e empresários foram entrevistados, sendo empregadas as técnicas de coletas de dados: pesquisa documental, observação participante e entrevistas com roteiro semiestruturado, e, em seguida, aplicada a análise de conteúdo temática como técnica de análise dos resultados. O resultado dessa abordagem qualitativa foi oriundo de 40 entrevistas de 265 alunos que cursaram o componente curricular; 6 entrevistas dos 6 professores responsáveis pela disciplina; e, 13 entrevistas de 47 empresários que participaram a convite dos alunos do Laboratório Integrador. Dessa forma, foi evidenciado que o Laboratório Integrador apresenta-se como um método educacional inovador no processo de ensino-aprendizagem em Administração pois, por meio das metodologias ativas: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos, pode promover uma vivência empresarial, proporcionando ao discente contato com a realidade das empresas, fomentando conhecimento discutido em sala de aula e divulgação do nome da universidade na cidade, caracterizando, assim, a curricularização da extensão por propiciar orientações e consultorias gratuitas aos empreendedores locais, trazendo uma promoção da transformação social.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Administração. TAE. Interdisciplinaridade. Laboratório Integrador.

## ABSTRACT

### THE PROCESS OF INTERDISCIPLINARY TEACHING AND LEARNING IN ADMINISTRATION: AN EXPERIENTIAL EDUCATIONAL APPROACH IN A LABORATORY MEDIATED BY ACTIVE METHODOLOGIES IN A BACHELOR'S DEGREE COURSE

This thesis begins with the perspective of teaching Administration, exploring innovative educational methods that may enhance students' understanding of theory and practice. It aims to break the preconception that Administration is fragmented into different areas and emphasizes the importance of a systemic vision with critical-reflective thinking to solve problems related to the complexity of the organizational world. The research focuses on the dynamics of the teaching-learning process in “*Laboratório Integrador*” (LAB) and has a general objective of understanding how the experiential approach in laboratory education, mediated by active methodologies, contributes to the interdisciplinary teaching-learning process of undergraduates in Administration at a federal public institution. The study employs the Experiential Learning Theory (TAE) approach and explores theoretical concepts and perspectives, as well as the genesis and concepts of the interdisciplinary construct. Active Methodologies are also discussed, emphasizing the educational method of Laboratory. The epistemological foundations of social constructionism are used, and ethnography is employed as the methodological approach. The ethnographic method is used to respond to the proposed problem, including understanding the development of the teaching-learning process from the experiential approach applied in an interdisciplinary environment and the perception of behavior of the subjects involved. The study describes the dynamics applied in the curricular component and interviews the subjects involved in this process, including students, teachers, and entrepreneurs, using data collection techniques such as documentary research, participant observation, and interviews with a semi-structured script. Thematic content analysis is applied as a technique for analyzing the results. The qualitative approach resulted in 40 responses from 265 students who attended the curricular component, six responses from the six teachers responsible for the subject, and 13 answers from 47 entrepreneurs who participated at the invitation of the students of the subject itself (*laboratório integrador*). The results show that “*laboratório integrador*” (integrated laboratory) presents itself as an innovative educational method in the teaching-learning process of Administration. Through active methodologies, such as inverted classroom, problem-based learning, and project-based learning, it promotes an entrepreneurial experience, provides students contact with the reality of companies, promotes knowledge discussed in the classroom, and enhances the university's reputation in the city. The class also offers free guidance and consultancy to local entrepreneurs, bringing up promotion of social transformation.

Keywords: Learning-teaching, Administration, TAE, Interdisciplinarity, LAB.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura da organização da tese.....	29
Figura 2 - Modelo de aprendizagem de Dewey.....	32
Figura 3 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kurt Lewin.....	33
Figura 4 - Modelo de Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.....	34
Figura 5- Ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb.....	37
Figura 6 - Os nove estilos de aprendizagem.....	40
Figura 6 - Estrutura da fundamentação teórica.....	58
Figura 7 - Passos da Análise de Conteúdo Temática.....	73
Figura 8 - Proposta metodológica da tese.....	76
Figura 9 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial do Laboratório Integrador.....	125
Figura 10 - Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão no Laboratório Integrador. ....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas do professor nos processos de ensino-aprendizagem.....	52
Quadro 2 - Perspectivas do aluno nos processos de ensino-aprendizagem.....	53
Quadro 3- Princípios da Metodologia Ativa.....	55
Quadro 4 - Desenho conceitual do Laboratório de Gestão.....	57
Quadro 5 - Framework da tese. ....	59
Quadro 6 - Corpus de Arquivo: Documentos.....	67
Quadro 7- Total dos sujeitos em relação ao total de sujeitos entrevistados. ....	68
Quadro 8- Duração das entrevistas com os docentes. ....	69
Quadro 9 - Duração das entrevistas com os discentes.....	70
Quadro 10 - Entrevistas com os empresários. ....	71
Quadro 11 - Passos da Análise de Conteúdo Temática.....	75
Quadro 12 - Matriz de amarração metodológica. ....	77
Quadro 13 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa empírica (continua). ....	87
Quadro 14 - Perfil dos docentes entrevistados. ....	102
Quadro 15 - Perfil dos empresários entrevistados.....	110
Quadro 16 - Diálogo da fundamentação teórica com o Laboratório Integrador. ....	124

## LISTA DE SIGLAS

EBBT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPQ	Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
CES	Câmara de Educação Superior
CASI	Congresso de Administração, Sociedade e Inovação
CNE/MEC	Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação
CRA-ES	Conselho Regional de Administração do Espírito Santo
DAE	Departamento de Administração e Economia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
EnANGRAD	Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LAAM	Laboratório Aplicado de Administração Municipal
LSI	<i>Learning Style Inventory</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
ABPj	<i>Project Based Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SemeAD	Seminário em Administração
SimpEAD	Simpósio de Pesquisa e Ensino em Administração
TAE	Teoria da Aprendizagem Experiencial
USP	Universidade de São Paulo
UFLA	Universidade Federal de Lavras

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	Problematização.....	20
1.2	Objetivos.....	23
1.2.1	Objetivo Geral .....	23
1.2.2	Objetivos Específicos .....	23
1.3	Justificativa .....	23
1.4	Estrutura da tese.....	28
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>30</b>
2.1	Teoria da aprendizagem experiencial.....	30
2.1.1	Origens intelectuais da Teoria da Aprendizagem Experiencial.....	30
2.1.2	Ciclo de Aprendizagem Experiencial.....	37
2.1.3	Estilos de Aprendizagem ( <i>Learning Style Inventory</i> - Lsi).....	38
2.2	Interdisciplinaridade .....	41
2.2.1	Gênese do termo “interdisciplinaridade” .....	42
2.2.2	Distinção entre: “Multi”, “Pluri”, “Trans” disciplinar.....	45
2.2.3	Interdisciplinaridade no campo do ensino superior em Administração .....	47
2.3	Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem .....	50
2.3.1	Metodologias Ativas .....	50
2.3.2	Laboratório: Ambiente educacional aplicado no Ensino em Administração .....	55
2.3.	Síntese do referencial teórico.....	57
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>60</b>
3.1	Delineamento ontológico e epistemológico da pesquisa .....	60
3.1.1	Abordagem metodológica da pesquisa .....	61
3.1.2	Natureza da pesquisa .....	62
3.1.3	Método de Pesquisa: Etnografia .....	63
3.1.4	Lócus da pesquisa: Laboratório Integrador.....	64
3.1.5	Sujeitos da pesquisa.....	65
3.1.6	Procedimentos de coleta de dados .....	66
3.1.7	Técnica de Análise dos Dados .....	72
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>78</b>
4.1	Componente Curricular “Laboratório Integrador”.....	78
4.1.1	O componente curricular “Laboratório Integrador” .....	78
4.1.2	Dinâmica do componente curricular “Laboratório Integrador” .....	81
4.2	Experiência dos discentes vivenciada em “Laboratório Integrador” .....	87
4.2.1	Perfil dos discentes entrevistados .....	87

4.2.2	Expectativa e representação da disciplina “Laboratório Integrador” .....	89
4.2.3	Processo de ensino-aprendizagem em “Laboratório Integrador” .....	91
4.2.4	Ambiente físico e a relação com professores no Laboratório Integrador .....	94
4.2.5	Contribuições acadêmicas e profissionais proporcionadas pelo Laboratório Integrador.....	96
4.2.6	Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de “Laboratório Integrador” .....	99
4.3	Percepções dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina “Laboratório Integrador” .....	101
4.4	Percepções dos empresários sobre o componente curricular “Laboratório Integrador” .....	109
4.5	Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do Laboratório Integrador .....	114
4.5.1	Reflexões dos docentes sobre as metodologias ativas no Laboratório Integrador.....	115
4.5.2	Reflexões dos discentes sobre as metodologias ativas no Laboratório Integrador .....	118
4.6	Síntese dos resultados .....	122
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>148</b>
	ANEXO A- Espaço físico do componente curricular Laboratório Integrador .....	148
	ANEXO B - Reuniões com os professores .....	149
	ANEXO C – Apresentações das equipes .....	150
	ANEXO D – Primeiras turmas de Laboratório integrador .....	151
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>152</b>
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado – Discentes .....	152
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturado – Docentes .....	154
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturado – Empresários.....	155
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	156

# 1 INTRODUÇÃO

A educação é um fator essencial para compreender e interpretar a realidade de constante mudança, tendo um papel fundamental na sociedade e no desenvolvimento humano. No contexto do ensino superior, as mudanças impõem uma reavaliação e/ou readequação do processo de ensino-aprendizagem que o adaptem ao mundo ligado em rede com forte impacto da tecnologia (CARVALHO et al, 2020, GOBBO; BEBER; BONFIGLIO, 2017). Diante dessas mudanças encontram-se as ferramentas tecnológicas que pulverizam informações, exigindo dos indivíduos proatividade e capacidade crítica e reflexiva para processá-las, o que traz uma reflexão sobre a conformidade do processo de ensino-aprendizagem oferecido pelas instituições superiores com as transformações e demandas atuais da sociedade.

Paiva *et al.* (2016) caracterizam o processo de ensino-aprendizagem como uma relação em que educandos são os sujeitos, na qual se observa uma trajetória de construção do saber e promoção de aprendizagem. O “ensinar” não se limita somente à habilidade de dar aulas, mas também envolve o reconhecimento de aprender (PAIVA *et al.*, 2016). Logo, a aprendizagem ocorre quando o discente é ativo e interessado naquilo que está fazendo, bem como, decorre do que esse faz, não de algo que o docente lhe mostre ou faça por ele (MASSON *et al.*, 2012).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem pode ser definido como as relações que ocorrem no contexto educacional, especificamente por interações entre docentes e discentes. Compreende um conjunto de ações que envolvem pessoas, técnicas e instrumentos, cujo objetivo é a construção de conhecimento para aqueles indivíduos que não o dominam (WINKLER *et al.*, 2009). Não se trata de uma relação em que um indivíduo provido de saber tem a tarefa de transferir o seu conhecimento a uma plateia ávida de informações, mas sim da necessidade de reflexões e ajustes constantes na forma de ensinar, dos meios utilizados e na forma de avaliar para que se permita que a aprendizagem realmente seja alcançada (FREITAS, 2016).

Especificamente na área da Administração, o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior vem buscando aplicar práticas e métodos ativos que resultem no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme a participação dinâmica do aluno. Desde a época do surgimento do ensino em Administração no Brasil há um desafio para o curso transformar e flexibilizar o seu currículo-base (BOLZAN; ANTUNES, 2015). O processo de ensino-aprendizagem nessa área levanta preocupações e questionamentos entre os acadêmicos ocupantes de cargos de administração em empresas, organizações não governamentais e organizações públicas (MAFRA *et al.*, 2012) quanto à necessidade de contínuos

aperfeiçoamentos (SOARES, ALVES, TARGINO, 2017). As exigências de capacitação do administrador em um contexto de intensificação da imprevisibilidade, da mudança e do conhecimento são um fenômeno a refletir no ensino em Administração (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Quanto ao conteúdo de ensino, a área apresenta três características dominantes que deveriam ser objeto de reformas radicais para promover uma lógica de mudança no lugar de reprodução: a definição restrita de “Administração” centrada na predominância do fator “capital” e na preocupação do enriquecimento individual; a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular do cálculo econômico; e a falta de cultura geral na formação na área (AKTOUF, 2005).

Perante essas mudanças observadas e necessárias no ensino em Administração, pesquisas acadêmicas. Closs *et al.* (2009) avaliaram a produção dessa área no âmbito do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD) a partir de 2002. Os autores perceberam o aumento no volume de estudos teóricos que apontaram para a necessidade de revisão do ensino-aprendizagem na formação gerencial. Os autores também evidenciaram a preocupação em buscar alternativas para realizar mudanças em aspectos relacionados ao ensino, visando a compatibilizá-lo com as demandas atuais.

Em paralelo, Bolzan e Antunes (2015) realizaram um levantamento bibliográfico sobre o tema no âmbito do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ), no próprio EnANPAD e na revista Administração: Ensino e Pesquisa, no período entre 2010 e 2015. Nos 114 estudos analisados foi identificada a ênfase dada à necessidade de mudanças no ensino superior de Administração, tais como a necessidade de revisar os modelos pedagógicos e metodológicos utilizados nos cursos.

Pereira et al (2020) destacaram que a globalização, o contexto de hipercompetividade dos mercados, a infusão da tecnologia no nível da estrutura organizacional e dos processos de gestão, a digitalização dos mercados e os novos comportamentos dos consumidores são fenômenos que tornam o processo de ensino-aprendizagem na área da Administração cheio de desafios. Assim, ratifica-se a necessidade de refletir sobre seu processo de ensino-aprendizagem, reavaliando a estrutura curricular, dando ênfase na forma como os conteúdos são abordados, bem como buscar para o processo uma dinâmica que explore os conteúdos de forma sistêmica, oferecendo uma visão crítica reflexiva aos estudantes e os auxilie na forma como irão atender as demandas que o mercado exige da sua formação profissional.

Diante dessa preocupação, vale ressaltar o posicionamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que em 1998 publicou a Declaração

Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI, na qual os educadores reavaliaram a missão da educação superior, emergindo dessa discussão aspectos que buscaram proporcionar um processo de ensino-aprendizagem adequado a um contexto mundial complexo e dinâmico.

Entre os aspectos apontados, destacam-se:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) todos os estabelecimentos de educação superior devem estabelecer diretrizes claras, preparando professores, incentivando a inovação constante nos planos curriculares, as práticas mais adequadas nos métodos pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem;
- c) a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser fomentadas e reforçadas nesses programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais;
- d) as instituições de educação superior têm que educar os estudantes para que sejam cidadãos e cidadãos bem-informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar, procurando soluções para os problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais.

Os pontos destacados no documento da UNESCO estão em conformidade com os aspectos pontuados na Resolução CNE n °5/2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Administração, que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) e pela Câmara de Educação Superior (CES), com vigor a partir de 1º/11/2021. Dentre suas principais previsões, constam as mudanças da tecnologia, das estruturas de empresas e do mercado, que exigem das instituições de ensino superior reformular a forma de aprender, ensinar e exercer uma profissão. Entre esses aspectos, destacam-se aqueles enfatizados nas DCNs como competências, além dos conhecimentos que cursos de graduação em Administração devem proporcionar ao longo da formação:

- a) capacidade de integrar conhecimentos fundamentais (Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros) para criar ou aprimorar, de forma inovadora, os modelos de negócios, operacionais e

organizacionais, a fim de que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais;

- b) abordar, compreender e analisar problemas e oportunidades sob diferentes dimensões (humana, social, política, ambiental, legal, ética, econômico-financeira), julgando a qualidade da informação, diferenciando informações confiáveis das não confiáveis, e de que forma ela pode ser usada como balizadora na tomada de decisão. Bem como, compreender o potencial das tecnologias e aplicá-las na resolução de problemas e aproveitamento de oportunidades;
- c) compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada, sendo capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional.

Desse modo, pelas exigências constantes na Resolução CNE/MEC nº 5/2021, espera-se que o projeto pedagógico contemple um conjunto de atividades de aprendizagem como: (i) conteúdos, seja de natureza básica ou específica, de pesquisa ou de extensão, incluindo aqueles de natureza prática; (ii) os componentes curriculares do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuem para a adequada formação do graduando; (iii) estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos; e (iv) atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas que assegurem o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso.

Acerca desse contexto alicerçado em aspectos teóricos-científicos e normativos, parte-se da premissa de que um curso de nível superior da área de Administração não só requer na sua estrutura curricular conhecimentos específicos, mas também componentes curriculares que favoreçam o desenvolvimento de competências necessárias na formação profissional do Administrador (AYRES; CAVALCANTI, 2020), que auxiliem os discentes na capacidade de atender de forma eficiente e eficaz as demandas exigidas pela complexidade das organizações (MELLER-DA-SILVA; LAPEDRA, 2021). Mediante o exposto, torna-se relevante destacar o conceito dos constructos teóricos, compreendidos pela pesquisadora, que perpassam por todo o trabalho incorporando o problema de pesquisa, bem como fundamentando a tese defendida nessa pesquisa.

- a) **Teoria da Aprendizagem Experiencial** – base teórica que fundamenta a discussão desta tese, na qual versa-se que a melhor maneira de se aprender é fazendo. No caso em tela, o processo de ensino-aprendizagem do ensino em Administração consiste em uma abordagem de aprendizado por meio de experiências vivenciadas no mundo real.
- b) **Interdisciplinaridade** – retrata a atitude interdisciplinar adquirida no processo de ensino-aprendizagem, no qual os discentes, assim como os docentes, enxergam a autonomia de cada disciplina bem como a harmonia que há nas relações entre elas, gerando uma interdependência disciplinar.
- c) **Metodologias ativas** – métodos educacionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem que visam fazer com o que o discente se envolva no processo, buscando ter mais interação com os docentes, colegas e outros envolvidos, a partir do problema e/ou situação simulada ou real, no qual o estimule a ter iniciativa, capacidade crítica e reflexiva sobre a situação à qual está sendo exposto a analisar.
- d) **Laboratório** – ambiente de ensino-aprendizagem que oportuniza aos discentes vivenciarem uma experiência real, por meio de metodologias ativas que os auxiliem a integrar conhecimentos teóricos e práticos que fazem parte da estrutura organizacional, sendo acompanhados e orientados pelos docentes na busca pelo entendimento e atendimento à demanda da empresa estudada.

No enlace desses constructos teóricos, um dos pontos fundamentais desta tese, considera-se que o fato de o aluno vivenciar de forma concreta o processo de ensino-aprendizagem, mediado por métodos integrativos e construtivistas, em um ambiente no qual permite-se colocar em prática os conhecimentos acumulados durante o curso, fará com que ele compreenda a interdisciplinaridade das áreas no mundo organizacional, enxergando que no mundo real não há a separação em “caixinhas”. Isso permitirá uma visão de que os problemas apresentam diversas dimensões simultâneas, proporcionando o desenvolvimento das competências necessárias, bem como autonomia e o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando esses estudantes na atuação complexidade do mundo contemporâneo.

Logo, mediante uma aprendizagem experiencial (ou aprendizagem vivencial) os estudantes são expostos a um ambiente que os desafia a analisar, refletir e criticar situações problematizadas do mundo real, tornando o processo de ensino-aprendizagem enriquecedor para a experiência não só dos discentes, mas também dos docentes. O processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar tem o potencial de contribuir para uma melhor formação do estudante, e, conseqüentemente, favorecer uma melhor compreensão e atuação no mundo e nas organizações. Entende-se que um ensino fragmentado, baseado em disciplinas isoladas, não é

mais suficiente para formar o profissional e cidadão apto a lidar com as complexidades e desafios do contexto organizacional e social contemporâneos.

## 1.1 Problematização

O processo de formação superior em Administração reside em um campo multiparadigmático que envolve um conjunto de dimensões e atuações amplas (SOARES, ALVES, TARGINO, 2017). Além de buscar meios de integração entre a teoria e prática, considerando o ensino de Administração como processo de aprendizagem para criar e fazer, é necessário ter em vista o resultado dessa no desempenho das próprias organizações (NASSIF, GHOBIL, DE SOUZA BIDO, 2007; MASCARENHAS, ZAMBALDI, MORAES, 2011; CAGGY, FISCHER, 2014; PINTO *et al.*, 2015; SOARES, ALVES, TARGINO, 2017; DE OLIVEIRA SILVA, DE OLIVEIRA SOARES, PEREIRA, 2020).

Logo, torna-se importante pensar em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem fundamentado em situações que permitam lidar com os desafios vigentes da sociedade, bem como na realização de atividades exigidas pelo ambiente organizacional. Assim, possibilita-se a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem capazes de amenizar o distanciamento que ainda existe entre a academia e o trabalho, ou seja, entre teoria e prática, a ser exercido pelo profissional em Administração.

Reconhece-se que o desafio dos cursos de Administração é formar profissionais reflexivos, críticos e preparados para lidar com toda a complexidade da vida social. Souza-Silva e Davel (2005) e Closs *et al.* (2009) apontaram que a formação deve ser voltada para competências e habilidades que possibilitem o exercício da profissão de forma contextualizada e com profissionais de outras áreas de conhecimento. Corroborando com esse pensamento, acredita-se que a superação desse desafio passa por uma formação interdisciplinar e por uma abordagem de ensino mais contextualizada (SILVA *et al.*, 2019).

O aspecto de formação interdisciplinar é destacado nas DCNs do curso de graduação em Administração, no qual são preconizadas ações interdisciplinares nas unidades de estudo, trabalhos de conclusão de curso e atividades complementares como ferramentas para a formação profissional. Na visão de Tenório (2009) trata-se da articulação do processo de ensino com a realidade das necessidades de aprendizagem por meio de metodologias que permitam o acesso às disciplinas em perspectiva de aplicação interdisciplinar para compreensão da realidade. Para Çeviker-çina, Mura e Demirbağ-Kaplan (2017) a integração interdisciplinar ajuda os discentes

em potencial a se tornarem melhores jogadores em equipe, entender a interação dentro da organização e aprimorar habilidades de tomada de decisão.

Nas DCNs, destaca-se que o curso superior em Administração deve oferecer conteúdo programático alinhado com a realidade das empresas, inseridas num mercado de mudanças rápidas. Por isso, metodologias ativas de ensino, bem como o “aprender fazendo” (*learn by doing*), são metodologias importantes no caminho pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, pois buscam fazer com que a apreensão do conhecimento pelos discentes seja mais autônoma, crítica e reflexiva. Ou seja, os discentes percorrem caminhos em busca dos conhecimentos de forma criativa, sem serem meros reprodutores de ideias.

Por meio das metodologias ativas diferentes estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino são aplicadas no processo de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2009). Bastos (2006) as conceitua como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas com a finalidade de encontrar soluções para um problema. No processo, o docente problematiza os conteúdos fazendo perguntas, intervindo nas atividades discentes, dialogando, aprendendo ao ensinar (ALTHAUS; BAGIO, 2017). 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 (BERBEL, 2011).

Na utilização das metodologias ativas, destaca-se um ambiente de ensino-aprendizagem chamado “Laboratório”, já utilizada em cursos da área de saúde e exatas, proporcionando aos discentes a aplicação prática das teorias apresentadas no curso. Nas ciências sociais aplicadas foi introduzida a partir dos estudos de Kurt Lewin, por meio das dinâmicas em grupos (OLIVEIRA; SAUAIA, 2010), visto que atendiam “às necessidades levantadas pelos discentes, pois consistem na utilização dos recursos teóricos conectados à realidade vivida pelo indivíduo” (ARGYRIS, 1979, p. 298). Na área de Administração tem-se o Laboratório de Gestão, concebido a partir da utilização dos jogos de empresas, que propicia condições para a prática dos fundamentos da Administração de forma integrada mediante a participação ativa dos discentes na atividade gerencial e a pesquisa aplicada de forma crítica e reflexiva (SAUAIA, 2013).

Entende-se que no processo de ensino-aprendizagem o conhecimento não é atemporal, descontextualizado e dissociado da realidade da sociedade (WINKLER *et al.*, 2009). Logo, para que haja a eficácia nos resultados desse processo, Fischer *et al.* (2007) afirmam que no processo de aprendizagem a prática deve estar relacionada com experiências vividas e imaginárias. Assim, apresenta-se a fundamentação teórica que apoia a tese proposta, sendo escolhida a Teoria da Aprendizagem Experiencial - TAE (*Experiential Learning Theory – ELT*), também

conhecida como Aprendizagem Vivencial. A concepção dessa teoria é que, uma vez que haja o estímulo dos discentes à capacidade de aprender em diferentes situações, possibilita-se a reflexão que leva ao entendimento e à transformação da realidade, em um processo em que os alunos aprendem a aprender (BISPO, 2015).

A TAE foi proposta há mais de 40 anos e tem abordado questões de aprendizagem e educacionais, além de ter motivado um número crescente de pesquisas, voltadas ao aprendizado em diferentes campos, como Administração, Educação, Ciência da Informação, Psicologia, Medicina, Enfermagem, Contabilidade e Direito (KOLB; KOLB, 2009). A abordagem experiencial utilizada no processo de ensino-aprendizagem na área da Administração pode contribuir na articulação entre teoria e prática, propiciando a capacidade de entender a realidade e refletir sobre soluções melhores e transformadoras. Isso ocorre por se tratar de uma abordagem interdisciplinar baseada na gestão, educação e psicologia, e que implica um processo holístico de ação/reflexão baseado na experiência/abstração (KOLB; KOLB, 2009).

Diante do exposto, observa-se que o processo de ensino-aprendizagem em Administração é um curso interdisciplinar (ou pelo menos deveria ser). Mas o que acontece na prática é a existência de um conjunto de saberes (áreas) que compõem a estrutura curricular do curso, em que os professores tradicionalmente não trabalham de forma interdisciplinar no sentido de proporcionar experiências interdisciplinares para os estudantes e para eles mesmos. Conforme critica Nicolini (2003) o que há são várias caixinhas (marketing, gestão de pessoas, finanças, produção) tratadas separadamente dentro do curso por professores diferentes. Assim, espera-se que no final do curso os estudantes montem o quebra-cabeça. Mas isso não acontece porque a construção interdisciplinar precisa acontecer durante o processo, na trajetória do estudante.

Penof (2020) ressalta que embora a interdisciplinaridade seja considerada uma ação inovadora na educação superior de hoje, ainda existem poucos estudos empíricos que revelam como enfrentar os desafios e criar oportunidades para expandir a interdisciplinaridade em programas específicos. Logo, com esta pesquisa pretende-se responder ao seguinte problema: Como a abordagem experiencial na educação em laboratório mediada por metodologias ativas influencia o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal?

## **1.2 Objetivos**

A seguir apresentam os objetivos: geral e específicos que nortearam o desenvolvimento desta tese.

### **1.2.6 Objetivo Geral**

Compreender como a abordagem experiencial na educação em laboratório mediada por metodologias ativas influencia o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal.

### **1.2.7 Objetivos Específicos**

- a. Contextualizar o componente curricular “Laboratório Integrador” do curso de graduação em Administração;
- b. Conhecer as percepções dos estudantes referentes à experiência vivenciada no componente curricular “Laboratório Integrador”;
- c. Apresentar as percepções dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado no componente curricular “Laboratório Integrador”;
- d. Descrever as percepções de empresários sobre o componente curricular “Laboratório Integrador”;
- e. Apresentar as implicações do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no componente curricular “Laboratório Integrador”.

## **1.3 Justificativa**

As justificativas para a realização deste estudo na área estão embasadas nos seguintes aspectos: (i) contribuir para a academia com as pesquisas científicas sobre o ensino em Administração; (ii) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em Administração à luz da teoria da aprendizagem experiencial, destacando a relevância da interdisciplinaridade nesse processo; e (iii) o interesse pessoal da pesquisadora pelo tema.

O tema de pesquisa deste projeto de tese compreende o processo de ensino-aprendizagem em Administração, ao qual se busca direcionar um novo olhar perante o contexto produtivo, tecnológico e social em que a sociedade está inserida, na tentativa de propiciar aos discentes uma formação acadêmica adequada à complexidade contemporânea, já que as

instituições de ensino superior - em especial o ensino superior em Administração - têm sido reavaliadas quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Esse fato é relatado por pesquisadores como Paes de Paula (2001), ao ressaltar que conhecer conteúdos de caráter técnico é importante para que se aprenda Administração, mas o destaque tecnicista soberbo em um cenário de mudanças tecnológicas desenfreadas pode acarretar um desgaste prematuro dos administradores. Nicolini (2003, p. 47) observou, no Brasil, que a maioria das escolas de Administração não tem inovado muito quando o assunto é o bacharelado: “a ausência de originalidade das propostas aliada à rigidez da lei que regulamenta a área, traduz-se em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica”. Pinto *et al.* (2017) mencionam que a formação dos administradores no Brasil tem sido orientada conceitualmente por uma base predominantemente tecnicista e “eficientista”. Carvalho *et al.* (2020) ressaltam que há um hiato entre a evolução do ensino de gestão e o mundo dos negócios, podendo constituir um problema, mais precisamente na adequação e a aplicabilidade, em contexto prático, dos conteúdos apreendidos nos cursos de gestão.

No *Webinar*: Novas diretrizes curriculares para o curso de Administração, oferecido pelo Conselho Regional de Administração do Espírito Santo (CRA-ES), em setembro de 2020, o presidente do Conselho Federal em Administração Mauro Kréuz ressaltou as necessidades de mudanças no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Administração:

Uma luta minha antiga, já quase 20 anos, de que nossos [cursos de Administração] deverão sair desse modelo fragmentado, cartesiano, organizado por caixinhas, por disciplinas e trabalhar por competências profissionais, o mercado exige competências profissionais [...], os conteúdos são fornecedores para o desenvolvimento das competências [...]. Isso é um grande avanço que irá alavancar qualitativamente o ensino da Administração, a aprendizagem da Administração, conseqüentemente, a formação do quadro de Administração superiores das que temos hoje. (KRÉUZ, 2020).

Silva *et al.* (2019) evidenciaram que o ensino em Administração necessita avançar além do direcionamento instrumental e provocar mudanças nos conteúdos e métodos pedagógicos, com a introdução de uma abordagem mais “contextualizadora” e crítico-reflexiva, de modo que o discente possa se distanciar de uma consciência ingênua ou astuta e evoluir para uma consciência crítica.

Este estudo busca contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em Administração sob a perspectiva dos docentes e discentes, contribuindo para o banco de produções científicas sobre Ensino e Pesquisa em Administração. Essa área de conhecimento vem tendo destaque em eventos científicos no Brasil, tais como: Simpósio de Pesquisa e Ensino em Administração (SimpEAD) da Universidade de São Paulo; Encontro Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa

em Administração (EnANPAD), cujas áreas temáticas incluem o tema Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ); o Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ); o Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (EnANGRAD); o Seminário em Administração (SemeAD), organizado pelo Programa de Pós-graduação em Administração da FEA-USP; o Congresso de Administração, Sociedade e Inovação (CASI) entre outros.

Justifica-se refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em Administração à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial, porque se percebeu a importância dessa fundamentação teórica quando atrelada ao campo da pesquisa, já que a natureza da formação do administrador demanda interface com a dimensão prática, e as experiências tornam o processo de formação mais significativo (SANTOS, 2013). Além de ser uma teoria de aprendizagem que confirma os principais aspectos da aprendizagem ativa, fornecendo argumentos teóricos de aprendizagem independente, aprender fazendo e aprendizagem baseada em problemas, a TAE tem uma vasta gama de aplicações, incluindo a de ajudar os estudantes a se realizarem, ajudando os professores a se tornarem mais reflexivos, identificando os estilos de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das principais habilidades do professor (SHARLANOVA, 2004).

Bispo, Fernandes e Silva (2020), quando avaliaram a contribuição da aprendizagem experiencial na formação de mestres profissionais em Administração, afirmaram que as experiências no mestrado profissional são vistas pelos discentes como extremamente positivas, bem como fomentam a reflexão tanto no ambiente acadêmico quanto profissional, a compreensão de conceitos e a articulação entre teoria e prática, culminando em uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, bem como melhorias da prática profissional.

Abreu, Sanabio e Mendonça (2019) discutiram sobre a implantação do Laboratório Aplicado de Administração Municipal (LAAM) no âmbito dos cursos vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), empregando a Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (2009). Concluíram que a implantação do LAAM, valendo-se das bases teóricas kolbianas, poderá apresentar instigante potencial de melhoria da formação dos gestores públicos, uma vez que os diferentes estilos de aprendizagem estarão presentes nas diferentes etapas de funcionamento do LAAM.

Schmitz *et al.* (2013) apresentaram uma análise do aprendizado dos alunos resultante da aplicação da abordagem experiencial à disciplina de gerenciamento de projetos, verificando que a iniciativa desenvolvida pode ser considerada uma resposta a uma problemática recorrente no ensino, sobretudo o superior, referente à inadequação dos métodos de ensino e aprendizagem

utilizados. Também, ressaltaram que a abordagem experiencial aplicada na disciplina de gerenciamento de projetos, possibilitou desenvolver nos alunos competências relevantes para sua prática profissional, mas também permitiu a formação de indivíduos socialmente atuantes e capazes de interagir adequadamente com outras pessoas, aptos a enfrentar os desafios de uma realidade marcada por constantes mudanças.

Após essas constatações buscou-se estudar o processo de ensino-aprendizagem na área de Administração, relacionado com o constructo da interdisciplinaridade, aspecto capaz de potencializar a construção do conhecimento (AMBONI *et al.*, 2012; CAGGY, FISCHER, 2014; TORDINO, 2014). Para Japiassu (1976) interdisciplinaridade é um processo em que há interatividade mútua, e que por meio desse processo seria possível restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras.

A temática da interdisciplinaridade no ensino em Administração é de suma importância no momento em que há a discussão, nos meios acadêmicos e organizacionais, sobre a eficácia da formação do bacharel em Administração. Aulas sequenciais, conteúdo especializado e ênfase na pesquisa são condicionantes de um *status quo* questionado e pouco reestruturado (CEZARINO, 2013). Sendo assim, “a interdisciplinaridade na educação gerencial é um sistema social que requer desenvolvimento do pensamento complexo” (PENOF; LEONARDO; FARINA, 2020). Logo, os alunos devem ser introduzidos a uma forma reflexiva, crítica e sistêmica de pensar, evitando o tradicionalismo de discutir assuntos em caixas separadas.

Penof, Leonardo e Farina (2020) afirmam que embora a pesquisa sobre ciência interdisciplinar esteja se concentrando, na maioria das partes, nos obstáculos institucionais que dificultam o trabalho interdisciplinar, esses obstáculos não são os únicos, pois existem barreiras cognitivas, metodológicas e conceituais que dificultam o trabalho além das fronteiras disciplinares. A partir de um estudo realizado nas bases *Web of Science* e *Scopus*, com a intenção de encontrar artigos científicos que abordassem um diálogo entre as temáticas que fundamentam esta pesquisa, a Teoria da Aprendizagem Experiencial e Interdisciplinaridade no ensino em Administração, destacaram-se somente dois artigos que buscaram, realmente, gerar elos entre as temáticas.

O primeiro deles foi o trabalho de Trindade *et al.* (2019), que analisaram a capacidade contributiva da aprendizagem experiencial em uma iniciativa interdisciplinar desenvolvida no ensino de gestão. Os autores notaram que apesar de se manifestar de maneira mais superficial, houve o desenvolvimento crítico, visão sistêmica, perspectiva de futuro, autonomia e senso de responsabilidade nos discentes que participaram da iniciativa.

O outro artigo encontrado foi o de Chen *et al.* (2020), em que exploraram e avaliaram componentes disciplinares que ensinassem os alunos a trabalhar em ambientes interdisciplinares, ou seja, como descobrir em um conjunto diferente de disciplinas dimensões de um problema, e como planejar reflexivamente sobre a ação. Com base na avaliação os autores consideraram que integrar diferentes disciplinas, criando experiências de aprendizagem em um ambiente profissional, social e educacional são aspectos didáticos que podem ajudar a melhorar o ensino interdisciplinar em planejamento urbano, design e gestão.

Acredita-se que pelo fato de ainda serem incipientes pesquisas que superem a fragmentação científica entre as temáticas abordadas, esta pesquisa poderá contribuir tanto academicamente quanto na prática. Do ponto de vista teórico, buscará o entendimento de um contexto ainda não convergente na literatura, proporcionando ao curso de Administração um alinhamento dos aspectos conceituais abordados de acordo com as necessidades e particularidades das empresas. Na parte prática, estudando um processo de ensino-aprendizagem que se aproprie de uma dinâmica interdisciplinar com base numa abordagem experiencial, promoverá para a Universidade uma ação pedagógica efetiva e de cunho prático, além de favorecer aos empreendedores orientações, a nível de consultoria organizacional, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que viabiliza a intervenção institucional na sociedade.

O interesse pessoal da pesquisadora pelo tema está motivado pela sua formação profissional e acadêmica. Formada em Ciências Contábeis, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBBT), do Instituto Federal do Ceará (IFCE), lecionando componentes curriculares na área de gestão contábil-financeira nos cursos de Turismo, Gestão do Desporto e Lazer e Hotelaria, depois de alguns semestres, percebeu-se a necessidade em reavaliar as estratégias de ensino, pela dificuldade dos discentes em entender e refletir sobre a aprendizagem de determinados componentes curriculares e sua inter-relação quando da sua atuação profissional.

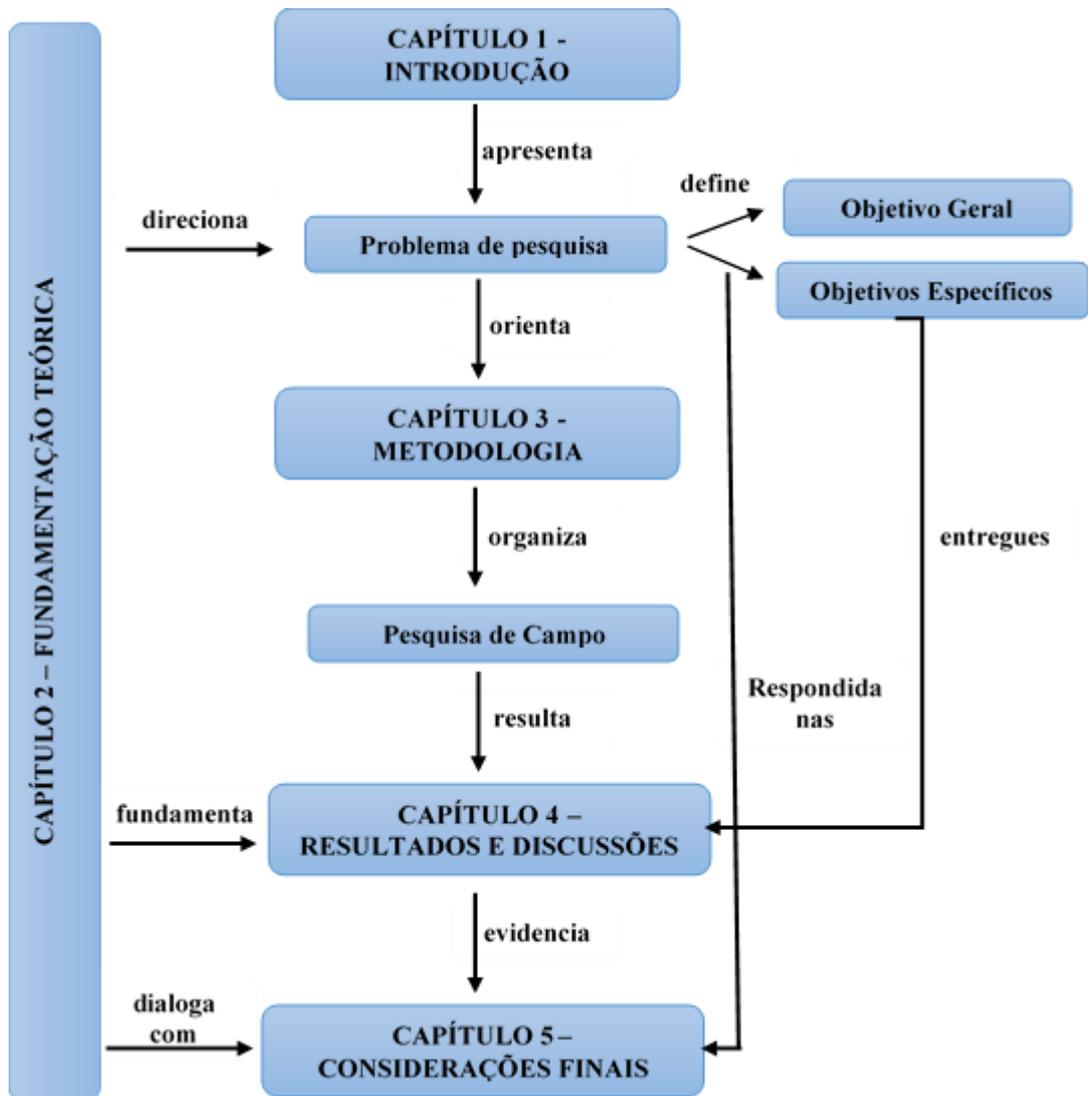
Assim, em 2019 a pesquisadora ingressou no Doutorado em Administração sob a orientação da Profa. Mônica Cappelle. Em uma primeira conversa foram abordados os assuntos sobre o processo de ensino-aprendizagem. A orientadora apresentou sua experiência lecionando, juntamente com outros professores, o componente curricular “Laboratório Integrador”, que faz parte da estrutura curricular do curso de graduação em Administração. Naquele momento, a pesquisadora percebeu o quanto seria enriquecedor científica, intelectual e profissionalmente o desenvolvimento da temática em questão - processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar mediado por metodologias ativas - tendo como lócus de pesquisa

esse componente curricular, bem como a possibilidade de poder levar experiência acadêmica em questão e replicar em outros cursos tecnólogos e bacharelados.

#### 1.4 Estrutura da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos sequenciais, incluindo este **Capítulo 1 – introdução**, que descreve a contextualização do tema e do problema, os objetivos (geral e específicos) e as justificativas do estudo. A **fundamentação teórica**, apresentada no **Capítulo 2**, está estruturada em três tópicos que direcionaram o desenvolvimento desta tese: no tópico 1 apresenta-se a plataforma teórica sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial, destacando as origens intelectuais da teoria da aprendizagem experiencial, o ciclo da aprendizagem experiencial e a abordagem experiencial no campo do ensino superior em Administração; no tópico 2 aborda-se o constructo da interdisciplinaridade, bem como sua relação com o ensino em Administração; e, no tópico 3 destaca-se o conceito e aplicação de metodologias ativas, relacionadas a Laboratórios de Gestão no ensino em Administração. No **Capítulo 3, metodologia**, são apresentados os procedimentos metodológicos empreendidos na pesquisa, que consiste na descrição dos procedimentos metodológicos utilizados, a partir dos aspectos filosóficos, a abordagem da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados com os sujeitos: docentes, discentes e empresários, além do processo de análise desses dados. No **Capítulo 4** são apresentados os resultados do estudo conforme as análises dos dados realizadas. O quinto (**Capítulo 5**) e último sintetiza os resultados encontrados em conformidade com os objetivos estabelecidos, bem como apresenta as limitações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras. A figura 1 apresenta a organização da tese.

Figura 1 - Estrutura da organização da tese.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é desenvolvida a fundamentação teórica que direciona o estudo desta tese. Inicialmente é apresentada a lente teórica – Teoria da Aprendizagem Experiencial, seguida do constructo teórico – Interdisciplinaridade –, bem como uma descrição geral sobre metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o método educacional, já citado anteriormente, denominado Laboratório no ensino em Administração.

### 2.1 Teoria da aprendizagem experiencial

Neste tópico é apresentada a Teoria da Aprendizagem Experiencial, que subsidia a trajetória de desenvolvimento da tese por apresentar uma estrutura útil para projetar e implementar o gerenciamento de programas de ensino superior (KOLB; KOLB, 2009). O capítulo está organizado em três partes: (i) as origens intelectuais da teoria da aprendizagem experiencial; (ii) o ciclo da aprendizagem experiencial; e (iii) os estilos de aprendizagem (*learning style inventory - LSI*).

#### 2.1.1 Origens intelectuais da Teoria da Aprendizagem Experiencial

A perspectiva de um ensino enraizado no modelo tradicional entre professor-aluno funciona com base na política educacional da “jarra e da caneca”, debatida por Carl Rogers, abordando que o docente (jarra) possui o conhecimento intelectual e concreto, e o estudante (caneca) seria o recipiente passivo à espera do conhecimento (ROGERS, 1985). Ou, o sistema de “educação bancária” discutido por Paulo Freire, em que os professores se preocupam apenas em transferir conteúdos, e os alunos, sem nenhuma participação ativa, em absorvê-los (FREIRE, 1987). Ainda, como a “fábrica de administradores” tratada por Alexandre Nicolini, quando discute que os educandos são somente arquivadores de conhecimentos e conteúdo, pois estão despreparados para exercitar a capacidade de buscar o inter-relacionamento de teoria e prática e vivenciar o conhecimento (NICOLINI, 2003). E, como a “imagem do balde” de Nilson Machado, que ilustra as situações dos professores imaginarem os alunos como se fossem baldes vazios a serem preenchidos com o conteúdo que receberem na escola (MACHADO, 2008).

Porém, entende-se que o conhecimento existente perpassa um processo pelo qual os indivíduos adquirem novas informações e experiências, transformando-as em novos conhecimentos. Nesse sentido, a aprendizagem não é somente um repasse ou absorção do

conteúdo, mas envolve a capacidade de interligação do conteúdo com a experiência, na qual há a transformação de um novo conceito.

Desse modo, apresentar abordagens e metodologias para a transformação da educação, entre elas a aprendizagem orientada pela ação ou teoria experiencial, que reforça a “criação de um ambiente de aprendizagem, gera experiências e processos de pensamento reflexivos dos educandos” (RIECKMANN, 2017, p. 55). A Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) é uma das abordagens teórico-metodológicas que tece alguns conceitos que fundamentam a aprendizagem como “o processo por meio do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984).

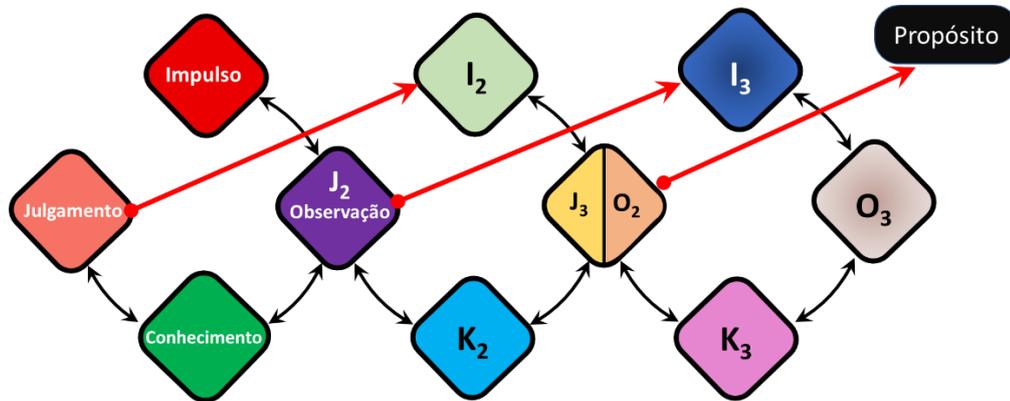
A TAE está baseada em abordagens intelectuais de estudiosos proeminentes do século XX que deram à experiência um papel central em suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, notavelmente John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e outros (KOLB; KOLB, 2009). Conforme alusão da literatura, o destaque é dado às contribuições do trabalho experiencial do pragmatismo filosófico de John Dewey (1902/1916), na psicologia social de Kurt Lewin (1946) e na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1954/1981), obras a partir das quais Kolb organizou e sistematizou as teorias, formando uma perspectiva única de aprendizagem e desenvolvimento, o que veio a se tornar a Teoria da Aprendizagem Experiencial (AKHTAR, 2020; FALLOON, 2019; MCCARTHY, 2016; LI; ARMSTRONG, 2015; BADEN; PARKES, 2013; ORD, 2012; KOLB; KOLB, 2009; CERQUEIRA, 2008; PIMENTEL, 2007; ILLERIS, 2007; KOLB; KOLB, 2005; KOLB; MAINEMELIS; BOYATZIS, 2001; MIETTINEN, 2000; LEWIS; WILLIAMS, 1994).

John Dewey foi um dos primeiros filósofos da educação que enfatizou em seus estudos a noção de experiência do século XX, explicando que a “experiência humana” fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais. Ou seja, as relações do ser humano e suas experiências vividas alteram a rota das suas escolhas e das preferências, já que possibilita uma ressignificação (SANTOS, 2013). O pensamento de Dewey foi utilizado por Kolb para apoiar o desenvolvimento da TAE. Também, aquele foi um dos primeiros pesquisadores a perceber a educação experiencial como um caminho para revigorar os currículos universitários e a educação superior (KOLB, 1984). Suas ideias foram publicadas no livro intitulado “Educação e experiência”, em 1938 (BISPO, 2015).

A influência de Dewey no modelo de Kolb ocorreu por meio da inclusão de ciclos recursivos constantes e anteriores, como num formato espiral (figura 1). Na prática, isso quer

dizer que o autor considera as experiências anteriores como condicionantes das experiências presentes e futuras, tendo a reflexão um importante papel.

Figura 2 - Modelo de aprendizagem de Dewey.

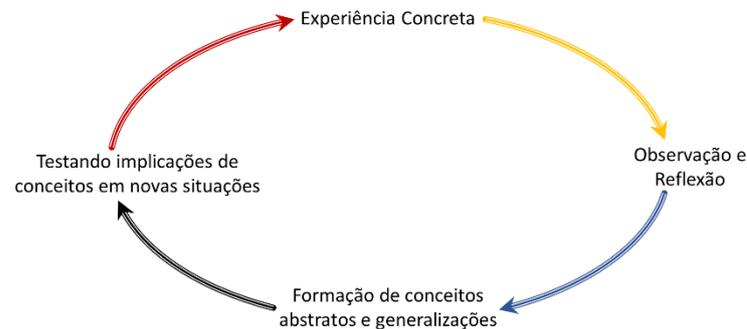


Fonte: Adaptado de Kolb (1984, p. 23).

Para Dewey, a aprendizagem experiencial significava um ciclo de “tentar” e “passar por”. Na perspectiva do autor, tal processo consiste em tomar consciência de um problema, obter uma ideia, testar uma resposta, experimentar as consequências e confirmar ou modificar concepções anteriores. (LEWIS; WILLIAMS, 1994). Kurt Lewin foi um psicólogo alemão que desenvolveu a Teoria do Campo, na qual afirmava o campo como “um conjunto de realidades físicas e psicológicas, em mútua interdependência”. O escopo do seu trabalho foi bastante vasto e amplo em termos de quantidade de participantes e influência, incluindo áreas como liderança, estilos de gerenciamento e contribuições matemáticas para a teoria do campo das ciências sociais (SCHMITZ, 2013; KOLB, 1984).

As técnicas de pesquisa-ação e o método de laboratório de Lewin, considerados inovações educacionais das mais importantes do século XX (SCHMITZ, 2013), foram referências para elaboração da TAE (BISPO, 2015). No seu modelo, Lewin sugere que a aprendizagem é percebida como um processo integrado, composto de um ciclo de quatro estágios (figura 3), envolto nos processos de feedback, os quais fornecem base para um processo contínuo de ação direcionada ao objetivo e à avaliação das consequências dessas ações (BLAU, 2018; BISPO, 2015).

Figura 3 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kurt Lewin

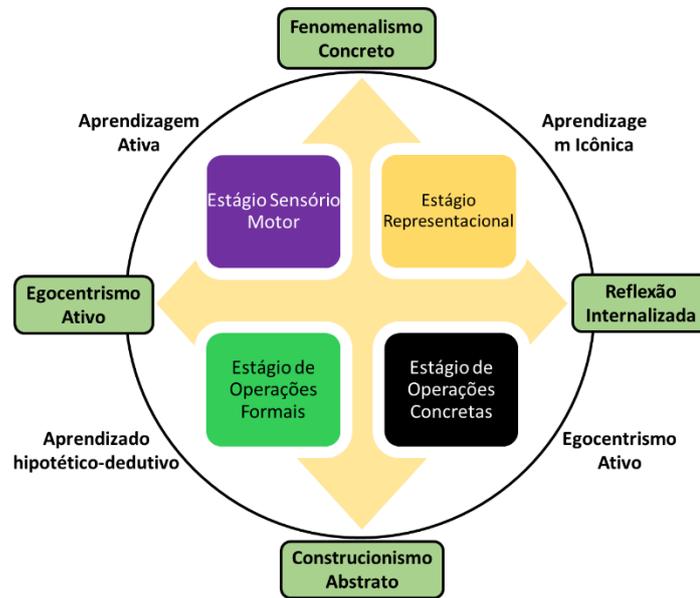


Fonte: Adaptado de Kolb, 1984 citado por BLAU, 2018.

O modelo de Lewin é baseado na experiência do “aqui e agora”, seguido de coleta de dados e observação sobre a experiência (ALVES; TOMETICH, 2018). Kolb (1984) ressalta que, para Lewin, a experiência pessoal é o ponto focal do aprendizado e o *feedback* é a chave, destacando que frequentemente deve-se aprender a não seguir o mesmo caminho, mas sim a procurar orientação em um diagnóstico da situação atual. Segundo Schmitz (2013), Lewin fez referência direta à aprendizagem experiencial em seus estudos quando afirmou que “seguir as experiências do passado é um meio de aprender pela experiência” (LEWIN, 1965, p. 79 apud SCHMITZ, 2013).

Jean Piaget foi um biólogo e psicólogo suíço que defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica. De acordo com Kolb (1984), o foco de Piaget eram os processos de desenvolvimento cognitivo, na natureza da inteligência e em como ela é desenvolvida. A teoria de Piaget descreve como a inteligência é modelada pela experiência, tendo a ação como a chave do processo (SCHMITZ, 2013). Seu afamado conceito da construção do conhecimento através da assimilação e da acomodação tem grande destaque no ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (BLAU, 2018). No seu modelo (figura 3), o processo de cognição parte do concreto para o abstrato, do ativo para o reflexivo, resultado de uma tensão equilibrada entre assimilação e acomodação (BLAU, 2018; BISPO, 2015). No modelo adotado por Kolb (1984), estão contempladas as dimensões de experiência e conceito e de reflexão e ação, compreendendo a aprendizagem como um ciclo de interação entre o indivíduo e o ambiente, ideia já proposta anteriormente por Piaget (BISPO, 2015).

Figura 4 - Modelo de Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.



FONTE: Adaptado de Kolb (1984, p. 25)

Nota-se que os três modelos de aprendizagem apresentados descrevem conflitos entre formas opostas de lidar com o mundo, sugerindo que a aprendizagem resulta da resolução desses conflitos (ORD, 2012). De acordo com Kolb:

O modelo de Dewey, a dialética principal está entre a “força motriz” do indivíduo, ou seu desejo de ação, e, por outro lado, a necessidade de reflexão e adaptação. O modelo de Lewin enfatiza o conflito básico entre experiência concreta e conceitos abstratos e o conflito entre observação e ação. A estrutura de Piaget (1951) refere-se especificamente aos processos duais, de “acomodação” de ideias do mundo externo e “assimilação” da experiência em estruturas conceituais existentes, como as forças motrizes do desenvolvimento cognitivo (KOLB, 1984, p. 29).

As abordagens teóricas e pressupostos de Dewey, Lewin e Piaget foram uma das razões para a aprendizagem ser adjetivada de “experencial”, como também o fato de essa enfatizar o papel central que a experiência desempenha no processo de aprendizagem (KOLB, 1984). Dewey, Lewin e Piaget destacam a importância da experiência, no sentido vivencial, para o desenvolvimento da aprendizagem e conhecimento (ALVES; TOMETICH, 2018). Segundo Dewey (1938 *apud* Matsuo, 2015, p. 443), o conceito de “experiência” refere-se “à interação de um indivíduo com seu ambiente externo e é geralmente definida como eventos que ocorrem na vida de um indivíduo que são percebidos pelo indivíduo.”.

Kolb (1984) descreve que os modelos de aprendizagem de Dewey, Lewin e Piaget apresentam como características comuns: a ênfase na aprendizagem como um processo dialético que integra a experiência e conceitos, as observações e a ação, modelos estes

desenvolvidos por um ciclo de interação entre indivíduo e ambiente. “Essas características servem para definir a natureza da aprendizagem experiencial” (KOLB, 1984, p. 21).

Para melhor compreensão da TAE, apresenta-se a seguir as seis proposições, compiladas a partir dos pontos de convergências encontradas nas abordagens de Dewey, Lewin e Piaget, as quais foram apresentadas por Kolb em 1984. Posteriormente foram adaptadas suavemente no artigo de Kolb e Kolb em 2009, consideradas as principais características da aprendizagem experiencial.

- a) *“A aprendizagem é mais bem concebida como um processo, não em termos de resultados.”* Conforme Dewey, Lewin e Piaget, as ideias não são fixas e imutáveis, mas formuladas e reformuladas por meio da experiência, ou seja, o processo gera resultados que não são facilmente definidos, pois estão sempre mudando. Kolb (1984) sintetiza essa ideia citando Freire, dizendo que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1974, p. 58 *apud* KOLB, 1984, p. 27). Logo, ao transformar a experiência em novo conhecimento, a TAE permite que o indivíduo obtenha novos resultados a cada aprendizado;
- b) *“Todo aprendizado é reaprendizado.”* O aprendizado é um processo contínuo fundamentado na experiência. O aprendizado é facilitado quando integra as crenças e ideias do educando sobre o que eles estão examinando e testando, podendo esses inserir novas ideias (BISPO, 2015). Logo, o papel do educador suscita o entendimento de que o trabalho do professor não é apenas o de introduzir novas ideias, mas também o de ter disposição para modificar antigos conceitos enraizados no aluno (KRAUKAUER; SANTOS; ALMEIDA, 2017). Assim, cada pessoa aprende de forma diferente e pode transformar o que sabe e, melhor ainda, pode dar novas contribuições (BLAU, 2018);
- c) *“A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação para o mundo.”* Conflitos, divergências e diferenças são os elementos que direcionam o processo de aprendizagem. Para Dewey, a dialética está entre o impulso e a razão, enquanto para Piaget está entre acomodação e assimilação. Por sua vez, Lewin enfatiza o conflito entre experiência e conceitos abstratos, bem como o conflito e a observação direta (ALVES; TOMETICH, 2018). Os aprendizes devem ser capazes de refletir e observar suas experiências através de várias perspectivas, de forma a gerar conceitos que integram a lógica teórica e a observação (KOLB, 1984);
- d) *“A aprendizagem é um processo holístico de adaptação.”* Segundo Kolb (1984, p. 33) “quando a aprendizagem é concebida como um processo holístico de adaptação,

proporciona pontes conceituais entre situações da vida, tais como escola e trabalho, representando, assim, a aprendizagem com um processo contínuo e por toda a vida”. Nesse processo há a inclusão e integração de todos os aspectos do ser humano: pensamento, percepção, sentimento e comportamento;

- e) *“Resultados de aprendizagem de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio ambiente.”* Kolb (1984) compreende o processo de aprendizagem como a interação entre o ser e o meio. Nessa proposição, ressalta a palavra “transação” por considerá-la mais adequada, a qual implica um relacionamento mais fluido, interpenetrado entre as condições subjetivas e objetivas da experiência, de modo que, uma vez relacionadas, ambas são essencialmente modificadas (KOLB, 1984);
- f) *“Aprendizagem é o processo de criação de conhecimento.”* Por fim, a última proposição dita que para se entender o aprendizado, precisa-se entender o conhecimento humano e o processo pelo qual ele é criado. A teoria da aprendizagem experiencial propõe uma abordagem construtivista segundo a qual o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento social do aprendiz (BISPO, 2015). Assim, a aprendizagem ocorre na constante transação, ou na dialógica, entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o conhecimento do educando, de sua experiência de vida subjetiva (BLAU, 2018).

As características apontadas anteriormente da abordagem experiencial remetem à compreensão do conceito como um processo holístico, complexo, mas também natural, por fazer parte da vida das pessoas (SCHIMITZ, 2015). A TAE não é uma abordagem teórica que caracteriza uma aprendizagem passiva ou habitual em que o aluno absorve o conhecimento do professor (BISPO, 2015). Ela pode ser considerada uma teoria de aprendizagem cognitiva e situacional, porque os indivíduos transformam (usando propriedades cognitivas) suas experiências (situacional) em novos conhecimentos (CORBETT, 2005).

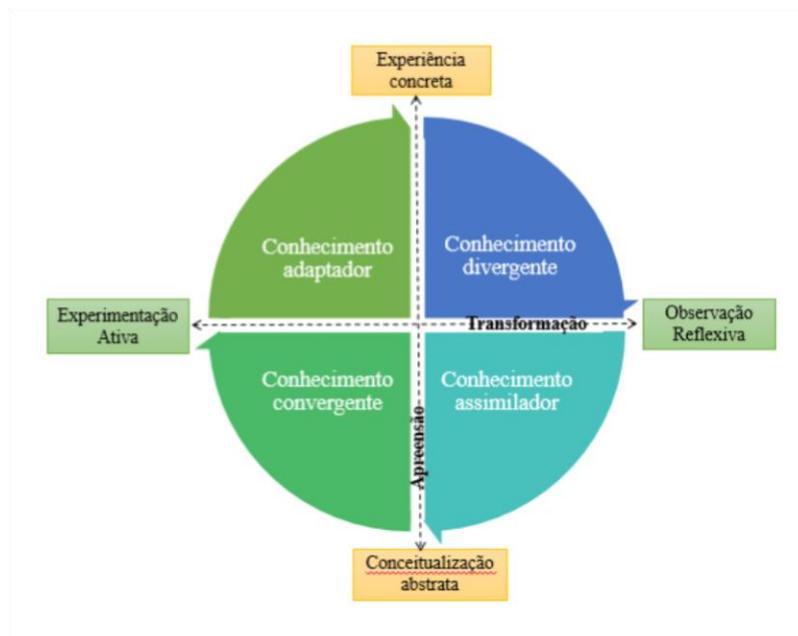
Em suma, entende-se que na TAE a aprendizagem é um processo que não pode somente ser avaliado pelos resultados finais, pois todos os conhecimentos se baseiam nas coisas que o ser humano já conhece. Além disso, a aprendizagem decorre das diferentes maneiras de pensar do ser humano. Por isso é um processo holístico, ou seja, leva em consideração o todo, bem como, parte de todas as conexões que ele faz das coisas que aprende. Portanto, o processo sempre decorrerá da relação do sujeito com o ambiente externo. Assim, a aprendizagem é o ato de criar conhecimentos, ou seja, transformar uma informação passada em um conceito, uma ideia assimilada dentro de todas essas conexões que existem no ser humano. Por fim, esse

processo de assimilação de informações foi arranjado pelo próprio Kolb num ciclo chamado Ciclo da Aprendizagem Experiencial, o qual será descrito a seguir.

### 2.1.2 Ciclo de Aprendizagem Experiencial

Como um processo holístico na aprendizagem, a TAE busca combinar experiência, percepção, cognição e comportamento (MCCARTHY, 2016). Kolb (1984) propôs que a aprendizagem com a experiência ocorre em um ciclo composto de quatro fases (figura 5): (1) Experiência concreta - ação; (2) Conceitualização abstrata - pensamento; (3) Observação reflexiva - observação; (4) Experimentação ativa – planejamento. Todas essas fases estão relacionadas de maneira dialética ou processual e, teoricamente, todos nós iremos passar por todas num processo de ensino-aprendizagem.

Figura 5- Ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb.



Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem vivencial transita entre os eixos “apreender” e “transformar”. A apreensão é o exercício da percepção e abrange as informações externas, buscando aproximá-las da sua vivência com o que já se tem internamente armazenado. Na transformação, a informação inicialmente isolada ganha significado por meio da reflexão e da análise crítica (CORDEIRO; SILVA, 2012).

Portanto, a aprendizagem é um ciclo de interações, permitindo que cada novo conhecimento seja experimentado, observado, refletido e conceituado, o que sugere quatro fases distintas na construção da aprendizagem (CORDEIRO; SILVA, 2012), apresentadas a seguir. Também, para que tal processo seja eficaz, o educando deverá perpassar todos os estágios (SCHIMITZ, 2015).

- a) **Experiência Concreta:** a aprendizagem é proveniente de uma percepção dos sentidos básicos (tato, visão, audição, olfato e paladar) causada por determinada realidade. O indivíduo apenas cumpre a tarefa sem refletir sobre o fato, mas tem tal intenção;
- b) **Observação Reflexiva:** a reflexão inclui retomar o início da tarefa e revisar o que foi feito e experimentado. O indivíduo é estimulado; há um processo de aprendizagem sobre “como” deverá agir sobre determinado fato;
- c) **Conceitualização Abstrata:** processo de assimilação e destilação da “Observação Reflexiva”, do qual novas implicações podem surgir. O indivíduo relaciona a experiência por meio de pensamentos e do uso da lógica, com conceitos e teorias que a fundamentam, o que permitirá resolver problemas futuros;
- d) **Experimentação Ativa:** refere-se às transformações das teorias, conceitos e significados criados a partir da experiência vivida. O indivíduo testa e ressignifica, na prática, as novas implicações, criando novas experiências.

A Experiência Concreta é o “fazer”, em que o aluno é um participante ativo; a Observação Reflexiva é o “observar”, o aluno reflete conscientemente sobre a experiência; a Conceitualização Abstrata é o momento de “pensar”, o aluno tenta conceituar teoria ou modelo do que ele observou; e a Experimentação Ativa é o “planejamento”, o aluno tenta planejar como testar o modelo, a teoria ou o plano para próxima experiência (SHARLANOVA, 2004). Considerando o ciclo de Aprendizagem Experiencial como uma espiral, a fase da Experimentação Ativa se funde com o novo ciclo, quando se transforma em novos conhecimentos (BLAU, 2018). A relação dialética entre o concreto ou abstrato e entre o ativo e reflexivo apresentada no ciclo de aprendizagem experiencial fez com que Kolb, em 1971, desenvolvesse o Inventário de Estilo de Aprendizagem.

### **2.1.3 Estilos de Aprendizagem (*Learning Style Inventory - Lsi*)**

O Estilo de Aprendizagem (*Learning Style Inventory - LSI*) tem como base teórica o modelo estrutural da aprendizagem centrado na pessoa, e que exige duas dimensões fundamentais para o processo de aprendizagem, cada qual consistindo orientações elementares

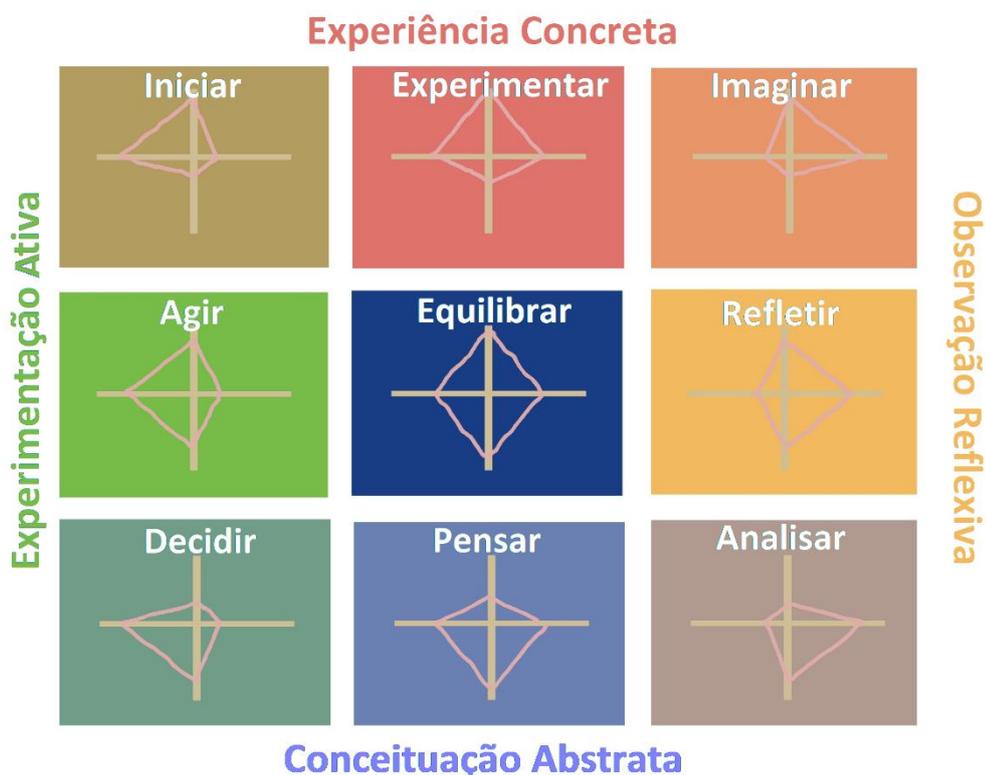
em oposição dialética (CERQUEIRA, 2000). Kolb percebeu que, como indivíduos, cada um tem uma abordagem diferente quando aprendem, demonstrando interesse ou adaptação maior para uma ou duas das fases desse ciclo de aprendizagem, assim, unindo as fases do ciclo duas a duas. Kolb descreveu quatro tipos de estilos ou tipos de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2009; KOLB; MAINEMELIS; BOYATZIS, 2001):

- a) Conhecimento adaptador: refere-se à intersecção entre a Experimentação Ativa e a Experiência Concreta. Os indivíduos com esse estilo têm a capacidade de aprender, principalmente, com a experiência prática, buscando realizar planos e se envolverem em experiências novas e desafiadoras;
- b) Conhecimento divergente: está entre a Experiência Concreta e a Observação Reflexiva. Indivíduos com esse estilo tendem a observar as situações concretas de muitos pontos de vista diferentes, pois preferem trabalhar em grupos e recebendo *feedback*;
- c) Conhecimento assimilador: fica entre a Observação Reflexiva e a Conceitualização Abstrata. Nesse estilo, os indivíduos são melhores em compreender uma ampla gama de informações e colocá-las de forma concisa e lógica;
- d) Conhecimento convergente: situa-se entre a Conceitualização Abstrata e a Experimentação Ativa. Nesse estilo, os indivíduos têm a capacidade de resolver problemas e tomar decisões com base na busca de soluções para perguntas ou problemas.

Apresentados esses estilos de aprendizagem, foram realizados vários estudos por diversos especialistas de diversas localidades do mundo, fazendo com que Kolb notasse que muitos indivíduos tinham como resultados do seu teste, uma posição no limite entre duas fases, ou até no meio, sem definir de forma objetiva para qual estilo de aprendizagem o indivíduo estaria mais adaptado. Desse modo, em 2013 Kolb propôs uma revisão que levasse em conta esses estilos de fronteiras, além de incorporar os estilos que apareceram bem no meio. Com isso, surgiram mais cinco estilos de aprendizagem, totalizando nove (figura 6), cada um com sua particularidade (KOLB, 2013).

Os estilos “adaptador”, “divergente”, “assimilador” e “convergente” passaram a ser chamados de “iniciador”, “imaginativo”, “analista” e “decisivo”. Junto com eles, os novos estilos: “experimentador”, “reflexivo”, “pensativo” e “ativo”, que representam as fronteiras entre os quatros estilos antigos e o equilibrador que se situa entre os todos os estilos, adaptando-se a todos em diferentes níveis (KOLB, 2013).

Figura 6 - Os nove estilos de aprendizagem.



Fonte: Kolb (2013, p. 14).

O **estilo iniciador** é caracterizado pela capacidade de iniciar uma ação para lidar com as experiências e situações, envolve a Experimentação Ativa e a Experiência Concreta. O **estilo experimentador** caracteriza-se pela capacidade de encontrar significado a partir de um profundo envolvimento na experiência, e baseia-se na Experiência Concreta enquanto equilibra a Experimentação Ativa e a Observação Reflexiva. O **estilo imaginativo** é caracterizado pela habilidade de imaginar possibilidades, observando e refletindo sobre as experiências, e combina as fases de aprendizagem “Experiência Concreta” e “Observação Reflexiva”. O **estilo reflexivo** possui a habilidade de conectar as experiências e as ideias por meio da reflexão sustentada, baseando-se na Observação Reflexiva enquanto equilibra a Experiência Concreta e a Conceitualização Abstrata.

O **estilo analista** tem a capacidade de integrar e sistematizar ideias por meio da reflexão, combinando a Observação Reflexiva e a Conceitualização Abstrata. O **estilo pensativo** possui um envolvimento disciplinado no raciocínio abstrato e lógico, baseando-se na Conceitualização Abstrata enquanto equilibra a Experimentação Ativa e a Observação Reflexiva. O **estilo decisivo** se utiliza das teorias e modelos para decidir sobre soluções de problemas e cursos de ação, combinando a Conceitualização Abstrata e a Experimentação Ativa. O **estilo ativo** possui uma forte motivação para uma ação direcionada a objetivos que integra pessoas e tarefas,

baseando-se na Experimentação Ativa enquanto equilibra a Experiência Concreta e a Conceitualização Abstrata. Por fim, o **estilo equilíbrio** é caracterizado pela capacidade de adaptação, pensando nos “prós” e “contras” de agir *versus* refletir e experimentar *versus* pensar, equilibrando a Experiência Concreta, a Conceitualização Abstrata, a Experimentação Ativa e a Observação Reflexiva (KOLB, 2013).

Sendo assim, Kolb (2013) ressalta que ao longo de quase 40 anos, a verdadeira intenção desse trabalho sobre a TAE e os estilos de aprendizagem está voltada para docentes e educadores de todas as especialidades. Isso justifica-se pela ênfase do autor de que o docente, conhecendo essas diferentes abordagens, sabendo dessas diferentes formas que os aprendizes possuem de processar e lidar com novas informações, tem em suas mãos a possibilidade de contemplar todas elas em sua didática e em suas estratégias.

Assim, a percepção kolbiana de aprendizagem – como é conhecido o modelo de Kolb (1984) – ocorre a partir de uma estrutura holística que considera, além da estrutura cognitiva, a ação, a emoção e a percepção (PIMENTEL, 2007). Mainemelis, Boyatzis e Kolb (2002, p. 11) também discutem a questão de a TAE ser uma teoria holística de aprendizagem, pois “identifica diferenças nos estilos de aprendizagem através de várias disciplinas”, o que favorece o seu caráter multidisciplinar. Assim, buscando trabalhar com a Teoria da Aprendizagem Experiencial em um ambiente interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, a seguir discorre-se sobre a interdisciplinaridade, na intenção de compreender o elo de articulação que poderá haver entre esse constructo e essa lente teórica.

## 2.2 Interdisciplinaridade

Neste tópico aborda-se o constructo teórico interdisciplinaridade, tema que vem sendo discutido desde a década de 1970 por diversos educadores no Brasil, visto como uma nova atitude da questão do conhecimento (FAZENDA, 2011). Primeiramente, na organização deste capítulo é apresentada uma fundamentação teórica sobre a origem do conceito, buscando delimitar uma definição que poderá ser aplicada na construção teórica deste trabalho. Em seguida, discorre-se sobre os aspectos teóricos da relação entre a interdisciplinaridade e o ensino em Administração.

### 2.2.1 Gênese do termo “interdisciplinaridade”

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960. Um dos principais percussores da época foi o filósofo francês Georges Gusdorf que, conforme Japiassu (1976), apresentou à UNESCO, em 1961, um projeto de pesquisa interdisciplinar para convergência das ciências humanas, preconizando a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas. Etimologicamente, o termo “interdisciplinaridade” é composto de três outros termos: o prefixo “**inter**”, que significa ação recíproca; “**disciplina**”, núcleo do termo, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende (todavia, o termo caracteriza-se como normas de conduta para manter a ordem); e o sufixo “**dade**”, que significa qualidade ou resultado de uma ação (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004; AIUB, 2006). Em sentido geral, significa a relação entre as disciplinas. porém, ao defini-lo como junção de disciplinas, é preciso pensar no currículo apenas na formatação da sua estrutura (FAZENDA, 2013).

Historicamente, o termo teve seu marco no evento denominado Seminário sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades, também conhecido como Congresso de Nice, promovido em 1970, na França. O evento teve como objetivos esclarecer conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade à luz de uma reflexão epistemológica (JAPIASSU, 1976). No Brasil, as primeiras discussões chegam no final da década de 1960, sendo a primeira produção significativa sobre o tema a partir do filósofo Hilton Japiassu. Na obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, o autor reviu as principais diferenciações conceituais propostas por G. Michaud (França), H. Keckhausen (Alemanha), J. Piaget (Suíça) e E. Jantsch (Áustria). A partir dos estudos de Japiassu, bem como outros que se realizavam na Europa, outro trabalho surge no Brasil, na década de 1970, pela pedagoga Ivani Fazenda, desenvolvido como uma pesquisa de mestrado sobre os aspectos relativos à conceituação. (FAZENDA, 2012).

A produção científica brasileira sobre interdisciplinaridade tem como referências centrais os pesquisadores Hilton Japiassu, enfatizando seus estudos no eixo epistemológico<sup>1</sup>, e Ivani Fazenda, alicerçando suas pesquisas no eixo pedagógico<sup>2</sup>, ambos influenciados pelas obras do filósofo francês Georges Gusdorf (PEREZ, 2018). Japiassu (1976, p. 72) advoga que não há um conceito único para definir o termo “interdisciplinaridade”, ou seja, “[...] devemos reconhecer que não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma.” Pombo (2008) afirma que, embora não exista um conceito de

interdisciplinaridade relativamente estável, trata-se de um termo que possui utilização ampla e aplicada em muitos contextos. No entendimento de Fazenda (2013, p. 22), “à medida que se amplia a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicação de seu espectro epistemológico e praxiológico.”

Fazenda (2013, p. 23) versa que “[...] se não imagino para que quero definir interdisciplinaridade, recolherei apenas retalhos”. A partir dessa fala da autora Ivani Fazenda, entende-se que “construir um conceito de interdisciplinaridade exige buscar a essência do todo (conceito) nas partes/retalhos (teóricos) que já foram tecidos.” (GUIMARÃES, 2013, p. 132). Parte-se do pressuposto de que, para esboçar uma conceituação sobre interdisciplinaridade, deve-se contemplar três dimensões, as quais auxiliarão a definir um caminho para a interdisciplinaridade. Segundo Alves (2013), essas dimensões são três: epistemológica, ontológica e praxiológica.

A dimensão epistemológica direciona para o campo dos saberes. Assim, quando se pergunta: “para que quero formar este ser?”, reflete-se sobre o sentido dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e sua importância para a formação dos discentes. A dimensão ontológica surge da pergunta: “que ser queres formar?”, indagando sobre o sentido do que ensinar ou aprender, buscando assim uma compreensão total do conhecimento que leve à superação da visão fragmentada do saber. A origem da dimensão praxiológica está relacionada à pergunta: “quais os valores implícitos querem formar neste ser?”, refletindo as práticas da ação de buscar outros campos de saber, o que está ausente para dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem (ALVES, 2013).

Para Lenoir (2005), a interdisciplinaridade ancora-se em três dimensões: a epistemológica, que busca explorar as fronteiras das disciplinas científicas, organizando-se em saberes científicos, evitando sua fragmentação; a dimensão social, que tenta integrar saberes disciplinares em prol de um processo de apreensão e de resolução de problemas do mundo contemporâneo; e a profissional, que avalia a utilidade da interdisciplinaridade no sistema econômico-político.

A interdisciplinaridade é um termo de aplicação em várias áreas, embora haja concepções diferentes sobre ele. Cabe ressaltar que essas distinções terminológicas partem do seguinte princípio: “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Desse modo, a intenção não é apresentar uma definição satisfatória para o conceito, mas procurar um significado adequado ao contexto que será

aplicado nesta tese, buscando apresentar nos resultados um posicionamento pessoal pela pesquisadora, que se aventurou a estudar essa temática.

Na concepção de Japiassu (1976, p.75), a interdisciplinaridade não é algo especializado, mas sim a busca da integração de vários saberes:

Nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Para Fazenda (2011, p. 93), o exercício da interdisciplinaridade implica um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar: “Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos”. Shandas e Brown (2016) aclamam a interdisciplinaridade como um novo paradigma educacional e de pesquisa, que poderá efetivamente resolver problemas diante das limitações das disciplinas.

Favarão e Araújo (2004, p.106) esclarecem que a interdisciplinaridade “não é uma técnica-didática, nem um método de investigação, como também não pode ser vista como elemento de redução a um denominador comum, mas como um elemento teórico-metodológico da diversidade e criatividade.” Tavares (2013) ressalta que a interdisciplinaridade não é um caminho homogêneo, mas heterogêneo, tendo como um dos principais pressupostos para se trilhar esse caminho o diálogo, o qual deve ser reflexivo, crítico e entusiástico, que respeita e transforma.

Para Fazenda (2011, p. 21), interdisciplinaridade é uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática.” Na visão de Alves (2013, p. 106), é “uma nova maneira de visualizar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciadas pelos professores no seu cotidiano.”

A interdisciplinaridade é uma “ação em movimento” (FAZENDA, 2011, p. 21) relacionada ao conhecimento que possibilita a elaboração de novos métodos e conteúdos, um

processo que precisa ser vivido e exercido, estando interligado às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada (FAZENDA, 2011). A interdisciplinaridade tem se concebido como termo polissêmico. Porém, o conceito que será utilizado nesta tese compreende à interdisciplinaridade como “uma atitude diante do conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria” (ALVES, 2013, p. 106).

No subtópico a seguir busca-se apresentar os vocábulos que trazem ambiguidade envolvendo o termo “interdisciplinaridade”, discorrendo sobre os conceitos e distinções entre “disciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”.

### **2.2.2 Distinção entre: “Multi”, “Pluri”, “Trans” disciplinar**

Desde a década 1960, inúmeras são as tentativas para definir o limite epistemológico no baile dos termos que buscam dar movimento e integração à disciplina. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade apresentam uma variedade de sentidos, enquanto na multidisciplinaridade e na pluridisciplinaridade existe quase um consenso quanto aos seus conceitos (MIRANDA, 2013). Antes de expor as diferenças entre os conceitos dos prefixos associados à “disciplinaridade”, nota-se a necessidade de apresentar, de forma breve, o que se entende por “disciplina”. No campo epistemológico, Japiassu (1976) considera que o termo “disciplina” tem o mesmo sentido de “ciência”, fazendo parte de um todo, sendo fragmentada em cada um dos ramos dos conhecimentos, onde a informação é lapidada de forma a auxiliar a sua assimilação pelos sujeitos que aprendem (OLIVEIRA; MOREIRA, 2017).

Na visão de Fazenda (2011, p. 54), disciplina é o “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação de mecanismos, dos métodos e matérias.” No âmbito do ensino, a disciplina organiza, delimita, representa uma seleção de conteúdos que estão estruturados de forma didática e metodológica para serem apresentados ao aluno num processo de ensino-aprendizagem. Partindo da concepção de disciplina como ciência, chega-se à noção de disciplinaridade: “Exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudos, exploração que consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem a outros mais antigos” (JAPIASSU, 1976, p. 72). Assim sendo, tem-se o ponto de partida para elucidar a família de conceitos que se apresentam como mais, ou menos equivalentes.

Para Japiassu (1976), o termo “multidisciplinar”, refere-se a uma gama de disciplinas que trabalham simultaneamente, mas sem aparecer as relações que podem existir entre elas. Pires (1998) o conceitua como um trabalho em conjunto entre disciplinas, em que cada uma

trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Fazenda (2011) ratifica essas definições quando afirma que a multidisciplinaridade significa uma justaposição de disciplinas diversas, destituída de relação aparente entre elas. Nesse caso, a multidisciplinaridade passa a ideia de “muitas” disciplinas, nas quais não há relação entre si. Logo, não há um resultado integrado.

Ainda, Japiassu (1976) conceitua o termo “pluridisciplinar” como a justaposição de diversas disciplinas organizadas, às vezes no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo que podem surgir relações entre elas. Fazenda (2011) corrobora com Japiassu, quando define como uma justaposição de disciplinas, quase vizinhas, nos domínios dos conhecimentos. Pombo (2008) afirma que do ponto de vista etimológico não faz sentido distinguir entre “multi” e “pluri”, pois “naquilo que seria a pluri (ou multi) disciplinaridade, supõe o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista” (POMBO, 2008, p. 13).

Na visão da pesquisadora, mantém-se a distinção entre os termos “multi” e “pluri”, entendendo que a multidisciplinaridade representa a forma como o modelo tradicional de ensino é estruturado, no qual pode existir uma temática comum, porém, não existe uma relação de cooperação entre disciplinas. Já na pluridisciplinaridade há uma tímida relação, um breve diálogo entre as disciplinas para o entendimento do contexto do conteúdo explanado, existindo uma cooperação entre disciplinas. Segundo Japiassu (1976), o termo “transdisciplinaridade” foi criado por Piaget buscando completar a gradação traçada pelo “multi”, “pluri-” e pelo “interdisciplinar”. Piaget *apud* (Japiassu, 1976, p. 75), conceitua transdisciplinaridade como:

a etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria as ligações no interior do sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre disciplinas.

Japiassu (1976, p. 74) trata como a “coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.” Para Pombo (2008), falar de transdisciplinaridade refere-se a quando algo se aproxima de um ponto de unificação, quando desaparece a convergência passa para uma perspectiva holística. Fazenda (2011) o configura como um resultado de um axiomático comum a um agrupamento de disciplinas. Assim, entende-se a transdisciplinaridade como uma integração holística entre todas as disciplinas e interdisciplinas, sendo praticamente inexistentes as fronteiras entre as disciplinas.

É importante ressaltar que as distinções entre os termos partem do mesmo princípio: a interdisciplinaridade é uma ação coordenada, organizada e dialogada, com uma perspectiva metodológica comum entre as disciplinas, enquanto na multidisciplinaridade não há coordenação, cada área de conhecimento coopera dentro do seu saber. Por fim, na pluridisciplinaridade existe a cooperação, mas sem coordenação, há uma troca entre as disciplinas, ainda que não seja organizada. Para Japiassu (1976, p. 74), a distinção da forma de colaboração entre a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade está na “justaposição dos resultados, não havendo integração conceitual e metodológica.”

A transdisciplinaridade, etapa posterior à interdisciplinaridade, visa uma interação global entre temas das disciplinas. Segundo Pombo (2008), o prefixo “trans” supõe ir além, ultrapassar aquilo que é próprio da disciplina. Na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade são encontradas algumas incongruências: a primeira aparece como o grau mais avançado de interdependência, beirando a unicidade do conhecimento, e a segunda é que atinge esse nível (HOFF; BINOTTO; SIQUEIRA, 2009). Considerando que a interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo, a seguir apresentam-se as exigências curriculares no Brasil, bem como estudos que apresentaram forte tendência em privilegiar a interdisciplinaridade no ensino superior, especialmente no ensino superior em Administração.

### **2.2.3 Interdisciplinaridade no campo do ensino superior em Administração**

No cenário educacional brasileiro, o termo “interdisciplinaridade” exerceu influência nos aspectos normativos da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71, no final da década de 60. Desde então, tem intensificado sua presença com a LDB nº 9.394/96 e parâmetros curriculares nacionais (LAPA; BEJARANO; PENIDO, 2011). No ensino superior em Administração, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas pela Resolução CNS/CSE nº 4, de 13/7/2005, apresentavam incentivos à existência das inter-relações pela perspectiva histórica e contextualizada com a realidade. Nas propostas de revisão das DCNs do curso de graduação em Administração que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) e Câmara de Educação Superior (CES) nº438/2020, 10/07/2020, reforça-se a ideia de trabalhar com os conteúdos inter-relacionados desde o início do curso, que devem apresentar aos discentes atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular (BRASIL, 2020).

Contudo, a interdisciplinaridade nos cursos de Administração não pode ser resumida apenas na inserção de conteúdos nas estruturas curriculares. Cezarino e Corrêa (2015) propõem que é preciso correlacionar o ensino, a pesquisa e a extensão na interdisciplinaridade, fazendo com que a academia se inter-relacione com as relações sociais existentes e a economia, no contexto em que está inserida, sendo essa uma estratégia necessária para uma melhor formação do administrador.

Altheman (1998) buscou refletir acerca das possibilidades e dificuldades de efetivação das práticas interdisciplinares no ensino superior em Administração. No estudo, o autor verificou que nos trabalhos pesquisados na prática, poucas vezes chega-se à interação, caminhando, quando muito, para a simples integração dos conteúdos, para a superposição do conhecimento. Na concepção do autor, a interdisciplinaridade já seria uma alternativa que poderia ser efetivada, por se contrapor à fragmentação do saber e por não se limitar à mera justaposição de disciplinas.

Ziviani e Amorim (2007) ressaltaram a necessidade de um profissional com visão sistemática dos negócios, da sociedade, do mundo; um profissional com conhecimento interdisciplinar. Logo, no campo educacional, enfatizaram a importância de uma prática interdisciplinar que superasse a fragmentação e linearidade do conhecimento. Assim, apresentaram e avaliaram uma proposta com alternativas metodológicas à interdisciplinaridade que, segundo os mesmos, “poderá levar o aluno a uma vivência de situações permeadas por uma visão crítica, integradora e sistêmica, tornando-o um elemento conhecedor, questionador e reflexivo da realidade, capaz de intervir numa situação-problema real.” (ZIVIANI; AMORIM, 2007, p. 9).

Amboni *et al.* (2012) discutiram em profundidade a interdisciplinaridade, contextualizando-a no curso de graduação em Administração, discutindo as bases, a metodologia de operacionalização e os resultados. Diante do estudo, os autores concluíram que os gestores, docentes e alunos devem lidar com a complexidade contemporânea, adotando uma estratégia de entendimento interdisciplinar capaz de produzir uma mediação possível entre saberes e competências, e de instigar, pela prática, a curiosidade epistemológica.

Caggy e Fischer (2014) buscaram analisar a prática da interdisciplinaridade no ensino em Administração numa instituição de Ensino Superior da Bahia, por meio de uma abordagem quali-quantitativa. Acreditaram que a interdisciplinaridade contribui para o ensino em Administração com a “melhoria no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento do pensamento sistêmico, analítico, crítico dos estudantes, além da ampliação das habilidades técnicas e interpessoais” (CAGGY; FISCHER, 2014, p.525).

Em uma reflexão sobre a visão de especialistas, membros de grupos de pesquisas em interdisciplinaridade e coordenadores de cursos de Administração, Cezarino e Correa (2015) obtiveram como resultados que, para os especialistas não há distinção da interdisciplinaridade aplicada em diferentes contextos da aplicada no ensino em Administração, e que os coordenadores de cursos apoiam a ideia. Porém, no estudo, os autores apontaram que na visão de ambos (especialistas e coordenadores) ainda há a carência da interdisciplinaridade, havendo a necessidade de iniciativas que proporcionem o pensamento sistêmico para o fortalecimento da interdisciplinaridade no ensino em Administração.

No tocante ao aspecto curricular, Rigo *et al.* (2018) investigaram as características que apontam para a interdisciplinaridade no ensino em Administração a partir da experiência em uma instituição de ensino superior em Santa Catarina. No caso analisado, concluíram que a interdisciplinaridade não está explícita no plano de ensino: o que ocorre é a multidisciplinaridade, a qual se caracteriza pela oferta de diversas disciplinas simultâneas, postas lado a lado, e que não são relacionadas entre si, além do baixo nível de interação (AMBONI *et al.*, 2012).

Cezarino e Corrêa (2019) realizaram um estudo quantitativo, propondo um modelo de mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração avaliados no Enade 2009. Pelos resultados alcançados, os autores concluíram que é baixa a presença de projetos interdisciplinares nos cursos de Administração no Brasil, sendo, ainda, cursos organizados sequencialmente. Foi possível perceber indícios de que há leve movimentação em como apresentar o conteúdo e cobrar resultados de aprendizagem do aluno, mas isso se faz de forma não controlada, ou até mesmo em ilhas de interdisciplinaridade.

Acerca do tema “interdisciplinaridade no ensino superior”, especialmente em Administração, pode-se observar a preocupação, tanto no aspecto normativo como acadêmico, da presença de práticas interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem em Administração. Porém, percebeu-se a incipiência no desenvolvimento de experiências interdisciplinares (THIESEN, 2008). O autor afirma que o desenvolvimento do processo educativo interdisciplinar possibilita o aprofundamento e a compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, reflexiva e criativa.

Para Fazenda (2012), a interdisciplinaridade possibilita interação entre o vivido e o estudado, permite a análise de situações globais - além dos limites de seu próprio sistema conceitual - e reafirma a condição para a educação permanente, posto que por meio da subjetividade é possível a troca contínua de experiências. Para Kolb (1984), o modelo de

aprendizagem consiste em um sistema ou pacote completo de exercícios e teorias que possibilita que os alunos passem por todas as fases do processo de aprendizagem com base na experiência.

Assim, compreende-se que um ambiente interdisciplinar proporciona aos discentes diferentes formas de olhar o mundo. Desse modo, buscando trabalhar com a interdisciplinaridade e com abordagens mais práticas dentro da perspectiva da Administração, é uma oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem experiencial. Para Howlett, Ferreira e Blomfield (2016), abordagens de aprendizagem construtivistas partem do pressuposto de que os alunos aprendem melhor quando eles estão envolvidos ativamente na construção do conhecimento, em um quadro de suas próprias experiências, em vez de receber passivamente informações transmitidas por livros ou professores.

A partir do exposto, entende-se que uma abordagem experiencial num ambiente interdisciplinar incentiva a autonomia, autodeterminação, pensamento crítico, capacidade reflexiva, desde que haja a implementação de metodologias ativas que aproximem os alunos da realidade do seu entorno (BRUNNQUELL; BRUNSTEIN; JAIME, 2015). No tópico a seguir, discute-se sobre metodologias ativas que favoreçam aos discentes esses aspectos no processo de ensino-aprendizagem em Administração.

## **2.3 Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem**

Neste capítulo busca-se discorrer sobre as metodologias ativas que “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização” (BERBEL, 2011, p. 28). Inicialmente, apresenta-se o que se entende por metodologias ativas, levantando as principais características, e em seguida discorre-se sobre o método educacional aplicado no ensino da Administração.

### **2.3.1 Metodologias Ativas**

As metodologias ativas tiveram sua utilização iniciada na década de 1960, por meio da Universidade McMaster, no Canadá, e em Maastricht, na Holanda, em 1969. No Brasil, os cursos da área da saúde foram os pioneiros em utilizar essas metodologias no ensino, a começar pela Universidade de Medicina de Marília, em 1997 (MELO; SANT’ANA, 2012). Para Berbel (2011), as metodologias ativas envolvem o processo de aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas. Para Moran (2018), o processo de ensino-aprendizagem ocorre com a

descoberta, a investigação e a resolução de problemas. Assim, as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que direcionam o foco do processo ensino-aprendizagem ao aluno, distinguindo-se da abordagem pedagógica do ensino convencional centralizado no professor. Na visão de Bacich e Moran (2018):

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH; MORAN, 2018, p. xv)

Contudo, a visão de um ensino menos centrado no professor não é algo novo. Essa concepção surgiu com o movimento Escola Nova, defendida por pensadores, tais como o filósofo americano John Dewey (1859-1952), a médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), o médico e professor belgo Jean-Ovide Decroly (1871-1932), o matemático e físico americano William Heard Kilpatrick (1871-1965), o neurologista e o psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940), o pedagogo suíço Adolfo Ferrière (1879-1960), o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) entre outros. Suas teorias tinham como pilar uma educação com princípios pedagógicos considerando o aluno como o centro do processo educativo (WIEBUSCH, 2020).

No início do século passado, o pensamento pedagógico da Escola Nova a partir de John Dewey concebeu a educação como um processo de busca ativa de conhecimento por parte do aluno, exercendo sua liberdade (LOVATO, *et al.*, 2018). Para o autor, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de administrar sua própria liberdade (VALENTE, 2018). Sua proposta era de uma aprendizagem pela ação, o *learning by doing*, ou aprender fazendo, o *hands-on* (DEWEY, 1944, apud VALENTE, 2018). Dewey (1979, p. 43) afirmava que “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe.” O professor é um guia, um diretor, pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem (LOVATO; MICHELOTTI; LORETO, 2018).

Em meados dos anos 1980, esse movimento inspirou diversos intelectuais no Brasil, tais como Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971), Paulo Freire (1921-1997) entre outros. Paulo Freire foi organizador de uma proposta de educação inspirada na Escola Nova no cenário educacional, convergindo suas ideias com as de Dewey, quando ressaltou sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, busca-se relacionar essas ideias com a contemporaneidade, que no século XXI ainda consta aspectos do ensino convencional, um ensino engessado em que, conforme descrito por Rosso e Taglieber (1992, p. 43), “[...] o importante é o produto do ensino, desprezando-se o seu processo, o que explica o papel ativo do professor, repassador de conteúdos e o papel passivo dos alunos que ouvem, anotam e devolvem em provas”. Perante esse cenário, cabe compreender a necessidade de “realizar mudanças incrementais aos poucos, e, quando possível, mudanças profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos” (MORAN, 2015, p. 37).

Desse modo, surge no campo pedagógico a concepção de metodologias voltadas para um processo de ensino-aprendizagem que envolve os alunos, engajando-os em atividade práticas nas quais sejam protagonistas do seu aprendizado, bem como alicerçada em um princípio teórico significativo: a autonomia, contrapondo as metodologias e didáticas tradicionais de ensino, o que corresponde às Metodologias Ativas (MOTA; DE ROSA, 2018). A configuração do ensino com as metodologias ativas torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo, com desenvolvimento de atividades colaborativas, proporcionando um ambiente interativo entre professores e alunos baseados no diálogo e na cooperação mútua, como a forma de aprender. Nos quadros a seguir, apresentam-se as perspectivas do professor e do aluno no ensino convencional e no ensino com metodologias ativas.

Quadro 1 - Perspectivas do professor nos processos de ensino-aprendizagem.

<b>PROFESSOR</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>METODOLOGIAS ATIVAS</b>
<b>Participação</b>	Ativa	Mediadora e mentora
<b>Aulas</b>	Dependem exclusivamente da atuação do professor	Planeja, orienta juntamente com a problematização dos conteúdos
<b>Conhecimento</b>	Transmitido por meio de aulas expositivas	Construído a partir de mobilização, experiências e reflexão
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	Desconsidera que também aprende	Constroem juntos no processo, no qual aprende e ensina
<b>Avaliação</b>	Somativa e ao final do processo	Formativa, com autoavaliações
<b>Espaço de aula</b>	Professor posicionado em frente de uma turma em filas, se utilizando de poucos recursos	Utiliza de vários recursos e diferentes organizações do espaço
<b>Aula expositiva</b>	Não é dialogada	Dialogada
<b>Atividades</b>	Rotineiras, muitas vezes impostas	Realizadas a partir de diferentes estratégias didáticas

Fonte: Adaptado de Althaus e Bagio (2017).

Quadro 2 - Perspectivas do aluno nos processos de ensino-aprendizagem.

<b>ALUNO</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>METODOLOGIAS ATIVAS</b>
<b>Participação Aulas</b>	Passivo Ouve a exposição do professor	Ativo e engajado Envolve-se em atividades prévias, durante e após as aulas
<b>Conhecimento</b>	Assimilação e retenção do que é exposto pelo professor	Construído a partir de mobilização, experiências e reflexão
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	Responsável pela aprendizagem, devendo estudar	Constroem juntos no processo, no qual aprende e ensina
<b>Avaliação</b>	Avaliado por meio de um único instrumento	Participa ativamente
<b>Espaço de aula</b>	Sentado em carteiras enfileiradas	Envolve-se nas atividades e trabalhos em grupos

Fonte: Adaptado de Althaus e Bagio (2017).

Com base nos quadros 1 e 2, pode-se identificar as diferenças quanto aos aspectos pedagógicos que sustentam um processo de ensino-aprendizagem convencional, e outro mediante metodologias ativas, refletidos nas perspectivas do professor e do aluno. No processo de ensino-aprendizagem convencional o conhecimento é centrado no professor, o qual realiza uma exposição das aulas, sem interação e, preferencialmente, sem interrupções do aluno. O processo avaliativo é realizado ao final, sem articulação e continuidade com etapas anteriores. O aluno é passivo, realizando atividades impostas que reproduzem somente o que foi transmitido. Os espaços são organizados de forma que não oferecem oportunidade de diálogos e interação com os colegas, contribuindo para o individualismo.

Com as mudanças que a sociedade contemporânea vem passando, diante da crescente globalização que favorece cada vez mais experiências rápidas, surgem novos desafios no campo educacional, tendo que romper com os paradigmas de um ensino convencional, com um novo olhar para o ensinar e o aprender, para uma construção do saber crítico, reflexivo e significativo. Uma das alternativas para essas mudanças no processo de ensino-aprendizagem é o uso das metodologias ativas. Nesse processo, o aluno tem uma participação ativa e engajada, é o protagonista, enquanto o professor é o mediador, estimulando o aluno a pensar, refletir sobre conhecimentos construídos, sobre problematização dos conteúdos a partir da articulação entre diferentes áreas, perspectivas, experiências e reflexões. Há uma interação entre professor e aluno com base em diálogos e cooperação mútua. Ele mobiliza a autonomia do aluno, a criatividade, e desperta a curiosidade, o estímulo à tomada de decisão e a criticidade.

Farias, Martin e Cristo (2015) elencam algumas características das metodologias ativas: (i) têm como propósito a aprendizagem significativa, (ii) favorecem o trabalho em equipe e a

interdisciplinaridade, (iii) permitem a aplicação do conhecimento no contexto vivenciado pelo discente, (iv) fortalecem a reflexão e a atitude crítica e investigativa, bem como (v) motiva e desafia o aluno na busca de “respostas” ou novas perspectivas para o conhecimento em questão. Lima (2016, p. 424) corrobora com esses autores quando afirma que as metodologias ativas visam promover:

“(i) pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; (iv) colaboração e cooperação entre participantes”.

Nas metodologias ativas, o aluno é o foco e as atividades desenvolvidas promovem desafios, engajamento e experiências que constroem e consolidam o processo de ensino-aprendizagem. Valente (2018, p. 28) afirma que o “fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas no processo”. Essas práticas alicerçam-se nas concepções de ações de problematização, experiências reais e/ou simuladas, fazendo com que o aluno busque estratégias para solucionar os desafios encontrados e construa novos conhecimentos para sua vida pessoal e profissional (WIEBUSCH, 2020). Segundo Valente (2018), as metodologias ativas procuram:

criar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender e interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p. 28).

No intuito de esclarecer o que se entende sobre uma abordagem pautada em metodologias ativas, Diesel, Baldez e Martins (2017) compilaram os principais princípios, apresentados no quadro 3.

Quadro 3- Princípios da Metodologia Ativa.

PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS
Aluno: centro do ensino-aprendizagem	Possibilita ao aluno ser o centro do processo, contrapondo a figura de expectador. Há uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento.
Autonomia	O estudante assume uma postura ativa, exercitando uma atitude crítica e construtiva que fará dele um profissional mais bem preparado, tendo em vista o sentimento de pertença e coparticipação que adquire no processo.
Problematização da realidade e Reflexão	São dois princípios, porém, percebe-se que são indissociáveis, pois o estudante articula o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com significado contextualizado. Dessa forma, estará exercitando diferentes habilidades, como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas.
Trabalho em equipe	Favorece a interação constante entre estudantes e o professor. Esse movimento leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra e a expressar-se.
Inovação	Introdução de novidades, bem como criação e/ou renovação em salas de aulas, métodos etc. Exigir tanto do professor quanto do aluno que inovem no âmbito educacional.
Professor; mediador; facilitador	O professor passa a ter uma postura que provoca, desafia ou ainda promove as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade.

Fonte: Adaptado de Diesel, Baldez, Martins (2017).

Destarte, considera-se fundamental a observância aos princípios citados para que a metodologia ativa seja efetivamente desenvolvida no ambiente educacional, assim como a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada, bem como o ambiente onde serão aplicadas. Desse modo, espera-se contribuir com a melhoria do processo educacional, à medida que em uma perspectiva da educação problematizadora, experiencial, de acordo com os ensinamentos de Freire, Dewey e Kolb, estimula-se no estudante o pensamento crítico e reflexivo, possibilitando, ainda, a interação e a participação em sala de aula. No que tocante a esta tese, a seguir é apresentado o método educacional, como laboratórios aplicados no ensino em Administração, por exemplo.

### 2.3.2 Laboratório: Ambiente educacional aplicado no Ensino em Administração

Neste tópico é apresentado o método educacional utilizado no ensino em Administração, o qual busca amenizar os dilemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem, tais como a fragmentação do conhecimento, a distância entre teoria e prática, a formação técnica e pouca

crítica. Page e Roberts (1992) afirmam que o ensino em Administração pode ser melhorado se fora trazida para a sala de aula uma visão simulada de situações gerenciais.

Sabe-se que tanto na literatura como na prática, abordam-se/aplicam-se alguns métodos educacionais, tais como simuladores, jogos de empresas e laboratórios, que buscam proporcionar aos discentes um processo de ensino-aprendizagem mais próximo da realidade profissional que o aluno venha a vivenciar. Konak, Clark e Nasereddin (2014) afirmam que a principal característica que diferencia os laboratórios de outros métodos é a experiência como base para a aprendizagem. Oliveira (2009, p. 78) afirma que a educação em laboratórios “é uma prática utilizada em cursos nas áreas de ciências exatas e de saúde por proporcionar aos estudantes atividades de cunho prático para a aplicação das teorias apresentadas no curso.”

Na percepção de Chris Argyris, o modelo de educação de laboratório torna-se pertinente às necessidades apontadas pelos discentes de cursos de ciências sociais aplicadas, pois consiste na utilização de recursos teóricos conectados à realidade vivida pelo indivíduo (ARGYRIS, 1979, p. 298 apud OLIVEIRA, 2009, p. 78). O objetivo da educação em laboratório é o desenvolvimento da compreensão do processo grupal e dos sentimentos e motivações humanos, de modo a remover bloqueios à interação do grupo, realização humana e produtividade da tarefa (WINN, 1971).

Liu, Ma e Zhang (2016) afirmam que os laboratórios são bases importantes para cultivar talentos de alto nível, como também, desempenham um papel importante no ensino. Em seu estudo, Zhou (2017) corrobora com essa afirmação, versão afirmar que a integração do laboratório de gestão econômica na universidade tem uma função abrangente e prática, que não só pode melhorar o ensino experimental e sua qualidade e eficiência, como também é de grande importância para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e a habilidade prática, além do desenvolvimento da economia local e da educação.

Ao longo de duas décadas de pesquisas e atividades acadêmicas, o professor Sauaia (2010) implementou um ambiente de educação gerencial chamando de Laboratório de Gestão, no qual associa simuladores organizacionais, jogos de empresas e pesquisa aplicada, visando a suprir as lacunas na formação do estudante nas áreas de Administração e Economia (SAUAIA, 2010, p. 14). Segundo Silva (2013), como um ambiente de ensino-aprendizagem e pesquisa, o Laboratório de Gestão propicia condições à prática dos fundamentos de Administração em sua complexidade de forma integrada, mediante a participação ativa dos discentes na atividade gerencial e a pesquisa aplicada de forma questionadora, crítica e reflexiva. A ideia de Laboratório de Gestão se apoia no tripé conceitual (simulador organizacional, jogos de empresas e pesquisa aplicada), proposto por Sauaia (2010), conforme ilustrado no quadro 4.

Quadro 4 - Desenho conceitual do Laboratório de Gestão.

<b>Pilares conceituais</b>	<b>Processo de Aprendizagem</b>	<b>Produtos</b>
Simulador organizacional	Indivíduos assimilam regras econômicas	Modelo mental integrado pela lógica econômica
Jogo de empresas	Grupos vivenciam tomada de decisão estratégica	Visão gerencial dinâmica, sistêmica e de inovação
Pesquisa teórico-empírica	Indivíduos estudam um problema de gestão	Resenha, artigo de autoria, monografia e tese

Fonte: SAUAIA, 2010, p. 17.

O Laboratório de Gestão pode ser entendido como um ambiente educacional de produção científica, com o apoio na estratégia de ensino – jogos de empresas, simulações, gamificação, PBL, método do caso, aprendizagem por projeto dentre outros. No ambiente educacional surgem condições que propiciam a realização de pesquisas, pois o simulador produz dados objetivos que poderão ser comparados à luz de teorias. A dinâmica do jogo permite avaliar comportamentos dos tomadores de decisão e testar o sucesso na aplicação dos modelos de gestão (OLIVEIRA, 2009).

Sauaia (2008) afirma que os Laboratórios de Gestão (Simulador Organizacional, Jogo de Empresas e Pesquisa Aplicada) trazem uma proposta inovadora que apoia uma aprendizagem sistêmica e antecipatória e combina o ambiente do jogo de empresas com a pesquisa aplicada, almejando o entendimento da origem do valor para a organização, e configurando-se como um espaço no qual o discente poderá testar seus limites tomando decisões empresariais e, em seguida, conhecer os resultados produzidos por tais. O processo de ensino-aprendizagem ocorrerá testando os conhecimentos por meio da gestão empresarial no jogo de empresas e praticando os modelos propostos na teoria, através da pesquisa aplicada.

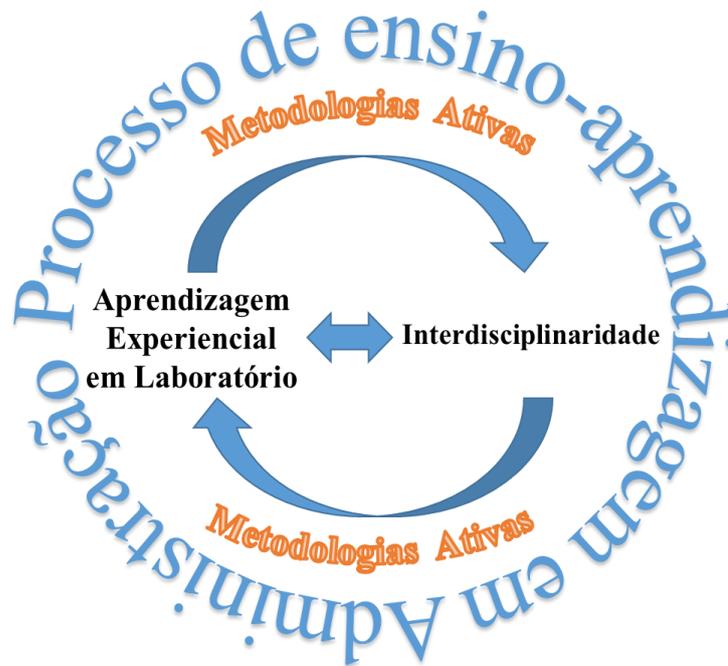
Pela proposta desta tese, alicerçada no arcabouço teórico da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), bem como na concepção da interdisciplinaridade, discutida por Japiassu (1976) e Fazenda (2001), entende-se que os laboratórios se constituem como uma das opções possíveis de analisar a aprendizagem experiencial num ambiente interdisciplinar em contexto educacional. A seguir, apresenta-se a síntese da fundamentação teórica desta pesquisa.

## 2.4 Síntese do referencial teórico

Conforme aporte teórico apresentado nas seções anteriores, observa-se na literatura que o processo de ensino-aprendizagem em Administração ainda representa uma lacuna no conhecimento, em razão da não convergência de achados empíricos e das discussões sobre um

ambiente interdisciplinar que proporcione uma aprendizagem experiencial mediada por metodologias construtivistas. A partir dessa observação e de pesquisas de vários autores que ressaltam a importância de um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno aprende fazendo (*learn by doing*), além da importância de enxergarem a interdependência disciplinar entre os componentes curriculares do ensino em Administração, elaborou-se o referencial teórico da presente tese com base em três pilares: teoria da aprendizagem experiencial, interdisciplinaridade e metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. A estruturação do referencial teórico que fundamentou a pesquisa de campo está sintetizada na figura 6.

Figura 7 - Estrutura da fundamentação teórica.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Como pano de fundo para o entendimento da temática, foram explorados os fundamentos sobre a construção do conhecimento, sobre a abordagem experiencial e a interdisciplinaridade, especificamente sobre conceitos, definições e pressupostos que possam contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em Administração. No quadro 5 é brevemente apresentado o *framework* utilizado nesta tese.

Quadro 5 - Framework da tese.

TEMÁTICA	DISCUSSÃO	PRINCIPAIS AUTORES
Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE)	A TAE está baseada em abordagens intelectuais de estudiosos proeminentes do século XX, sendo eles: John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers. A TAE preconiza que a aprendizagem decorre de um processo dialético que integra a experiência e conceitos, bem como as observações e a ação, desenvolvido por um ciclo de interação entre indivíduo e ambiente.	Kolb (1984)
Interdisciplinaridade	Diversos educadores do Brasil estudam a interdisciplinaridade desde a década de 1970, sendo vista como uma nova atitude da questão do conhecimento. A interdisciplinaridade destaca que a autonomia de cada disciplina seja assegurada como uma condição fundamental para a harmonia de suas relações com as demais. Onde não houver interdependência disciplinar, não pode haver interdependência das disciplinas.	Japiassu (1976) e Fazenda (2011)
Metodologias Ativas	No Brasil, os cursos da área da saúde foram os pioneiros em utilizar as metodologias ativas no ensino. As metodologias ativas envolvem o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo com desenvolvimento de atividades colaborativas, por meio de experiências reais ou simulada, proporcionando um ambiente interativo entre professores e alunos baseados no diálogo e na cooperação mútua, como a forma de aprender.	Berbel (2011); Althaus e Bagio (2017); e Moran (2018)

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na construção desta tese foi realizado um percurso pelos fundamentos teóricos dos estudiosos dessas temáticas, por entender que uma abordagem experiencial no ensino em Administração a partir das experiências vivenciadas, aliado a uma atitude que supere a fragmentação do ensino, mediado por metodologias que potencializem o despertar do conhecimento dos discentes, servirá para compreender um processo de ensino-aprendizagem que consiga modificar a visão cognitiva, de forma a utilizar os conhecimentos adquiridos em contextos diferentes fora sala de aula.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento de uma tese de doutorado exige uma fundamentação ontológica e epistemológica, que resulta numa postura filosófica, que, por sua vez, auxiliará na escolha metodológica apropriada para estudar o fenômeno a ser investigado. O processo de construção do conhecimento deve ser pautado pelo rigor metodológico para se encontrar o que se acredita poder ser conhecido, bem como na escolha dos métodos que precisam ser definidos, a fim de se compreender uma determinada realidade empírica (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015).

Sendo assim, neste capítulo são descritos o delineamento ontológico e epistemológico que orientaram a pesquisa, a abordagem metodológica e as técnicas de pesquisas que foram aplicadas, bem como as respectivas fases e as técnicas de coletas de dados a elas associadas. Por fim, explicita-se a técnica de análise dos dados aplicada e apresenta-se a matriz de amarração metodológica.

#### 3.1 Delineamento ontológico e epistemológico da pesquisa

O desenvolvimento desta tese tem como fundamento ontológico a interação sujeito-sujeito, na qual considera-se a realidade social como produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas (SACCOL, 2009). Em outras palavras, a forma de entender como as coisas são parte de uma premissa em que a realidade é socialmente construída. Assim, o conhecimento da realidade social se apoia no paradigma interpretativista, que busca entender e explicar o mundo social, esse visto como um processo social contínuo, no qual os atores sociais estão diretamente relacionados ao fenômeno, que esse processo é criado pelos indivíduos envolvidos. A realidade social existe dentro da consciência dos indivíduos, e seus valores são compartilhados intersubjetivamente, ou seja, tentam entender sua experiência subjetiva, bem como os sentidos humanos e como esses são expressos em ações (BURRELL; MORGAN, 1979).

Partindo do pressuposto de que o mundo funciona a partir da interação social e da linguagem (SCHWANDT, 2006) - já que tanto o sujeito como o objeto, bem como o conhecimento e os critérios de validação resultam de processos de construção social - neste estudo entende-se que a base do conhecimento, ou seja, como alguém poderia entender o mundo e transmiti-lo, fundamenta-se no construcionismo social. Para essa corrente, a prioridade está

nas relações que possibilitam a produção e a sustentação do conhecimento a partir de processos sociais de significação que ocorrem pela negociação, comunicação e coexistência entre conflito e consenso, tornando os significados perenes ao longo do tempo (GERGEN, 2010, 2015; GHERARDI, 2016).

Para esses autores, as premissas da perspectiva construcionista social como uma epistemologia proporcionam a apreensão do conhecimento social construído no cotidiano de práticas sociais. Essa concepção epistemológica revela o modo pelo qual o conhecimento científico, filosófico e tecnológico pode ser construído (GRIX, 2002; FARIA, 2015). Mas, especificamente os construcionistas sociais sustentam que a teoria é utilizada para interpretar o mundo social no qual nenhuma verdade absoluta existe, apenas realidades socialmente construídas, que por si mesmas podem se desenvolver e mudar, influenciadas pelo contexto e pelo tempo (TURNBULL, 2002). Assim sendo, o construcionismo social faculta a compreensão epistemológica e metodológica dos fenômenos sociais, logo, pode trazer novos pontos de vista e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem em Administração.

Nesta pesquisa, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem gera um conhecimento como fruto da ação socialmente construída e reconstruída pelos indivíduos em coletividade, por meio da troca de experiências vivenciadas em sala de aula, entre alunos e professores, bem como nas relações com os empresários. Diante dessa concepção, pode-se estabelecer um diálogo teórico entre as proposições da teoria da aprendizagem experiencial e a fundamentação teórica da interdisciplinaridade. Tal aproximação desafia o pesquisador construcionista a compreender e interpretar como os indivíduos constroem significados, interligando-os no contexto e como eles são transmitidos, atentando-se a diferentes vozes presentes no processo de construção do conhecimento (GERGEN, 2010).

Assim, buscou-se compreender as percepções dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular “Laboratório Integrador” do curso de graduação em administração de uma instituição pública federal, interpretando suas experiências e relatos.

### **3.1.1 Abordagem metodológica da pesquisa**

Este tópico, divide-se em subtópicos, a fim de melhor descrever o percurso metodológico proposto para a construção da tese, este tópico foi dividido em subtópicos que melhor estruturam o tema. Nos respectivos subtópicos é descrita a natureza da pesquisa, o

método escolhido, lócus e sujeitos envolvidos, as técnicas de pesquisa aplicadas e, por fim, o processo da análise dos dados.

### 3.1.2 Natureza da pesquisa

Para atender ao objetivo geral proposto, o percurso metodológico está alicerçado na abordagem de natureza qualitativa da pesquisa, orientado pelo paradigma interpretativista (BURREL; MORGAN, 1979), no qual o pesquisador busca desenvolver uma pesquisa social, compreendendo a vida social e descobrindo como as pessoas constroem significado no contexto. Conforme é argumentado por Godoy (1995) na abordagem qualitativa, é valorizada a interação indireta do pesquisador com o campo, assim como a sua participação, considerando que o fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido quanto aquele faz parte do contexto.

A abordagem qualitativa representa formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos que permitem ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias e/ou teorias como formas de descrever e explicar as questões sociais (FLICK, 2009). Para Godoy (1995, p. 61-63), embora haja muita diversidade entre trabalhos os denominados qualitativos, alguns aspectos essenciais identificam pontos comuns nesses estudos:

- (i) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- (ii) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- (iii) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do pesquisador; e
- (iv) Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise dos seus dados.

Desse modo, observa-se que a proposta de pesquisa aqui apresentada incorpora características básicas da abordagem qualitativa, pois tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do enfoque empírico em seu ambiente real, visando à compreensão da percepção dos discentes, docentes e empresários sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Administração. Por essas interações, buscou-se saber quais significados são construídos pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto à experiência vivenciada durante esse processo. Vale ressaltar que ao considerar a pesquisa qualitativa, é preciso que os pesquisadores adotem critérios e processos de investigação explícitos, que possibilitem a compreensão e a replicação do estudo (PAIVA JUNIOR, *et al.*, 2011).

Ante a caracterização ao tipo de pesquisa, entende-se a mesma como aplicada, pela sua orientação de buscar compreender, na prática, como um ambiente interdisciplinar pode

contribuir no processo de ensino-aprendizagem mediado por metodologias ativas perante uma abordagem experiencial. Também, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, a qual conforme Gil (2008, p. 44), tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Destaca-se que pelo método etnográfico utilizado para realização da pesquisa, segundo Geertz (2008), essa descrição deve ser densa, pelo fato de interpretar e elaborar uma “leitura da leitura” que os sujeitos fazem em relação à própria cultura.

Nesse sentido, buscar descrever o fenômeno a partir de representações como o diário de campo, entrevistas, documentos, conversações, fotografias, ambos realizados durante as atividades do componente curricular “Laboratório Integrador”, requer um esforço intelectual que busque compreender o significado implicado nas ações observadas. Portanto, é primordial e necessário, por parte do pesquisador apreendê-las, para em seguida apresentá-las. Sinteticamente, propõe-se uma pesquisa qualitativa com inspirações etnográficas, em que o pesquisador deve contar uma história usando aquilo que foi apreendido no campo, tecendo um texto escrito das observações e ideias sobre a prática dos pesquisados, tendo como base o entendimento e conhecimentos que eles possuem da realidade (CUNLIFFE, 2010).

### **3.1.3 Método de Pesquisa: Etnografia**

Quanto à estratégia da pesquisa, utilizou-se o método etnográfico, por entender que esse vai além da técnica, pois ela se desenvolve à medida que o pesquisador vai se imbricando no campo, bem como se relacionando com os sujeitos e construindo um processo reflexivo com suas vivências e impressões (PEIRANO, 1995). Mediante os pressupostos metodológicos que possui, o pesquisador é levado a ingressar na vida social dos pesquisados de maneira frequente (TURETA, 2011). Sua construção é realizada *in loco*, a partir do encontro e da relação entre pesquisador e pesquisado (ANDION; SERVA, 2010). Cavedon (2008, p.143) ressalta que,

[...] O método etnográfico consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre uma determinada comunidade com a finalidade de melhor conhecer o estilo de vida ou a cultura específica da mesma. Tal método tem como locus privilegiado a Antropologia Social, exatamente porque nesta disciplina encontra-se a origem do mesmo, sendo que, hodiernamente, quando se fala em estudos de cultura, nesta área de conhecimento, fala-se em método etnográfico, fazendo com que as discussões mais aprofundadas aí se concentrem.

A etnografia analisa e interpreta as informações provenientes de um trabalho de campo, cujos dados (informações verbais e não verbais) consistem em experiências textuais dos

protagonistas do fenômeno ou da observação feita no ambiente natural para entender o que seus atores fazem, dizem e pensam, bem como atuam no seu mundo e o que acontece nele (MURILO; MARTINEZ, 2010).

Entende-se que o uso da etnografia permitiu que a pesquisadora vivesse de forma intensa, e por um longo período no meio daqueles que foram estudados (CUNLIFFE, 2010), propiciando o entendimento e a explicação dos processos, além do conhecimento aprofundado dos atores envolvidos. Nesse sentido, é importante traçar de maneira detalhada o que, como, e porque as pessoas fazem naqueles contextos, possibilitando que o mundo seja visto do ponto de vista dos atores envolvidos, realizando descrições a partir das experiências inerentes ao contexto analisado, já que os eventos que ali ocorrem só podem ser compreendidos quando localizados nos espaços de sua produção (TURETA, 2011).

Assim, uma vez que, esta tese tem o foco central de compreender um processo de ensino-aprendizagem em um contexto específico, logo, entende-se que a inspiração no método etnográfico auxiliou a compreensão desse processo a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. No contexto a ser estudado - o componente curricular “Laboratório Integrador” - a pesquisadora buscou acompanhar o fenômeno - o processo de ensino-aprendizagem - observando os sujeitos (docentes, discentes e empresários) durante o período que se iniciou no semestre 2019.1 ao semestre letivo 2022.1, totalizando três anos de atividades de pesquisa. Nesse período foram observadas e compartilhadas as práticas, hábitos e percepções, com o objetivo de compreender o ambiente analisado.

### **3.1.4 Lócus da pesquisa: Laboratório Integrador**

O Laboratório Integrador é um componente curricular obrigatório composto por 102 horas, previsto na estrutura curricular do curso de graduação em Administração, vinculado ao Departamento de Administração e Economia (DAE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os discentes podem cursar esse componente a partir do sétimo semestre, após concluídos todos os componentes curriculares exigidos como pré-requisitos para se matricular no componente objeto de estudo.

Na ementa, consta que o mesmo é uma disciplina de caráter integrador, interdisciplinar, multidisciplinar e prático, que contempla conteúdo das disciplinas específicas do curso, sendo estas: Planejamento Estratégico, Marketing, Finanças, Contabilidade, Produção, Logística e Gestão de Pessoas. Como a proposta apresenta, o Laboratório Integrador busca propiciar aos discentes oportunidades de aplicação prática dos conteúdos apreendidos no curso de

Administração, mediante a prospecção de empresas locais, diagnóstico para identificação de problemas e ação prática para solução de problemas reais.

O componente é ministrado por um grupo de quatro professores, que detêm expertise nas disciplinas específicas do curso. A disciplina é ministrada em uma sala com uma estrutura semelhante a um espaço de *coworking*<sup>1</sup>, climatizada e provida de mesas e cadeiras próprias para reuniões, além de tecnologias da informação e comunicação (TICS) – computadores ligados à *web*, televisores, projetores multimídia, *wireless*, lousas, sonorização -. A logística de oferta é baseada em dois dias da semana, às quartas-feiras e sextas-feiras pela manhã, das 9h às 11h, e às sextas-feiras no período vespertino, das 14h às 16h, compreendendo uma carga horária total de 34 horas/aulas de teoria e 68 horas/aulas de prática, previstas na ementa.

Quanto à metodologia, o Laboratório Integrador utiliza-se das metodologias ativas, conforme constam os seguintes exemplos na ementa: *Problem Based Learning* (PBL)<sup>2</sup> e *Project Based Learning*<sup>3</sup>, mais conhecidos por “Aprendizagem baseada em Problemas” e “Aprendizagem baseada em Projetos” (ABPj), respectivamente. Os alunos são avaliados durante todo o processo pelas apresentações e entrega dos relatórios, bem como pela participação nas reuniões de orientação com os respectivos professores.

### 3.1.5 Sujeitos da pesquisa

Considerando o objeto de estudo desta tese, denominado “o processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em Administração”, e tendo como *locus* de pesquisa o

---

<sup>1</sup> *Coworking* é um espaço físico que pode ser compartilhado por várias empresas e profissionais liberais.

<sup>2</sup> *Problem Based Learning* (PBL), ou Aprendizagem baseado em problemas foi desenvolvida pela primeira vez na área da educação médica, na década de 1950. O desenvolvimento da PBL é geralmente creditado ao trabalho de educadores médicos da *McMaster University*, no Canadá, na década de 1970 (BARROWNS, 1986). Segundo Berbel (2011), a PBL começou a ser utilizada no Brasil pela área de medicina. Esta estratégia vem sendo utilizada desde o final da década de 90. A PBL fundamenta-se no pressuposto de que a aprendizagem não é um simples processo de captação de informações, mas de construção de significados (FILHO; RIBEIRO, 2008), além de ter como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014). A PBL é uma estratégia de ensino-aprendizagem que respeita a autonomia do aluno, deixando de ser um sujeito passivo e torna-se protagonista buscando solucionar o (s) problema (s), por meio da descoberta e da investigação. O papel do professor é muito significativo, já que se torna um guia incentivador para os alunos realizarem pesquisas. (MORAN, 2018).

<sup>3</sup> *Project Based Learning* ou Aprendizagem baseado em projetos (ABPj), metodologia ativa que propõem assuntos dos interesses do cotidiano dos estudantes, envolve-os para uma ação mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem (CIPOLLA, 2016). Abordagem concebida para que os discentes desenvolvam conhecimento e habilidades a partir de projetos baseados em desafios reais. Diferentemente de uma sequência didática, na aprendizagem baseada em projetos adota-se o princípio da aprendizagem colaborativa, baseado no trabalho coletivo, havendo a preocupação em gerar um produto, porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto, pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, proporcionando ao aluno a aplicação do que está aprendendo e também desenvolver habilidades e competências (MORAN, 2018).

componente curricular “Laboratório Integrador”, descrito anteriormente, foram definidos como sujeitos do estudo os docentes, discentes e empresários, que fazem e fizeram parte desse processo durante a disciplina.

O DAE tem um quadro de pessoal composto por 31 professores. Para a esta tese, o sujeito docente participante da pesquisa compreendeu o conjunto de professores que ministraram, ou estariam ministrando no momento, o componente curricular em questão; logo, foram identificados seis sujeitos, individualmente, que se adequaram a esse critério. O sujeito discente (265 indivíduos), pertencente ao estudo, foi representado pelos alunos que cursaram e concluíram o componente curricular, abrangendo o período entre os semestres letivos de 2017.1 e 2022.1, momento em que se iniciou a oferta da disciplina até a finalização da pesquisa etnográfica. Por fim, os sujeitos empresários representam os sujeitos externos à instituição de ensino, responsáveis pelas empresas que participaram do componente curricular, compreendendo 47 empresários, individualmente, até a última etapa de realização da pesquisa de campo.

### **3.1.6 Procedimentos de coleta de dados**

Na construção do *corpus* dos dados para a realização do estudo, foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: a primeira, e introdutória, foi a pesquisa documental, enquanto a segunda compreendeu a observação participante, e a terceira, a entrevista com roteiro semiestruturado. O uso da triangulação de dados, além de fortalecer o rigor científico do trabalho, permite que sejam identificadas complementaridades ou divergências na análise de dados, de modo a permitir uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado (CÁRDENAS et al., 2018).

A pesquisa documental requer atenção a partir do esforço que se deve ter para selecionar os documentos que realmente sejam relevantes e respondam aos objetivos propostos pela pesquisa (BELTRÃO; NOGUEIRA, 2011). Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009) afirmam que utilizar documentos em seus estudos, o pesquisador deve investigar e examinar, a partir de técnicas claras e apropriadas, categorizando e organizando as mais diversas informações para análise posterior.

De acordo com os autores, a utilização de documentos no desenvolvimento e construção do processo de pesquisa pode trazer muitas contribuições, em especial ao se considerar que os fenômenos ou objetos que estejam em processo de estudo apresentem a necessidade de contextualização histórica-social, além de ser uma importante fonte de informações para

quaisquer pesquisas que venham a ser realizadas, pois eles são responsáveis por apresentar os vestígios das mais diversas atividades durante o passar dos anos. A fim de compreender os aspectos históricos e contextuais do componente curricular “Laboratório Integrador”, utilizou-se da pesquisa documental, extraindo informações de documentos, conforme apresentado no quadro 6.

Quadro 6 - Corpus de Arquivo: Documentos.

<b>Documentos</b>	<b>Descrição</b>
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Administração, da UFLA (2018)	Apresenta informações institucionais, informações sobre a linha de formação do curso superior de Administração, sobre a profissão, missão do curso e informações sobre a estrutura curricular e as disciplinas que compõem.
Projeto de Criação do Laboratório Integrador Plano de ensino do componente curricular Laboratório Integrador	Projeto teve como proposta inserção da metodologia de ensino <i>Problem based Learning</i> (PBL) e a implantação de um Laboratório no curso. Apresenta ementa, objetivos, conteúdos, avaliação, referências e cronograma das atividades desenvolvidas durante o semestre.
Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração
Currículo <i>Lattes</i>	Documento com a trajetória acadêmica e profissional de professores e estudantes, pesquisadores e cientistas, disponível na plataforma <i>lattes</i> do CNPq.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Além dos documentos supracitados durante a pesquisa, foram acessados documentos disponibilizados via *Google drive*, bem como pelo “Câmpus Virtual”, plataforma virtual institucional pela qual os alunos têm acesso a todas as informações sobre a disciplina, materiais de apoio disponibilizados e fazem o *upload* dos arquivos (relatórios, planilhas e formulários) solicitados.

No campo, o principal veículo de acesso ao desenvolvimento do processo, como práticas, percepções, postura dos envolvidos, foi a técnica de observação participante. Essa possui um papel de grande importância nos estudos inspirados na etnografia, pois ao praticá-la, procura-se apreender as aparências, eventos e comportamentos (TURETA, 2011). No caso em tela, a observação participante, o pesquisador se encontra no local onde os pesquisados estão, participando também do processo (GIL, 2010). Na observação participante, a pesquisadora seguiu algumas etapas como: (1) inserção no contexto social; (2) registro das informações no diário de campo; e (3) sistematização e organização dos dados obtidos (KRAKAUER, 2017)

Para auxiliar nessa observação, a pesquisadora utilizou-se de uma ferramenta primária de pesquisa, denominada diário de campo, como principal ferramenta para impor rigor e veracidade dos dados a serem coletados, para registrar as informações observadas em sala de aula, reuniões dos professores, reuniões de orientação dos alunos, visitas aos empresários, além dos registros por fotos, áudios e vídeos. A observação participante ocorreu entre os semestres letivos de 2019.2 e 2022.1. Vale ressaltar que o calendário acadêmico se encontrava atrasado devido à pandemia da COVID-19. Em razão desse período crítico à humanidade, os períodos letivos 2020.1, 2020.2 e 2021.1 foram ofertados de forma virtual. Por sua vez, o semestre letivo 2022.1 teve sua finalização em setembro de 2022. A pesquisadora participou frequentemente da disciplina, nas modalidades remota e presencial, especialmente através do acompanhamento das reuniões dos alunos com os professores, das apresentações realizadas e das visitas dos alunos a alguns dos empresários participantes do componente curricular, dentro das possibilidades de ambas as partes. Durante a observação, foram realizadas anotações no diário de campo, registrando percepções e sensações demonstradas pelos sujeitos, assim como registros fotográficos de momentos da disciplina.

Para compreender o interesse dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, buscou-se acessar informações a partir da sua percepção. Desse modo, para acessar as informações desses sujeitos, a terceira ferramenta escolhida foi a entrevista com roteiro semiestruturado, que permitiu aprofundar os temas de interesse da pesquisa, a partir do direcionamento da pesquisadora para os objetivos estabelecidos quando o entrevistado se dispunha a falar (BONI; QUARESMA, 2005). As entrevistas (apêndices A, B e C) foram semiestruturadas, pois, mesmo que os roteiros tenham sido elaborados previamente, foi possível explorar respostas dos entrevistados com outras perguntas, conforme seu andamento (GODOI, MATTOS, 2010). No quadro 7, a seguir, é apresentada a síntese de informações sobre o total de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular analisado, em relação à quantidade de sujeitos entrevistados.

Quadro 7- Total dos sujeitos em relação ao total de sujeitos entrevistados.

<b>Sujeito da pesquisa</b>	<b>Total dos sujeitos</b>	<b>Sujeitos entrevistados</b>
Docentes	6	6
Discentes	265	40
Empresários	47	13

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O projeto de pesquisa da tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Ministério da Saúde do Brasil, e após aprovação foram realizadas as entrevistas, que compreenderam o período entre abril e setembro de 2022. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento dos participantes, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, disponibilizado por *e-mail* para que, após a assinatura, devolvessem à pesquisadora ou entregue presencialmente e assinado antes da realização da entrevista.

A seleção dos sujeitos da pesquisa ocorreu por meio da intencionalidade, definida a partir de critérios da pesquisadora (GIL, 2008) e da acessibilidade, ou seja, os sujeitos que se dispuseram a participar foram selecionados. Com o intuito de explicar o processo de seleção dos sujeitos e sanar qualquer questionamento que pudesse gerar dúvidas na credibilidade do trabalho, os critérios do processo de seleção são apresentados no subtópico 3.2.4.

O acesso ao sujeito docente ocorreu pela acessibilidade cotidiana ao ambiente acadêmico em questão, visto que a autora era aluna ligada ao Programa de Pós-graduação em Administração vinculado ao DAE, fato que facilitou o acesso e apresentação sobre a pesquisa, bem como a devida concordância dos seis professores participantes. Os sujeitos docentes tiveram suas entrevistas realizadas presencialmente e gravadas através do aplicativo *Voice Record*. No quadro 8, a seguir, são apresentados os dados de duração das respectivas entrevistas.

Quadro 8- Duração das entrevistas com os docentes.

<b>Docentes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Docente 1	F	11/04/2022	1h17min30seg
Docente 2	M	13/04/2022	49min50seg
Docente 3	F	19/04/2022	23min2seg
Docente 4	M	20/04/2022	1h19min30seg
Docente 5	M	25/04/2022	1h09min25seg
Docente 6	F	26/04/2022	1h10min34seg

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com as informações contidas no quadro 8, a primeira coluna indica o código de identificação do sujeito docente entrevistado, ou seja, “docente 1” quer dizer o primeiro docente entrevistado com base no cronograma de realização das entrevistas. A seleção dos sujeitos discentes foi realizada de acordo com a técnica denominada bola de neve, uma vez que “minimiza um dilema ético, ao pedir que um intermediador faça o contato entre você e o indivíduo, já que ambos fazem parte da mesma rede de contatos” (VINUTO, 2014, p.209). A indicação dos primeiros alunos foi feita pelos professores durante a entrevista, e os contatos seguintes ocorreram por indicação de outros discentes pertencentes à mesma população-alvo.

No caso desta pesquisa, a pesquisadora também tinha contatos no ambiente da pesquisa, por conta da sua observação participante na disciplina. Em relação à quantidade de sujeitos discentes entrevistados, essa foi orientada pelo critério de saturação amostral, em que se seleciona os sujeitos até que as respostas comecem a se repetir, momento em que passa a não ser mais necessário ouvir os demais respondentes potenciais. (GODOI; MATTOS, 2010).

Os contatos foram realizados por e-mails enviados aos estudantes, utilizando os endereços institucionais de e-mail, como também através das redes sociais *facebook*, *instagram* e *whatsapp*, considerando que alguns estudantes não tinham mais acesso ao e-mail institucional devido à conclusão o curso. Ao final, foram realizadas 40 entrevistas, as quais foram gravadas utilizando os aplicativos *Google Meet* e/ou *Zoom*. O Quadro 9 apresenta os dados de duração das entrevistas.

Quadro 9 - Duração das entrevistas com os discentes. (continua)

<b>Discente</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Discente 1	29/04/2022	50min04seg
Discente 2	29/04/2022	49min12seg
Discente 3	04/05/2022	30min04seg
Discente 4	05/05/2022	18min49seg
Discente 5	05/05/2022	23min18seg
Discente 6	05/05/2022	26min30seg
Discente 7	06/05/2022	18min32seg
Discente 8	07/05/2022	32min31seg
Discente 9	09/05/2022	30min20seg
Discente 10	09/05/2022	35min03seg
Discente 11	09/05/2022	48min16seg
Discente 12	09/05/2022	45min02seg
Discente 13	09/05/2022	23min05seg
Discente 14	10/05/2022	46min05seg
Discente 15	10/05/2022	27min34seg
Discente 16	10/05/2022	27min15seg
Discente 17	11/05/2022	28min33seg
Discente 18	11/05/2022	36min01seg
Discente 19	11/05/2022	20min01seg
Discente 20	11/05/2022	20min35seg
Discente 21	12/05/2022	17min17seg
Discente 22	12/05/2022	23min47seg
Discente 23	12/05/2022	33min19seg
Discente 24	12/05/2022	35min16seg
Discente 25	12/05/2022	37min49seg
Discente 26	16/05/2022	24min17seg
Discente 27	17/05/2022	22min48seg
Discente 28	18/05/2022	33min58seg
Discente 29	18/05/2022	1h06min47seg
Discente 30	19/05/2022	25min31seg
Discente 31	23/05/2022	50min02seg
Discente 32	26/05/2022	15min20seg

Discente 33	30/05/2022	34min32seg
Discente 34	30/05/2022	22min20seg
Discente 35	08/06/2022	28min34 seg
Discente 36	20/06/2022	13min20seg
Discente 37	26/09/2022	36min 35seg
Discente 38	26/09/2022	28min13seg
Discente 39	27/09/2022	21min18seg
Discente 40	27/09/2022	12min33seg

(conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro 9 apresenta a data em que ocorreram as entrevistas e o respectivo tempo de duração. A primeira coluna caracteriza o sujeito discente entrevistado pela expressão “discente”. Já o número atribuído a cada entrevistado foi definido a partir da ordem de realização das entrevistas. Sendo assim, “discente 8”, conferido na tabela, corresponde ao oitavo discente entrevistado. Os sujeitos empresários foram contatados de forma presencial, por telefone e pelas redes sociais (*whatsapp, facebook e instagram*), com base na relação repassada pelos professores da disciplina.

Dos 47 empresários, houve êxito em contato com apenas 13, os quais demonstraram interesse em participar da pesquisa. Quanto aos demais, não houve progresso na comunicação, seja por não ter sido possível acessar a localização dos contatos atualizados, ou pela explícita recusa à participação na pesquisa. A entrevista foi realizada tanto de forma presencial como remota, sendo utilizado o aplicativo *Zoom* para realização e gravação das entrevistas virtuais, e o aplicativo *Voice Record* para a gravação das entrevistas realizadas pessoalmente. No quadro 10 é apresentada a síntese das informações sobre as entrevistas realizadas com este segmento.

Quadro 10 - Entrevistas com os empresários.

<b>Empresário</b>	<b>Realização das entrevistas</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Empresário 1	Presencial	28/04/2022	7min33seg
Empresário 2	Presencial	02/05/2022	11min53seg
Empresário 3	Virtual	07/05/2022	11min52seg
Empresário 4	Presencial	09/05/2022	9min26seg
Empresário 5	Virtual	12/05/2022	8min42seg
Empresário 6	Presencial	19/05/2022	8min33seg
Empresário 7	Virtual	23/05/2022	29min48seg
Empresário 8	Presencial	02/06/2022	16min40seg
Empresário 9	Presencial	22/06/2022	10min31seg
Empresário 10	Presencial	11/07/2022	7min23seg
Empresário 11	Presencial	21/09/2022	21min52seg
Empresário 12	Presencial	22/09/2022	10min56seg
Empresário 13	Presencial	23/09/2022	13min43seg

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

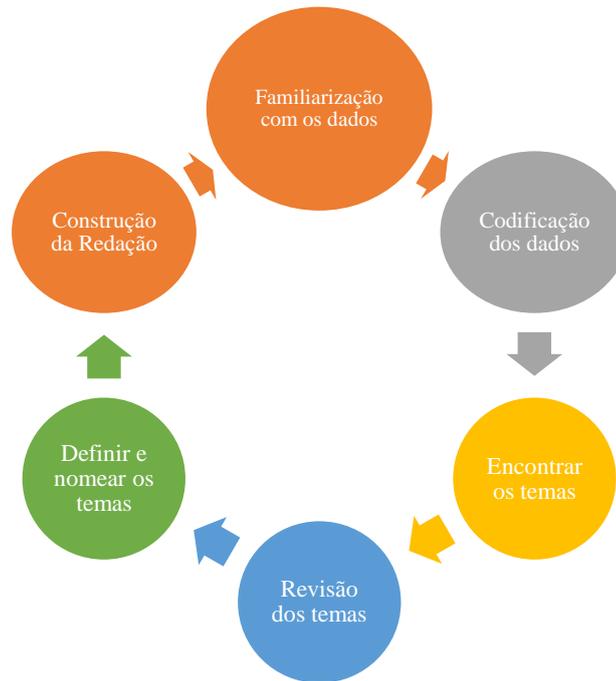
Conforme ilustrado no quadro 10, a primeira coluna identifica o sujeito “empresário entrevistado”. Ou seja, o termo “empresário 1” refere-se ao primeiro empresário entrevistado, com base na data de realização, neste caso realizada na modalidade presencial. Quanto à transcrição das entrevistas, foi utilizado o aplicativo *Transcriptor*. Após a transcrição, realizou-se a leitura flutuante. Em seguida, todo o conteúdo das entrevistas foi transferido para uma extensão do *Word*, sendo os respectivos documentos gerados armazenados em uma pasta no *Google drive*. Com o *corpus* do estudo construído, a seguir é apresentada a técnica de análise dos dados empregada no tratamento de todas as informações coletadas.

### **3.1.7 Técnica de Análise dos Dados**

Para a análise dos dados, foi adotada a análise de conteúdo temática, que “envolve a pesquisa em um conjunto de dados (entrevistas, textos, grupos focais) para encontrar padrões repetitivos de significado” (BRAUN; CLARK, 2006). Mozzato e Gryzybovski (2011) afirmam que por mais que seja muito utilizada na Administração, a análise de conteúdo pode ser uma ponte nesse processo de interpretação de dados qualitativos, de forma igualmente rigorosa e capaz de identificar a complexidade do campo organizacional e dos atores nele envolvidos. Bardin (1979) a caracteriza como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos, ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Clarke e Braun (2013) afirmam que ao se adotar as perspectivas da análise de conteúdo temática, existe a possibilidade de aplicá-la às mais diversas teorias nos mais diversos campos de estudos, em especial nas ciências sociais. Ainda, as autoras afirmam que para a realização da análise de conteúdo temática, as fases não devem acontecer num processo linear, mas de maneira contínua e circular, conforme ilustrado na figura 7.

Figura 8 - Passos da Análise de Conteúdo Temática.



Fonte: Adaptado de Clarke e Braun (2013).

O primeiro passo é a **familiarização dos dados**, ou o aprofundamento do conhecimento com o qual o pesquisador necessita familiarizar-se de forma profunda em relação às informações, através de leituras e releituras, além da audição dos dados gravados, a fim de garantir maior fidedignidade das informações coletadas (BRAUN; CLARK, 2006). No presente estudo as entrevistas gravadas foram transcritas para a consequente realização de uma leitura flutuante, a fim de obter as primeiras impressões.

O segundo passo é a **codificação dos dados**, que, segundo Clark e Braun (2013), é um dos momentos de maior importância, pois é quando ocorre o desenvolvimento dos marcadores que possam destacar informações relevantes para a consecução da pesquisa, o que já é, também, um processo analítico. A codificação pode ocorrer de diversas maneiras, sendo uma delas manual, por meio de anotações ou utilização de notas para identificar cada segmento de dados. A codificação permite a sistematização dos dados (armazenamento, organização e categorização) (BRAUN; CLARK, 2006). Nesse passo, a pesquisadora destacou trechos das entrevistas que traziam a mesma percepção dos entrevistados sobre o que havia sido questionado, selecionando com cores diferentes, conforme o sentido apresentado. Para a organização e sistematização do *corpus*, consideraram os princípios que Bardin (1979) destaca como de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

O terceiro passo da análise temática é denominado “**encontrar os temas**”. Após codificados, organizados e agrupados conforme a frequência em que se apresentam, os códigos devem ser classificados em diferentes temas potenciais. A partir dos quatro objetivos específicos, foram criadas categorias para cada um, contribuindo para compreender as percepções dos sujeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem em Administração em relação ao componente curricular analisado. O quarto passo para a análise é a **revisão dos temas**, que se refere ao refinamento dos temas delineados no passo anterior, realizando uma revisão para determinar se existem temas que se sobrepõem, e se realmente são condizentes com os problemas de pesquisa. Nesse momento foram observados e revisados os temas, buscando refinar quais estariam conforme os objetivos específicos elencados, também, em consonância com o referencial teórico da tese, bem como, quais seriam temas emergentes que surgiram por conta das informações coletadas de entrevistas em que o entrevistado se sentiu à vontade para compartilhar sua experiência no processo, permitindo assim que o entrevistador pudesse explorar com detalhes as informações.

O quinto passo para a análise é o “**definir e nomear os temas**”, em que se busca construir cuidadosamente cada tema e interpretar cada dado nele inserido. Não basta copiar e parafrasear o conteúdo do material coletado, mas deixar claro o que é interessante. Cada tema exige uma análise detalhada, considerando “a história” e como cada um se encaixa no contexto geral. Logo, os temas, ou categorias centrais da pesquisa, por se basearem tanto nos objetivos específicos previamente estabelecidos como nos dados coletados, posteriormente foram obtidos conforme Vergara (2005) denomina enquanto “grade mista de categorização”.

Por fim, a última fase refere-se à **construção da redação**, a fim de tecer uma narrativa analítica para que se conheça a realidade coerente sobre os dados contextualizados. Foram extraídos das falas trechos que corroboravam com o entendimento da pesquisadora, bem como o alinhamento com a base teórica fundamentada para a construção da tese, realizando destaques em negritos nas partes das falas que reforçavam essa compreensão. A partir dos quatro objetivos específicos que dependiam dos dados coletados nas entrevistas, foram criadas as seguintes categorias para cada um dos quatro objetivos, conforme explicado no quadro 11.

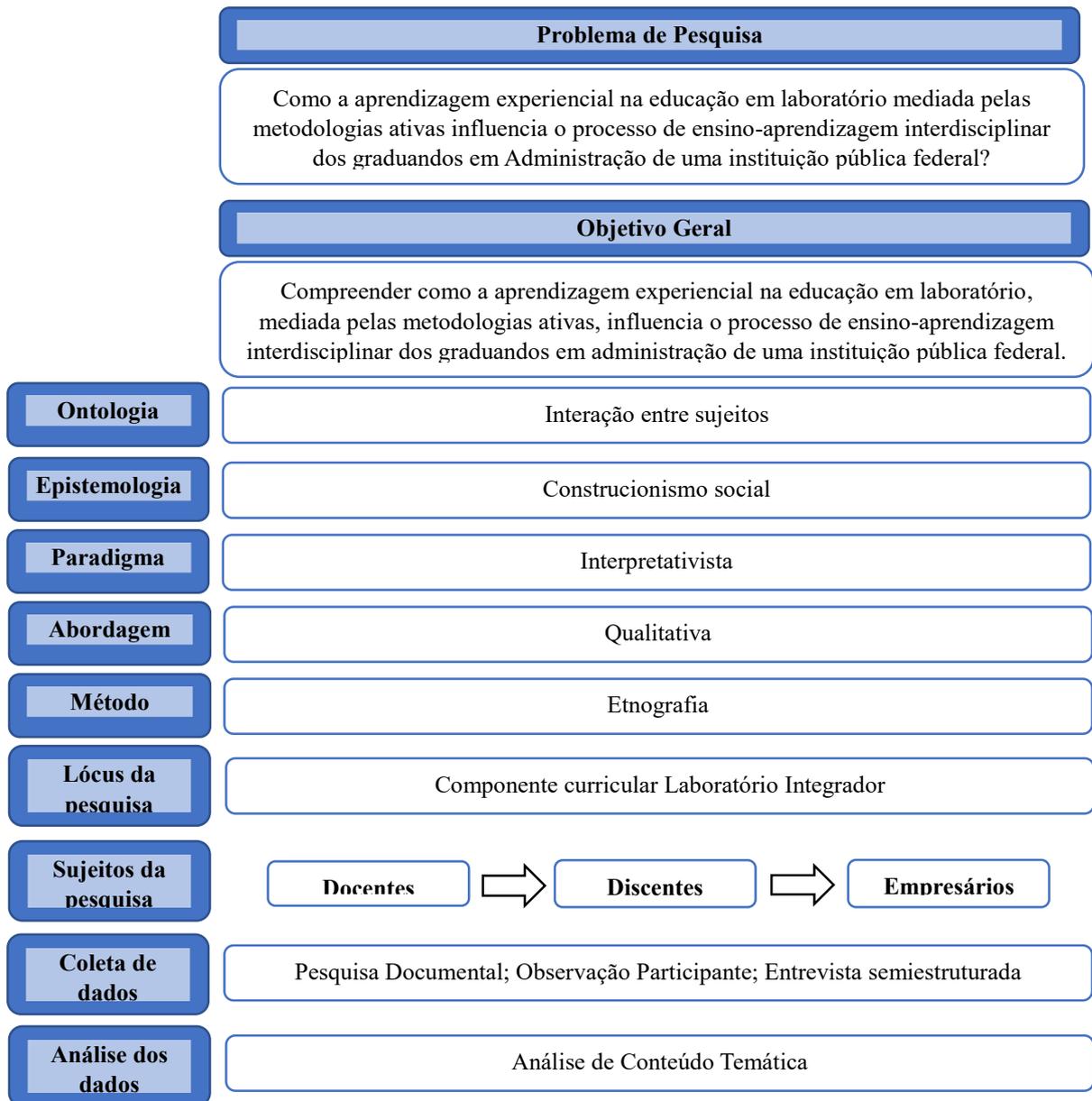
Quadro 11 - Passos da Análise de Conteúdo Temática.

<b>Objetivo 2: Percepções dos estudantes referentes a experiência vivenciada no componente curricular Laboratório Integrador.</b>
Expectativas
Representação
Processo de ensino-aprendizagem
Interdisciplinaridade
Ambiente físico
Relação com os professores
Visão do curso
Integração teoria e prática
Postura profissional
Visão futura do profissional
Dificuldades no processo
<b>Objetivo 3: Percepções dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem</b>
Planejamento
Avaliação
Dificuldades
Contribuições
Impacto no curso
<b>Objetivo 4: Percepções dos empresários sobre o componente curricular Laboratório</b>
Participação na disciplina
Experiência com os discentes
Contribuições
Impactos ao mercado
<b>Objetivo 5: Implicações do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em Administração</b>
Principais metodologias ativas
Estratégias de ensino
Participação dos discentes
Utilização das metodologias ativas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em uma etapa posterior, essas categorias foram transformadas em tópicos e subtópicos da apresentação dos resultados da tese. A fim de elucidar a proposta metodológica utilizada na tese, na figura 8 é apresentada a síntese dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Figura 9 - Proposta metodológica da tese.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Por fim, é apresentada a matriz de amarração metodológica, que constitui uma representação matricial em que se demonstram as conexões e os vínculos entre o método, objetivos, questão de pesquisa, procedimentos e técnicas de análise dos dados (TELLES, 2001). Mazzon (2018) defende que o principal objetivo da construção de uma matriz metodológica é permitir que o pesquisador avalie criticamente se todos os pontos da pesquisa estão adequadamente coordenados, vinculados e articulados. No Quadro 12, está ilustrada a matriz de amarração metodológica desta tese.

Quadro 12 - Matriz de amarração metodológica.

<b>Problema de pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Métodos de Pesquisa</b>	<b>Técnica de Coleta de dados</b>	<b>Técnica de Análise dos dados</b>
Como a abordagem experiencial na educação em laboratório, mediada por metodologias ativas contribui com o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal?	a) contextualizar o componente curricular Laboratório Integrador do curso de graduação em Administração.	Inspiração etnográfica	Pesquisa documental; Entrevista e Observação participante	Análise de conteúdo temática
	b) Apresentar as percepções dos estudantes referente a experiência vivenciada no componente curricular Laboratório Integrador.	Inspiração etnográfica	Entrevistas; Observação participante	Análise de conteúdo temática
	c) Conhecer as percepções dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado no componente curricular Laboratório Integrador.	Inspiração etnográfica	Entrevistas; Observação participante	Análise de conteúdo temática
	d) Descrever as percepções de empresários sobre o componente curricular Laboratório Integrador	Inspiração etnográfica	Entrevistas; Observação participante	Análise de conteúdo temática
	e) Apresentar as implicações do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no componente curricular Laboratório Integrador.	Inspiração etnográfica	Entrevistas; Observação participante	Análise de conteúdo temática

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir do objetivo geral estabelecido: compreender como a abordagem experiencial na educação em laboratório, mediada por metodologias ativas, contribui com o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal, foram definidos cinco subtópicos para tratar dos objetivos específicos do estudo. A sequência das discussões foi distribuída de modo a compreender o processo de ensino-aprendizagem em Administração, conforme os objetivos específicos. Portanto, primeiro é oferecida a contextualização prática do componente curricular “Laboratório Integrador”, seguida pelas caracterizações das experiências vivenciadas pelos discentes. Em seguida, são apresentadas as percepções dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, e posteriormente, as percepções dos empresários, além de considerações a respeito das implicações do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em Administração.

### **4.1 Componente Curricular “Laboratório Integrador”**

Contextualizar o componente curricular abordado nesta pesquisa é descrever um momento em que a pesquisadora se utilizou, como fonte de inspiração, a pesquisa etnográfica, pela qual pôde acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos pesquisados de maneira intensa e frequente, o que possibilitou observar de perto as práticas, ações e sensações por parte dos envolvidos durante o curso do componente curricular pelo período analisado. Assim, para melhor compreensão deste subtópico, a apresenta-se um breve relato de como surgiu a ideia do componente curricular em questão, seguido de uma descrição detalhada sobre o processo prático de ensino-aprendizagem em “Laboratório Integrador”.

#### **4.1.1 O componente curricular “Laboratório Integrador”**

O primeiro contato com a disciplina pesquisada aconteceu na primeira reunião de orientação com a professora Mônica Cappelle. A professora apresentou o objetivo da disciplina, bem como os anseios dela e dos demais professores que integram a equipe, também responsáveis pela disciplina. Na ocasião da pesquisa, os docentes responsáveis eram André Lima, Patrícia Ferreira e Paulo Henrique, todos lotados no Departamento de Administração.

Após uma hora de conversa, com troca de experiências profissionais, pois a pesquisadora é docente também da área de gestão, chegou-se ao alinhamento dos interesses da pesquisa, iniciando-se o processo de construção da pesquisa.

A ideia do componente curricular estudado surgiu no colegiado do curso de Administração, na gestão da professora Maria Cristina Angelico Mendonça, em 2016, mediante a necessidade, percebida pela mesma, de uma reestruturação dos componentes curriculares preenchesse uma lacuna relacionada à prática como forma de ensino, então existente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A professora Maria Cristina, juntamente com outros professores do curso, pesquisou sobre laboratórios de gestão, inspirados na Femark – Feira de Marketing – que os alunos do curso de Administração realizavam<sup>4</sup>. Assim, em 2016 o colegiado promoveu um seminário para os docentes do DAE, com o professor Antonio Carlos Aidar Sauaia, da Universidade de São Paulo (USP), pesquisador dessa temática a partir do uso do *software* de simulação de empresas, além de autor do livro “Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada”. Após cursarem o seminário e realizarem uma série de encontros para a discussão e planejamento, os docentes elaboraram e apresentaram uma proposta de projeto de Laboratório de Gestão Empresarial para o referido curso.

Assim, tal ideia definiu as configurações básicas para o componente curricular “GAE 297 - Laboratório Integrador,” posteriormente incorporado ao PPC, mediante aprovação do colegiado na coordenação do professor André Lima, tornando-se uma disciplina obrigatória na estrutura curricular, que passou a ser ofertada aos alunos no semestre letivo de 2017.1. Em 2019, o grupo de professores responsáveis pela disciplina foi convidado a apresentar os resultados da disciplina, referente ao período entre 2017 e 2018, à comunidade universitária na Semana de Avaliação e Planejamento.

No projeto de criação, o Laboratório Integrador teve como finalidade principal direcionar ações de ensino com a combinação da teoria e prática, da pesquisa alinhada e da extensão universitária, utilizando metodologias de ensino voltadas para a solução de problemas reais, bem como à formação de profissionais qualificados, para desenvolver o processo de gestão, com capacidade de reflexão sobre suas percepções em relação ao contexto geral das organizações.

---

<sup>4</sup> Essa feira de venda de produtos ocorria em um dia no final do semestre letivo e consistia em um componente curricular do curso de Administração, organizado pelos discentes a partir dos pressupostos dos processos de marketing orientados por docentes da área. Foi uma iniciativa do curso para promover a prática dos estudantes.

Na ementa da disciplina, o componente é descrito como de caráter integrador, interdisciplinar, multidisciplinar e prático, que contempla o conteúdo das disciplinas específicas do curso: Finanças/Contabilidade, Planejamento Estratégico, Marketing, Produção/Logística e Gestão de pessoas, prevendo a atuação simultânea de cinco professores. Os temas para cada área, previstos na ementa, são indicados pelos professores na seguinte sistemática:

- a) **Planejamento Empresarial:** Planejamento Empresarial; Plano Estratégico; Plano operacional; Orçamentos; Programações (cronogramas / PERT); Regulamentos;
- b) **Marketing:** Conceito de produto; Mix de Marketing; Comportamento do consumidor;
- c) **Gestão de Operações e Qualidade:** Estratégia de operações; Gerenciamento de Demanda e Capacidade; Planejamento e controle das operações; Mapeamento de Processos; Ferramentas da Gestão da Qualidade;
- d) **Gestão de Pessoas:** Planejamento Estratégico de Recursos Humanos; Recrutamento e seleção; Cargos e Salários; Programas de Incentivos e Benefícios; Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal; Avaliação de Desempenho e Gestão de Competências;
- e) **Administração Financeira/Contábil:** Planejamento Financeiro e *Balanced Scorecard*<sup>5</sup>; Gestão de custos; Precificação Risco e retorno Avaliação de desempenho; Captação de recursos.

A disciplina Laboratório Integrador possui conteúdo ligado a uma abordagem experiencial, na qual os alunos se envolvem na execução do processo de ensino-aprendizagem, refletindo a partir dele. O conteúdo a ser analisado e discutido surge conforme a experiência prática que os alunos vivenciam nas organizações. Desse modo, eles conseguem ter uma visão holística e complexa do dia a dia de uma empresa. Os professores trabalham em sala de aula (o espaço utilizado é configurado no modelo de *coworking*, com mobiliário, cadeiras e mesas, dois televisores, rede móvel e ambiente climatizado).

A metodologia utilizada na disciplina proporciona uma interação entre discentes e empresários, além de colocar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando, assim, uma metodologia ativa, que de acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017) e Moran (2015), é aquela que possibilita ao estudante autonomia, reflexões sobre a realidade, trabalho em equipe e inovação, bem como promove o papel do professor de orientador, facilitador e mediador.

Dentre as metodologias observadas, destacam-se: *design* de sala de aula invertida, conhecida como *flipped classroom*; aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem

---

<sup>5</sup> *Balanced Scorecard* é uma metodologia de medição e gestão de desempenho por meio de indicadores.

baseada em projetos. Na sala de aula invertida, os alunos têm acesso aos conteúdos antes das aulas, quando os professores disponibilizam na plataforma Câmpus Virtual: vídeos, roteiros de orientação escritos pelos docentes, livros e *links* de site que os auxiliem a compreensão do conteúdo. Vale ressaltar que o uso da sala de aula invertida consiste em os discentes utilizarem a maior parte do tempo de aula em atividades que desenvolvam habilidades de pensamento, ou seja, produzindo e criando conhecimento. Todavia, são os professores quem priorizam as atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Quanto às metodologias PBL e ABPj, o Laboratório Integrador as utiliza de maneira concomitante, pois os discentes são envolvidos em um projeto, no caso a empresa prospectada no mercado, em que desenvolvem competências desejadas pelo mercado e fundamentais para o desempenho do profissional em Administração, além de expandir sua capacidade crítica e reflexiva na criação de estratégias e ações para a implementação de possíveis soluções aos problemas reais, identificados durante o processo de acompanhamento da empresa analisada.

Ressalta-se que a cada semestre, os docentes se reúnem no início e no final da disciplina para fazerem uma avaliação constante, bem como novo planejamento para os semestres posteriores. Assim, acontece a introdução, remoção ou alteração dos procedimentos de ensino e/ou avaliação, permitindo que a disciplina se renove um caráter dinâmico e que esteja em constante atualização e reformulação.

#### **4.1.2 Dinâmica do componente curricular “Laboratório Integrador”**

Para melhor entendimento da dinâmica do componente curricular analisado, sua apresentação é realizada em quatro etapas, a fim de permitir melhor visualização do ciclo. São elas: Início das atividades; Processo diagnóstico; Reformulação e conscientização e Correlação com o real.

##### **4.1.2.1 Início das atividades**

Desde o primeiro dia de aula a ênfase recai sobre a forma como, a partir da prática discente, deverá se atingir esse propósito. Boa parte deles já iniciam a disciplina com conhecimentos preliminares sobre a ementa, dada sua interação com os discentes de semestres anteriores. Entretanto, na primeira aula os professores apresentam o plano da disciplina - ementa, objetivos, cronograma de todo o semestre -, bem como os respectivos objetivos, também direcionados aos alunos. Nesse momento, os alunos esclarecem dúvidas,

principalmente em relação aos mecanismos de avaliação. Além disso, algumas premissas e ações iniciais são apresentadas:

- a) Os discentes devem organizar-se em equipes, registrando no Câmpus Virtual os nomes dos membros, sendo essa formação de responsabilidade deles. Pela quantidade de alunos matriculados, alguns semestres tiveram a participação de 6 equipes, com uma média de 5 a 7 membros em cada equipe;
- b) As equipes devem prospectar no mercado uma organização, com ou sem fins lucrativos, que aceite participar durante um semestre do Laboratório Integrador;
- c) As organizações participantes podem ser do mercado local ou de outras localidades. Os alunos devem solicitar ao empresário um áudio ratificando seu entendimento e consentimento em participar da disciplina;
- d) Conforme o cronograma apresentado, os alunos são orientados a postarem, no Câmpus Virtual, os documentos obrigatórios para avaliação da disciplina: Planilha de monitoramento do Grupo (anexo 1), relatório de apresentação da empresa, diagnóstico completo, diagnóstico com a proposta de intervenção, bem como os materiais complementares utilizados durante o processo, como planilhas eletrônicas, formulários de pesquisa, slides das apresentações etc.;
- e) As equipes são orientadas a observar as diretrizes curriculares do curso durante as ações realizadas na disciplina com os professores, com os empresários e entre os membros, a fim de que, ao fim do processo de ensino-aprendizagem, sejam capazes de reconhecer em si as competências exigidas nesse normativo.

A primeira aula do semestre é baseada na apresentação dos professores, alunos e plano da disciplina, seguida das premissas e dúvidas esclarecidas, e termina com as seguintes tarefas: (1) no prazo de uma semana, os discentes devem postar no Câmpus Virtual a lista de integrantes por equipe formada; (2) no prazo de quinze dias, anexar a apresentação da empresa, com áudio do respectivo responsável declarando o compromisso de colaborar com a realização do trabalho.

Apesar de o Laboratório Integrador destacar-se pelo uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, no decorrer dos anos em que a disciplina vem sendo oferecida os professores a reavaliam semestralmente, buscando incrementar melhorias no processo. Sendo assim, a partir do período em que a pesquisadora iniciou a pesquisa etnográfica, os professores viram a necessidade de inserir algumas aulas expositivas iniciais de cada área da administração, com o intuito de resgatar conceitos, teorias e ferramentas vistos

pelos alunos ao longo do curso, a fim de auxiliá-los na execução das ações a serem desenvolvidas nas empresas no decorrer do semestre.

Assim, nas duas semanas seguintes ocorrem cinco aulas expositivas (2 h/aula), quando se expõe a visão geral sobre os temas norteadores a serem abordados no componente curricular (Gestão de Pessoas, Operações e Qualidade, Finanças, Legislação Trabalhista, Gestão de Projetos e Marketing). As aulas são ministradas pelos professores responsáveis pela disciplina, conforme a sua área de expertise. Nesse momento, a pesquisadora participou ativamente do processo, a devido a sua formação acadêmica — bacharel em Ciências Contábeis — e a convite dos professores, quando ficou responsável por apresentar e discutir com os alunos o conteúdo sobre Legislação Trabalhista.

Como os alunos não possuem tempo hábil para estudo de todo o conteúdo antes da execução das atividades junto às empresas, os professores disponibilizam materiais teóricos, técnicos e ferramentas para lhes auxiliar no processo. Todo o material é disponibilizado via Câmpus Virtual, onde cada professor abre uma pasta específica com materiais referentes à sua área de orientação junto à disciplina.

Concomitante às aulas expositivas, as equipes se articulam na prospecção da empresa no mercado. Nesse momento, os alunos se utilizam das redes de contatos entre amigos para indicação de uma empresa interessada, bem como realizam pesquisa de campo, quando procuram no mercado empresas que tenham interesse em participar do projeto. Com a empresa prospectada, iniciam a execução das atividades necessárias, visto que o próximo passo compreende a execução dos objetivos propostos no componente curricular. Vale ressaltar que, no início do semestre, os professores disponibilizam um documento com as orientações gerais, indicando quais documentos devem ser entregues, conforme os prazos estabelecidos, como também, compartilham uma pasta com o formulário de monitoramento, na qual os alunos deverão preencher semanalmente, a fim de autoavaliar seu nível de conhecimento, além da sua participação e dos demais membros da equipe durante a disciplina.

Ainda, os professores disponibilizam o “Formulário de avaliação 360”, que também deve ser preenchido semanalmente pelos discentes, a fim de permitir aos discentes realizarem autoavaliação e dos membros da equipe, proporcionando uma visão mais completa do desempenho de cada um junto à equipe. O início das atividades expõe discentes a uma experiência regada de anseios e incertezas, momento em que a maioria ainda não compreende a lógica do componente curricular, agindo conforme a percepção dos sentidos básicos. Tal situação é condizente com que o Kolb (1984) chamou de “experiência concreta”, quando os

discentes apenas cumprem a tarefa sem refletir sobre o fato, mas com a intenção de fazê-la em relação ao objeto de estudo.

#### 4.1.2.2 Processo diagnóstico

Por volta do oitavo encontro, ou seja, após 16 h/aula, período que as equipes tiveram para organizar, planejar e prospectar a empresa no mercado, ocorre sua primeira exposição, focada na empresa que captaram como objeto de estudo. Na apresentação, expõem a visão geral de qual é o negócio, os dados que envolvem as macro áreas da Administração, bem como suas expectativas quanto aos próximos passos executáveis, momento que ocorre na sala destinada às atividades do Laboratório Integrador.

Os alunos realizam uma apresentação em *power point* ou *canvas*, com duração de 15 minutos — tempo cronometrado por um dos professores— sendo um dos critérios de avaliação das equipes, a capacidade de sintetizar as informações no tempo estabelecido, momento similar a um *pitch*<sup>6</sup>. Durante as apresentações, as demais equipes observam e aguardam a sua vez. Ao fim de cada apresentação, os professores expõem um roteiro de observações e questionamentos inerentes às informações expostas, sendo estipulado um tempo de 5 minutos a cada exposição.

Nas próximas três semanas, período equivalente a 20 h/aula, os professores realizam atendimentos, orientações, exposições/discussões teóricas com os grupos — cada professor atende um grupo de alunos por vez — sendo o objetivo comum e obrigatório a todos os grupos analisar e discutir as ações realizadas na organização, considerando todas as áreas básicas que envolvem a disciplina no curso de Administração.

Nesse instante, observa-se uma troca de conhecimentos entre os membros das equipes com os professores, os quais insistem que os alunos busquem compreender qual a realidade está sendo vivenciada, de maneira a alinhá-la aos conhecimentos teóricos já adquiridos, bem como instigando a capacidade de reavaliar as ações que vêm sendo tomadas. Assim, nota-se os discentes refletindo conscientemente sobre a experiência, caracterizando o que Kolb (1984) chama de observação reflexiva, na qual os estudantes são estimulados a refletir, retomando ao início da tarefa, e revisar o que foi feito e experimentado.

---

<sup>6</sup> *Pitch* é uma apresentação rápida, com o objetivo de vender uma ideia ou negócio. Geralmente é utilizada por *startups* para apresentar o negócio a investidores.

#### 4.1.2.3 Reformulação e conscientização

Na sétima semana de aula, os alunos retornam à empresa, a fim de praticar os ensinamentos teóricos recebidos. Na oitava semana de aula, é solicitada a apresentação do que os professores chamam de “Rodada 1”. Tal evento consiste na exposição dos resultados preliminares em relação às análises realizadas pelos estudantes, decorrentes de pesquisa teórica-empírica realizada da segunda à sétima semana, com base nas orientações repassadas pelos professores, reuniões com o empresário, visitas à empresa, além de reflexões e reformulações realizadas durante o trabalho executado. O tempo de apresentação dessa rodada é de 20 minutos por equipe e 5 minutos por professor, para *feedbacks*. Chegando à metade disciplina, com uma carga horária já cursada de 56 h/aula, os discentes reúnem-se com os professores de cada área, a fim de alinhar os conhecimentos teóricos com a realidade vivenciada, bem como compreender a visão sistêmica e holística de como a Administração ocorre nas empresas.

Na décima primeira semana de aula ocorre a apresentação do diagnóstico completo da empresa (20 minutos por equipe). Nesse relatório, os discentes utilizam uma ferramenta elaborada pelos professores da disciplina, chamada de Mapa Estratégico, utilizada para fazer com que os alunos condensem as perspectivas e objetivos das áreas da empresa, destacando as causalidades que há entre as áreas. Essa ferramenta tem por referência parte da estrutura proposta pelo modelo do *Balanced Scorecard*.

Nesse momento, percebe-se os discentes compreendendo o propósito da disciplina, assim como se conscientizando sobre seu papel como futuros administradores. Assim, inicia-se o “conhecer”, correspondente ao que Kolb (1984) chama de “Conceitualização Abstrata”, momento em que os alunos relacionam a experiência, por meio de pensamentos e do uso de lógica, com conceitos e teorias que a fundamentam. Assim, os discentes discutem os conceitos teóricos expostos pelos docentes “e se” são possíveis na prática empresarial.

#### 4.1.2.4 Vivência real

Após a apresentação do “diagnóstico completo”, os professores solicitam aos discentes as correções apontadas durante a apresentação no relatório do diagnóstico, bem como uma proposta de intervenção na empresa, sendo necessário pôr em prática pelo menos uma intervenção no âmbito da empresa, e apresentando os resultados decorrentes dessa ação. Desse modo, entre a décima segunda e décima quarta semana, durante as quais os alunos têm reuniões

com cada professor para serem acompanhados e orientados durante o processo de implementação das ações de intervenção nas empresas.

Na décima quinta semana de aula, equivalente a 34 h/aula de teoria e 68 h/aula de prática, os discentes devem utilizar o tempo de 20 minutos para apresentar os resultados decorrentes da ação de intervenção realizada na empresa. Vale ressaltar que, pela carga horária total da disciplina, algumas equipes não conseguem gerar resultados das ações, devendo, então, apresentar qual a ação de intervenção foi implementada em relação às expectativas de prazo, indicadores e resultados almejados. De forma complementar, os alunos devem apresentar um áudio do empresário com a avaliação do trabalho realizado pelo grupo durante o semestre, bem como um *feedback* sobre as ações que foram propostas para o empreendimento. Em todas as duas rodadas de apresentação, ou seja, de diagnóstico e de intervenção, os grupos entregam o relatório escrito e detalhado em relação às ferramentas usadas, os dados coletados, bem como as conclusões construídas, item que também é avaliado pelos docentes.

Vale ressaltar que algumas equipes passam por uma espécie de frustração pelo fato de, durante todo o período da disciplina, terem que realizar diagnósticos baseados em projeções de dados. Isso ocorre porque alguns empresários se negam a disponibilizar determinadas informações, principalmente as financeiras, ou por limitações de tempo do proprietário para se reunir com os estudantes, entre outros fatores. Todas essas questões são trabalhadas pelos docentes no componente curricular com os estudantes.

Situações como frustração ou conclusão do trabalho fazem parte da realidade organizacional no mercado, como também estão presentes no componente curricular Laboratório Integrador. Ao vivenciarem e refletirem sobre todas essas situações, os professores observam que os discentes amenizam os anseios e temores em relação a se formar e ingressar no mercado como administradores, e se depararem com situações diversas, muitas vezes não descritas nos livros. São oportunidades para ressignificarem seus conhecimentos e suas experiências por meio da reflexão e análise crítica conduzidas pelos professores. Kolb (1984) defende esses aspectos em seu ciclo de aprendizagem – o apreender e transformar.

Ao fim do processo de ensino-aprendizagem proposto no componente curricular, observa-se que a maioria dos discentes se mostra consciente quanto às transformações das teorias, conceitos e significados criados a partir da experiência vivida. Tal fato se correlaciona ao que Kolb (1984) chama de “Experimentação Ativa”, momento em que os estudantes utilizaram os conceitos teóricos em sua prática, validando-os, além de construir um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de potenciais problemas futuros na vida pessoal e profissional.

Enfim, nesse tópico foi apresentada a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular “Laboratório Integrador” no curso de graduação em Administração, a partir da observação participante com registros do diário de campo durante a pesquisa etnográfica. Na sequência são apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com a finalidade de atender aos objetivos específicos desta tese e validar as observações realizadas.

## 4.2 Experiência dos discentes vivenciada em “Laboratório Integrador”

No contexto dinâmico do processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em Administração, torna-se obrigatório instituir mudanças de métodos e abordagens pedagógicas (BISPO, 2020). Portanto, este tópico foca na percepção dos estudantes referente à experiência vivenciada durante o componente curricular. Primeiramente, apresenta-se o perfil dos discentes entrevistados, levantado durante a fase de entrevistas, perfis estes que auxiliaram na interpretação dos dados obtidos.

### 4.2.1 Perfil dos discentes entrevistados

Participaram da pesquisa 40 estudantes que cursaram a disciplina no período analisado, para os quais foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Ao início da entrevista, foi solicitada uma breve apresentação pessoal, indicando informações estratégicas como o período que cursou o componente, as experiências acadêmicas e/ou profissionais durante a disciplina, o status acadêmico (egresso ou concluindo), e, por fim, sobre o aspecto profissional no momento da participação na pesquisa.

Quadro 13 - Perfil dos discentes participantes da pesquisa empírica (continua).

Discentes	ID (anos)	Sexo	Período letivo em que cursou	Experiências acadêmicas e profissionais durante o componente	Status acadêmico atual	Atualmente o que faz?
Discente 1	30	M	2021.2	Nenhuma	Concluindo	Estudante
Discente 2	25	F	2021.2	Estágio	Concluindo	Estagiário
Discente 3	25	F	2018.1	Nenhuma	Egresso	Analista Financeira
Discente 4	24	F	2019.2	Nenhuma	Egresso	Instrutora
Discente 5	24	M	2019.2	Grupos de pesquisa	Egresso	Mestrando em Administração
Discente 6	24	F	2020.1	Nenhuma	Concluindo	Estudante

Discente 7	29	M	2020.2	Estágio	Egresso	Analista de Planejamento Comercial
Discente 8	28	F	2017.1	Estágio	Egresso	Consultora Financeira e empreendedora
Discente 9	27	F	2018.1	Grupos de pesquisa	Egresso	Doutoranda em Administração
Discente 10	33	M	2019.1	Estágio	Egresso	Supervisor Logístico
Discente 11	24	F	2019.2	Grupos de pesquisas	Egresso	Analista Administrativa
Discente 12	23	M	2020.1	Grupos de pesquisa	Egresso	Analista de gestão
Discente 13	24	F	2019.2	Nenhuma	Egresso	Analista de Marketing Autônomo
Discente 14	25	M	2018.2	Nenhuma	Egresso	Analista de atendimento ao cliente
Discente 15	26	F	2019.2	Nenhuma	Egresso	Analista Financeiro
Discente 16	24	M	2019.2	Empresa Júnior	Egresso	Mestranda em Administração
Discente 17	26	F	2018.1	Grupos de Pesquisa	Egresso	Mestranda em Ambiente
Discente 18	23	F	2019.1	Grupos de pesquisa	Egresso	Mestranda em Ambiente
Discente 19	24	M	2020.2	Estágio	Concluindo	Estagiário
Discente 20	29	F	2018.2	Nenhuma	Egresso	Analista
Discente 21	28	F	2018.2	Nenhuma	Egresso	Assistente Administrativa
Discente 22	29	M	2018.2	Empreendedor	Egresso	Empresário
Discente 23	28	M	2020.1	Estágio	Egresso	Assistente
Discente 24	26	M	2019.2	Estágio	Egresso	Analista de Logística
Discente 25	28	F	2018.1	Empreendedora	Egresso	Empreendedora
Discente 26	26	M	2020.2	Grupos de pesquisa	Egresso	Consultor da área de inovação
Discente 27	25	M	2021.1	Nenhuma	Egresso	Empreendedor
Discente 28	25	F	2019.2	Estágio	Egresso	Analista Financeira
Discente 29	25	M	2019.2	Nenhuma	Egresso	Consultor
Discente 30	24	F	2018.2	Grupos de pesquisas	Egresso	Empresária
Discente 31	23	M	2019.2	Empresa Junior	Egresso	Estudando para concurso público
Discente 32	24	F	2019.2	Estágio	Egresso	Consultora de Marketing
Discente 33	25	F	2020.2	Nenhuma	Egresso	Estuda para concurso público
Discente 34	22	M	2021.1	Estágio	Concluindo	Estagiário
Discente 35	28	M	2019.2	Estágio	Egresso	Analista Logístico
Discente 36	26	F	2021.2	Nenhuma	Concluindo	Estudante
Discente 37	25	F	2017.2	Empreendedora	Egresso	Empresária
Discente 38	23	M	2021.1	Grupos de pesquisa	Concluindo	Estagiário
Discente 39	24	F	2021.2	Estágio	Concluindo	Estudante
Discente 40	22	F	2021.2	Estágio	Concluindo	Assistente Financeiro

conclusão

Fonte: Entrevistas (2022).

Conforme ilustrado no quadro 13, é possível observar que a idade média entre os discentes é de 25 anos, sendo 22 do sexo feminino e 18 do sexo masculino. O semestre em que

cursaram a disciplina teve mais representatividade entre os entrevistados o período 2019.2. Quanto à trajetória no curso, observa-se um trajeto bem heterogêneo. Alunos que faziam estágio, principalmente durante o período em que cursaram a disciplina, passaram por empresas juniores e grupos de pesquisas, e dedicavam-se apenas ao curso. Em relação ao status acadêmico, houve maior participação dos alunos egressos (31), enquanto 9 encontravam-se em vias de conclusão do curso. No aspecto profissional, a maioria afirmou estar atuando no mercado na própria área de formação em Administração, seja como colaborador em uma organização, ou como estudante da pós-graduação, com exceção do discente 18, nhoque afirmou estar cursando mestrado na área ambiental.

#### 4.2.2 Expectativa e representação da disciplina “Laboratório Integrador”

Os alunos matriculam-se na disciplina cheios de anseios e expectativas, baseados nos relatos dos alunos de semestres anteriores, muito atrelados a suas crenças e ideias do que esperavam do componente. As falas a seguir exemplificam as expectativas de alguns pesquisados em relação ao componente curricular.

[...]. Então, assim, eu ficava vendo aquelas teorias, disciplinas que os professores passavam, tinha uma dificuldade em entender como que eu ia aplicar aquilo no mercado de trabalho, né, na minha profissão. [...] **E eu fui com grandes expectativas** quando eu me matriculei justamente que era um período que é anterior a minha saída pro estágio, então eu queria ali é aprender né? **Ah! como exercer aplicar os meus conhecimentos em administração que eu tinha aprendido com as disciplinas na empresa, né?** Como que eu ia é poder contribuir ali no cargo que eu ia ocupar. (DISCENTE 9, p. 1).

**Olha eu fiquei até um pouco surpreso viu? Foi acima das expectativas, ainda, mais que é uma disciplina que é administrada por muitos professores,** então, você tem que dar um foco, você tem que conseguir atuar bem com as diversas personalidades dos professores, cada um se empenha e tem seu momento e às vezes pode entrar em conflito, mas não aconteceu isso quando eu fiz conseguiram distribuir muito bem e acredito que passaram muito bem a proposta de laboratório. (DISCENTE 19, p.2).

[...] **Então, como eu já conhecia eh outros alunos né? Da administração que estavam mais avançados no curso ou pessoas que já tinham formados e tal. [...]** Então, eu já entendia que a disciplina teria a questão de dar uma consultoria a uma empresa local e eu acredito que isso também tava na ementa né? Da própria disciplina se não me engano muito provavelmente estava lá porque geralmente isso dentro da UFA eu vejo que é bem organizado, administrado essa questão da organização do planejamento ali do professor e mas é isso. Eu entendi que uniria também administração como um todo, né? Por ser uma coisa muito disciplinar, um curso muito multidisciplinar. **Colocar isso em prática dentro da esfera do curso, dentro da disciplina e atuando na prática como uma consultoria.** (DISCENTE 22, p. 1).

**Bom! Outros alunos das turmas mais avançadas falaram que seria uma disciplina muito técnica, muito prática.** Então eu já fui um pouco ciente sabendo mais ou menos que seria meio que uma **consultoria que nós faríamos em empresas de verdade.** (DISCENTE 27, p.1).

[...] Então, a gente ficou super, com **uma expectativa muito positiva e alta a respeito dessa questão da gente ir a campo mesmo.** Que seria eh vivenciar ali um pouco da de alguma empresa, né? **Que seria que a gente ia trabalhar e conseguir trabalhar de forma mais prática nela. Então foi uma coisa bem diferente do tudo que a gente tinha cursado até o momento,** e a gente tava com essa euforia aí de colocar em prática, né? Visto que ela é uma das últimas coisas que a gente faz no curso, a gente tava considerando ela como um teste mesmo, foi muito legal. (DISCENTE, 30, p.1).

A ideia de que o componente curricular “Laboratório Integrador” tem como proposta alinhar a teoria e prática no curso foi relatada por todos os estudantes. Considera-se essa ideia como parte dos anseios que os alunos possuem, pelo fato de o curso de Administração ainda ter uma abordagem tradicional no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, apoiar-se essencial e unicamente em teoria não contempla a realidade complexa da organização, e contribui para a atenuação da lacuna entre teoria e prática no ensino em Administração (BISPO; FERNANDES; SILVA, 2020). Carvalho et al. (2020, p. 351) destacam “a importância da adequação do ensino de administração às dinâmicas sociais, econômicas e políticas e às práticas empresariais”. Diante das expectativas apresentadas, buscou-se entender o que esse componente representou aos discentes, conforme ilustram os trechos a seguir.

[...], **foi um divisor de águas.** Grande chavinha porque foi onde eu decidi realmente a minha profissão. (DISCENTE 8, p.8).

[...]. Então, a disciplina de **laboratório integrador pra mim foi um divisor de águas** assim, porque eu sentia muita dificuldade como graduanda, né? Do curso de administração, de linkar ali a teoria com a prática. (DISCENTE 9, p.1).

Acredito que, **o laboratório integrador nesse aspecto foi um divisor de águas** assim pra realmente você ver que é possível você aplicar teoria [...]. (DISCENTE 10, p.7).

**Laboratório Integrador foi uma porta aberta para os alunos, foi uma chamada dos alunos da faculdade pra vida, como se diz, assim, pra vida real,** então quando implantou essa disciplina a gente teve **uma oportunidade,** uma porta aberta pra gente poder aplicar os conceitos da administração na prática. (DISCENTE 14, p.1).

Que seria ali um período, **uma oportunidade** da gente colocar na prática ah os conceitos da administração pra alguma empresa, né? (DISCENTE 26, p.1).

Então, eu entrei com a ideia de que eu teria **oportunidade de colocar em prática** as coisas que eu fui desenvolvendo ao longo das disciplinas. (DISCENTE 38, p.1).

O Laboratório Integrador figurou com uma oportunidade para alguns alunos pensarem em diferentes possibilidades para realidades diversas, diante da aparente escassez de oportunidades durante o curso, como também, por terem a experiência de praticar e aplicar conceitos abstratos em empresas reais. Além de considerarem um divisor de águas para a sua

formação, pois conseguiram diagnosticar e vivenciar os desafios funcionais de uma organização, puderam refletir sobre si e sobre as funções do profissional administrador. Ao usarem essa metáfora, consideram que cursar o componente curricular em questão separa, definitivamente, o antes e o depois em relação ao curso e à profissão. Corroborando com a relação dialética entre abstrato e concreto observado no ciclo experiencial de Kolb, em que o discente possa se reportar à experiência e relatá-la, pois, por meio da observação reflexiva e a experimentação ativa permite que os estudantes reconstruam o significado sobre aquele contexto vivenciado (PIMENTEL, 2017).

Nesse componente, observa-se o entusiasmo dos alunos por vivenciarem de forma prática o que aprenderam durante todo o curso. Desse modo, destaca-se a aderência do que é proposto no plano disciplinar do componente em questão com as exigências das DCNs do curso de Administração, que versa sobre a formação por competências e a prática profissional e supervisionada, a fim de promover o alinhamento da teoria com a realidade organizacional. Conforme versa no parágrafo 4º, do artigo 4º - “Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos.” (BRASIL, 2021).

#### 4.2.3 Processo de ensino-aprendizagem em “Laboratório Integrador”

No processo de ensino-aprendizagem em Administração, é comum uma abordagem tradicional, em que é valorizada a habilidade de memorização do aluno. Porém, o processo de ensino-aprendizagem no Laboratório Integrador foi descrito por alguns discentes entrevistados como um processo mais dinâmico, com uma metodologia intervencionista que proporcionou uma interação entre discentes e empreendedores para a construção social do conhecimento.

[...] A gente tinha momentos em sala de aula, mas no início da disciplina até que a gente **começou a ter contato com as empresas** então a **gente tinha momentos de orientação com cada professor da disciplina do laboratório**. Então a gente fazia a tarefa lá na empresa, levava pro professor, orientava a partir daquilo a gente corrigia o que precisa e ia trabalhando dessa forma. **Ia na empresa, voltava no professor e na empresa voltava no professor** e tinha as apresentações durante o período. Pra que todos vissem o andamento do que estava sendo feito. (DISCENTE 4, p.1).

Então, a gente tinha, né? **Que escolher uma empresa pra fazer uma intervenção nela pra acompanhar e tentar trazer alguma agregação pra empresa**. A gente tinha algumas atividades, que a gente deveria apresentar durante a semana a gente ia na empresa, analisava a empresa e via algumas formas né? Que a gente podia intervir pra melhorar e ao longo da disciplina a gente ia propondo isso em sala de aula e acontecia debate os professores. (DISCENTE 17, p.2).

**Bom a disciplina era composta por vários professores de diversas áreas da administração.** No caso, a disciplina, ela se iniciou com uma proposta de que gente deveria levar tudo que a gente aprendeu na teoria durante o curso. É como desenvolver um trabalho, inclusive, um trabalho extensivo. Um trabalho de extensão. Porque a gente, no caso, teria que abordar uma empresa né? Eh que precisasse de uma, eu diria consultoria mesmo, de uma consultoria nossa, de um de um suporte, de uma assessoria. (DISCENTE 20, p.2).

[...] tínhamos uma reunião inicial com os professores, eles **solicitaram que fosse feita a divisão dos grupos usamos as divisões entre os grupos dos alunos, dos próprios alunos se dividiram, pois posteriormente a gente foi em busca de uma de uma empresa pra estar fazendo.** O primeiro contato a gente teve algumas disciplinas iniciais com os professores eles passaram uma síntese dos materiais do que a gente estudar e posteriormente a gente deu início ao diagnóstico. **Eh dando início ao diagnóstico a gente utilizou os materiais dos professores e fizemos a parte inicial do diagnóstico e posteriormente a gente em cima do diagnóstico elaborou propostas de melhoria pra empresa.** (DISCENTE 30, p.1).

Os relatos acima corroboram com a visão defendida por Kolb e Kolb (2009), que um processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e holístico, operando no nível do indivíduo, a equipe e a organização. Kraukauer, Santos e Almeida (2017) afirmam que um processo de ensino-aprendizagem baseado na investigação, resolução de problemas e não memorização proporciona um conhecimento adquirido por uma construção contínua, o qual prioriza as atividades em que os discentes estão inseridos numa situação social. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem proposto no Laboratório Integrador atende ao que a proposição da TAE defende sobre a aprendizagem ser mais bem concebida com um processo do que como resultado (KOLB; KOLB, 2009). Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem tem que ter como foco o engajamento do aluno em um processo que melhore sua aprendizagem e forneça *feedbacks* efetivos dos seus esforços (BISPO, 2020).

Quanto ao aspecto interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, alguns discentes entrevistados destacaram a importância da dinâmica da disciplina, por promover uma visão integrada dos conteúdos do curso.

[...] Na questão dos assuntos, por exemplo, o financeiro, a parte do planejamento financeiro ele impactava também na parte de contratação, era muito legal, marketing que também a gente trabalhou muito a questão do marketing. **Então, essa integração dos professores, as grandes áreas você conseguia sentir que fazia que impactava uma área impactava na outra, entendeu? Era bem, foi muito legal assim, foi uma das matérias que eu mais gostei de fazer** (DISCENTE 3, p.2).

Então, **tinha essa integração entre essas áreas, foi muito nítido isso**, porque a gente fazia reuniões, né? Entre os nossos os membros da equipe mesmo, sabe? Com pra tentar juntar algumas dessas áreas tem que juntar aqui o financeiro com o marketing por exemplo, fazer uma campanha ou pra colocar um outdoor na cidade, vai gastar tanto, vamos ver se o financeiro libera. [...] (DISCENTE 7, p.2).

[...] foi inclusive, **foi no laboratório integrador que eu entendi umas cinco áreas com as áreas da administração se ligam uma com a outra, né?** Que forma realmente ali que a gente entra no curso entendendo muito que a administração é uma

área com vários leques, com várias áreas a serem seguidas. **Laboratório Integrador pegou todas essas áreas, colocou de uma vez só ali na empresa, no estudo, pra você conseguir trabalhar todas as áreas juntos.** (DISCENTE 8, p.3).

[...] **A gente viu muito é que cada parte, cada área se integrava em um.** Por exemplo se tinha um problema em uma área ela fazia efeito em cada área, por exemplo, na época a empresa que a gente fez, tinha um processo e muito mal definido assim, ele vendia hambúrgueres e outras porções então tinha um processo muito mal definido e esse processo mal definido que entraria em gestão de qualidade por exemplo e afeta a entrega do cliente lá na frente que esperava muito e tudo mais [...]. (DISCENTE 32, p.3).

[...] porque não dá para ser fazer só uma área. Eu notei isso, sabe, você tinha que **pra você chegar num objetivo, você tinha que é integrar todas as áreas.** Uma dependia da outra. (DISCENTE 37, p.3).

A opinião desses discentes vai ao encontro das competências destacadas nas DCNs, uma vez que esse normativo orienta que o perfil do egresso do curso de graduação em Administração deverá ter a capacidade de integrar conhecimentos fundamentais (Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros) para criar ou aprimorar, de forma inovadora, os modelos de negócios operacionais e organizacionais, a fim de que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais (BRASIL, 2021).

Também refletem sobre a percepção de interdisciplinaridade entre as áreas da administração que o Laboratório proporciona. A CAPES (2008, p.2) entende a interdisciplinaridade como um modo de se produzir conhecimento, pois “implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias de graus crescentes de intersubjetividade, visando atender à natureza múltipla de fenômenos com maior complexidade.” Japiassu (1976) relaciona o objeto da interdisciplinaridade à exploração de fronteiras das disciplinas e de zonas intermediárias entre elas, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio metodológico das ciências humanas, além do desejo por uma nova adequação das atividades universitárias às necessidades profissionais e econômicas.

O Laboratório Integrador proporciona um ambiente de processo de ensino-aprendizagem contínuo, além de integrar a teoria e prática. Esse componente curricular destaca a autonomia de cada disciplina, buscando integrá-las de tal forma que facilite a geração de novos conhecimentos sobre determinada situação. Ou seja, o discente tem a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos mediante o enfrentamento de problemas reais do mundo organizacional. Sobre esse ponto, no qual os alunos entendem e aplicam a integração entre as áreas, pode-se argumentar que todo aprendizado é reaprendizado, como afirmam Kolb e Kolb (2009), pois o esse flui de forma mais leve quando integra as

crenças e ideias já contidas sobre a situação que está sendo examinada e testada, podendo resultar, assim, em novas ideias (BISPO, 2015).

#### 4.2.4 Ambiente físico e a relação com professores no Laboratório Integrador

Kolb (1984) compreende o processo de ensino-aprendizagem como a interação do ser com seu meio, ou seja, a aprendizagem poderá ser mais profunda quando realizada em um espaço com aspectos adequados. Destaca-se aqui, que o ambiente físico está relacionado à estrutura do espaço: tamanho da sala, acústica, mesas, cadeiras e tecnologia, onde ocorrem as atividades do Laboratório Integrador. Como se pode observar nas falas dos discentes entrevistados, esse ambiente fez diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Era uma sala, era algo mais dinâmico, algo mais empresarial. Não era uma sala assim de escolas, faculdade mesmo. [...] **A gente tinha mais liberdade, a gente tinha um espaço mais criativo, a sala muito bem decorada, um espaço mais que te remetesse a algo empresarial, algo bem real.** [...] o Laboratório Integrador, realmente, veio com uma proposta diferente, inovadora. Vamos dizer, saiu um pouco do convencional, né? **Tá num ambiente bastante de cores bastante legais, um ambiente mais sofisticado, muito interessante, eu gostei muito.** Porque a ali a gente é como se se você se visse numa sala de reunião. Então eu acredito que trouxe pra gente mais uma formalidade, né? (DISCENTE 14, p. 9).

[...] **era um formato diferente porque era uma mesa grandona no meio, então, diferente daquele monte de carteira separados.** Então, tinha essa mesa grandona que todo mundo meio que ficava junto e tinha algumas mesinhas separadas que, quando a gente precisava reunir com o grupo, íamos pra essas mesinhas, **então, eu achei o formato muito legal.** Então, quando você está num formato de círculo, assim, também, inclusive os professores estavam nesse círculo, acho que é super válido. (DISCENTE 25, p.9).

[...] Isso pra mim, que eu sou uma pessoa bem visual, foi uma das coisas mais legais durante todo o semestre, **por que eu achei muito legal sair bem daquele ambiente visual, metódico, assim, de sala de aula que a gente tava durante o curso todo [...].** (DISCENTE 30, p.5).

Fischer (2019) afirma que os alunos precisam de espaços de aprendizado ativos e experimentais que envolvam mais participação e colaboração, exigindo, assim, móveis que permitam configurações de uma sala de aula flexível. Nota-se que os alunos enxergam o ambiente físico como favorável ao seu processo de ensino-aprendizagem, por reconhecerem um espaço adequado em seu *layout* e na estrutura oferecida, por se sentirem pertencentes ao processo, como ressalta a discente 25, ao afirmar que: *“a gente sente mais à vontade se sente mais parte daquilo, talvez. E tem mais esse sentimento de equipe mesmo que não é só você sentar na sua carteira ou ouvir ali. É você com você mesma”* (p.9). O espaço proporcionou aos grupos trocar informações e recursos entre si, de modo colaborativo, a fim de cumprir as tarefas

e despertar um sentimento inovador, ênfase dada pela discente 30: *“um ambiente criativo, que era um ambiente que despertava essa sensação de inovação na nossa mente, mesmo”* (p.5).

Outro aspecto abordado diz respeito à relação com os professores. Os discentes entrevistados ressaltaram como positiva e contributiva a relação que tiveram com os mesmos durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa relação impactou de forma positiva o fator psicológico de alguns alunos, fato demonstrado nas falas a seguir.

[...] **Ótimo.** Eu me surpreendi com a Mônica, nunca tinha trabalho com a Mônica. Eu adorei o jeitão dela. O André é um pai, né? Não preciso nem falar. E a Patrícia também. Patrícia, ela é o jeitinho dela ali, tranquila. Tem umas opiniões coesas dela. E o PH, acho as ideias dele são muito bacanas, ele tem ideias, ele dá ideias muito legais pra gente, principalmente, porque ele já trabalhava. (DISCENTE 1, p. 13).

[...] **uma relação tranquila, tinha alguns professores que a gente se identificava mais por conta da área, por conta do que gostava,** por exemplo, na minha apresentação, quando eu apresentei a primeira vez, aí a Mônica, que era de RH, ela foi um pouco mais firme, assim, comigo, aí eu fiquei meio abalada, mas depois eu vi que era realmente pra gente pensar, pra gente refletir, pra gente não chegar com a ideia que a gente estava super pronto, superpreparado, que não, que a gente ali era mais um passo pra gente aprender. (DISCENTE 3, p.5).

**Eu achei ótima,** assim, foi um momento que eu pude ter um olhar, mais profissional, administrador, sabe dos professores, eu achei isso muito interessante, eu não tinha trabalhado em projetos, eu não tinha essa visão, então, eu tinha muito essa visão da parte teórica, né? **E vendo eles como professores, e eu passei a vê-los, eu lembro que eu fiquei assim apaixonada** pela Mônica que ela tinha me dado aula no primeiro semestre e depois ela foi no primeiro semestre que ela me deu aula e depois eu não tinha tido contato com ela e tendo reuniões com ela eu vi como trabalhando na parte de administração eu achei muito interessante. **Então, eh... foi... eu acho que isso foi ótimo essa parte do relacionamento com os professores.** (DISCENTE 11, p.5).

Ah! **Foi muito boa, foi muito tranquilo,** a gente marca reuniões periodicamente com eles e eles conseguem sanar nossas dúvidas. Então, com o meu grupo pelo menos foi bem tranquilo, **todos professores ali têm bastante experiência, muito bons, então todas as lutas que a gente tinha, eles sabiam como lidar, como responder, já tinha uma experiência com aquilo.** Então, pode ajudar muita gente a, nos momentos de dificuldade, ali, a gente conseguir resolver os problemas. (DISCENTE 27, p.5).

Nas falas anteriores, remete-se às anotações feitas durante a palestra “Questões teóricas e práticas do processo de ensino-aprendizagem: problematizando a aula e o fazer docente-discente”, ministrada pela Profa. Dra. Flávia Botelho, do Departamento de Biologia da UFLA, realizada na IX Semana de Planejamento e Formação Docente, promovida pela Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento de Ensino (DADE/PROGRAD/UFLA), em 28/07/2022, evento do qual a autora desta pesquisa participou.

A palestrante enalteceu a necessidade das estratégias **AMA** no processo de ensino-aprendizagem. A expressão “**AMA**” foi criada pela mesma, e diz respeito ao “**Acolhimento**”, à “**Motivação**” e ao “**Acompanhamento**” do aluno pelo docente no ensino-aprendizagem. O

“acolher” refere-se à sensação de segurança a ser oferecida aos estudantes no processo, considerando que eles terão regras, formalidades que precisam ser claras e entendidas. O “motivar” denota valorizar o estudante, sua importância para sociedade, e o “acompanhar” refere-se à disponibilidade, a prática de ouvir os estudantes, estar atento às dúvidas e anseios pelos quais eles passam durante o processo.

Sendo assim, percebe-se que a interação docente-discentes no processo de ensino-aprendizagem da disciplina “Laboratório Integrador” é construída com base numa relação de disponibilidade, segurança e valorização. De acordo com o discente 13, *“a relação com os professores foi boa, todos eles foram bem receptivos, todos eles estavam bem disponíveis, bem dispostos”* (p.5). Assim como para o discente 7, *“foi bem tranquila, e foi, até, assim, no começo eles foram, bem... pegaram pesado, mas no sentido de mostrar pro aluno: ó, vamos, você consegue, você é capaz, beleza? Pode melhorar, pode melhorar, sabe?”* (p.5).

Assim, em um componente curricular dinâmico como esse, que traz a proposta de abordar as macro áreas da Administração, apesar da extensão dos conteúdos de cada área, é fundamental perceber que os professores possuem uma sensibilidade pedagógica, auxiliando os estudantes a encontrarem sentido no que está sendo estudado, seja para evoluir na formação profissional, ou para sua formação como cidadãos seguros de si.

#### **4.2.5 Contribuições acadêmicas e profissionais proporcionadas pelo Laboratório Integrador**

As atividades desenvolvidas no Laboratório Integrador mostraram indícios e evidências da sua contribuição na formação acadêmica e profissional dos estudantes. No que diz respeito às contribuições acadêmicas, alguns discentes destacaram, principalmente, a visão ampla e sistêmica do curso.

**Eu acho que a acadêmica foi entender mesmo os sentidos das matérias, dos conteúdos porque às vezes vai passando batido**, aí você estuda uma DRE você fala ah tá uma DRE mas aí quando você pega pra montar pra ver e pra ver os números, o quanto, o faturamento, os gastos impactam realmente na empresa e com o marketing é importante e você saber a experiência do cliente, saber o que ele gosta, o que ele não gosta. No sentido acadêmico foi esse. (DISCENTE 3, p. 5).

Acadêmica foi poder aplicar tudo que eu aprendi em sala de aula, né? Todas as ferramentas administrativas, **tinham ferramentas que eu ficava assim pensando, ah! Mas qual que é a necessidade disso e aí chegou o futuro que foi o laboratório integrador e eu entendi** (DISCENTE 7, p. 10).

**Nossa foi muito enriquecedora. Saber trabalhar em equipe é juntar ali tudo que o curso deu**, né? De disciplina teórica, aplicar na prática [...]. Acho que, mais importante, é trazer a confiança da gente realmente ver na prática como é [...]. (DISCENTE 22, p. 10).

É foi **uma contribuição muito grande eu ter vivenciado o Laboratório Integrador na minha formação acadêmica**, porque foi o momento do curso onde a gente conseguiu colocar na prática mesmo tudo que a gente tinha aprendido antes, **foi um momento em que a gente conseguiu ver, enxergar a amplitude do curso.** (DISCENTE 30, p. 7).

Bom, acadêmica eu nem consigo nem colocar direito, porque muito do **meu TCC foi utilizando alguns recursos que eu aprendi durante o laboratório integrador.** (DISCENTE 31, p. 12).

Outra contribuição citada foi a vivência prática que, até o momento, só tinham discutido na teoria. Portanto, o Laboratório Integrador permite aos estudantes experienciar uma relação dinâmica entre teoria e prática, que na terceira premissa de Kolb (1984), corresponde à prática da resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo, em seu processo de aprendizagem. Portanto, em Laboratório Integrador o processo de ensino-aprendizagem depende da relação dialética entre teoria e prática, uma vez que o ensino depende de ambas, possui trata-se de uma abordagem prática que demanda a compressão dos significados na sua essência teórica.

Acadêmica foi poder ver a teoria na prática. Na verdade, **vê que a teoria é muito fácil e linda que a prática é bem difícil de executar aquilo que a gente viu em sala de aula.** (DISCENTE 4, p.5).

[...] porque foi aonde **a gente conseguiu ver todas as esferas da administração em conjunto e como elas funcionam em conjunto mesmo.** (DISCENTE 30, p.7).

**Eu consegui colocar bastante coisa em prática que a gente de certa forma ouviu em na universidade** e ver essas coisas em práticas e de forma conjunta né? Porque às vezes a gente tem as disciplinas específicas pra cada coisa essa **disciplina de laboratório ela permitiu ver essas diferentes informações das diferentes disciplinas de forma conjunta e trabalhar nela de forma conjunta.** (DISCENTE 34, p.4).

No que tange às contribuições profissionais, pode-se observar, pelo quadro 13, que a maioria dos discentes se encontrava empregada, muitos já ocupando cargos de grande responsabilidade em suas organizações. Acredita-se que o Laboratório Integrador contribuiu com esse resultado, considerando que alguns alunos ressaltaram como contribuições profissionais adquiridas com a disciplina atributos como postura mais profissional, autônoma, segura e comprometida em relação à visão do profissional que seriam no futuro.

[...] na parte profissional, sem dúvida, **ter responsabilidade, trabalho em equipe, tudo isso eu pude está levando, também, pro meu estágio, depois para minha efetivação, também, trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, autonomia,** o famoso correr atrás das coisas, não ficar esperando muito, saber que a gente consegue fazer sem ter que esperar empurrão. (DISCENTE 7, p.6).

[...]. É, **eu acho que seria isso mais segura e mais e pronta,** por exemplo, coisas que a gente passou em laboratório que hoje eu falo: ah! **eu dou conta se se alguém**

**desconfiar de mim eu sento lá e explica o que eu estou fazendo no meu trabalho. Se eu precisar trabalhar com uma equipe grande eu consigo trabalhar né?** Apesar das dificuldades eu sei que eu consigo, então essa segurança que a disciplina me deu foi muito importante pro mercado de trabalho. (DISCENTE 11, p.8).

[...] **na questão profissional ela me tornou uma pessoa muito mais comprometida** com as relações dos com o empresário, com os professores, com o grupo. Então, acaba a gente acaba tendo uma relação meio que acadêmica só que ela é muito mais uma relação profissional nesse no laboratório integrador do que uma relação acadêmica. (DISCENTE 31, p.11).

É interessante observar como as habilidades interpessoais, comportamentais e de trabalho em equipe são desenvolvidas pelos discentes. Sua percepção vai de encontro às competências exigidas nas DCNs, que considera a formação profissional de um administrador necessária de sentimentos como a empatia, por favorecerem relacionamentos colaborativos, além de compartilhar ideias e conceitos de forma efetiva, bem como a capacidade de argumentar com base nas evidências e de adquirir novos conhecimentos sem a mediação de professores (BRASIL, 2009).

Os desafios aos quais os alunos são submetidos durante o processo de ensino-aprendizagem, que lhes permite desenvolver competências ligadas à gestão, também os dota de um sentimento de confiança que pode ser considerado importante para os primeiros passos de sua carreira profissional, como pode ser visto nas falas dos discentes.

[...] **com essa experiência profissional eu acredito que é essa questão mesmo de poder estar presenciando ali o que eu provavelmente teria no meu futuro profissional depois de formada.** Eu acredito que agregou dessa forma. (DISCENTE 18, p. 7).

[...]. **Se sentir preparado para entrar no mercado de trabalho com uma visão completa de uma empresa.** Então, pra mim foi muito enriquecedor, porque foi o primeiro contato que eu tive com alguém com alguma empresa que fosse do ramo que eu queria trabalhar. **Então aquilo me abriu muito a mente, me deu ali os primeiros insights mesmo, para abrir meu próprio negócio.** (DISCENTE 30, p. 9).

**É uma é uma experiência que eu vou poder levar como pra vida profissional.** (DISCENTE 34, p. 4).

[...]. **Abriu nossa nova visão, [...], com Laboratório Integrador a gente conseguiu enxergar o mundo real, não é uma coisa perfeita.** Experiência boa. (DISCENTE 39, p. 8).

Desse modo, percebe-se que o ensino-aprendizagem no componente curricular em questão é um processo holístico de adaptação, não apenas como resultado de cognição, mas que envolve o funcionamento integrado da pessoa, incluindo pensamentos, sentimentos, percepção e comportamentos (KOLB, 1984). Ou seja, a proposta do Laboratório Integrador permite que os discentes estejam inseridos em um processo de ensino-aprendizagem onde são estimulados

a pensar abrangentemente sobre os problemas de forma colaborativa, contextualizada, multidisciplinar e interdisciplinar, orientada para a prática profissional.

#### 4.2.6 Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de “Laboratório Integrador”

Os estudantes foram indagados sobre as dificuldades que vivenciaram no processo de ensino-aprendizagem. Os fatores mais presentes nas falas foram em relação ao trabalho em equipe, tempo e confiança do empresário parceiro no respectivo projeto.

[...], dificultava um pouco ah às vezes **a falta da de comunicação**, também, de até de **alinhamento da equipe logo no começo** mesmo, acho que a gente estava conhecendo e tudo mais, no começo tinha essa um pouco dessa dificuldade [...]. Isso que atrapalhou um pouco mais a gente (DISCENTE 7, p.6).

Pessoas. **Pessoas foi o maior desafio. Lidar com o grupo, trabalhar em equipe não foi fácil. Né?** Você trabalhar com uma equipe, principalmente, com o laboratório integrador que é formado por equipes que não estavam acostumadas, porque a gente vem todo, o ano, a formação toda montando as famosas panelinhas, né? (DISCENTE 8, p.8).

Acho que o a maior dificuldade mesmo é sempre foi sempre será em qualquer lugar **o trabalho em grupo**. Então os dias de debate tal coisa chegava a quatro pessoas prontas e um estava lá assim... (DISCENTE 23, p.12).

**Foi entrar em consenso**. Algumas ideias não batiam e a gente às vezes demorava dois, três dias pra poder entrar em consenso sobre o que fazer dentro da organização, porque às vezes a o proprietário apresentava um problema e a gente ficava meio confuso. (DISCENTE 33, p.5).

Diante da dificuldade de trabalho em equipe, os professores orientavam que houvesse diálogo entre os membros, após aplicar a ferramenta de Avaliação em 360 graus<sup>7</sup>. Na visão dos alunos, isso auxiliou bastante para sanar alguns conflitos, conforme afirma a discente 20: “[...] *Então, foi bem interessante quando a gente teve avaliação trezentos e sessenta acho que somou muito pra gente na época no trabalho [...].*” (p.10). A outra dificuldade apontada pelos discentes foi a disponibilidade de tempo, fator esse relacionado à carga horária do componente, bem como pelo fato de que alguns discentes no semestre que cursaram a disciplina estavam simultaneamente comprometidos com outras atividades curriculares, especialmente outras disciplinas, além do estágio obrigatório.

**É uma matéria que demanda muito**, então não é simplesmente você pegar e fazer, sei lá, fazer uma pesquisa na internet sobre determinado assunto, fazer ali uma resenha e entregar sabe? **Então é algo que demanda mais tempo de estudo**. (DISCENTE 10, p.8).

<sup>7</sup> Avaliação 360 graus – trata-se uma avaliação que é feita de modo circular por todos os indivíduos que mantêm alguma forma de integração com o avaliado, pressupõe que sua aplicabilidade em equipes seja transparente, haja uma boa comunicação e se tenha observado os objetivos propostos.

[...]. **Essa disciplina realmente era uma das que mais exigia atenção e dedicação**, então assim com certeza foi conseguir gerir o tempo entre tudo isso. (DISCENTE 19, p.8).

**Nesse período todo mundo estava abraçando o mundo né?** Fazíamos estágio na época, ainda tinha as aulas pra fazer então assim sem tempo nenhum. (DISCENTE 16, p.9).

[...] **dificuldade com o tempo** também porque é **muita coisa pra fazer em muito pouco tempo** é um período só e não é seis meses. (DISCENTE 27, p.8).

Nessa dificuldade, os alunos foram estimulados a gerenciar melhor o tempo de atividades, especialmente através de ferramentas como *check list*, além dos *softwares trello* e *Google Agenda*, a fim de melhorar os períodos disponíveis e lidar melhor com os prazos acordados previamente. Por fim, os discentes apontaram a dificuldade de conseguir a confiança dos empresários, conforme relatos a seguir.

[...]. Demorou um pouco pra gente conseguir todas as informações que a gente precisava, mas **é uma questão de confiança do empresário** ir entendendo que o nosso serviço é sério que a gente não está brincando e liberando até onde ele acha que deve (DISCENTE 4, p.5).

[...], outro problema foi **a falta de credibilidade que a gente tinha com a empresa** a falta de abertura do empresário. (DISCENTE 11, p.9).

A primeira com certeza **foi a resistência do empresário** e eu acho que foi a mais desafiadora. (DISCENTE 13, p.7).

Eu acredito que **essa dificuldade foi justamente essa questão da abertura da empresa pra gente**, poder ter essa receptividade que às vezes a gente tinha por parte do proprietário, às vezes não. (DISCENTE 14, p.16).

Muitas vezes, tal dificuldade veio acompanhada de frustração com o processo, mas considerado o momento estratégico em que alguns dos alunos percebiam a realidade que estavam vivenciando, e refletiram sobre o aprendizado (conhecimento) adquirido no percurso, entendendo que era um processo que exigia maior engajamento, e não deixando de ser um processo motivador, conforme enfatizaram nas suas falas.

**Eu queria reforçar que é uma disciplina muito cansativa**, exaustiva, [...]. Então foi assim, realmente uma experiência bem assim, que é cansativo mesmo. **Mas que vale a pena!** (DISCENTE 4, p.7).

Então é isso, **o Laboratório Integrador veio mesmo**, pra quem diria sabe numa linguagem bem assim informal, que veio pra sacudir mesmo, sabe? **Dar uma sacudida um: Acorda galera, vamos!** Aqui, oh! a realidade da vida. Vocês estão muito ali no mundo do eu faço isso e dá certo. Então, vamos lá! Ver como é que funciona esse negócio. Na vida real. Entendeu? **Laboratório integrador é isso, é vida real, é realidade**, é o que vai acontecer mesmo, é pepino que você vai ter, o abacaxi que você vai ter que escolher, enfim, essas ditados todos em antigos. **Enfim, uma experiência muito rica.** (DISCENTE 21, p.16).

O Laboratório me proporcionou foi que entender melhor que tudo que a gente planeja a gente consegue executar. **Vai passar por frustrações? Vai, a gente vai passar por dificuldades? Vai.** Só que a gente tem que encontrar uma solução. **É essa dificuldade e ao mesmo tempo esse desafio que faz a gente crescer como pessoa e como profissional.** (DISCENTE 28, p.8).

As falas dos estudantes corroboram com a premissa da TAE, em que Kolb (1984) defende que a aprendizagem é um processo de criação do conhecimento. Ou seja, acredita-se que uma abordagem prática aliada à interpretação de suas especificidades permita ao aluno adquirir conhecimento. Desse modo, entende-se que a experiência vivenciada em Laboratório Integrador proporcionou algum aprendizado (conhecimento) aos discentes, pois, como ressalta Kolb (1984), a criação do conhecimento advém da transformação da experiência. Logo, pelos relatos dos discentes, ficou evidente a quebra na predominância de ideias fixas, verdades absolutas, abrindo espaço para novos pontos de vista, novas possibilidades, criatividade e inovação. A seguir, são apresentadas as percepções dos docentes acerca do componente curricular em questão.

#### **4.3 Percepções dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina “Laboratório Integrador”**

O processo de ensino-aprendizagem ocorre mediante uma interação entre docentes e discentes no contexto educacional. Nesse contexto, a seguir (quadro 14) é apresentado o perfil dos docentes entrevistados, considerando que eles, além de responsáveis pelo planejamento do processo de ensino-aprendizagem da disciplina, produzem, reproduzem ou mudam as estratégias nas práticas em sala de aula.

Quadro 14 - Perfil dos docentes entrevistados.

Docentes	Sexo	Graduação	Pós-graduação	Tempo de Docência (anos)	Tempo de participação no comp. (anos)	Área de conhecimento
Docente 1	F	Administração	Doutorado em Administração	16	3	Produção e Administração Pública
Docente 2	M	Agronomia	Pós- doutorado em Marketing	19	3	Marketing e Pesquisa Mercadológica
Docente 3	F	Administração	Doutorado em Administração	19	5	Gestão de Pessoas e Estudos organizacionais
Docente 4	M	Administração	Doutorado em Administração	17	5	Administração Financeira e Gestão de custos
Docente 5	M	Agronomia	Doutorado em Administração	12	5	Empreendedorismo, Marketing e Agronegócio
Docente 6	F	Administração Rural	Doutorado em Engenharia de Produção	25	3	Produção e Logística

Fonte: Entrevista e Currículo Lattes (CNPq, 2022).

Os docentes entrevistados têm uma representatividade igualitária quanto a gênero, sendo três homens e três mulheres. O perfil do conjunto demonstrou uma singularidade na formação acadêmica, já que possuem graduação na área de Administração, exceto os docentes 2 e 5, formados em Agronomia. Em relação ao nível de doutorado, 90% cursaram na área de Administração, apenas o docente 6 cursou em Engenharia de Produção, e o docente 2, que tem título de pós-doutor. Todos detinham um alto nível de aperfeiçoamento profissional. Além disso, possuem uma grande experiência profissional, com tempo superior a dez anos do exercício da docência, como também experiência de mercado, como foi observado no currículo *lattes*. Quanto ao tempo de participação no componente curricular, três professores permanecem desde a data de instituição do componente, computando cinco anos de participação. Em relação à área da Administração, nota-se a abrangência das especialidades com as macro áreas.

Diante do perfil dos docentes, observa-se que o componente curricular foi estruturado pensando no campo de atuação do profissional do profissional administrador, bem como na complexidade das áreas na estrutura organizacional. Logo, o processo de ensino-aprendizagem da disciplina é dinâmico, cheio de imprevistos que ultrapassam as fronteiras da universidade, trazendo a concepção de “como fazer”, objetivando que o discente exerça a mediação entre o

conhecimento e a realidade vivenciada, ainda desconhecida, conforme os relatos dos professores entrevistados.

**O processo de ensino-aprendizagem, ele está muito focado na realidade, que realidade que eles vão estudar, né? [...]. É a construção deles e no nosso olhar sobre a construção deles, né? Muitas vezes essa construção ela vem pautada muito no senso comum, então a gente tem que chamar a atenção para que essa construção não seja uma construção pautada no senso comum, mas que ele traga técnicas, que ele traga ferramentas, né?** De tomada de decisão, de análise, de diagnóstico mesmo, né? (DOCENTE 1, p.5).

Então, é como se fosse, **o processo de ensino-aprendizagem que eles têm que buscar o conhecimento que eles já tiveram, que eles já fizeram, eles vão buscar uma situação prática externa**, onde eles têm que resolver uma situação, um problema organizacional. (DOCENTE 2, p.6).

[...]. Então, é tudo muito imprevisível né? Tudo, muito é, **acontece ao longo do que eles vão vivenciando**. (DOCENTE 3, p.7).

O Laboratório Integrador traz um processo de ensino-aprendizagem que se destaca por apresentar as características de uma educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, conforme defende Freire (1996), amparando a lógica da aprendizagem experiencial de Kolb (2009), que diz que o sujeito exercita a percepção e envolve as informações externas, buscando alinhar com a sua vivência do que já se tem registrado internamente. Em seguida, essa informação isolada é transformada por meio da reflexão e análise, e ganha um significado. Isso pode ser constatado no extrato da fala do docente 1.

Eu me lembro de um caso que a gente teve, pode acontecer o caso de abandonar. E aí como é que esses alunos vão terminar esse processo de ensino-aprendizagem né? Mas são coisas que assim, eu acho que, também, a disciplina ela mostra muito uma questão que eles têm que aprender a lidar, porque a realidade organizacional ela é de muitos imprevistos né? De muitas coisas que a gente não pôde planejar e que as vezes a gente vai ter que deliberar sobre elas né? Então eu acho que a disciplina também dá uma noção para eles lidarem com gestão de imprevistos né? Ir construindo em cima desses imprevistos né? (DOCENTE 1, p.6).

Na estrutura curricular do curso de graduação em Administração, o componente curricular “Laboratório Integrador” é a única disciplina obrigatória que possui quatro professores responsáveis pela sua condução. Logo, os docentes entrevistados afirmaram que as ações de planejamento desse componente são realizadas de forma coletiva, e revisadas a cada semestre, conforme as observações dos próprios e as sugestões dos discentes, com o intuito de buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

[...]. Então, **o processo de planejamento ele é bem coletivo né?** A gente tem feito sempre com antecedência, [...], a gente sempre está revisando, o que deu certo naquele semestre e como que a gente pode mudar, né? (DOCENTE 1, p 6).

**A gente vê as dificuldades, ia melhorando a disciplina, né?** Aí está o interesse não é fazer aula expositiva, depois a gente percebeu que pelo menos um pouco no início tinha que dar uma orientação, trazendo, por exemplo coisas novas, né? **E os professores também se reuniram, normalmente a gente se reunia algumas vezes durante o semestre, e sempre durante o final de semestre, a gente se reunia, para gente fazer um balanço geral da disciplina,** para ver o que que estava acontecendo, o que que foi positivo, o que precisa ser melhorado, e aí a gente já fazia um determinante pro próximo semestre, o que que poderia ser implantado diferente, do que que não deu certo. (DOCENTE 2, p 5).

**Nós temos umas reuniões no início, no final do semestre, ao longo do semestre também,** em que a gente discute é, no começo, antes de começar o semestre é, no final do semestre a gente discute como aconteceu, o que pode melhorar já que faz um prévio planejamento. [...] . **Então a gente tá sempre em contato pra fazer esse planejamento.** (DOCENTE 3, p 4).

[...], antes dos semestres nós organizamos reuniões e aí nessas reuniões entre os professores nós temos como pano de fundo também o cronograma do semestre, [...], nós vamos tentando inserir aquilo que a gente julga que funcionou legal e vamos tentando melhorar aquilo que a gente percebeu que não foi tão bom assim. **Então, eu acho que o planejamento tem essa questão interessante que é de uma busca por uma melhoria contínua,** assim, a gente está sempre alterando uma coisa ou outra porque a gente percebe, olha isso não ficou legal na turma passada e a gente sempre corre o risco de ser um efeito turma, não ser algo, mas a gente tenta fazer esses ajustes. (DOCENTE 4, p 6).

A gente sempre **faz uma reunião depois do semestre,** a gente avaliar como é que foi, ah e **uma reunião antes de começar o semestre para gente ver fazer o planejamento** de como é que a gente vai distribuir, né? (DOCENTE 5, p 8).

Outro aspecto abordado no processo de ensino-aprendizagem do Laboratório Integrador foi a avaliação. Segundo os docentes, o processo de acompanhamento do progresso discente foi trabalhoso, pelo fato de esses perpassarem várias fases durante a disciplina, visto se tratar de um processo avaliativo realizado de forma coletiva.

**O processo de avaliação não é um processo de avaliação simples e a gente faz ele também de forma todo colaborativo, né?** Os quatro professores deliberam juntos, né? Até porque eu posso ter tido uma percepção, o outro não teve e nós vamos construir isso coletivamente. (DOCENTE 1, p.10)

**A avaliação ela passa diversas fases, né?** Então, eles são avaliados pelos relatórios que eles entregam, primeiro que eles têm que entregar o relatório de diagnóstico da empresa, e ao final eles tem que entregar esse diagnóstico aperfeiçoado, juntamente com o relatório de proposta de intervenção. Eles são avaliados também pela, um produto que eles devem entregar para a empresa ao final do curso, do semestre. Esse produto é uma síntese de tudo que eles fizeram com um linguajar mais acessível pros empresários. Eles são avaliados pelas reuniões de orientação com os professores, com as reuniões individuais. Eles são avaliados pela avaliação trezentos e sessenta graus que eles têm que fazer do grupo, e eles são avaliados também por frequência e participação em todos os momentos das aulas. (DOCENTE 2, p. 4).

[...]. **Eles têm uma pontuação por uma participação efetiva nas rodadas, nesse semestre então nós diluímos as avaliações em semanas,** então tem um pouco da pontuação em rodadas, tem um pouco da pontuação pela participação nas mentorias com os professores, mas o peso maior é dado aos relatórios e a apresentação desses dois eixos principais da disciplina, o diagnóstico e o plano de propostas e intervenção. Mas cada um de nós tem uma percepção diferente da avaliação. **Laboratório nos coloca numa situação de ter que ouvir do outro o porquê daquela ponderação.**

Então, é até legal, também é legal porque a gente se respeita muito, né? (DOCENTE 4, p.8).

Como pode-se observar, a disciplina tem um processo avaliativo baseado na avaliação formativa, em que ocorre uma avaliação contínua, quando o docente assume uma postura crítica e dialógica na relação com o discente (BOLZAN, 2015). Dessa forma, consegue-se enxergar, não somente aspectos técnicos adquiridos pelos discentes, mas também habilidades sendo desenvolvidas ou aperfeiçoadas, conforme extrato da fala do docente 2.

**A gente observava o grupo individualmente, a gente tentava observar as habilidades, né? Não só as habilidades técnicas, o desenvolvimento deles no decorrer do semestre, mas as habilidades também interpessoais.** Então tinha essas avaliações que eram feitas também durante determinados pontos da disciplina. Tinha avaliação do próprio trabalho que eles tinham tinha que entregar em etapas e a gente corrigia e dava o feedback que era o relatório, né? [...], a avaliação trezentos e sessenta, [...], porque, também, eles se compreendiam, aprendiam a trabalhar em grupo e a gente entendia melhor a cada indivíduo? **Então, a gente participava todos juntos tinha discussão, dava as notas por etapas.** (DOCENTE 2, p.6).

A forma como a avaliação é realizada pode auxiliar o curso, por proporcionar a análise do perfil do aluno, conforme está instituído no artigo 2º das DCNs, quando versa que o perfil do egresso deve expressar coerência e integração dos conteúdos, competências, habilidades e atitudes para o qual esteja sendo preparado para o mercado de trabalho. Quanto às contribuições que o componente curricular proporciona para a formação discente, o docente 2 ressalta: *“acho que complementa uma formação conceitual né? Acho que complementando uma formação de atuação prática, numa formação no sentido humano, de interação, interagir com colegas com respeito”* (p.17) e o docente 4 diz *“saber trabalhar em equipe.”* (p.19).

Condiz com as competências redigidas nas DCNs que o processo de ensino-aprendizagem auxilie os alunos a saberem trabalhar em equipe, sendo colaborativos para efetiva a gestão de conflitos (BRASIL, 2021). Somado a essa contribuição na formação humana dos alunos, os docentes também ressaltam a vivência prática da realidade organizacional, propiciando aos alunos a experiência de situações reais quando forem para o mercado ou mesmo para estágio obrigatório do curso.

Ah! Eu acho que a contribuição ela é fundamental, porque ela é um pouco daquilo eles vão encontrar na realidade. Porque a realidade eles vão ter que trabalhar em equipe. **Eles vão trabalhar com pessoas diferentes, eles não vão ter respostas prontas e nem perguntas prontas para todos os desafios da realidade organizacional.** Eh eles vão ter que lidar com questão de tempo, com questões de objetividade, com escassez de tempo, de recursos né. (DOCENTE 1, p.18).

**Ah! Eu acho que é muito bom porque ele é como se fosse um fechamento do ciclo de aprendizagem ao longo do curso[...].** Eles têm estágio supervisionado obrigatório antes de se formar, ajuda a terem tipo um choque de realidade mesmo, né? e

vivenciarem na prática ali o dia a dia de uma empresa e tentarem enxergar suas dores, seus amores e assim por diante. (DOCENTE 3, p.8).

Os docentes complementam afirmando que, “*A contribuição para eles, hoje eu entendo como é essencial, sabe? Para formação deles como administradores (Docente 5, p. 16); “No final, eles são outras pessoas, bem produzidos assim profissionalmente”* (docente 6, p.11). Assim, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem do Laboratório Integrador oferece um ambiente favorável para o desenvolvimento profissional, tornando-os capacitados e seguros para atuar no mercado. Os docentes reconhecem que por participarem do processo de ensino-aprendizagem do Laboratório Integrador, também crescem acadêmica e profissionalmente, por terem a oportunidade de compartilhar experiências com os outros professores, a partir da interação que envolve o respeito em entender a percepção de cada um, já que todo o processo é feito de forma colaborativa.

**A oportunidade de trabalhar junto com outros colegas numa mesma disciplina e compartilhar nossas experiências**, a oportunidade de estar trabalhando um componente inovador dentro do curso, dentro da universidade aqui, né? **E a oportunidade de ter esse contato maior, de acompanhar os estudantes trabalhando de fato em organizações reais.** (DOCENTE 3, p. 9).

Não, eu acho que para mim assim, eu sempre falei que o principal desafio da disciplina era a **integração dos professores né? Eu acho que esse aí foi talvez o maior aprendizado, né?** (DOCENTE 5, p. 18).

**A gente poder trabalhar em cooperação, a gente poder trabalhar compartilhando as coisas para gente fazer o conjunto inteiro crescer.** (DOCENTE 6, p. 13).

Os docentes ressaltam que o compartilhamento dessas experiências implica positivamente sua atuação como docente, pois promove um aprimoramento dos conteúdos nas disciplinas que ministram, apresentando em sala de aula exemplos reais e factíveis, para alunos de semestres anteriores. Ainda, fortalece a essência do “ser docente”, validando e reavaliando crenças quanto ao seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Hoje muito, **é dar exemplos melhores nos meus outros conteúdos**, porque eu vi exemplos, né. (DOCENTE 1, p. 19).

Olha, **ele me ajuda a validar hipóteses que ficavam na minha cabeça como docente.** Eu percebo que aquilo que eu achava que eles tinham aprendido, não necessariamente eles aprenderam. E, é isso, eu tinha hipótese, porque eu não trabalhava com a ideia de que todo mundo aprendia tudo. **Mas, isso também ajuda a sempre fazer a autocrítica lá atrás antes para tentar organizar os outros componentes curriculares de uma maneira mais significativa**, de sensibilizá-los mais, de diminuir essa distância entre o que eu julgo que eles aprenderam e o que de fato eu consigo ver que eles aprenderam depois. (DOCENTE 4, p. 22).

Por fim, o docente 2 destaca que “[...], **o maior aprendizado é essa interação entre universidade e sociedade, a gente fica mais perceptível que ela existe, que ela é necessária e**

*que ela pode ser feita”* (p.19). A aproximação da universidade com a sociedade ainda é uma lacuna presente, e o curso de Administração, tendo como base uma visão da realidade organizacional, não poderia se eximir dessa aproximação. Sendo assim, com o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo componente curricular “Laboratório Integrador” permite-se que haja essa interação, além de se atender às características instituídas pelas DCNs no PPC, que preza pela efetiva interação com o mercado de trabalho, a partir da criação de experiências de aprendizagem que simulem o ambiente real de atuação do egresso (art.11, III, BRASIL, 2021).

Na visão dos docentes, qualquer processo de ensino-aprendizagem perpassa dificuldades, desafios que, quando superados denotam que o processo está atingindo seu propósito. Inicialmente, teve-se a dificuldade do ceticismo por parte de alguns colegas, como relata o docente 6: *“Então, a gente teve uma dificuldade muito grande de formalizar isso com a graduação, então essa incompreensão da universidade e eu acho que a incompreensão dos colegas foi muito ruim no início, hoje todo mundo já acalmou. Só que em compensação a gente já abriu para trocar com outros colegas, né? E ninguém quis”* (p.17).

Apesar das mudanças exigidas pelo mercado para o profissional em administração, e da reorganização da estrutura curricular dos cursos de graduação em Administração proposta pelos normativos, ainda se observa docentes arraigados no paradigma de um ensino convencional, relutantes a uma visão mais harmônica e compartilhada do ensino. No processo de ensino-aprendizagem, os docentes observam o fato de haver alunos que participam do processo e não conseguem progredir, como ressalta o docente 3: *“As dificuldades são relacionadas aos estudantes, aqueles que não querem ou não podem se dedicar, não conseguem, e esses não vão ter o rendimento que a gente espera né? Esse a gente não tem como controlar”* (p. 8). São questões presentes nesse meio, por conta do comprometimento e dedicação por parte de alguns alunos.

Outro ponto importante comentado é o fato de ser uma disciplina que impõe muita responsabilidade e uma exigência mental mais intensa, quando comparada com outras, pois, para atender ao processo de ensino-aprendizagem, os docentes devem ter uma postura mais responsável, crítica e inovadora na condução do componente.

Então, eu acho, em termos de dificuldades, né? **A gente acaba percebendo uma responsabilidade maior daquilo que a gente faz dentro da sala de aula**, isso é positivo. E, também, melhora no sentido das dificuldades que a gente tem até de prospectar coisas novas para trazer para sala de aula, a gente é obrigado a fazer, você acaba sendo cutucado para isso, né? **Não ficar numa mesmice ali nas suas aulas e isso leva a gente a mudar a perspectiva, então pode ser até uma para alguns professores, isso pode ser uma dificuldade, né?** (DOCENTE 2, p.16).

Olha, também sempre na minha perspectiva, não posso dizer que eu já ouvi isso de outros professores ou se ouvi, eu não assimilei. Assim, eu, particularmente, eu acho que **é um componente que me desgasta muito eh mentalmente, porque a gente lida com a maneira que os estudantes enxergam uma realidade.** (DOCENTE 4, p.18).

Os relatos dos professores ratificam as discussões expostas por Bolzan (2015), quando a autora explana que o processo de ensino-aprendizagem requer envolvimento, acompanhamento e atualização, exigindo do docente uma postura constituída pela experiência docente e como administrador, a didática e o conhecimento teórico e prático. Em relação aos impactos que esse componente curricular traz ao curso, os docentes enfatizaram a legitimação e conscientização de um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, no qual observa interesses de professores de outras áreas em elaborar um projeto com esse mesmo propósito.

Eu acho que cada dia que passa, **o laboratório está ganhando mais sua legitimidade, já tem outros professores que querem montar outros laboratórios de áreas específicas,** já teve professor que veio conversar com a gente, pediu para relatar a experiência, como que eles poderiam estar fazendo. (DOCENTE 1, p.21).

Então, **eu acho que as pessoas tão internalizando a ideia de interdisciplinaridade** e tal né? A gente, ainda, é muito presa pela própria estrutura da universidade. A estrutura está com a carreira docente, né? E que não incentiva esse tipo de integração, né? Ela é muito focada em produtivismo individualista, né? (DOCENTE 5, p.18).

Diante dessas falas, nota-se que o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular proporciona aos docentes o alinhamento com as exigências das DCNs e no PPC do curso, quando dizem que os docentes devem ter domínio conceitual e pedagógico, englobando estratégias de ensino de aprendizagem ativa pautadas na interdisciplinaridade de várias áreas para resolver problemas. (BRASIL, 2021). Outro impacto enfatizado pelos docentes é a relevância que o Laboratório Integrador traz para o curso, no sentido de ser um elo entre teoria e prática, bem como uma quebra de paradigma em relação ao pensamento de que o curso de Administração é puramente teórico na formação do aluno.

É o link que a gente precisava. **Ao se formar um administrador e ele tem um link com as organizações que tão fora,** acho que é ali o momento dele perceber como ele vai usar tudo aquilo que ele aprendeu numa situação real. (DOCENTE 2, p.20).

O aluno tem muito aquele discurso batido, né? Escola, universidade, é tudo teórico, é tudo teórico, **A disciplina de laboratório ajuda a quebrar um pouco desse discurso.** (DOCENTE 4, p. 21).

O processo de ensino-aprendizagem nesse modelo traz aspectos diferentes de uma abordagem de ensino convencional, pois tem como princípio um processo colaborativo, baseado no trabalho coletivo dos docentes responsáveis por esse processo. Destaca-se que, por ser um ensino dialógico e ter uma avaliação contínua que estimula o pensamento crítico dos

estudantes, fazendo com que reflitam sobre a prática, a integração entre teoria e prática, o trabalho em equipe, a desfragmentação das áreas, essa configuração de ensino-aprendizagem facilita a proximidade da academia com o mercado, o que favorece a aplicação do ciclo de aprendizagem de Kolb, que considera experiências práticas e concretas como seu pilar (KOLB, 1984).

Também, deve-se ressaltar que os docentes também aprendem muito nesse processo, como também se frustram em alguns momentos, e se realizam em outros. O processo dinâmico do Laboratório proporciona um contato mais próximo entre eles, um tipo de trabalho coletivo e simultâneo que não acontece quando ministram outras disciplinas de forma individual. A possibilidade de contarem uns com os outros e de refletirem conjuntamente acerca da evolução dos estudantes e do aprimoramento do modelo é uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional importante e diferenciada. Igualmente, o contato com empresas reais e a possibilidade de acompanhar a atuação dos estudantes nelas configura como fonte de experiências e dados que agregam e atualizam o seu conhecimento. De fato, a aproximação das universidades com as empresas é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade no curso de graduação em Administração, além de oferecer oportunidades de praticar a extensão universitária e contribuir com a sociedade.

#### **4.4 Percepções dos empresários sobre o componente curricular “Laboratório Integrador”**

A efetividade do processo de ensino-aprendizagem proposto no componente curricular ocorre com a manutenção dos discentes em sala de aula e a maior proximidade com o mercado. Dessa forma, no quadro 15 é apresentada uma síntese do perfil dos empresários entrevistados, bem como as características das organizações pelos quais são responsáveis.

Quadro 15 - Perfil dos empresários entrevistados.

<b>Empresário</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Atividade Principal</b>	<b>Ramo da Atividade</b>	<b>Personalidade Jurídica</b>
Empresário 1	M	Educação Física	Musculação	Prestação de Serviços	ME
Empresário 2	F	-	Alimentícios	Comercio	MEI
Empresário 3	M	Engenharia Química	Consertos de eletrônicos	Prestação de Serviços	MEI
Empresário 4	F	Biologia	Alimentícios	Comércio	MEI
Empresário 5	F	Administração	Moda feminina	Comércio	ME
Empresário 6	M	Administração	Moda masculina	Comércio	ME
Empresário 7	M	-	Serviços de Pintura	Prestação de Serviços	ME
Empresário 8	M	-	Alimentícios	Comércio	ME
Empresário 9	F	Administração	Produtos de chocolates	Comércio	ME
Empresário 10	F	-	Tratamento capilar	Prestação de serviços	MEI
Empresário 11	M	Administração	Musculação	Prestação de Serviços	ME
Empresário 12	M	-	Moda em geral	Comércio	ME
Empresário 13	F	-	Tratamento capilar	Prestação de Serviços	MEI

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os empresários entrevistados são representados por 7 homens e 6 mulheres, os quais são responsáveis pelas empresas estudadas. Sobre o nível de escolaridade, cinco deles não possuem formação acadêmica em nível de graduação, ao passo que os demais têm formação nas áreas de Administração (30% dos entrevistados), Educação Física, Biologia e Engenharia Química. Quanto ao perfil das empresas, observa-se a atuação, principalmente nos ramos do comércio e serviços, tendo destaque para comercialização de produtos, como roupas femininas e masculinas, alimentos saudáveis — livres de *glúten* e *lactose* — e produtos de chocolates. Já no ramo da prestação de serviços, trabalham com pintura em geral, beleza e estética, conserto de eletrônicos e atividades físicas (musculação). Em relação à personalidade jurídica, 5 (cinco) empresas se enquadram na categoria de Microempreendedor Individual (MEI)<sup>8</sup> e 7 (sete) na categoria Microempresa (ME).<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Microempreendedor Individual (MEI) – é uma pessoa que atua por conta própria e regulariza a sua situação como pequeno empresário. No regime MEI, o faturamento anual do negócio não pode ser superior a R\$ 81 mil (SEBRAE, 2022).

<sup>9</sup> Microempresa (ME) – é uma sociedade empresária, sociedade simples, empresa individual de responsabilidade limitada e empresário, devidamente registrados nos órgãos competentes. No regime ME, o faturamento anual do negócio não pode ser superior a R\$ 360 mil.

A descrição do perfil dos empresários e do seu empreendimento foi fundamental para o esclarecimento de algumas considerações apontadas por esses sujeitos durante as entrevistas. A participação das empresas no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular, conforme alguns empresários entrevistados, ocorreu por indicação de pessoas próximas que conheciam algum estudante que participava da disciplina na instituição, e sabia do interesse do empresário em ter uma atividade com esse propósito no empreendimento, como também pela pesquisa no mercado.

[...]. **Eles vieram, fizeram uma pergunta: se poderia fazer, né?** Um estudo na academia e eu dei autorização eles começaram a fazer. (EMPRESÁRIO 1, p.1).

**Eles me encontraram no Instagram me falaram desse trabalho que eles estavam desenvolvendo e eu achei superinteressante,** era no momento que eu precisava de realmente um direcionamento e aí a gente começou a conversar pelo *WhatsApp* e a marcar as reuniões. (EMPRESÁRIO 2, p.1).

**Bom, eu conheci o (aluno X) que é um, que foi um dos participantes da disciplina. Então, ele já conhecia a empresa,** a gente já tinha conversado sobre, ele propôs para mim e aí a gente conseguiu trabalhar junto no projeto. (EMPRESÁRIO 3, p.1).

Sobre a experiência vivenciada com os estudantes durante a disciplina, os empresários a relataram como uma troca bastante positiva, que os alunos demonstraram uma postura profissional, bem como se mostraram comprometidos com as atividades.

Eu amei porque eles tiveram a teoria do que eu precisava e estavam praticando ali dentro da minha empresa. Então, a gente **foi uma troca muito grande de aprendizado, foi muito bom para cozinha.** (EMPRESÁRIO 2, p.1).

**Foi muito boa, assim é o pessoal bem animado, bem comprometido, todas as vezes que a gente reuniu a gente conseguiu atingir o objetivo.** Não sei se muito pela questão da identificação mesmo por eu também ser estudante. Mas aconteceu uma afinidade muito boa. (EMPRESÁRIO 3, p.2).

**Uma experiência positiva,** a gente que é uma empresa pequena [...], a importância de ter a presença dos alunos, como eu que assumo toda parte de gestão da empresa, o fato de tê-los dentro da empresa, me desligou de algumas tarefas, me gerou alguns questionamentos a partir das percepções de uma consultoria externa (EMPRESÁRIO 11, p.1).

Eu não tive problema nenhum, além de ser jovens, que estão para se formar, foram muito profissionais aqui na loja, dando cobertura total, **porque eles vieram profissionalmente mesmo, trazendo propostas, eles tiveram abertura completa.** (EMPRESÁRIO 12, p. 1).

A experiência vivenciada pelos empresários com o componente curricular gerou expectativas quanto às atividades a serem realizadas, além de permitir reconhecer a fragilidade de ser empreendedor e saber executar o serviço que oferece ao mercado. Porém, não ter o conhecimento necessário de gestão para planejar, dirigir, organizar e controlar o empreendimento, foi algo que a vivência no Laboratório permitiu aenizar, conforme extrato das falas.

[...]. **Eu tenho formação, eu sou doutora, mas eu não entendo nada de administração.** Fazer isso que eu faço aqui é muito difícil para mim, assim, entender como fazer o que fazer certo, o que que está errado né? É difícil, eu sei mexer no Excel, sei usar planilha, mas eu não sei administração (EMPRESÁRIO 4, p.3).

**A experiência foi uma experiência muito boa.** A gente por ter estudantes e a gente ser empreendedor, e carregar isso no sangue, a gente espera muito de quem está formando como administrador de empresa. **A gente acha que esses novos formadores que eles têm uma varinha mágica que vai ativar e vai resolver o problema de da nossa empresa em questão.** E não é bem assim, eles tiveram um desafio muito grande, né? Porque o principal gestor da empresa, até então sabia ser gestor e, ainda, não ... sei ser um bom pintor. **Nós somos uns bons pintores, mas mal gestores ao meu ver. A gente estava gerindo o negócio de maneira que não é o correto. E foi o que eles apontaram lá. O que que a gente deveria fazer.** (EMPRESÁRIO 7, p.2).

A respeito dessas falas, percebe-se que o componente curricular se apresenta como uma ação pedagógica efetiva de cunho prático, pois, além de permitir aos alunos vivenciarem na prática a complexidade e desafios do mercado, faz com que os empresários reconheçam a importância do trabalho do profissional em administração. Os empresários também apontaram contribuições que as atividades desenvolvidas trouxeram ao empreendimento durante a participação.

**Essa parte da organização,** de separar as contas da empresa, eles me ajudaram muito com planilhas pra poder ter uma administração melhor da empresa E isso ajudou muito. (EMPRESÁRIO 2, p.3).

**Eu acho que ajudou na parte de organização,** dessa coisa de **fazer a precificação** a gente tinha feito e estava errada, eu sei que estava errada, mas de organizar mesmo sabe? Os dados ter tudo bem tabuladinho para conseguir enxergar o que que está acontecendo. Então, eu acho que nessa questão de organização foi bem importante, assim, pra gente, a gente meio que foi obrigado né? Pela proposta a se organizar pra entregar esses dados. Então eu acho que nesse sentido foi bem importante. (EMPRESÁRIO 4, p.2).

**Sim, hoje eu posso lhe falar que o que ele trouxe em um pouco tempo de espaço que eles ficaram na empresa, o marketing da empresa, ele não existia.** Existiam boca a boca e uma frase que eu uso na empresa até hoje: Atenda bem um cliente e ele te indicará para outros. Então, quando eles fizerem a proposta do funil pra nós e começou a dar resultado. O cliente começou a vim através da internet. (EMPRESÁRIO 7, p.3).

**Deixa eu pensar, ahhh... foram muitos.** Elas que ajudaram, na verdade, a gente enxergar no início. A gente começou pensando assim, vamos focar no marketing, porque está abrindo a loja. Ninguém conhece um aí. A gente viu que tinha que focar só uma coisa que a gente foi vendo várias falhas em outras. Em outras partes, falei da logística. Elas me ajudaram bastante a gente focar na questão de sair os produtos que precisavam sair antes é. Aí foi isso. É. Lembro que a gente fez o BSC, um que eu lembro que era várias estratégias, né? Em muitas áreas dentro da empresa. (EMPRESÁRIO 9, p.3).

**Bom, além de trazer de fato, ou seja, voltar a minha visão para parte estratégica e financeira do negócio durante esse período, as intervenções apresentadas foram muito importantes,** de certa forma, aliviou várias etapas no processo que gastaria mais tempo se eu fosse executá-las. (EMPRESÁRIO 11, p.3).

As contribuições apontadas pelos empresários demonstram uma avaliação positiva da disciplina. Quanto à participação dos discentes, apresentaram medidas de intervenção adotadas nas suas empresas que resultaram em melhorias de processos, procedimentos, alavancaram resultados e, além disso, conforme ressoa na fala do empresário 5: *“A maior contribuição foi na parte financeira [...], fizeram uma análise que gerou uma mudança expressiva, que a sente no bolso”* (p. 3). Também validaram ações já tomadas pelo gestor, conforme ressalta o empresário 11: *“e, também, parte de gestão financeira do negócio, serviu para confirmar, por meio, semelhante a uma auditoria externa, que o trabalho deles coincidiu com os números, o que tenho trabalhado sozinho foram confirmados com trabalho em grupo deles. Nos deixa muito mais tranquilo”* (p.4).

Nota-se que a disciplina tem conseguido alcançar um dos objetivos a que se propõe: assessorar o processo de gestão em diversas áreas das empresas, trazendo resultados positivos para as organizações, e contribuindo para uma maior aproximação da sociedade e das organizações com os discentes do curso, além de fortalecer a instituição de ensino perante a sociedade.

No que tange à relação entre universidade e mercado, os empresários enxergam que essa disciplina gera um impacto positivo ao empresariado local, pois oferece ao mercado uma consultoria gratuita, ou uma assessoria, assim como eles chamam, que os ajuda a sair da zona de conforto e a entender a importância de uma boa gestão do seu empreendimento. Além de compartilharem os conhecimentos adquiridos e de aprenderem, os alunos auxiliam na melhoria dos procedimentos da organização no curto, médio e longo prazo, o que, conseqüentemente, contribuirá com a economia local.

**[...]. É um crescimento muito grande por que acaba que é uma profissionalização, né?** Eles trazem uma parte assim que muitos não têm. E aí acaba esclarecendo, não vou fazer, vou contratar alguém para fazer exatamente isso que precisa ser feito. Entendeu? **Então é algo muito, muito, muito valioso.** (EMPRESÁRIO 2, p.2)

**Eu acho muito importante por que é uma consultoria, vamos dizer assim, gratuita, né? A gente sendo parceiro da UFLA, dos estudantes,** eles conseguem dar uma orientação pra gente, que, às vezes, muitas empresas custam um valor mais caro pra fazer uma certa consultoria dessa, propor ideias, Eu acho que isso é muito importante. (EMPRESÁRIO 6, p.3).

**Eu acho que pode ajuda muito a evoluir a empresa, né?** Por que que nem eu te falei, traz uma visão diferente do que a pessoa não sabe, o que é o comércio, mas ela tem a noção dela e ela traz a visão dela pra gente e aí a gente tem que aproveitar melhor isso. Então, ajuda a evoluir a empresa por que a empresa não fica estagnado. Seu pensamento ali, só daquela forma, a empresa vai ser mais difícil de ir crescendo. **Então, com certeza, traz evolução pro comércio no geral. Por que são outras visões, é um pessoal mais novo que já vem com ideias novas e vai fazendo uma rotatividade maior em tudo** (EMPRESÁRIO 8, p.5).

**Eu acho que os impactos são os mais positivos.** Não é que por que é uma assessoria, sabe, eles ajudam e acaba que muito empresário não tem essa visão da parte administrativa. Tem muito empresário que abre as empresas, abrem lojas e não são nem formados nessa parte, Administração, não tem base nenhuma. **Então, eles praticamente fazem uma assessoria, mostram todas as áreas, por que integra as matérias.** (EMPRESÁRIO 9, p.5).

Acredita-se que as atividades desenvolvidas no Laboratório Integrador contribuem para a aproximação da universidade com a comunidade local, especialmente as micro e pequenas empresas locais, fazendo com que os empresários se beneficiem dos conhecimentos produzidos dentro da universidade. O empresário 12 afirmou que *“o trabalho realizado pelos alunos é bastante vantajoso para o empresariado, por que a Universidade, referência para nós, e quando eles (alunos) vêm com ideias, alunos jovens vêm com conhecimento fresquinho, com inovação tecnológica é vantajoso para nós.”* (p.6).

Desse modo, percebe-se uma postura ativa e provedora de conhecimentos por parte dos alunos, resultante de um processo autônomo no qual o discente se permite refletir e apresentar soluções no contexto em que está inserido, corroborando com a visão de Silva et al. (2018), quando afirmam que os alunos são incentivados a assumir a liderança em sua própria formação e educação profissional. Esse tipo de posicionamento em um contexto de ensino permite ao aluno ir além de um papel passivo, ser desafiado por um problema e desenvolver um senso de autodireção em busca do conhecimento necessário para resolvê-lo.

#### **4.5 Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do Laboratório Integrador**

Com as transformações nas áreas de conhecimento impulsionadas pela globalização e pela evolução da tecnologia, o PPC do curso de Administração, em estudo, visa à “busca da sistematização de estratégias que contribuam para a qualidade do ensino, para a garantia de uma profissionalização dos egressos, para a integração entre ensino/pesquisa/extensão e para a formação da cidadania” (UFLA, 2018). É nessa perspectiva que se insere a concepção do componente curricular “Laboratório Integrador”, com a utilização de metodologias de ensino que atendam às reflexões do PPC. Desse modo, apresentam-se as percepções dos docentes e discentes sobre as implicações do uso dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, refletidas durante as entrevistas.

#### 4.5.1 Reflexões dos docentes sobre as metodologias ativas no Laboratório Integrador

Conforme proposto na ementa na disciplina, especificamente quanto ao uso de metodologias ativas, os docentes apontaram as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas durante o processo.

Olha, se a gente for pegar em nome de metodologia ativa assim, acho que o **conceito da aula invertida é uma delas**, porque na verdade eles estão lá e eles tem que não é dar uma aula né? Mas eles têm que falar do que eles fizeram? Então, acho que é o principal deles ali. (DOCENTE 2, p. 9).

**Esse componente curricular ele é todo baseado na metodologia ativa de resolução de problemas** né, que é *Problem based learning*, aprendizagem baseada em problemas. [...] (DOCENTE 3, p. 5).

**O laboratório tem um pouco de vários elementos, então tem um pouco de PBL porque na verdade são PBL's né?** [...]. Também, tem uma cara de aprendizado, **aprendizagem baseada em projeto porque é uma coisa autoral**. (DOCENTE 4, p. 11).

O Laboratório Integrador aplica em seu processo de ensino-aprendizagem metodologias ativas, destacando um processo com base, principalmente na sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, todas orientadas pelos pressupostos da aprendizagem vivencial, que visa o uso da experiência concreta no processo de ensino-aprendizagem (KOLB, 1984), como enfatiza a docente 1: *“A metodologia, né? Eles apresentam seminários, eles constroem os relatórios, né? Mas tudo isso é pautado na vivência, eu acho que metodologia assim, a metodologia ativa que é a vivência, né? A vivência da realidade organizacional. [...] (p.11)”*.

Com base nessa percepção, demonstra-se a aderência do processo de ensino-aprendizagem a um processo capaz de desenvolver competências ao longo da formação acadêmica, de acordo com Kolb (1984) e, posteriormente Kolb e Kolb (2009), em um processo de aprendizagem experiencial, o aluno aprende estando envolvido em um processo de aprendizagem, o que lhe permite desenvolver certas habilidades que fazem parte do curso. Vale ressaltar que, nesse processo de ensino-aprendizagem, os professores reconhecem o uso de diferentes estratégias de ensino para a construção do conhecimento a partir de mobilização, experiências e reflexão (ALTHAUS; BAGIO, 2017).

Quando você fala estratégia de ensino, assim, a gente usava, aula expositiva, eventualmente, né? **Disponibilização de material** para leitura e discussão sobre ele, quando os alunos tinham dificuldade, a própria **reunião com o grupo** é uma estratégia de ensino para atender individualmente, porque a gente atingia o objetivo específico de cada grupo, os problemas específicos de cada grupo. A própria **avaliação**, a gente pegar por áreas, **avaliação trezentos e sessenta**, também, se caracteriza como uma estratégia, né? Porque eles, também, aprendiam a falar, a expor, a falar com o colega de uma coisa que é inadequada, aprendeu também a falar com uma empresa, isso é

um grande problema né? Em, RH, de sentar com um colega e não ser aberto o suficiente para falar o que você está satisfeito e insatisfeito em melhorar o ambiente de trabalho, né? [...]. As **apresentações em sala**, também podem ser uma estratégia, por que o próprio desenvolvimento do *pitch*, a discussão posterior vai trazer habilidades para os alunos de expor. (DOCENTE, 2. P.8).

Ao início do semestre, tem **umas poucas aulas para lembrar o conteúdo teórico de cada área**, né? Que na verdade é um componente curricular de final de curso, então eles já têm que ter cursado, né? Grande parte das disciplinas obrigatórias do curso de administração. Então, a gente faz esses primeiros momentos para fazer um apanhado dos conteúdos, dos assuntos. A gente **disponibiliza uma série de materiais no campus virtual** que é a plataforma virtual que a gente tem para que eles possam acessar, estudar, utilizar. [...]. Nas **avaliações individuais** com os professores, a gente tem uma série de conversas mesmo, então essa orientação também é uma estratégia de ensino, e nos momentos de **apresentação para turma**, também, eles têm a oportunidade de ouvir os comentários dos professores do que eles, do andamento do trabalho deles. (DOCENTE, 3. P.5).

Diante de cada estratégia apontada pelos docentes, tais como a disponibilização de material, reuniões com os grupos, avaliações, como a avaliação 360, apresentações em sala, foram ressaltadas as possíveis habilidades que seriam desenvolvidas pelos discentes, tais como: comunicação, exposição e posicionamento de opinião, diálogo e capacidade de compreensão e reflexão sobre o contexto analisado. Bacich e Moran (2018) afirmam que a variedade de estratégias de ensino utilizadas durante o processo estimula os discentes a refletirem sobre questões essenciais, favorecendo um maior engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo.

O processo de ensino-aprendizagem com o uso de metodologias ativas ocorre com a descoberta, a investigação e a resolução de problemas por meio de experiências reais ou simuladas (BERBEL, 2011; MORAN, 2018). De acordo com docente 3: *“Então, eles têm que identificar problemas nas empresas reais, nas organizações reais, e tem que trabalhar para buscar eles mesmo as soluções.”* (p. 3), sendo que outros docentes pensam de forma semelhante. Corroborando a opinião do docente anterior, o docente 4 revela: *“Por que são problemas que vão surgindo ao longo do tempo e eles vão tendo que construir ali e, eu não digo que é a resposta correta, mas é a resposta para aquele problema, naquele momento, naquele contexto com aqueles recursos que eles têm.”* (p.11).

Em relação ao uso dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem, os docentes o enxergam como um processo angustiante no início. Para alguns discentes, implica responsabilidades, mas depois gera um reconhecimento da importância da utilização desse tipo metodologia, mediante o objetivo da disciplina.

**Eu acho que no início eles ficam um pouco angustiadados, sabe? Mas acho que aí angustiadados e envolvidos né?** Com o tempo, com as apresentações, com as relações de grupo, com as dificuldades que eles têm, né? É, de marcar com a empresa, mas assim eu acho que no final, não posso generalizar, **mas acho que muitos se dão conta**

**que aquilo depois faz parte do processo de aprendizagem, né?** (DOCENTE 1, p.13).

Então, acho que as metodologias ativas têm como função delas é justamente isso. Como o próprio nome diz, né? **Tornar o aprendizado mais ativo, o aluno participa. Ele se coloca numa posição de responsabilidade. Então, essa responsabilidade ele vê, olha e fala sobre isso e age, eu preciso conhecer.** Então, acho que um dos grandes princípios da metodologia ativa e do positivo dela, é que o aluno se coloca no papel de fazer e ele tem que fazer. Então o aprendizado é muito maior. (DOCENTE 2, p.10-11).

Laboratório tem a função que tem, que tem um propósito a cumprir. Mas eu percebo isso, **um momento de euforia e depois nossa - eu queria aquelas aulas, eu queria estudar para prova, porque isso daqui está me tirando da zona de conforto, do lugar que eu conheço.** E no final, aí eu não sei precisar, né? Assim, é difícil, é uma mistura de esperança, no final, eu acredito, **que uma parte deles, não sei se a maioria, percebem que valeu a pena, né!** (DOCENTE 4, p.11).

É importante observar que os docentes enxergam os alunos como ativos e engajados na proposição da aula, conforme afirma o docente 6: *“essa metodologia ativa [...], dá liberdade para eles. Eles são os protagonistas da história ai [...]”* (p. 7). A fala desse docente corrobora com a visão de Valente (2018), que ressalta que uso das metodologias ativa envolve os alunos, engajando-os em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem. Outra questão abordada pelos docentes foi o fato de haver a percepção, por parte de alguns alunos, de que a aplicação das metodologias ativas por meio de uma experiência prática da realidade organizacional gera a necessidade da integração das áreas.

[...] mas acho que muitos se dão conta de que a vivência, **a realidade é muito mais complexa do que a gente vê nos nossos conteúdos aqui curriculares, isolados, né?** (DOCENTE 1, p.13).

[...]. **Não vou te dizer que é cem por cento, mas, assim, eu acho que eles também começam criticamente a criar uma consciência crítica, vamos falar assim de que as disciplinas não são individuais.** Eles entendem que na hora que eu estou fazendo uma coisa de marketing, mas eu tenho que ter um conhecimento ali da parte financeira para que isso dê certo. Eu acho que eles começaram a fazer, encaixar as coisas. (DOCENTE 2, p.13).

Os docentes entendem que o fato de alguns alunos não conseguirem atender à proposta da disciplina como interdisciplinar, é devido, ainda, a um pensamento engessado na abordagem do ensino em Administração, apresentando e discutindo as áreas de forma fragmentada, conforme apresenta na fala do docente 4: *“Os professores se apresentam como professores de determinada área. Então, eu acho que para os alunos e até para nós, professores, é sempre um desafio tentar integrar aquilo que foi sempre separado, né? Aquela visão cartesiana, vamos estudar uma coisa muito objetiva para gente se especializar naquilo”*. (p.13).

Para esta tese, considera-se o constructo “interdisciplinaridade” como uma atitude interdisciplinar adquirida no processo de ensino-aprendizagem, no qual tanto discentes como

docentes enxergam a autonomia de cada disciplina, bem como a harmonia que há nas relações entre elas, gerando uma interdependência disciplinar. Diante desse conceito, pode-se afirmar que pelo fato de os alunos compreenderem essa interligação entre as áreas, já é possível dizer que se trata de uma prática interdisciplinar, pois, segundo Fazenda (2011), a tal prática implica em trabalho coletivo envolvendo certas competências: perceber-se interdisciplinar, contextualizar conteúdos, valorizar o trabalho em equipe e valorizar e dinamizar a comunicação.

#### 4.5.2 Reflexões dos discentes sobre as metodologias ativas no Laboratório Integrador

Na percepção dos discentes sobre o conhecimento das metodologias de ensino utilizadas, apenas alguns souberam compreender do que se trata uma metodologia ativa, por terem participado de grupos de pesquisas durante o curso.

**Eu fiz parte do PET<sup>10</sup> né?** Que era um programa lá da UFLA, e um projeto meu de ensino, **eu trabalhava com as metodologias ativas de aprendizagem.** Então, eu já tinha um pouco conhecimento, trabalhei diretamente com o André, também, em outro projeto e, então eu sabia bastante né? Quais os benefícios desse tipo de metodologia, o quanto era eficiente, já tinha feito outros trabalhos com outros professores. (DISCENTE 3, p.3).

**Eu já vivi uma que eu participei no PET,** a gente fez um projeto de extensão que a ideia era dar uma assessoria a pequenas empresas. Era como se fosse uma consultoria e a gente fez uma breve experiência, só que acabou não dando certo. Então, o projeto foi encerrado assim no meio do caminho, mas **a proposta era exatamente a mesma a gente chegava na empresa fazia o diagnóstico e depois ia buscando as soluções.** (DISCENTE 25, p.8).

Então, acabou que eu tinha uma base, já tinha meio que um norte de como começar, o que fazer. **Eu participei do Programa de educação tutorial – PET,** que a gente tem lá nossos projetos de ensino, pesquisa, extensão e a gente trabalha digamos por contra própria, né. (DISCENTE 38, p.4).

Porém, apesar de não compreenderem o sentido integral do conceito de metodologia ativa, os demais discentes enxergaram como uma metodologia dinâmica, prática, tirando-os da zona de conforto, descrevendo um processo de ensino-aprendizagem no qual se viram construindo juntos com os professores o processo, no qual se aprende e ensina.

[...], **só que eu não vou saber o nome dessa metodologia.** Todo momento a gente estava dando palpite no projeto de outro. Então, assim, **eu me sentia um entrosamento muito grande por parte dos alunos e dos professores e eu senti, também, que a gente fazia a aula junto sabe?** Não era aquela questão do professor só ficar lecionando e a gente só escutando e recebendo, não[...] **Então,**

<sup>10</sup> PET – Programa de Educação Tutorial - desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do país, com o objetivo de aplicar os conhecimentos e ampliar a formação acadêmica no tripé ensino, pesquisa e extensão.

**assim, essa metodologia foi totalmente diferente do que eu já tinha visto em outras disciplinas** (DISCENTE 9, p. 5-6).

**Foi diferente do que a gente estava acostumada. Tirou a gente da zona de conforto, né? Claro que as aulas expositivas, as aulas teóricas são muito importantes** mas o laboratório, ele vem fechar com chave de ouro, né? **De colocar na prática mesmo**, eu acho que foi ótimo! As reuniões com os professores, eu acho que foi ótimo, esse método. (DISCENTE 11, p. 3).

[...], **uma metodologia bastante prática**, a gente teve inicialmente algumas aulas expositivas para interagir sobre a proposta da disciplina e colocar a gente a par, também, dos materiais que a gente poderia estar usando, mas a maior parte da disciplina foi bastante prática e com validação com os professores. (DISCENTE 34, p. 2).

[...]. **Em laboratório foi bem dinâmico**. Pelo que eu lembro foi bem dinâmico, teve aula expositiva também, teve videoaula, teve vídeos que eles passaram para gente. Tinha, mano, tinha conteúdo, tinha baita conteúdo, tinha bastante coisa que eles apresentavam pra gente. **Não ficava só daquela aula clássica, sabe?** (DISCENTE 35, p. 5).

Mediante essas descrições apresentadas sobre a metodologia, nota-se o alinhamento com a visão de Althaus e Bagio (2017), ao afirmarem que no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas proporcionam um ambiente interativo entre professores e alunos baseado no diálogo e na cooperação mútua, como a forma de aprender. Entende-se que o Laboratório Integrador promove um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, proporcionando a participação mais ativa dos alunos, implicando mudança da prática e no desenvolvimento de estratégias de ensino que garantem um aprendizado mais interativo e interligado com as situações reais de uma empresa. Quanto ao modo como se vê nesse processo, os discentes se enxergam ativos, mais participantes e responsáveis pelo aprendizado.

**No Laboratório Integrador eu senti uma autonomia** que os professores deram pra gente muito grande (DISCENTE 7, p.3).

**Foi uma disciplina muito mais dependente da gente de nós alunos do que do corpo docente**. O docente se reunia a gente explanava alguma coisa, direcionava, mas a busca por conhecimento, a busca por desenvolver qualquer coisa era muito mais dependendo da gente (DISCENTE 23, p.3).

**A gente se viu durante, mais ativa, mais participante de entender a realidade** (DISCENTE 28, p.4).

Quanto à postura dos professores durante o processo de ensino-aprendizagem, mediante a aplicação dessa metodologia, os discentes a descrevem como sendo um guia, um orientador, tendo similaridade como se fosse uma consultoria da parte deles em relação aos alunos, deixando-os mais livres para desenvolver o trabalho.

**Os professores eles instigavam a gente**, eles não davam resposta pronta. **Os professores eles serviam como orientadores** para aquilo que a gente estava exercendo né? (DISCENTE 5, p.4).

Os professores deixaram disponível pra gente o que que a gente poderia utilizar e ao **mesmo tempo fizeram uma espécie de consultoria também com a gente. Então, nós poderíamos consultar com eles tudo que a gente precisava**, mas quem faria o trabalho seríamos basicamente nós. (DISCENTE 6, p.5).

Os professores deixaram a gente bem à vontade, né? Com a empresa pra poder realizar as nossas as nossas análises é lógico que eles passaram junto com a gente pra poder ver se realmente era aquilo que a gente estava fazendo estava certo, mas eles deixaram a gente bem à vontade até mesmo pra gente errar e entender qual era o nosso erro, né? **Então, a gente fez essa parte toda prática e eles auxiliaram a dando suporte, dando sugestões, dando... explicando alguma coisa em que a gente não tinha entendido muito bem.** (DISCENTE 36, p.5).

Portanto, percebe-se uma modificação no comportamento dos professores e estudantes em relação ao componente curricular. Ambos saíram de uma relativa zona de conforto, em que os estudantes passaram a ser protagonistas, e os docentes os facilitadores, mentores ou orientadores de novas propostas de aprendizagem e formação. Althaus e Bagio (2018, p.86) afirmam que o professor, em um processo de ensino-aprendizagem intermediado por metodologia ativa, “atua como mediador: problematiza conteúdo, faz perguntas, intervém nas atividades discentes, dialoga, aprende ao ensinar”.

No que diz respeito ao uso dessas metodologias, comparado a outras experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem durante o curso, alguns discentes as descrevem com diferentes e desafiadoras, além de proporcionar uma vivência prática da realidade organizacional orientada por quatro professores.

**Como eu posso falar da aprendizagem, assim, é uma coisa que dá muito mais trabalho, levou muito mais tempo, mas deu para sentir mais na pele o trabalho, mesmo [...].** Quando vai fazer inventário tem que fazer isso, aí você chega na empresa que tem que fazer um inventário, tem que fazer um controle que não existe. **É outra coisa, a realidade é completamente diferente.** (DISCENTE 4, p.4).

**Com a disciplina, é totalmente diferente, o laboratório do restante das disciplinas** por mais que a gente tenha ali alguma coisa, por exemplo, na disciplina de marketing do Daniel a gente vai atrás de uma empresa e faz alguma campanha é algo com uma escala bem menor, assim, onde a metodologia é diferente não é ativo A gente estuda primeiro toda a teoria e depois tenta aplicar isso na prática. **Com o Laboratório Integrador foi cem por cento, como se nós fossemos consultores, mesmo. Foi uma prática o tempo todo era prática o tempo todo, era lidando com essas pessoas reais dessa empresa.** Então, foi totalmente diferente. **O restante do curso totalmente teórico e o Laboratório fechando cem por cento prática** (DISCENTE 5, p. 4).

**A primeira diferença que a gente observa é o fato de estar vários professores de diferentes áreas reunidos lá, né?** Explicando como vai ser o processo e aí cada um se apresenta, apresenta o que vai ser a proposta da sua disciplina ali no laboratório, achei isso superbacana, né? Foi uma experiência única que foi inclusive muito marcante. **Por isso, que eu tenho, até hoje, memórias muito claras do primeiro dia**

**de aula ali no Laboratório Integrador porque foi algo realmente muito diferente.** (DISCENTE 8, p. 5).

**Laboratório Integrador foi realmente disciplina que nos permitiu mergulhar.** Vamos colocar-se de cabeça na praça. Vamos agora para prática. (DISCENTE, 14, p. 8-9).

Considerando as implicações do uso das metodologias ativas na formação profissional, os discentes afirmaram que seu uso no processo de ensino-aprendizagem foi relevante para a sua formação, pois impactou na postura profissional, em habilidades, tais como comunicação e senso de responsabilidade, além de ser um direcionamento para o profissional que se apresenta hoje.

**Foi essa metodologia, ela colocou a gente numa situação muito próxima do que a gente precisa ser no mercado.** Ela colocou a gente para pensar maneira mais prática, pensar mais rápido, pensar de uma maneira que seja realmente eficiente para aquilo que a gente tá fazendo. Então, foi um foi um uma conclusão de curso perfeita, pensando na profissão de administração. [...]. **Então, foi muito essencial para eu me tornar profissional que eu sou hoje.** (DISCENTE 5, p.5).

**Ah! Com certeza na parte do crescimento pessoal e profissional, né? Porque ali sabia que não tinha que ficar dependendo do professor,** se a gente não fizer esse negócio, então a gente ia, vamos dizer assim, se dar mal e ali a gente estava mexendo com uma empresa real, né? **Então, era algo uma responsabilidade muito grande nas nossas mãos, então a gente tinha que literalmente se virar entre os quatro ali para nas nossas reuniões.** Então, a gente tinha de discutir ideias, ele discordava, concordar, mas tudo com o propósito de ajudar a empresa, né? Que a gente sabe que ali era um real, né? Não era algo fictício, um trabalho da faculdade, mas era uma coisa real. **Então, isso daí é um senso de responsabilidade e autonomia muito grande para gente.** (DISCENTE 7, p.5).

**Me ajudou muito, muito mesmo.** Ainda mais, assim, no contato mesmo com o empresário. Entendeu? Principalmente, hoje no meu trabalho com contato direto com vários empresários e como eu estou no setor administrativo então, a gente cuida ali da parte societária toda essa parte e esse contato que eu iniciei nos projetos né? **O Laboratório foi uma dessas partes que me ajudaram a ter esse contato, a gerar essa confiança de apresentar propostas para um empresário, entendeu?** (DISCENTE 11, p.4).

**Nossa foi muito relevante.** Conforme eu assim eu até mencionei eh eu antes de fazer administração eu já trabalhava como auxiliar administrativo, e, assim, inclusive eu fiz muito essa comparação quando eu fiz a disciplina de laboratório, porque, assim, **a minha atuação ela mudou muito do profissional que eu era antes e a partir do momento que eu comecei a atuar dentro da disciplina, porque é um você tem um contato de trabalho mesmo, de profissional.** A forma como os professores orienta a gente abordar, prestar essa consultoria, né? Eu diria a gente tem um profissionalismo muito a gente passa a ter um profissionalismo que a gente nem acredita que a gente tinha. **Então, por isso que mim foi essencial.** (DISCENTE 20, p.6).

Perfeito. **Essa metodologia ela é perfeita.** Você utilizar, trazer, né, a parte teórica para parte prática, ela é desafiadora pra muitos pra muitas pessoas. **Eu, no começo da minha faculdade, era muito tímido, eu tinha problemas com apresentação,** com conversas e aí ela tipo, trouxe desafios de várias habilidades. **Eu lembro que habilidade comunicativa melhorou bastante do laboratório** (DISCENTE 31, p.6).

Desse modo, pode-se perceber que o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento acadêmico e profissional, através da disciplina, proporcionou o alcance de diversos resultados. Entre eles, destaca-se a participação ativa dos alunos na solução dos problemas das empresas participantes, a aplicação dos conceitos das disciplinas previamente cursadas, a aproximação do mundo corporativo com o acadêmico, um maior engajamento, assimilação e retenção de conteúdos por parte dos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, confiança, colaboração e senso crítico.

#### 4.6 Síntese dos resultados

Este estudo foi realizado com o objetivo de compreender como a abordagem experimental da educação em laboratório mediada por metodologias ativas contribui com o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal.

Os resultados obtidos a partir do desenvolvimento dos objetivos específicos postulados, a relembrar: (a) contextualizar o componente curricular “Laboratório Integrador” do curso de graduação em Administração; (b) conhecer as percepções dos estudantes referente à experiência vivenciada no componente curricular “Laboratório Integrador”; (c) apresentar as percepções dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado no componente curricular “Laboratório Integrador”; (d) descrever as percepções de empresários sobre o componente curricular “Laboratório Integrador”; (e) apresentar as implicações do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no componente curricular “Laboratório Integrador”, apresentar uma descrição de diretrizes que servirão de norte para implementação desse ambiente de ensino-aprendizagem, logicamente adaptando-se ao contexto de cada instituição.

Com base no Dicionário Oxford (2023), considerando que diretrizes são um conjunto de instruções para a execução de um plano, uma ação ou um negócio (*directive, action plan*) como o *locus de pesquisa* desta tese foi o componente curricular Laboratório Integrador, entende-se que a proposta aqui apresentada se trata de um plano direcionador para o âmbito acadêmico, o qual reconhece-se que não irá mitigar, de imediato, nem em amplitude suficiente, os desafios do curso de Administração, já discutidos no decorrer do texto da tese. Mas, tem coloca-se como uma contribuição acadêmica que visa, através da suscitação ao debate, amenizar os anseios dos alunos quanto a relacionar os aspectos teóricos e práticos do curso de administração, as aspirações dos docentes quanto à formação interdisciplinar, acadêmica,

profissional e social dos estudantes, bem como as expectativas da sociedade, na figura dos empresários, que esperam profissionais com habilidades compatíveis para auxiliá-los na complexidade do cenário organizacional.

Toma-se como referência para elaboração desse plano direcionador o art. 3º das DCNs, para os cursos de Administração, que reza:

O curso de Administração deve proporcionar aos seus egressos, ao longo da sua formação, além de conhecimentos, ao menos as seguintes competências gerais:

- I – Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador;
- II – Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica;
- III – Analisar e avaliar problemas;
- IV – Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise dos problemas e oportunidades
- V – Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional;
- VI – Gerenciar recursos;
- VII – Ter relacionamento interpessoal;
- VIII – Comunicar-se de forma eficaz;
- IX – Aprender de forma autônoma (BRASIL, 2021).

O primeiro objetivo específico foi contextualizar o componente curricular Laboratório Integrador do curso de graduação em Administração. Inicialmente, apresentou-se uma descrição do trajeto, desde a ideia até a implantação do componente curricular, em seguida, descrevendo-se a prática do processo de ensino-aprendizagem desse componente. Com base na contextualização da disciplina, foi possível apresentar uma síntese dos aspectos teóricos discutidos na tese, nos quais o Laboratório Integrador demonstrou ser coerente aos fundamentos percorridos nos constructos teóricos que amparam o estudo, conforme consta no quadro 16.

Quadro 16 - Diálogo da fundamentação teórica com o Laboratório Integrador.

<b>Autor/ano</b>	<b>Fundamento abordado pelo autor</b>	<b>Diálogo com o Laboratório Integrador</b>
Kolb (1984)	Uma abordagem de aprendizado por meio de experiências vivenciadas no mundo real. O aluno aprende fazendo.	Os alunos têm a oportunidade de vivenciar um processo de gestão no contexto real de uma organização.
Japiassu (1976); Fazenda (2011)	Destaca a autonomia de cada disciplina seja assegurada como uma condição fundamental da harmonia de suas relações com as demais	Os alunos conseguem enxergar a empresa de maneira sistêmica, assimilando em conjunto duas ou mais disciplinas e até certo ponto sintetizar suas perspectivas.
Berbel (2011); Althaus e Bagio (2017); e Moran (2018)	Processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo com desenvolvimento de atividades colaborativas	Ambiente de ensino-aprendizagem para vivência ativa do aluno; constroem juntos no processo, no qual se aprende e se ensina.
DCN (2021)	Formação profissional adequado as mudanças da tecnologia e das demandas do mercado.	Formação que atende as necessidades presentes e futuras, interdisciplinaridade, perspectiva crítica e reflexiva

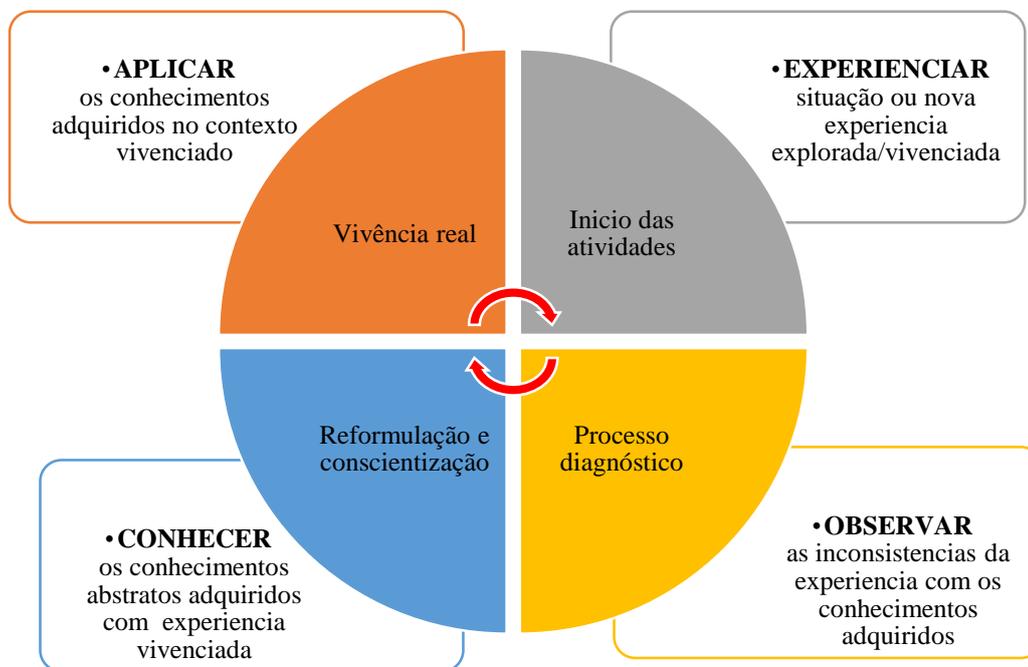
Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Sendo assim, fundamenta-se o Laboratório Integrador como um ambiente de ensino e aprendizagem que tem como propósito integrar teoria e prática, promover o diálogo entre os componentes curriculares que constituem as macro áreas da Administração, promovendo o desenvolvimento e as competências e habilidades inerentes à formação do profissional em administração, além de oportunizar aos discentes vivenciarem uma experiência, de forma autônoma num contexto real de uma estrutura organizacional.

O segundo objetivo específico do estudo almejava conhecer as percepções dos estudantes referentes à experiência vivenciada no componente curricular. Pode-se perceber que o fato de os alunos terem participado da experiência, os quais foram responsáveis durante o processo de ensino-aprendizagem juntamente com os professores na busca da apreensão e transformação dos conhecimentos, pôde lhes incentivar um pensamento crítico para conseguirem resolver problemas de forma prática, simples e inovadora. Os alunos relataram que poder trabalhar em equipe, vivenciar as rotinas e os anseios das empresas no mercado foi um processo desafiador, porém, que puderam vivenciar uma etapa do curso mais dinâmica e atrativa, além de proporcionar um aprendizado na busca por ferramentas inovadoras, forma de posicionar-se e agir diante das relações interpessoais promovidas pelo contato direto com os empresários e colegas da equipe.

À medida que os discentes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos recebidos, o ciclo da aprendizagem experiencial, proposto por Kolb (1984), também é vivenciado.

Figura 10 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial do Laboratório Integrador.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A figura 9 ilustra o ciclo experiencial do Laboratório Integrador. O início das atividades corresponde a uma experiência concreta, a qual ocorre por meio do envolvimento direto com a realidade da empresa, o trabalho a ser realizado, os desafios, conflitos e conquistas. A partir da proposta diagnóstica, gera-se uma observação reflexiva, que faz com que os discentes reflitam sobre a realidade que estão vivendo, bem como discutam com os professores a criação de estratégias, que são transformados em ações e procedimentos por meio do processo de reformulação e conscientização, correspondentes à conceitualização abstrata. Posteriormente, essas ações e procedimentos são postos em prática por meio de um processo denominado “vivência real”, ou seja, a experimentação ativa, em que os discentes aplicam, testam e ressignificam, na prática, as novas implicações, conseqüentemente criando novas experiências.

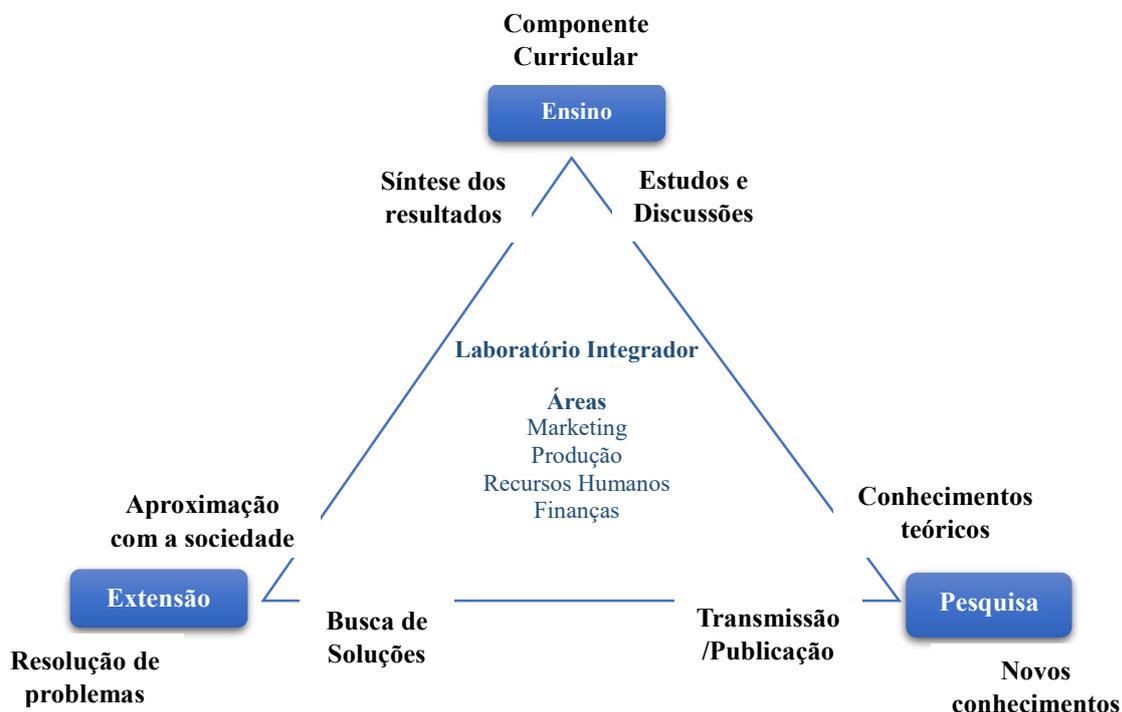
O terceiro objetivo específico consistiu em apresentar as percepções dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado no componente curricular, situação em que se observou que os professores apresentam o mesmo como uma quebra de paradigma em relação ao pensamento de que o curso de Administração é puramente teórico, além de não promover atividades práticas para os alunos aplicarem seu conhecimento, quando ainda estão

na academia. Logo, percebe-se um ambiente de ensino-aprendizagem inovador, pois haviam quatro professores responsáveis pela condução da disciplina, incentivando desde o início os alunos a compreenderem a interdisciplinaridade entre áreas, também havendo a preocupação em não sobrepor conteúdo, e destacando a interdependência disciplinar e sua utilização na visão sistêmica das organizações.

O quarto objetivo específico versou sobre descrever as percepções dos empresários sobre o componente curricular Laboratório Integrador. Tais sujeitos, por sua vez, destacaram positivamente o trabalho desenvolvido pelos alunos, elogiando o profissionalismo e o bom resultado apresentado com a consultoria. Vale ressaltar que, por causa dessa aproximação entre academia e sociedade, é possível acompanhar as mudanças do mercado advindas das inovações tecnológicas, legais e fiscais, fortalecendo o conceito do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão da universidade. Sendo assim, percebe-se que o Laboratório Integrador amplia o seu conceito, diante da sua aplicabilidade, sendo aderente às exigências previstas nas DCNs, quando em seu artigo 4º reza que o PPC do curso de Administração deve recomendar ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos (BRASIL, 2021).

Assim, o Laboratório Integrador configura-se como um processo de ensino-aprendizagem que articula o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, pois proporciona oportunidades de integração entre a universidade e a sociedade, estimulando o desenvolvimento e a divulgação dos conhecimentos teóricos advindos da academia, além de prestar auxílio ao desenvolvimento dos negócios locais. Na figura 11, é representada uma simbologia da síntese do paradigma da integração ensino, pesquisa e extensão no Laboratório Integrador.

Figura 11 - Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão no Laboratório Integrador.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se que, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento acadêmico e prático dos discentes, o Laboratório Integrador também possibilita o apoio aos empresários locais e a consequente disponibilização do conhecimento produzido na universidade, por meio de trabalhos científicos publicados e de trabalhos de conclusão do curso apresentados.

Enfim, o quinto objetivo específico consistiu em apresentar as implicações do uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no componente curricular. Ressalva-se que o componente curricular objetiva, essencialmente, a utilização de metodologias ativas por meio de resolução de problemas, aprendizagem por projetos, sala de aula invertida, destacando a vivência pelos alunos em situações reais e desafiantes similares às que poderão enfrentar na sua carreira profissional. Por meio desse processo de ensino-aprendizagem, percebe-se uma postura responsável e autônoma por parte dos alunos, enquanto os professores se comportam como facilitadores e orientadores, o que permite aos discentes compreenderem a complexidade do processo de gestão e desenvolverem competências e habilidades adequadas ao perfil profissional de um administrador, conforme preconizam as DCNs para a área.

Por fim, pode-se observar que o Laboratório Integrador foca no processo de ensino-aprendizagem de abordagem experiencial e interdisciplinar, em que os alunos passam menos tempo sentados, somente escutando a teoria, mas dedicando mais tempo à experiência prática

da gestão. Logo, trata-se de um componente que contribui para que: (1) a universidade represente uma ação comunitária, reforçando a aplicabilidade da curricularização da extensão no curso de graduação, promovendo uma ação fora das fronteiras da academia; (2) empresas e empresários sejam acompanhados e estudados, sendo disponibilizadas orientações, ferramentas e soluções que podem aprimorar os processos de gestão de forma gratuita; (3) professores tenham a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos às práticas, bem como instigar a importância da interdisciplinaridade no ensino em Administração; (4) estudantes vivenciem um ensino ativo, no qual a resolução de problemas de uma empresa real é a chave para uma reflexão crítica na aplicação dos conhecimentos já adquiridos; e (5) a sociedade absorva esses profissionais que apresentam as habilidades e competências reconhecidas e/ou afloradas durante o processo de ensino-aprendizagem daquele espaço pedagógico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem em Administração ainda passa por desafios, apesar das frequentes mudanças decorrentes do avanço tecnológico, medidas pedagógicas e orientações normativas, permanecendo o questionamento sobre a forma como o conhecimento pode ser transmitido e ao mesmo tempo assimilado. Portanto, percebe-se a necessidade de novas metodologias e práticas de ensino que possibilitem a aplicação dos conteúdos apreendidos em sala de aula. É nesse contexto que a presente pesquisa se insere: o componente curricular Laboratório Integrador, no curso de graduação em Administração, busca promover um ambiente de ensino-aprendizagem de discussões e conhecimentos teóricos aplicados na prática, em formato interdisciplinar, com o apoio simultâneo de quatro professores.

Foi a partir desse contexto que a presente tese surgiu. Logo nas primeiras observações, percebeu-se a proximidade da dinâmica aplicada no componente curricular em questão com os fundamentos da abordagem experiencial. Afinal, os conhecimentos teóricos são aplicados na prática, mediante uma experiência real, e os resultados são discutidos em sala de aula. Fundamentada na Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), segundo a qual a aprendizagem é como um processo por meio do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência (KOLB, 1984), a pesquisa se concentrou em compreender, por meio da percepção dos sujeitos envolvidos (discentes, docentes e empresários), como a abordagem experiencial na educação em laboratório, mediada por metodologias ativas, contribui com o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em administração de uma instituição pública federal.

Em outras palavras, esta tese emergiu de uma experiência empírica que, em seguida, foi analisada com a aplicação de métodos científicos apropriados. Desse modo, a pesquisa se insere na temática do ensino de Administração e contempla a compreensão da inovação no processo de ensino-aprendizagem, que promove uma vivência empresarial e proporciona ao discente o contato com a realidade das empresas. Esse processo fomenta o conhecimento discutido em sala de aula e a divulgação do nome da universidade na cidade, caracterizando, assim, a curricularização da extensão, por propiciar orientações e consultorias gratuitas aos empreendedores locais e promovendo a transformação social, conforme previsto na Resolução nº 7, CNE (BRASIL, 2018).

Portanto, para a realização da tese foi utilizado o método etnográfico, além da observação participante como principal técnica de pesquisa, ambos aplicados durante 6 semestres letivos de oferta do componente curricular estudado. Por meio do método

etnográfico, pode-se ter mais proximidade com o campo, uma verdadeira imersão, sendo possível observar o processo de ensino-aprendizagem realizado dentro do ambiente universitário e participar dele, bem como acompanhar a atuação dos estudantes, simultaneamente, na sala de aula e no espaço empresarial, de maneira a auxiliar sua orientação. Sobretudo, foi uma experiência importante e de desenvolvimento pessoal e profissional para esta pesquisadora.

Com a evolução do estudo do tema, verificou-se que a inserção do componente curricular na estrutura curricular do curso de graduação em Administração pode ser considerada uma resposta à problemática contextualizada no início desta pesquisa, bem como uma proposta de método educacional inovador no processo de ensino-aprendizagem em Administração. Essa problemática questiona uma abordagem de ensino convencional que permite ao aluno cursar toda a graduação sem aplicar o conteúdo apreendido, marcada por aulas expositivas, com os professores ocupando uma posição central e com baixa participação discente ativa. Sendo assim, compreendeu-se que novos métodos de ensino que contribuam para a formação profissional do administrador impõem a necessidade de inovação no ambiente educacional, uma vez que o modelo convencional já não corresponde às expectativas dos discentes e do mercado.

Nesse sentido, para contextualizar a dinâmica da disciplina proposta na ementa do componente curricular Laboratório Integrador, que possui seus próprios processos e respectivas áreas do conhecimento, a opção de fundamentação foi a abordagem experiencial. Tal opção justifica-se pois, para considerar amplamente o conhecimento de visão sistêmica e interdisciplinar do curso de Administração, é necessário visualizar e acompanhar a execução prática do componente curricular, a fim de se ter a experiência completa proposta pela disciplina. Desse modo, a aprendizagem experiencial foi escolhida por ser uma base teórica que revela que aprender a partir da experiência é uma abordagem que demanda um processo de ensino-aprendizagem que fomente um ambiente capaz de favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir das experiências vivenciadas.

Com isso, ilustrou-se a dinâmica do Laboratório Integrador conforme o ciclo de aprendizagem experiencial, destacando-se um ambiente de ensino-aprendizagem que sugere aos alunos perpassarem um processo de vivenciar uma situação nova, observando as inconsistências com os conhecimentos já adquiridos, seguido de uma reformulação dos conhecimentos abstratos com a experiência, a fim de reapplicá-los no contexto da experiência vivenciada. Após o acompanhamento *in loco*, inerente ao processo da pesquisa etnográfica, realizado no Laboratório Integrador, foi possível constatar que a disciplina tem conseguido

alcançar os objetivos, pelos quais se propõe a curricularização da extensão, a integração entre teoria e prática, a socialização dos conhecimentos gerados, a articulação das estratégias que atendam às demandas da sociedade e o estímulo dos estudantes a participarem, de forma ativa, na prática de aprender.

Evidenciou-se que os alunos entrevistados na pesquisa, em maioria, demonstraram-se satisfeitos quanto ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina, os quais admitiram que tal modelo possibilitou uma vivência prática, apresentou-se como um ambiente dinâmico e interativo, bem como um processo inovador, por promover o contato simultâneo com quatro professores de áreas distintas. Além de se manterem numa postura de orientadores e mentores durante a disciplina, esses docentes favoreceram a integração entre teoria e prática no contexto organizacional, auxiliando na compreensão da integração das áreas no curso. Os discentes consideraram que os conhecimentos adquiridos serão utilizados em outros momentos da vida, seja quando estiverem na vida profissional, seja na própria vida social.

Apesar da satisfação dos discentes com o componente curricular, eles apontaram dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem por conta das demandas da própria disciplina e das que surgem no decorrer do semestre. O primeiro ponto citado foi que a carga horária da disciplina não se mostra suficiente para a realização integral do processo a que se propõe, especialmente quando esse se acumula com as demais atividades dos estudantes. Assim, alguns discentes se mostraram insatisfeitos com a condução do processo de ensino-aprendizagem e afirmaram não ter conseguido se envolver integralmente durante as atividades propostas no componente curricular. Outro ponto de destaque, é que alguns empresários não se mostraram interessados em responder a pesquisa por não se sentirem confiantes com o trabalho a ser realizado, bem como pelos obstáculos que impuseram à abertura do empreendimento para o projeto, resultando em auto frustração, por não compreenderem a contribuição da proposta pedagógica em seu empreendimento.

Pelas falas dos docentes, evidenciou-se que o Laboratório Integrador trouxe maior dinamismo no processo, pois, na sua proposta requer maior engajamento dos alunos e certo requinte de inovação e criatividade por parte dos professores, já que as situações-problema que surgem da experiência real vivenciada pelos estudantes exigem que os docentes estejam próximos às atualidades legais, fiscais e normativas impostas para o funcionamento da estrutura organizacional no mercado. Vale ressaltar que a realidade organizacional é, literalmente, vivenciada pelos discentes, logo, a tomada de decisões após as orientações e discussões ocorridas com os professores deve ser aplicada pelos discentes, com o devido consentimento do empresário.

Para o curso de Administração, o componente curricular mostra-se como o caminho para romper com a ideia de que se trata de um curso puramente teórico e organizado em “caixinhas”. A substituição de aulas expositivas pela utilização das metodologias de ensino ativas tem a característica de transformar o aluno em ator principal do seu aprendizado, bem como inseri-lo em contextos em que vivenciem a realidade organizacional, fomentando a curiosidade, a participação e interesses, maior interação com os empresários, além de melhorar a aplicabilidade das metodologias utilizadas em sala de aula, motivando todos os sujeitos envolvidos. Por esse motivo, após uma recente reestruturação do PPC (Projeto Político Pedagógico), atualmente outras disciplinas do tipo laboratório foram criadas no curso e serão ofertadas a partir do ano de 2023.

O Laboratório Integrador reforça seu propósito ao propiciar a oportunidade de aproximação entre academia e sociedade, diminuindo as barreiras na trajetória profissional dos discentes. Com as falas dos empresários, provou-se que essa proximidade resultou em benefícios significativos para as empresas participantes, bem como, fortaleceu o reconhecimento do quanto é fundamental para a gestão de um empreendimento o profissional em administração. Os empresários enfatizaram o quanto foi vantajoso ter, por um determinado tempo, um grupo de alunos de uma universidade de referência avaliando, auxiliando e orientando os processos e procedimentos do seu negócio.

Ainda, no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular, constatou-se que um dos aspectos que propiciou a realização dos objetivos definidos da disciplina foi que não houve a entrega de uma concepção pronta aos estudantes, possibilitando que eles compartilhassem e desenvolvessem suas vivências de forma autônoma. Nesse sentido, apreende-se que as metodologias ativas configuram importantes instrumentos complementares na educação, especialmente no ensino em Administração, pois os alunos recebem um problema, compreendem, discutem, refletem sobre ele e chegam a uma solução.

Portanto, conclui-se que o Laboratório Integrador oferece uma proposta pedagógica inovadora para o ensino em Administração, por propiciar, dentro da universidade, um ambiente preparado para atender às demandas do mercado, a aproximação dos alunos com o mundo corporativo, contribuindo para a formação acadêmica e profissional dos discentes, auxiliando no aprimoramento de mão de obra qualificada e fortalecendo a essência do ensino por parte dos docentes. Finalmente, ao evidenciar o cumprimento dos objetivos desta tese, sintetiza-se as evidências percebidas durante a realização da pesquisa, sendo confirmadas pelas percepções dos sujeitos entrevistados. Assim, a seguir são elencados os resultados empíricos que o

componente curricular estudado proporcionou ao processo de ensino-aprendizagem em Administração, no âmbito desta pesquisa:

- a) Quebrou o paradigma de um curso de Administração puramente teórico;
- b) Focou num processo de ensino-aprendizagem experiencial (vivencial) e interdisciplinar;
- c) Propiciou uma vivência experiencial, de forma autônoma e num contexto real da estrutura organizacional;
- d) Incentivou o pensamento crítico e reflexivo para compreender o diálogo entre os componentes curriculares, auxiliando na resolução de problemas de forma prática, simples e inovadora;
- e) Vivenciou anseios e rotinas das empresas;
- f) Utilizou ferramentas de gestão para a realização do diagnóstico empresarial;
- g) Utilizou metodologias ativas, destacando o protagonismo dos alunos, bem como a vivência em situações reais, similares e desafiadoras, que eles poderão enfrentar na carreira profissional;
- h) Incentivou o trabalho em equipe;
- i) Permitiu aos alunos a oportunidade de estágio ou emprego nas empresas participantes do estudo;
- j) Estimulou o interesse dos estudantes em ter seu próprio negócio;
- k) Criou bancos de estudos de casos que servem de referência para os professores em outras disciplinas que ministram; e
- l) Tornou mais efetiva a aproximação da universidade com a sociedade, ganhando reconhecimento por meio da ação acadêmica e social.

Ressalta-se que, apesar dessas impressões positivas, alguns aspectos devem ser levados em consideração quanto ao processo e seu ambiente. A abordagem experiencial como base conceitual na prática pedagógica torna-se mais difícil em turmas grandes, uma vez que as discussões e reflexões são fundamentais para a efetivação de um processo vivencial. A carga horária estipulada no semestre para o componente curricular limita a efetiva realização do processo de acompanhamento de todas as propostas de intervenção elaboradas. Os docentes são exigidos a uma maior preparação do conhecimento teórico, a fim de que haja uma aula, não apenas expositiva, mas, um relacionamento entre teoria e prática aliado à integração das áreas. Por fim, a falta ou pouca experiência dos discentes é questão advinda desde o início do curso, o que pode atrapalhar a compreensão daquela relação, bem como de enxergar a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Toda pesquisa apresenta limitações no seu desenvolvimento. Nesta, entende-se que as limitações de tempo e disponibilidade de alguns sujeitos da pesquisa, principalmente, do sujeito empresário, dificultaram a ampliação da discussão dos resultados. Por fim, esta tese suscitou reflexões sobre como a abordagem experiencial na educação em laboratório, mediada por metodologias ativas, contribui com o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar dos graduandos em Administração de uma instituição pública federal. Sugere-se uma pesquisa quantitativa e descritiva posterior para ratificar os resultados apresentados, como também ampliar as reflexões. Trabalhos futuros poderão buscar compreender o processo de ensino-aprendizagem em Administração alicerçado na TAE, o quanto esse processo é significativo aos discentes, debruçando-se sobre a fundamentação da Teoria da Aprendizagem Significativa. Da mesma maneira, sugere-se pesquisas que proponham a transversalidade do componente curricular “Laboratório Integrador”, ou seja, estudos que apresentem a proposta de implantação desse componente curricular em outras áreas da universidade, fortalecendo a importância da área de gestão em qualquer área de formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. C. A.; SANABIO, M. T.; MENDONÇA, R. R. S. A Aprendizagem Experiencial no Curso de Administração Pública PNAP/EaD: Análise do Laboratório Aplicado de Administração Municipal (LAAM). **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, 2019.
- AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O mundo da Saúde**, v. 30, n. 1, p. 107-16, 2006.
- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia da mudança. **Revista de Administração de Empresas**, v. 12, n. 35, p. 151-160, out./dez. 2005.
- AKHTAR, R. N. Exploring Experiential Learning Models and developing an EL based ERE cycle in teaching at higher education in Pakistan. **International Journal of Experiential Learning & Case Studies**, v. 5, n. 2, 2020.
- ALTHEMAN, E. A interdisciplinaridade no ensino superior de administração de empresas: Possibilidades e dificuldades de efetivação. In: III SEMEAD – FEA/USP, 1998. São Paulo – SP, 21 a 23 out., de 1998. Disponível em: [http://sistema.semead.com.br/3semead/Ensino\\_em\\_Administracao.html](http://sistema.semead.com.br/3semead/Ensino_em_Administracao.html) . Acesso em 01.jun.2021.
- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência Do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.
- ALVES, N. B.; TOMETICH, P. Teoria da Aprendizagem Experiencial e Design Thinking para Criação de uma Feira da Sustentabilidade. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 3, 2018.
- ALVES, A. Interdisciplinaridade e matemática. In FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2013.
- AMBONI, N. et al. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 10, n. 2, pág. 302-328, 2012.
- AMORIM, L. M.; JÚNIOR, J. G.; ROLIM-NETO, M. L. Ensaio sobre a educação médica brasileira frente às vantagens e desvantagens do problem based learning (PBL). **Revista E-Ciência**, v. 5, n. 1, 2017.
- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. Ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.
- ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2ª ed. Saraiva. São Paulo, 2010.
- ARGYRIS, C. Reflecting on laboratory education from a theory of action perspective. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 15, n. 3, p. 296-310, 1979.
- AYRES, M. R. M. S; CAVALCANTI, M. F. R. Desenvolvimento de competências e metodologias ativas: a percepção dos estudantes de graduação em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 52-91, 2020.
- BADEN, D.; PARKES, C. Experiential learning: Inspiring the business leaders of tomorrow. **Journal of Management Development**, 2013.

- BARROWS, Howard S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.
- BERBEL, N. A. N. " Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways?. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BELTRÃO, R. EV; NOGUEIRA, F. A. A pesquisa documental nos estudos recentes em administração pública e gestão social no Brasil. **ENCONTRO DA ANPAD**, v. 35, 2011.
- BISPO, A. C. K.; FERNANDES, C.; SILVA, M. D. S. A Contribuição da Aprendizagem Experiencial na Formação de Mestres Profissionais em Administração: o caso do PROFIAP/PB. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 10, n. 4, p. 128-142, 2020.
- BISPO, A. C. K. A. **Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial**: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de administração. 2015. 252f. Tese(Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, 2015.
- BLAU, C. R. **O papel da aprendizagem experiencial**: um estudo de caso em uma disciplina de imersão em sustentabilidade na FGV EAESP. 2018. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.
- BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. Di D. O que Clamam as Vozes dos Pesquisadores sobre o que Elas se Calam ao Abordarem o Ensino em Administração no Brasil? **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial. Revista ADM. MADE**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2015. Vol. 19, n. 3 (set/dez. 2015), p. 77-93, 2015.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2 n. 1, jan./jul., 2005, p. 68-80.
- BORGES, C. M. et al. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 301-307, 2014.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizaje Basado en Problemas: un método de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) e Câmara de Educação Superior (CES) nº438/2020, 10/07/2020 - **Proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Administração**. Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10.mai.2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V.. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006
- BRUNNQUELL, C.; BRUNSTEIN, J.; JAIME, P.. Education for sustainability, critical reflection and transformative learning: professors' experiences in Brazilian administration courses. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 9, n. 3-4, p. 321-342, 2015.

- BURREL; MORGAN. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London UK: Heinemann. Tradução livre de prof. Wellington Martins, EA/UFBA
- CAGGY, R. C. S. S.; FISCHER, T. M. D. Interdisciplinaridade revisitada: Analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 501-531, 2014.
- CÁRDENAS, A. R. *et al.* O uso da triangulação em teses e dissertações de programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 243–276, mai., 2018.
- CARLINI, A. L. Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: Projeto exploratório na área de relações de consumo. 2006. 295 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CARVALHO, L.M.G.; PEREIRA, J. M. F.; DIAS, R. M. T. S.; NORONHA, A. B. Estilos de aprendizagem dos alunos de administração: um estudo empírico aplicado em Instituições de Ensino Superior Portuguesas. **Administração: Pesquisa e Ensino**, v.21, n. 3, p.348-384, set-dez, 2020. DOI 10.13058/raep.2020.v21n3.1796.
- CAVEDON, N.R. **Antropologia para administração**. 2 ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2008.
- CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.
- CERQUEIRA, T. C. S. Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 1, n. 1, 2008.
- ÇEVIKER-ÇINAR, G.; MURA, G.; DEMIRBAĞ-KAPLAN, M. Design thinking: A new road map in business education. **The Design Journal**, v. 20, n. sup1, p. S977-S987, 2017.
- CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 4, p. 751-784, 2015.
- CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 24, n. 1, p. 174-188, 2019.
- CHEN, Y. et al. Interdisciplinary and experiential learning in urban development management education. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 30, n. 5, p. 919-936, 2020.
- CIPOLLA, L. E. Aprendizagem baseada em projetos: a educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues, Porto Alegre: Penso, 2015. Escrito por William N. Bender”, **Administração: Ensino e Pesquisa**, 17(3), p. 567-585. 2016. DOI: 10.13058/raep.2016.v17n3.440.
- CLARKE, V.; BRAUN, V.. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The psychologist**, v. 26, n. 2, 2013.
- CLOSS, L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. Di D. Produção científica sobre o ensino em administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. **Gestão. org. Recife, PE. Vol. 7. n. 2, (maio/ago. 2009), p. 150-169**, 2009.

- CORBETT, A. C. Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 4, p. 473-491, 2005.
- CORDEIRO, R. A.; DA SILVA, A. B. Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 5, n. 2, p. 243-261, 2012.
- CORREIA, W. C. C.; OLIVEIRA, G. F. Reflexões sobre a prática da interdisciplinaridade através da metodologia Project Based Learning: Um estudo de caso no ensino de Engenharia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-17, 2020.
- COSTA, Valéria CI. Aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Revista Távola Online**, n. 5-3, 2011.
- CUNLIFFE, A. L. Retelling tales of the field: In search of organizational ethnography 20 years on. **Organizational Research Methods**, 13(2), 224-239.
- DA SILVA, F. F.; AZEVEDO, Y. G. P.; ARAÚJO, A. O. O ensino contábil na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 36, p. 188-210, 2018.
- DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.
- DE OLIVEIRA SILVA, J. L.; DE OLIVEIRA SOARES, M. M.; PEREIRA, A. M. B. A. Percepção dos Discentes de Administração acerca da relação entre Teoria e Prática o Centro Acadêmico do Agreste. **Journal of Perspectives in Management–JPM**, v. 4, p. 2-14, 2020.
- DE SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 5, p. 182-200, 2015.
- DE SOUZA, N.R.; VERDINELLI, M.A. Aprendizagem ativa em administração: Um estudo da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na graduação”, **Revista Pretexto**, Vol. 15, pp. 29-47, 2014.
- Disponível em: [www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/1496/pdf\\_9](http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/1496/pdf_9) Acesso em: 28.jun.2021.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- DOCKTER, D. L. Problem-based learning in accounting. **American Journal of Business Education (AJBE)**, v. 5, n. 5, p. 547-554, 2012.
- FALLOON, G. Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis. **Computers & Education**, v. 135, p. 138-159, 2019.
- FARIA, J. H. de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, p. 15-40, 2015.
- FARIAS, P. A. M. de; MARTIN, A. L. de A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015.
- FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. de S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 4, n. 2, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18º ed. Campinas-São Paulo. Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

FILHO, E. E.; RIBEIRO, L. R. C.. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Cadernos EBAPE. BR**, v. 6, n. SPE, p. 01-09, 2008.

Fischer, K. (ed.). O design translacional das universidades: uma abordagem baseada em evidências para alinhar ambientes pedagógicos e de aprendizagem. Editora Sentido. 2019.

FISCHER, T. et al. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. 5, p. 935-956, 2007.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista brasileira de pós-graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed/Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P., **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. A. et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface (Botucatu)** [online]. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2016.v20n57/437-448/>. Acesso: 05. Abr. 2021.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-2

GERGEN, K.J. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Editora do Instituto NOOS, 2010.

GERGEN, K. J. Culturally inclusive psychology from a constructionist standpoint. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 45, n. 1, p. 95-107, 2015.

GHERARDI, S. To start practice theorizing anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. **Organization**, v. 23, n. 5, p. 680-698, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBO, A.; BEBER, B.; BONFIGLIO, S. U. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, p. 251-276, 2017.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. B. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-

- MELO, R. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ª ed. Saraiva. São Paulo, 2010.
- GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. A entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ª ed. Saraiva. São Paulo, 2010.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995
- GRAAF, E.; KOLMOS, A. Characteristics of problem-based learning. **International Journal of Engineering Education**, v. 19, n. 5, p. 657-662, 2003.
- GRIX, J. Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research. **Politics**, v. 22, n. 3, p. 175-186, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9256.00173> . Acesso em: 21 out. 2022.
- GUEDES, K. L.; DE ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.
- GUIMARÃES, M. J. E. Interdisciplinaridade: consciência para servir. In FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2013.
- HMELO-SILVER, C. E. “Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?”. **Educational Psychology Review**, vol. 16, n. 3, pp. 235-266, 2004.
- HOFF, D. N.; BINOTTO, E.; SIQUEIRA, E. S. Interdisciplinaridade e a graduação em Administração: Complexificar para melhorar. **Revista ANGRAD**, v. 10, n.1. p.73-87,2009.
- HOWLETT, C.; FERREIRA, J.; BLOMFIELD, J.. Teaching sustainable development in higher education: Building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 2016.
- HUNG, W. et al. Problem-based learning. **Handbook of research on educational communications and technology**, v. 3, n. 1, p. 485-506, 2008.
- ILLERIS, K. What do we actually mean by experiential learning?. **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, 2007.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KILROY, D. A. Problem based learning. **Emergency medicine journal**, v. 21, n. 4, p. 411-413, 2004.
- KRAKAUER, P. V. de C.; SANTOS, S. A.; DE ALMEIDA, M. I. R.. Teoria da aprendizagem experiencial no ensino de empreendedorismo: um estudo exploratório. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 6, n. 1, p. 101-127, 2017.
- KOLB, A. Y. The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications. **Philadelphia, PA: Hay Group**, 2013.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. **The SAGE handbook of management learning, education and development**, v. 42, p. 68, 2009.

- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of management learning & education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.
- KOLB, D. A.; MAINEMELIS, C.; BOYATZIS, R. E.. Experiential learning theory: Previous research and new directions. **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**, v. 1, n. 8, p. 227-247, 2001.
- KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KONAK, A.; CLARK, T. K.; NASEREDDIN, M. Using Kolb's Experiential Learning Cycle to improve student learning in virtual computer laboratories. **Computers & Education**, v. 72, p. 11-22, 2014.
- KRÉUZ, M. **Webinar**: Novas diretrizes curriculares para o curso de Administração/ CRAS-ES (17 de Setembro de 2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3VxPL7fRrc> . Acesso em: 10.mai.2021.
- LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 611-627, 2018.
- LAPA, J. M.; BEJARANO, N. R.; PENIDO, M. C. M. Interdisciplinaridade e o ensino de ciências: uma análise da produção recente. **In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 8, 2011. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viii/enpec/resumos/R0065-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0065-1.pdf) Acesso: 30.mai.2021.
- LAU, R. L. P.; DE VARGAS, S. B. Aprendizagem baseada em problema: interdisciplinaridade entre os acadêmicos da administração e de ciências contábeis. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 4, p. 830-849, 2020.
- LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-curriculum**, v. 1, n. 1, 2005.
- LEWIS, L. H.; WILLIAMS, C. J. Experiential learning: Past and present. **New directions for adult and continuing education**, v. 1994, n. 62, p. 5-16, 1994.
- LI, M.; ARMSTRONG, S. J. The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. **Personality and Individual Differences**, v. 86, p. 422-426, 2015.
- LIMA, R. J. C. et. al. Project Based Learning (PBL) Aplicada ao Desenvolvimento de Competências no Ensino de Administração: o caso do BootCamp RH em Universidade Pública brasileira. **IN: XLVI Encontro da Anpad – EnANPAD 2022**. On line- 21 a 23 de setembro de 2022. Disponível em: <http://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/2723ad49bd0d27b97b735e4822085e12.pdf>. Acesso 22. Nov. 2022.
- LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 421-434, 2016.
- LIMA V. V.; KOMATSU R.; PADILHA R. Q. Uni-Marília: capacitação de recursos humanos e desenvolvimento de lideranças. **Divulgação Saúde Debate**, n. 12, p. 90- 96. 1996.

- LIU, J.; MA, H.; ZHANG, G. Study on the Construction of Economics and Management Labs in Universities of Northern Shaanxi from the Perspective of Training of Application-oriented Talent. In: **2016 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI 2016)**. Atlantis Press, 2016. p. 97-101.
- LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.
- MACHADO, N. J. **Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior**. São Paulo, SP: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001817111>. Acesso em: 13 set. 2022.
- MAFRA, F. L. N. et al. Ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica: relatos de uma experiência. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 1, p. 40-67, 2012.
- MAINEMELIS, C.; BOYATZIS, R. E.; KOLB, D. A. **Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory**. **Management learning**, v. 33, n. 1, p. 5-33, 2002.
- MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. dos S. B.; FREZATTI, F. Problem-Based Learning no ensino de contabilidade gerencial: relato de uma experiência brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 9, n. 4, 2015.
- MASCARENHAS, A. O.; ZAMBALDI, Felipe; MORAES, Edmilson Alves de. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 265-279, 2011.
- MASSON, T. J. et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)**, Belém, PA, Brasil. sn, 2012. p. 13.
- MATSUO, Makoto. A framework for facilitating experiential learning. **Human Resource Development Review**, v. 14, n. 4, p. 442-461, 2015.
- MAZZON, J. A. (2018). Using the methodological association matrix in marketing studies. **Revista Brasileira de Marketing**, 17(5), 747-770. DOI: <https://doi.org/10.5585/bjm.v17i5.4175>
- MCCARTHY, M. et al. Experiential learning theory: From theory to practice. **Journal of Business & Economics Research (JBER)**, v. 14, n. 3, p. 91-100, 2016.
- MELO, B. de C.; SANT'ANA, G.. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Comun. ciênc. saúde**, p. 327-339, 2012.
- MELLER-DA-SILVA, F; LAPEDRA, A. T. F. A expansão de casos de ensino no brasil: uma análise bibliométrica de periódicos e eventos científicos entre os anos de 2007-2018. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, v. 12, n. 1, 2021
- MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. **International journal of lifelong education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, 2000.
- MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH L. ; MORAN, J. (orgs) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran) . Acesso em: 11. jun. 2021.
- MOTA, A. R.; DA ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.
- MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011.
- MURILLO, J.; MARTÍNEZ, C. Investigación etnográfica. **Madrid: UAM**, v. 141, 2010.
- NASSIF, V. M. GHOBRI, A. N. DE SOUZA BIDO, D. É possível integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do método seminário revisado através da pesquisa-ação em um curso de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 9, n. 18, p. 11-34, 2007.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.
- O'GRADY, G. et al. One-day, **One-problem. An approach to Problem-Based Learning**. Singapore: Springer, 2012.
- OLIVEIRA, M. A. **Implantando o Laboratório de Gestão: um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em Administração**. 295p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo- São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, L. M. S. R. de; MOREIRA, M. B. Da disciplinaridade para a interdisciplinaridade: um caminho a ser percorrido pela academia. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 7, n. 12, p. 38-59, 2017.
- OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. Implantando o Laboratório de Gestão: um Programa Integrado de Educação Gerencial e Pesquisa em Administração. In: Anais XIII Seminário em Administração (SEMEAD), São Paulo, SP, Brasil.2010. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/13semead/resultado/trabalhosPDF/696.pdf>. Acesso: 08.mai.2021.
- ORD, J. John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. **Youth & Policy**, v. 108, n. 1, p. 55-72, 2012.
- PAGE, D.; ROBERTS, R. M. Executive Evaluation of College Student Learning via Tie Looking Glass, Inc. Simulation. **Simulation & Gaming**, v. 23, n. 4, p. 499-506, 1992.
- PAIVA JÚNIOR, F. G.; SOUZA LEÃO, A. L. M.; DE MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 190-209, 2011.

- PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.
- PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **RAE: Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.41, n. 3, p. 77-81. jul-set, 2001.
- PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro. Relume-Dumará, 1995
- PENOF, D. G.; LEONARDO, S. B.; FARINA, M. C. Desafios da Interdisciplinaridade no Ensino Superior: o Papel do Coordenador de Curso nos “Projetos e Atividades Especiais–PAES”. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 24-51, 2020.
- PEREIRA, J. M. do F. et al. Estilos de aprendizagem dos alunos de administração: Um estudo empírico aplicado em Instituições de Ensino Superior Portuguesas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, p. 348-384, 2020. DOI 10.13058/raep.2020.v21n3.1796.
- PEREZ, O. C. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 20, n. 2, 2018.
- PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.
- PINTO, F. L. B.; SILVA, R. R. C. C.; MATOS, L. S.; PEREIRA, G. T. J. O ensino da administração política no Brasil: conteúdos, relatos e perspectivas. **Farol Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 4, n. 10, Ago, 2017.
- PINTO, N. G. M.; CONTE, B. P.; DA SILVA, R. A.; CORONEL, D. A. A discussão entre teoria e prática nas ciências administrativas: uma análise das dissertações do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal De Santa Maria. **Revista de Administração de Roraima**, v. 5, n. 2, p. 285, 2015.
- POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.
- RIBEIRO, L.R.C. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na Educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequenc> Acesso em: 30. Jun.2021.
- RIBEIRO, L. R. C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.
- RIBEIRO, R. P.; VIANA, A. B. N. Estruturação do PBL para Aplicação em Disciplinas do Curso de Graduação em Administração. **Revista de Graduação USP**, v. 3, n. 1, p. 39-47, 2018.
- RIBEIRO, A. L.; BITTENCOURT, R. A. A Case Study of an Integrated Programming Course Based on PBL. In: **2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)**. IEEE, p. 1-9, 2019.
- RIECKMANN, M. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem**. Brasília: Unesco, 2017.

- RIGO, S. M. et al. A Interdisciplinaridade no Ensino da Administração: estudo numa universidade do meio oeste de Santa Catarina. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, v. 7, n. 1, p. 111-119, 2018.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender em nossa década**. Tradução de Jose Otávio Aguiar Abreu. Porto Alegre. Artes Médicas. 1985.
- ROSSO, A. J.; TAGLIEBER, J. E. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, v. 10, n. 17, p. 37-46, 1992.
- ROSA, M. V.F.P.C.; ARNOLDI, M. .A.G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte. Autentica, 2008.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.
- SANTOS, G. T. **Aprendizagem Experiencial: um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do Estado da Paraíba**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- SAUAIA, A. C. A. **Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. 2. ed. Barueri: Manole, 2013. 256 p.
- SCHMITZ, L.C. **Abordagem Experiencial no ensino de Administração: análise da efetividade da disciplina de Gerenciamento de Projetos**. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SCHMITZ, L. C. et al. A aprendizagem experiencial e o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. **In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, p. 1-16, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ202.pdf> Acesso em 10.mai.2021.
- SCHMITZ, L. C. et al. O processo de ensino aprendizagem em gerenciamento de projetos e a inserção social: a experiência da casa de Cáritas. **Administração: Ensino E Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 355-385, 2012.
- SCHMIDT, Hendricus Gerard. Problem-based learning: Rationale and description. **Medical education**, v. 17, n. 1, p. 11-16, 1983.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 193-217, 2006.
- SHANDAS, V.; BROWN, S. E. An empirical assessment of interdisciplinarity: perspectives from graduate students and program administrators. **Innovative Higher Education**, v. 41, n. 5, p. 411-423, 2016.
- SHARLANOVA, V. Experiential learning. **Trakia Journal of Sciences**, v. 2, n. 4, p. 36-39, 2004.

SHERWOOD, A. L. Problem-based learning in management education: A framework for designing context. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 5, p. 536-557, 2004.

SIGNIFICADOS. Significado de Epistemologia. Disponível em:

<<https://www.significados.com.br/epistemologia/>>. Acesso dia: 25. Mai. 2021.

SIGNIFICADOS. Significado de Pedagogia. Disponível em:

<<https://www.significados.com.br/pedagogia/>>. Acesso dia: 25. Mai. 2021.

SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; GODOI, C. K.; SONAGLIO, A. L. B. Bases de um Sistema de Aprendizagem-em- Ação para o Ensino de Administração. **In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**, 3, 2011, João Pessoa/PB, **Anais...** João Pessoa: III EnEPQ 2011.

SILVA, M.A. **Laboratório de Gestão**: jogo de empresas com pesquisa para formação crítica em Administração. 150p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

SILVA, A. B. D.; BISPO, A. C. K. de A.; RODRIGUEZ, D. G.; VASQUEZ, F. I. F. Problem-based learning A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **Revista de Gestão**, 25(2), 160–177, 2018

SILVA, K. A. T. et al. Ensino de Administração: Reflexões críticas sobre a formação do administrador. **Journal of Business Studies and Law**, v. 12, n. 3, p. 161-178, 2019.

SOARES, A. M. J.; ALVES, R. L.; TARGINO, E. N. de M. A.. Da teoria à prática: a formação do administrador contemporâneo dinamizada por metodologias ativas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 4, p. 36-58, 2017.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E.. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, 2005.

TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido?. In FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

TELLES, R. (2001). A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. **Revista de Administra&ccedil;** da Universidade de São Paulo, 36(4). Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n4p64ap72.pdf>Acesso em: 30.nov.2022.

TORDINO, C. A. Trabalhos intercalares no curso de administração: alternativa à prática da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 271-294, 2014.

TRINDADE, N. R. et al. Educando para o desenvolvimento sustentável por meio da interdisciplinaridade: contribuições da aprendizagem experiencial no ensino de gestão. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 673-713, 2019.

TURETA, C. **Práticas Organizacionais em Escolas de Samba**: o Setor de Harmonia na Produção do Desfile do Vai-Vai. Tese (Doutorado). 325f. Escola de Administração de Empresas de São Paulo – Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2011.

TURNBULL, Sharon. Social construction research and theory building. **Advances in developing human resources**, v. 4, n. 3, p. 317-334, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e ação**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 13. Mai. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In BACICH L, ; MORAN, J. (orgs) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIEIRA, Valter Afonso; TIBOLA, Fernando. Pesquisa qualitativa em marketing e suas variações: trilhas para pesquisas futuras. **Revista de administração contemporânea**, v. 9, p. 9-33, 2005.

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

WIEBUSCH, A. **Metodologias ativas: reflexões e caminhos possíveis entre concepções e estratégias pedagógicas no Ensino Superior**. 324 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2020.

WINN, I. J. Laboratory process and case study in adult political development. **Adult Education**, v. 21, n. 4, p. 238-245, 1971.

WINKLER, I. et al. O processo ensino-aprendizagem em uma disciplina de administração: percepções de docentes e discentes. **Anais: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em administração**, v. 33, 2009.

WOOD, D. F. Problem based learning. **Bmj**, v. 326, n. 7384, p. 328-330, 2003.

ZABIT, M. N. M. et al. Problem-based learning on students critical thinking skills in teaching business education in Malaysia: A literature review. **American Journal of Business Education (AJBE)**, v. 3, n. 6, p. 19-32, 2010.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015. Acesso em 19.out.2022.

ZHOU, Yong-Jun. Analysis on Innovation of Economics and Management Laboratory. In: **3rd Annual 2017 International Conference on Management Science and Engineering (MSE 2017)**. Atlantis Press, 2017. p. 1-3.

ZIVIANI, F.; AMORIM, R. C. M. A interdisciplinaridade no curso de Administração: modelos e sua concepção. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ/ ANPAD. Recife-Pernambuco, 21 a 23, nov., de 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENEPQ420.pdf> Acesso em 01.06.2021.

## ANEXOS

### ANEXO A- Espaço físico do componente curricular Laboratório Integrador



**ANEXO B - Reuniões com os professores**

**ANEXO C – Apresentações das equipes**



**ANEXO D – Primeiras turmas de Laboratório integrador**



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado – Discentes

#### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DISCENTES \_\_\_\_\_ CÓDIGO \_\_\_\_\_

- 1) PERFIL DO RESPONDENTES
  - a. Idade \_\_\_\_\_
  - b. Sexo \_\_\_\_\_ Gênero \_\_\_\_\_
  - c. Naturalidade \_\_\_\_\_
  - d. Nível socioeconômico \_\_\_\_\_
  - e. Semestre cursando: \_\_\_\_\_
  - f. Fazia estágio durante o período da disciplina?
  - g. Fazia alguma atividade extracurricular durante a disciplina?
  - h. Cursava outras disciplinas?
  - i. Carga horária semanal (créditos): \_\_\_\_\_
- 2) Qual a proposta do componente curricular Laboratório Integrador?
- 3) Descreva como se realiza o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Laboratório Integrador.
- 4) Quais os conteúdos disciplinares são abordados no componente curricular?
- 5) Os conteúdos foram adequados e suficientes para o processo de ensino-aprendizagem proposto no componente curricular?
- 6) Os conteúdos puderam ser trabalhados de forma integrada auxiliando no processo de ensino-aprendizagem? Descreva de forma você vivenciou esse aspecto.
- 7) Quanto aos materiais disponibilizados pelos professores foram importantes no auxílio do desenvolvimento do processo.
- 8) Quais os materiais você mais utilizou?
- 9) Descreva a metodologia aplicada no componente curricular.
- 10) Você já tinha conhecimento e/ou já teve alguma experiência com essa metodologia? Relate, por favor.
- 11) Percebeu alguma diferença quando comparada com as outras experiências que já teve? Relate.
- 12) O que você achou do uso dessa metodologia para sua formação profissional?
- 13) Academicamente, poderia ter sido aplicada outra metodologia no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular? Qual? Por que?
- 14) Descreva o ambiente físico onde a disciplina Laboratório Integrador foi ministrada.
- 15) O ambiente contribuiu ou prejudicou o seu desempenho? Justifique.
- 16) Como cursar esse componente curricular influenciou nas suas competências de trabalho em equipe?
- 17) Fale sobre sua relação com os professores.
- 18) Fale da sua relação com os empresários.
- 19) Como foi sua experiência com as atividades realizadas com o empresário?
- 20) Qual a contribuição para sua formação acadêmica essa experiência de contato com os empresários nesse ambiente de aprendizagem?

- 21) Qual a contribuição para sua formação profissional essa experiência de contato com os empresários nesse ambiente de aprendizagem?
- 22) Descreva as contribuições que a disciplina trouxe para sua formação profissional.
- 23) Descreva as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular.
- 24) Como você avalia seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem durante o componente curricular.
- 25) O que você leva de “bagagem” em participar do Laboratório Integrador para sua vida.
- 26) Gostaria de acrescentar algo?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturado – Docentes****ROTEIRO DE ENTREVISTAS****DOCENTE** \_\_\_\_\_ **CÓDIGO** \_\_\_\_\_

- 1) Faça, por favor, uma apresentação da sua pessoa (pessoal e profissional)
- 2) Como surgiu a ideia do componente curricular Laboratório Integrador no curso de Administração?
- 3) Qual a proposta do componente curricular Laboratório Integrador?
- 4) Descreva o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Laboratório Integrador.
- 5) Descreva o processo de planejamento do componente curricular.
- 6) Descreva o processo de avaliação do componente curricular.
- 7) Fale sobre as estratégias de ensino utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular.
- 8) Descreva as metodologias ativas aplicadas no componente curricular.
- 9) Você já tinha conhecimento e/ou já teve alguma experiência com essas metodologias? Relate, por favor.
- 10) Percebeu alguma diferença quando comparada com as outras experiências que já teve? Relate.
- 11) Como você percebe o uso dessa metodologia para os alunos no componente curricular.
- 12) Como você percebe a forma que os conteúdos são trabalhados no componente curricular?
- 13) Descreva sobre sua interação com os outros professores.
- 14) Descreva sobre sua interação com os alunos.
- 15) Descreva sobre sua interação com os empresários.
- 16) Quais as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem?
- 17) Como você avalia a contribuição da disciplina na formação dos discentes?
- 18) Quais os impactos a introdução deste componente curricular causaram no curso como um todo?
- 19) Para sua formação acadêmica profissional o que o componente curricular lhe trouxe de aprendizado?
- 20) Quanto a algum aprimoramento do componente curricular, você sugere algo?
- 21) Gostaria de acrescentar algo?

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturado – Empresários****ROTEIRO DE ENTREVISTAS****EMPRESÁRIO** \_\_\_\_\_ **CÓDIGO** \_\_\_\_\_

- 1) Faça, por favor, uma apresentação pessoal e profissional.
- 2) Como foi que os estudantes chegaram até você para propor sua participação na disciplina?
- 3) Como você entendeu o que seria o trabalho desenvolvido pelos estudantes?
- 4) Como foi sua experiência com os estudantes do Laboratório Integrador?
- 5) Fale sobre a atuação dos estudantes durante o trabalho desenvolvido na sua empresa.
- 6) Fale sobre sua relação com os discentes durante o processo.
- 7) Descreva as contribuições que a disciplina trouxe a seu empreendimento.
- 8) Descreva as dificuldades observadas durante a realização desse processo.
- 9) Quais os impactos esse tipo de trabalho dos estudantes pode trazer para o empresariado de Lavras?
- 10) O que você sugere de mudanças que possam contribuir para formação profissional dos discentes nessa disciplina?
- 11) O trabalho dos estudantes apresentou resultados que atenderam o que você esperava? Quais
- 12) Gostaria de acrescentar algo?

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental:** PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E INTERDISCIPLINARIDADE MEDIADAS POR METODOLOGIAS ATIVAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO

**Pesquisador (es) responsável (is):** Maria Denise Nunes Rodrigues (pesquisadora) e Profa. Dr. Mônica Carvalho Alves Cappelle (orientadora)

**Cargo/Função:** Discente

**Instituição/Departamento:** UFLA/ Departamento de Administração

**Telefone para contato:** (35) 99265-9185

**Local da coleta de dados:** Lavras

### II - OBJETIVOS

(a) apresentar o componente curricular Laboratório Integrador do curso de graduação em Administração da universidade. (b) aquilatar o âmbito do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Laboratório Integrador com as proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial. (c) identificar os estilos de aprendizagem, propostos na Teoria da Aprendizagem Experiencial, dos discentes envolvidos no componente curricular Laboratório Integrador. (d) avaliar as percepções dos docentes quanto ao processo de ensino e aprendizagem aplicado no componente curricular Laboratório Integrador. (e) conhecer as percepções de empresários que participam do processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Laboratório Integrador.

### III – JUSTIFICATIVA

As justificativas para a realização deste estudo na área de Administração estão embasadas nos seguintes aspectos: (i) contribuir para academia com as pesquisas científicas sobre o ensino em Administração; (ii) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em Administração à luz da teoria da aprendizagem experiencial, além de destacar a relevância da interdisciplinaridade nesse processo; e (iii) o interesse pessoal da pesquisadora pelo tema.

### IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

#### AMOSTRA

A amostra é composta por discentes que cursaram a disciplina, empresários que foram convidados a participarem da disciplina e os docentes que ministram a disciplina.

### V - RISCOS ESPERADOS

Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa, pode envolver o constrangimento em expor suas informações durante a entrevista individual, além disso, por uma possível dificuldade em utilizar meios digitais para realizar as entrevistas, ou o sinal de internet estar fraco, também pode levar aos participantes a sentirem desconfortáveis a darem continuidade a entrevista. Em caso de constrangimento, a entrevista será interrompida imediatamente e a pesquisadora, fará o acolhimento da entrevistada através de escuta empática.

### VI – BENEFÍCIOS

Essa pesquisa pretende beneficiar os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Assim com os resultados obtidos deste trabalho, será possível fortalecer os pontos fortes e melhorar os pontos fracos encontrados. Além disso espera-se que este trabalho possa ser utilizado como referência para ampliar os estudos sobre os conteúdos que nele são abordados, e também para que sirva de referência para investigar o processo de ensino-aprendizagem em Administração.

#### **VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

A pesquisa pode ser suspensa ou encerrada por problemas de ordem operacional, como por exemplo falta de internet dos entrevistados e/ou da pesquisadora. Caso houver um grande número de recusas a fazerem parte das entrevistas, será redefinido a forma amostral ou técnica de coleta de dados. Se mesmo após redefinição, a coleta de dados não for suficiente para atingir os objetivos do trabalho, optar-se-á por suspender ou mesmo encerrar a pesquisa.

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Nome (legível) / RG

---

Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Administração da UFLA. Telefones de contato: 35 992659185.*