

APRENDENDO A SER PROFESSOR: RELATO DAS OBSERVAÇÕES DE SALA DE AULA DE MESTRANDOS

Marcelo Dalpino e Rita de Cássia Mascarenhas de Aquino

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce a partir da atividade prática de observação em sala de aula da disciplina de Ensino em Administração, que faz parte do currículo do Mestrado em Administração de Empresas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, com o objetivo de promover uma discussão e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de administração de empresas sob a lente do educador.

O objetivo central deste artigo é consolidar e analisar as informações decorridas da observação docente, no que se refere às técnicas de ensino que envolve a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno no curso de graduação em Administração de Empresas, a fim de proporcionar uma visão sistêmica do ofício de ser professor universitário.

As observações ora compiladas neste artigo foram realizadas por dois mestrandos, autores deste trabalho. A coleta de dados se deu por meio de observações não participantes, conforme sugerido por Flick (2007). Cabe ressaltar que apesar de as observações não terem caráter participativo, os professores incentivaram a participação dos observadores em sala de aula. O foco dos encontros foi olhar para as técnicas de ensino utilizadas pelo docente para cada aula, naquele contexto e para aquele número de alunos. Assim, é possível compreender que cada aula é um ambiente situado, ou seja, é planejada e ajusta-se para aquela configuração.

Essa parte do estudo permitiu presenciar na sala de aula as limitações e o alcance de técnicas de aprendizagem, por conta das heterogeneidades dos alunos quanto à maneira de interagir, o grau de motivação, a relação com os colegas, com a disciplina e com o professor. Os estudos teóricos discutidos em sala de aula mostram que as técnicas de ensino são ferramentas imprescindíveis para um aprendizado favorável. Contudo, esses mesmos estudos alertam para os ajustes que devem ser realizados quanto ao que o público e o cenário exigirem. Por isso, Lowman (2007), enfatiza que “entender a psicologia individual e de grupo também aumenta a resistência do professor aos comportamentos surpreendentes e mesmo preocupantes que os alunos demonstram em classe”.

Este artigo está estruturado da seguinte forma, a saber: se inicia com essa introdução, seguido pelo referencial teórico, metodologia adotada e considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO:

O referencial teórico deste projeto apresenta os seguintes subcapítulos, a saber: Planejamento e Plano de Ensino; A Dinâmica da Sala de Aula; Técnicas de Ensino e Recursos de Apoio; Avaliação de Desempenho dos Alunos e Feedback do Professor.

1.1. PLANEJAMENTO E PLANO DE ENSINO

De acordo com Lowman (2007), o planejamento de cursos universitários precisa levar em consideração os objetivos e os métodos de ensino. Para o autor, uma boa aula desperta o interesse dos alunos ao se compartilhar os objetivos da aula com os discentes.

Uma boa aula, segundo Carlini (2004), depende do empenho e do preparo do professor, mas, não apenas dele. Para ela, uma boa aula compreende ainda: a clareza do professor nas ideias a serem trabalhadas, a organização e exposição das ideias, propostas de situações de aprendizagem estimulantes e que engajam o discente. Ademais, Lowman (2007) chama a atenção para a importância do planejamento da disciplina ao ressaltar que o planejamento do conteúdo do curso e técnicas de ensino é de fundamental importância para maximizar o interesse dos alunos e seu respectivo aprendizado.

Pode-se afirmar que um dos caminhos para o planejamento de uma boa aula, se inicia em um plano de ensino. Masetto (2012) sugere que todo plano de disciplina deve se organizar com os seguintes itens: “identificação, objetivos (ementa), conteúdo programático, técnicas, processo e técnicas avaliativas, cronograma, bibliografia”. Um plano de aula mais detalhado ajuda a evitar ansiedade nos alunos. Lowman (2007) recorda que “os estudantes ficarão transtornados se as exigências (exames, leituras importantes ou trabalhos) forem aumentadas depois que o semestre estiver bem adiantado”, por isso, ele recomenda que “todo trabalho importante que se espera do estudante deve ser declarado no plano do curso e no primeiro dia aula”.

Em suma, o planejamento e o plano de ensino de uma aula visam à compreensão de que ensino e aprendizagem são processos interdependentes que requerem organização, direção, participação e compromisso do docente e discentes. Logo, quando existe

compartilhamento do plano de ensino com os discentes, o ambiente educacional tende a transformar e aumentar o comprometimento dos discentes, facilitando a dinâmica da sala de aula.

1.2 A DINÂMICA DA SALA DE AULA

A dinâmica da aprendizagem se dá através de interações mútuas, nas quais docentes e discentes estabelecem relações sociais e afetivas, sendo a sala de aula o ambiente em que estas relações se solidificam (MARQUEZAN ET AL, 2003). Portanto, faz-se necessário analisar a dinâmica deste ambiente, no qual, Abreu e Masetto (1997) acreditam que o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, é que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. Por isso, nesse artigo, foram selecionadas situações observadas em sala de aula para ilustrar a importância da relação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente da sala de aula pode, portanto, ser considerado como um potencializador de relacionamentos interpessoais e ao mesmo tempo um mediador no processo de construção do conhecimento (MARQUEZAN ET AL, 2003).

Diversos teóricos debatem acerca da “melhor” dinâmica no meio universitário (ABREU; MASETTO, 1997; MARQUEZAN ET AL, 2003; LOWMAN, 2007; MASETTO, 2010). Todavia, acredita-se que a dinâmica centrada no aluno pode facilitar a aprendizagem e relação interpessoal em aula.

O estilo centrado na aprendizagem do aluno, proposto por Abreu e Masetto (1997) tem por finalidade “o desejo de romper com a situação da classe tradicional, dominada pelo professor” e busca “encorajar maior participação, iniciativa e responsabilidade do estudante” e as responsabilidades são divididas pelos membros do grupo (alunos e professor). Para estes autores, “mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas da instituição de ensino, etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo”.

Por outro lado, as necessidades dos professores em controlar os alunos são frequentemente frustradas (LOWMAN, 2007). Diversas vezes os professores controlam os alunos, pois, têm receio de que as atividades não sejam cumpridas dentro do prazo. Contudo, sabe-se que professores universitários são autoridades dentro da escola e são responsáveis por impingir regras e manter a ordem. Logo, se os métodos de controlar os alunos forem ineficientes, o ensino não será satisfatório (LOWMAN, 2007).

Consequentemente, percebe-se que a dinâmica em sala de aula perpassa pela relação afetiva entre docente e discente tal como a relação do conteúdo e sua aplicabilidade para os discentes. Para que os docentes tenham sucesso na relação interpessoal por meio do conteúdo a ser apresentado, ele precisa lançar mão de variadas técnicas de ensino, este será o tema abordado no próximo capítulo do referencial teórico.

1.3 TÉCNICAS DE ENSINO E RECURSOS DE APOIO

Masetto (2010) destaca que são muitas as técnicas existentes para dinamizar as aulas do ensino superior e traz uma série de sugestões que podem ser utilizadas em sala de aula. Durante as observações realizadas pelos autores deste trabalho foram encontradas algumas técnicas de ensino em comum entre os professores observados. Em ambos os casos, estavam presentes as técnicas de preleção, discussão em grupo, ensino com pesquisa, estudos de caso, seminários e deslocamento físico de alunos e professor.

A técnica de ensino por meio da preleção ou aula expositiva é “um método de ensino no qual o professor expõe em sala de aula conteúdos visando a sua compreensão pelos alunos” (LEAL; CORNACHIONE, 2006). Entre as técnicas de preleção podem-se destacar as duas centrais: 1) preleção expositiva, na qual o professor define e apresenta informações e é ele quem fala mais; 2) aula-recitação, na qual o professor para e faz perguntas específicas ou solicita aos estudantes que leiam a matéria preparada em voz alta (LOWMAN, 2007). Estes dois tipos de preleção tendem a ser mais utilizados a fim de verificar a compreensão dos discentes sobre os temas estudados. Cabe ainda ressaltar que, no que tange o uso de preleção, Masetto (2010) e Leal Cornachione (2006) afirmam que a aula expositiva é indicada para a revisão de conteúdos e é recomendada para fazer uma síntese do assunto estudado ou para situações como abrir um tema de estudo.

Já a discussão é, segundo Lowman (2007), uma maneira de se promover o pensamento independente e crítico e um professor deve estimular o pensamento objetivo. Assim, o professor pode, por exemplo, usá-la para pedir aos estudantes que comparem e contrastem conceitos, teorias e pessoas, oralmente na classe. A técnica de *brainstorming* também pode ser colocada em prática para promover a discussão. Masetto (2010) sugere que tal técnica permite um desbloqueio, um aquecimento da classe, embora seu objetivo principal seja o desenvolvimento da criatividade e a produção de ideias em curto prazo.

Além disso, o autor argumenta que é importante o aluno “ter oportunidade de desenvolver sua participação em grupos, sua verbalização, seu relacionamento em equipe e sua capacidade de observação e crítica do desempenho grupal”. Em geral, pode-se fechar a atividade de discussão em grupo com a apresentação das tarefas realizadas pelos grupos.

Outras técnicas que podem ser utilizadas são o ensino com pesquisa e estudos de casos. Os docentes podem, por exemplo, pedir para que os discentes se reúnam com o objetivo de revisar e recuperar a literatura corrente do conteúdo estudado, alinhando tal estudo com casos reais. Tal atividade pode consistir, portanto, em analisar um caso real à luz da teoria. Masetto (2010) destaca o uso de estudos de caso reais ou simulados como uma das técnicas que permitem o desenvolvimento de atitudes e valores para os alunos. Já o ensino com pesquisa, para este mesmo autor, permite o desenvolvimento de várias aprendizagens, tais como: tomar iniciativas na busca de informações, dados e materiais necessários para o estudo; entrar em contato com diversas fontes de informação e especialistas; selecionar, organizar, comparar, analisar, correlacionar dados e informações; fazer inferências; elaborar relatórios científicos; e comunicar resultados obtidos com clareza, ordem e precisão científica, oralmente ou por escrito.

Em consonância as técnicas de pesquisa e estudo de casos, os docentes podem planejar para que os discentes apresentem seminários. Para Masetto (2010), a técnica de seminário é uma das mais comuns no vocabulário dos professores de ensino superior ou de alunos.. Para ele, seminário é

“uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe, de forma coletiva.”
(MASETTO, 2010, p. 111)

Percebe-se assim que as propostas de seminários tendem a engajar o aluno na ação educativa, tornando o centro da aprendizagem, conforme indicado no capítulo anterior acerca da dinâmica em sala de aula.

Todavia, os alunos podem, ainda na sala de aula, sinalizar quando não estão mais prestando atenção ou estão tendo que se esforçar para prestar atenção. Lowman (2007) sugere que sinais, como bocejos, suspiros ou conversas paralelas com os colegas, revelam ao professor que é tempo de fazer algo diferente. Dentre as técnicas sugeridas por Masetto

(2010) está o deslocamento físico do professor e/ou aluno. Ao perceber que a participação da classe está baixa, o docente pode utilizar o espaço entre as carteiras para transitar entre os alunos, aproximando-se deles durante a exposição da aula. Ademais, pode-se variar a entonação da voz para destacar pontos mais importantes sobre o conteúdo. Isto posto, vale mencionar ainda que estas técnicas alinhadas à técnica de aula-recitação com perguntas pontuais sobre alguns temas podem trazer a atenção daqueles alunos dispersos de volta ao conteúdo da aula.

É importante observar que, apesar de simples, a técnica do deslocamento físico favorece a aprendizagem, pois, como ressalta Masetto (2010), além do desconforto de se manter por muito tempo sentado, a desatenção está presente em aulas que o elemento deslocamento do professor e/ou aluno não exista e, se o professor abrir espaço para esse movimento em sala de aula, dele próprio e dos alunos pode promover aprendizagem coletiva e individual.

1.4 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS E FEEDBACK DO PROFESSOR

O processo de aprendizagem pode ocorrer tanto durante as aulas, quanto na avaliação aplicada. Masetto (2010) ressalta que tanto o processo de aprendizagem por meio das aulas quanto a avaliação precisam ser integrados, ou seja, a avaliação precisa acompanhar o processo de aprendizagem, e não servir apenas para aprovar ou reprovar os discentes.

Outrossim, Masetto (2010) afirma que o processo de aprendizagem deve ser ascensional e contínuo, resultando no fato de que o “aprendiz necessita de um acompanhamento em todos os momentos de seu processo de aprendizagem”. Para o autor, o processo avaliativo ganha uma dimensão diagnóstica, ocorrendo por meio de *feedback*.

O docente pode solicitar *feedback* aos discentes ao final de cada aula, percebendo suas impressões e analisando como o conteúdo da referida aula foi interpretado pelos discentes. Masetto (2010) enfatiza que cada trabalho realizado deve receber *feedback* sobre se ele foi corretamente feito ou não e se o objetivo foi então alcançado. Masetto (2012) complementa a ideia ao argumentar que se faz necessário que “o *feedback* constante esteja presente em todas as fases do processo de aprendizagem, e não apenas

nos momentos esporádicos de uma prova”.

Seguindo o mesmo raciocínio teórico de Masetto, Godoy (2000) afirma que o *feedback* é fundamental e diz respeito à informação dada ao estudante a respeito da qualidade do seu desempenho. Conforme destaca o autor: “quando os estudantes recebem *feedback* imediato sobre o seu desempenho beneficiam-se mais dos cursos realizados (...) o uso de *feedback* imediato está relacionado, de forma clara e positiva, com a satisfação e rendimento dos alunos”

Vale ressaltar, no entanto, que o docente deve também buscar *feedback* para sua atuação. Dessa forma, Lowman (2007) acredita que o *feedback* é importante para os dois atores no contexto de ensino-aprendizagem, docente e discente, e “o professor inteligente procura por ele constantemente para fazer pequenos ajustes no ritmo de aula”, revisando assim seu planejamento e dinâmica de aula.

Nas aulas observadas para o presente artigo, pôde-se verificar a preocupação dos docentes com a questão do *feedback* sobre o desempenho dos discentes – tal análise deste ponto do referencial teórico, assim como os demais pontos elencados neste referencial serão exemplificados e discutidos, de forma empírica, no capítulo metodológico a seguir.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica que orientou este estudo foi sob uma perspectiva interpretativista, como foco na interpretação e no significado, visando apresentar uma descrição e uma análise dos dados construídos ao longo do processo de investigação (MERRIAM, 1998). Logo, tal paradigma permeia a técnica de construção de dados tal como a estratégia de análise das observações realizadas nas salas de aulas.

Para realizar as observações de aula, cada pesquisador deste artigo participou como observador não participante durante 16 horas/aula em cursos de graduação de Administração de Empresas em uma IES privada localizada na cidade de São Paulo. As disciplinas observadas foram: Gestão da Inovação e Comportamento Humano nas Organizações. Ambos os cursos foram ministrados no período matutino.

Os pesquisadores prepararam um roteiro de observação com o objetivo de analisar e compreender o processo de ensino e aprendizagem em cursos de Administração à luz dos estudos de Masetto (2010) e Lowman (2007). Masetto (2010) e Lowman (2007) em

seus estudos acadêmicos acerca do ensino universitário apresentam e discutem dimensões educacionais para o progresso no ensino. O roteiro de observação compreendia as seguintes dimensões: 1) Planejamento: objetivo geral da aula e metas de aprendizagem para aula; 2) Técnicas de Ensino: material escolhido para aula, participação dos alunos e dinâmicas utilizadas; 3) Avaliação: formas e ferramentas para verificar aprendizagem em sala de aula.

Cabe ressaltar que o roteiro teve como objetivo educar o olhar dos observadores e construir dados qualitativos para interpretação e correlação com os debates feitos em aula. Logo, não se esperou uma quantificação ou mensuração de resultados

No que tange a análise de dados, foram anotadas as fases das aulas, os comportamentos do docente e discentes, assim como suas falas nas aulas. Como forma de construir os dados e constituir novos conhecimentos analisou-se, posteriormente, tais anotações à luz da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1991; 2008; BAKHTIN, 1968). A estratégia da Análise do Discurso (AD) pode ser realizada em uma gama de posições epistemológicas, assumindo-se que sempre há múltiplas formas de interpretações a serem feitas sobre um fenômeno social (SOUZA; CARRIERI, 2014), estando assim alinhada com o paradigma ora escolhido.

A fim de analisar as observações feitas, apresentam-se os conceitos chaves e relevantes para operacionalização da análise do discurso **interdiscurso e cenografia**.

Sabe-se que o discurso só adquire sentido no interior de um “imenso interdiscurso” (MAINGUENEAU, 2014, p. 28), ou seja, é necessário relacionar o discurso captado a todos os tipos de outronsunciados sobre os quais o discurso se apoia. O autor propõe o entendimento do **interdiscurso** por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo.

Por universo discursivo, entende-se o conjunto heterogêneo de formações discursivas que interagem numa conjuntura. Embora finito, é irrepresentável e não pode ser apreendido em sua globalidade. Por campo discursivo, entende-se o conjunto de formações discursivas em concorrência que se delimitam numa região do universo discursivo. Por fim, entende-se por espaço discursivo o subconjunto do campo discursivo, que liga, ao menos, duas formações discursivas que se relacionam e são importantes para o entendimento dos discursos em questão.

Pode-se então afirmar que o conceito de interdiscurso pressupõe a presença do

“Outrc”, que se dá por meio da heterogeneidade enunciativa, ou seja, um discurso nunca será homogêneo e único. E é no espaço discursivo que se pode captar as formações discursivas dos sujeitos, isto é, a representação de suas ideologias, conhecimento e poder sobre o seu próprio discurso e sobre o discurso do outrc. Para a compreensão dessa dialética de discursos de diferentes sujeitos, passa-se para o segundo conceito-chave da AD, a **cenografia**. Segundo Maingueneau (2010), a cenografia não se trata de uma mera moldura, como se o discurso aparecesse no interior de um espaço já construído e independente. Ao contrário, à medida que a enunciação se desenvolve, o seu dispositivo de fala vai-se constituindo, fazendo sentido e ganhando forma. Trata-se, portanto, da cena de fala que o discurso pressupõe para que possa ser enunciado. Esta cena se apoia na memória coletiva, ou interdiscursos, a fim de legitimar um enunciado e ao mesmo tempo ser legitimada por ele.

No presente estudo, a cenografia corresponde à posição dos co-enunciatórios no processo de interação durante as aulas em cursos de graduação em Administração de Empresas, isto é, a relação de troca discursiva entre docentes e discentes.

Tendo em vista o paradigma da pesquisa, a técnica de construção de dados e a estratégia e operacionalização de conceitos da AD para análise dos dados qualitativos, pode-se afirmar que os achados das observações são um misto de descrição e análise, visto que busca-se descrever os enunciados apresentados nos espaços discursivos e, então, analisar os discursos dos sujeitos como construção social e simbólica da realidade.

2.1 Participantes da Pesquisa

O primeiro professor observado (docente 1) é formado na área de Exatas (Física e Engenharia), possui especializações em Administração de Empresas (MBA, Mestrado e Doutorado). Ministra aulas na disciplina de Gestão da Inovação no 7º semestre do Curso de Administração de Empresas com Ênfase em Comércio Exterior, duas vezes por semana, no período da manhã. Esta turma possui um total de 22 alunos matriculados e o número de alunos presentes nas aulas observadas variou, tendo em média 16 a 18 alunos por aula.

O segundo professor observado (docente 2) é formado na área de Psicologia, possui especializações em Administração de Empresas (MBA, Mestrado e Doutorado).

Ministra aulas na disciplina de Comportamento Humano nas Organizações no 5º semestre do Curso de Administração de Empresas, duas vezes por semana, no período da manhã. Esta turma possui um total de 40 alunos matriculados e o número de alunos presentes nas aulas observadas variou, tendo em média 30 a 40 alunos por aula.

2.2 Análise dos dados e Resultados construídos

Nesta fase de análise, busca-se descrever o enunciado dos docentes e então analisar o que é essencialmente similar nos discursos com ideias que exprimem percepções de realidade e experiências distintas e que puderam, até certo ponto, promover reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem em cursos de administração.

2.1.1 O ser docente: A importância do planejamento

Ambos os professores observados na primeira aula do curso apresentaram o plano de ensino aos alunos e disponibilizaram o plano no sistema *Moodle* (sistema utilizado pela universidade para compartilhamento de materiais acadêmicos, entre outras funções) para consultas futuras.

No entanto, uma cena curiosa sobre o plano de ensino foi observada durante a aula que antecedia à avaliação dos alunos da disciplina de Gestão da Inovação e diz respeito ao fato de uma aluna ter tentado usar o cronograma de aulas contra o professor.

O plano de ensino encontrava-se atrasado e nesta aula uma aluna, que se sentiu confrontada pelo professor quando ele a interpelou porque estava conversando muito e atrapalhando o rendimento da aula, usou este fato para questionar o conteúdo da prova, pois, a data da avaliação foi mantida mesmo com o atraso do conteúdo. O professor lhe contestou dizendo: “*O conteúdo da avaliação será apenas a teoria aplicada até a presente data. O conteúdo está em atraso, porém, sob controle, uma vez que há espaços previstos para possíveis atrasos no planejamento*”. No entanto, dentro de uma perspectiva ideológica e social, vale ressaltar que o planejamento do professor estava muito bem amarrado e a observação da aluna não fazia muito sentido.

Embora Masetto (2012) afirme que o cronograma da disciplina, assim como todo plano, “é flexível, isto é, pode sofrer adaptações”, o próprio Masetto (2010) chama a

atenção para o fato de que os professores planejam o conteúdo de sua disciplina a partir do número de aulas que têm e definem um assunto por uma aula de 50 minutos. Para ele, “esta organização, ao mesmo tempo, que privilegia a ordem lógica e sequencial dos assuntos, colabora para a fragmentação do conteúdo”.

É importante, portanto, observar que o atraso no conteúdo por mais previsto que estivesse pode ter trazido alguns impactos para o rendimento da turma. Isso porque devido ao atraso de conteúdo as aulas de preleção passaram a ser realizadas às segundas-feiras e não mais às quartas-feiras, conforme previsto inicialmente. Como se tratava de uma turma que às segundas-feiras só assistia a esta disciplina e depois era dispensada, nota-se que os alunos faltavam mais às segundas-feiras do que às quartas-feiras. Às segundas-feiras, normalmente, eles estavam mais dispersos e menos interessados, o que acabava gerando conversas paralelas e, pela primeira vez, desde o início das observações, alguns alunos dormiram durante a aula.

Neste sentido, Lowman (2007) argumenta que “todos os professores definitivamente se tornarão bons professores se simplesmente prestarem muita atenção ao comportamento de seus alunos”. Por isso, ao notar os alunos dispersos na aula que foi basicamente teórica e, aparentemente, era menos atrativa para os alunos, o professor introduziu um vídeo que abordava um assunto relacionado ao tema da aula sobre Sistemas Nacionais de Inovação, seguindo, portanto, a orientação de Masetto (2010) para dinamizar a aula.

Faz-se relevante mencionar ainda que a dinâmica de aula do professor que busca integrar teoria e prática, intercalando aulas teóricas com exercícios com estudos de casos reais e atividades reflexivas vai de encontro com a visão de Elias e Merriam (2005) de que “teoria sem prática leva a um idealismo vazio e a ação sem reflexão filosófica leva a um ativismo insensato”. Ademais, tal ato de fala presenciado na cena, ou seja, a escolha verbal do discente ao confrontar o docente pode ser interpretada como um posicionamento de dúvida do discente em relação à sua formação. Logo, percebe-se que para o discente o não cumprimento no prazo do planejamento poder-se-ia interferir em sua formação conteudista na administração. Tais entendimentos sobre o impacto do planejamento e de seu uso no curso poderia ser, então, debatido com os discentes em aula para diminuir o impacto do confronto entre discente e docente.

Por outro lado, o docente 2, em sua cena discursiva distribuiu os capítulos da

bibliografia adotada para a disciplina no calendário letivo com a descrição do que seria apresentado em sala de aula e fez uma explanação dos objetivos gerais e específicos de cada aula. O docente ainda afirmou *“Este momento do curso é fundamental para vocês entendam a relação entre teoria e prática, um bom aluno é aquele que tem reflexão crítica para entender o que lhe é ensinado e sabe dialogar utilizando referências teóricas”*. Outrossim, em diversas cenas, o docente 2 fazia um breve resumo da aula anterior e uma descrição da programação da aula do dia, de acordo com o que já estava definido no plano de ensino, o que vai ao encontro com a sugestão de Lowman (2004) que afirma que *“uma boa aula deve iniciar despertando o interesse dos alunos e compartilhando os objetivos”*

Poder-se-á ainda verificar a escolha lexical e ideológica do docente 2 ao utilizar o momento do planejamento para então educar os discentes acerca do que é esperado na condição de aluno no meio universitário. Constantemente, as escolhas lexicais *“bom aluno é aquele que se sabe dialogar com as referências teóricas na prática”* eram utilizados pelo docente 2. Contudo, cabe ressaltar que o docente 1 também compartilhava seu plano de ensino com os discentes e, na cena ora apresentada, teve a situação específica de lidar com a postura de uma discente com viés mais conteudista e pragmática, como foi possível perceber na cena inicialmente apresentada.

2.1.2. O ser docente: dinâmica de aula e o relacionamento com alunos

Apresentam-se agora cenas discursivas, em formato de narrativas, referente à dinâmica de aulas e sua relação com o relacionamento com alunos.

Durante uma aula de apresentação de conceitos teóricos do docente 1, ocorreram algumas interrupções causadas por conversas paralelas entre alunos. Para minimizar o impacto das interrupções e não gerar desmotivação para os alunos, assim como recomenda Lowman (2007), *“o professor evitou o tom severo e moralizador comumente associado a uma preleção de um chefe desaprovador”*, ou seja, optou por não usar uma dinâmica de aula centrada no controle. Ele sutilmente utilizou perguntas pontuais direcionadas aos alunos que estavam conversando para retomar o foco da aula. O professor também se utilizou da sugestão de Masetto (2010) de se deslocar fisicamente durante a aula para buscar a atenção perdida pelos alunos com as conversas paralelas.

Talvez pelo perfil do professor, baseado em sua formação universitária e na disciplina ministrada, notou-se que, diversas vezes, ele buscava usar a tecnologia como

uma aliada e pedia aos alunos que estavam utilizando os celulares como distração que pesquisassem termos relacionados à aula em questão. Em uma das aulas, por exemplo, o professor aproveitou a pergunta pontual de uma aluna sobre o percentual do PIB do Brasil investido em inovação para trazer a atenção de um aluno de volta. Ele se aproximou do aluno que mexia em seu celular e disse: “Amigo, você poderia, por favor, pesquisar qual o percentual do PIB brasileiro investido em inovação e compartilhar com a classe?”. Prontamente, o aluno respondeu que encontrou dois valores em fontes diferentes (1% e 0,61%) e o professor confirmou o valor de 1% com tendência a diminuir.

Outra cena que ilustra a dinâmica não centrada no controle ocorreu quando o docente 1 em uma de suas aulas solicitou uma atividade extra-classe de leitura

Masetto (2010) discorre sobre a preocupação dos professores acerca da preparação dos alunos para a aula como um tema importante. O autor menciona que são muitas as reclamações dos alunos para não lerem e nem prepararem material fora de aula porque não têm tempo, trabalham ou fazem outras atividades. Por isso, para ele, é preciso que o professor combine com os alunos que seus encontros são para aprender e não para “tirar nota” e fechado este compromisso, o professor deve indicar “textos para leitura de fácil acesso, com um número de páginas que possa ser lido e estudado em uma semana”.

Ao analisar o texto proposto para leitura pelo professor, nota-se que é um texto curto e de fácil leitura, disponível no *Moodle*, sendo, portanto, de fácil acesso a todos os alunos. Ou seja, o texto atende às características sugeridas por Masetto (2010). No entanto, mesmo assim, a maioria dos alunos não havia lido o texto e muitos deles leram o texto a partir de seus celulares ou *tablets*. Para auxiliar os alunos, o professor também projetou o texto para aqueles que não tinham celulares ou *tablet* com acesso à Internet pudessem ler o texto, demonstrando, assim, flexibilidade e foco na aprendizagem dos alunos.

Durante a aula, os alunos deveriam discutir os três pontos do texto, escrever a análise na visão do grupo e entregá-la ao final da aula. No entanto, o que foi observado é que, durante o tempo disponibilizado para leitura, os alunos conversaram bastante entre eles sobre temas aleatórios, perderam o foco e confundiram crítica com resumo do texto ou com resposta às perguntas. Quando perceberam que o tempo estava acabando, focaram no texto e na atividade. Por se tratar de uma turma do 7º (sétimo) semestre, esperava-se mais maturidade por parte dos alunos, porém, não foi o que se verificou. Ao final da

atividade, foi sugerido pelo professor que guardassem uma cópia, pois, poderiam ser questões de prova. Isso despertou o interesse dos alunos sobre o tema, demonstrando um certo direcionamento para avaliação por notas por parte dos mesmos. Os discentes, ao contrário do docente, que estava buscando foco na aprendizagem, tinham foco na avaliação (nota) que receberiam.

As situações acima apresentadas exemplificam a importância de um comportamento flexível por parte do professor, que deve estar preparado para situações onde a aula nem sempre sairá como planejada devido às interrupções externas e fatores de dispersão.

As cenas discursivas e narrativas do docente 2 apresentam um outro olhar para a questão da dinâmica em sala de aula. Após duas aulas expositivas, o docente 2 inicia a dinâmica de aula apresentada por um grupo de alunos. O docente pede para alunos que irão apresentar que se reúnam e iniciem a condução da dinâmica e ainda afirma “*agora vocês são os professores em cena*”. Tal enunciado pode nos indicar a crença do docente em relação à dinâmica em sala de aula e seu fundamento, isto é, o docente ao utilizar o aluno em seminários e ou apresentações acredita que seus discentes têm o dever e direito de ensinar algo novo para os colegas e também para o próprio docente. Os discentes têm espaço para conduzir a atividade e consolidar os estudos, apresentando os temas que foram estudados dentro da sala de aula e os debates do grupo fora da sala de aula.

Desta maneira, percebe-se que o docente, assim, acredita que precisa favorecer, na universidade, um clima de liberdade e segurança que permita ao discente ser sujeito do seu próprio ensino e se expressar espontaneamente.

2.1.3 O ser docente: técnicas com suas crenças no interdiscurso

Durante as diversas observações dos dois diferentes docentes pôde-se também interpretar que tanto nos seus comportamentos quanto em seus atos de fala, os docentes apresentam diferentes técnicas de ensinamentos e estas estão ideologicamente acopladas com suas crenças em relação ao ser docente nos tempos atuais.

Tanto o docente 1 quanto o docente 2 utilizaram, em diversas aulas, recursos visuais de apoio como slides e o quadro negro. Em diversas aulas os temas das aulas requeriam a apresentação de gráficos para ilustrar conteúdos e diferenças de resultados.

Um exemplo foi a explicação do docente 1 para mostrar as diferenças de investimentos em inovação entre os países. Nessa ocasião, tanto o computador como o quadro negro foram importantes para a explicação do professor. Para Lowman (2007), “os quadros negros ainda estão entre os mais eficientes recursos visuais disponíveis”, pois, o quadro negro concentra a atenção dos estudantes na aula, fazendo-os, na maioria das vezes, copiar as anotações do professor. Contudo, em diversas ocasiões, ficou nítida a preocupação dos alunos em copiar os conteúdos dos slides durante a explanação do professor, pois, os slides continham o resumo do capítulo estudado. Em diversos momentos, os alunos interpelavam o professor “*espera aí, professor, deixa eu acabar de copiar isso*” e o professor prontamente deixava e ainda ressaltava “*isso é importante para a avaliação que está se aproximando*”. De certa forma, nestes momentos, o professor estava adotando uma dinâmica de aula centrada no controle, ao contrário, do que foi relatado em cenas anteriormente estudadas ocorridas com o mesmo docente.

Apesar de os slides conterem poucas palavras e imagens percebe-se, pelas trocas discursivas, que o docente crê que o conteúdo ora resumido é essencial para a finalidade da avaliação formal “importante para avaliação” e o discente já está treinado a copiar e sentir seu papel como “acabado ou terminado”, isto é, o que vale da técnica de slides ou quadro negro é a regra de que se alguém parou para escrever, tal informação é relevante para minha promoção enquanto aluno. Neste sentido, Lowman (2007) lembra que o objetivo das anotações em aula deve ser para lembra-lo o que ele planejou dizer ou fazer em classe, não é prover mero conteúdo a ser “memorizado”. Logo, nos dois contextos observados há ainda grande relação de reprodução e cópia quando o docente usa como recurso o slide ou o quadro negro.

Mainueneau (2015) afirma que enunciados são previamente construídos dentro de um determinado contexto ou campo social e tais enunciados têm papel de regulamentar o lugar social do Outro. Em nosso contexto, acredita-se que a fala do docente reafirma sua condição de disseminador do saber, aquele que decide não somente o conteúdo relevante— por meio do plano de ensino —, mas também transcreve as partes essenciais para memorização do discente, seu receptor de conteúdo.

Outra análise que pode ser construída no que tange a técnica de ensino e sua relação dialética com o “Outro” é o uso da preleção. Entre as mais variadas técnicas de ensino apresentadas por Lowman (2007) e Masetto (2010) a preleção é ainda mais comum

na universidade. O docente 2 utilizou, em diversas aulas, as preleções com a intenção de provocar reflexões, resultando em uma preleção-discussão. De acordo com Lowman (2004, p. 136), a preleção-discussão, vai além do levantamento de questões por parte dos alunos, consiste em encorajá-los a comentar ou expressar suas preocupações sobre pontos-chaves das observações apresentadas pelo professor. Tal discussão gerava interação discursiva que ia além do conteúdo puro da disciplina, transpassando por ética e aplicabilidade dos conceitos no dia a dia. Percebe-se a relevância e poder da interação nas seguintes cenografias, a saber:

Docente 2: vou contar uma história minha que aconteceu quando eu ainda era jovem e estagiária em RH de uma empresa famosa. Vou fazer isso para exemplificar a subjetividade nas decisões corporativas, mas, antes subjetividade tem a ver com o quê? [Silêncio por 5 segundos – professora, então, repete o enunciado]...Gente, subjetividade tem a ver com o SU.. [tempo de pausa na elocução da palavra]”

Discente: sua vida?

Docente 2: [risos] sim! E comigo, que sou um SUJEITO [em tom mais alto para chamar atenção de alguns alunos dispersos]

Discente: ah sim! Mas você pode continuar SUA história, “*profe*” [uso da palavra com mais intimidade]

Docente 2: então, como eu ia dizendo, essa minha história vai ajudar a vocês compreenderem o conceito...

Na interação acima, nota-se a relevância da preleção discussão para se atingir os discentes de forma eficaz e até mesmo afetiva, a personalização da história por meio dos pronomes “minha história” ou “sua história” têm uma finalidade de auxiliar os discentes na compreensão determinado conteúdo “para ajudar vocês”. Recorre-se aqui ao discurso publicitário de vendas para, neste contexto, atingir e vender o conteúdo da aula para seu público.

No que tange o uso de recursos e técnicas de ensino, percebe-se que a simples ferramenta sem a reflexão crítica acerca da dialética entre docente e discente pode contribuir para o entendimento do ser docente como um “disseminador de conteúdo” ou “mediador de conteúdo”. Logo, as trocas discursivas observadas puderam ser capazes de revelar não somente a forma de utilização de recursos pedagógicos, mas principalmente o que ser docente com suas crenças arraigadas.

2.1.4 O ser docente: avaliação do docente e do discente: o interdiscurso e seus discurso subjacentes

O processo de aprendizagem pode ocorrer tanto durante o processo, quanto na avaliação aplicada. Masetto (2010) ressalta que tanto o processo de aprendizagem quanto a avaliação precisam ser integrados, ou seja, que a avaliação acompanhe o processo de aprendizagem, e não seja apenas para classificar em situação de aprovação e reprovação.

Com o docente 2, observou-se a utilização das seguintes técnicas avaliativas: prova, fichamento da matéria, seminários e ao final do semestre a entrega de um Planejamento de Carreira Individual, sendo este último uma auto-avaliação para que docente e discente possam se reunir e debater as questões cognitivas e emocionais em relação à disciplina. O docente 2 ainda afirmou em uma de suas aulas “*para mim o mais relevante é o planejamento de carreira individual de vocês, o conteúdo mesmo da matéria está lá no Moodle, vocês podem acessar, já o planejamento é algo de vocês e onde eu percebo a reflexão gerada aqui para sua carreira profissional, entenderam?*”

Percebe-se, assim, que a formação do docente 2, profissional da área de recursos humanos e com formação em psicologia, o leva a produzir enunciados que trazem seu mundo de corporativo, na área de RH, à tona. Trata-se aqui, numa perspectiva do discurso, da cena que se apoia na memória coletiva, ou interdiscursos, a fim de legitimar um enunciado e ao mesmo tempo ser legitimada por ele, isto é, era quase que esperado, pelos discentes – os co-enunciatórios, que o docente dissesse e acreditasse que tal questionário de avaliação era fundamental para o desenvolvimento deles.

Já no caso do docente 1, pôde-se verificar a preocupação do professor com a questão do *feedback* sobre o desempenho de seus alunos. O docente contemplou em seu plano de aula um modelo de avaliação contínua, no qual a nota dos alunos seria composta por atividades realizadas em sala de aula e por avaliações (provas escritas).

Durante as aulas em que aplicava atividades ou exercícios em grupo, o professor circulava pela sala para esclarecer dúvidas e, ao final da atividade, fornecia um *feedback* a cada grupo sobre respostas incorretas ou incompletas para que alunos refletissem e refizessem o exercício. Masetto (2010) acredita que os *feedbacks* ou informações do professor sobre o aproveitamento ou não do aluno são oportunidades de aprender o esperado, corrigir o que não conseguiu aprender e permitem que novos passos sejam dados com segurança e maior aproveitamento. Para ele, o aluno aprende de fato, durante o curso, durante a disciplina. Godoy (2000) também afirma que o *feedback* é fundamental

e diz respeito à informação dada ao estudante a respeito da qualidade do seu desempenho. Foi possível notar durante as observações que os alunos reagiram bem à indicação do professor de que seus trabalhos não estavam completos ou incorretos e retornaram aos seus grupos para corrigir as falhas.

Em uma aula com objetivo de criar inovações baseadas nos cinco sentidos humanos para computadores baseada em um vídeo de “Computação Cognitiva” da IBM apresentado em aula, o professor observado encerrou a atividade elogiando a todas as ideias apresentadas pelos alunos e incentivando-os a continuar fazendo bons trabalhos como aquele. Por fim, seguindo a orientação de Lowman (2007), que diz que os “estudantes aumentam seu esforço quando são premiados em vez de punidos”, em uma das aulas observadas, o docente 1 ofereceu uma premiação simbólica aos três grupos mais votados pelos colegas. Os componentes dos grupos vencedores receberam bombons de chocolate.

Novamente, percebe-se a presença do interdiscurso, na cena discursiva do docente 1, pois dada à sua formação inicial, engenharia, e a disciplina, gestão da inovação, espera-se que enunciados e comportamentos relativos à questão da tecnologia e mudança estarão presentes no discurso do docente e então serão legitimados pelos discentes, que esperam tal comportamento e discurso de inovação naquele contexto, ou melhor, naquela cenografia do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de consolidar e analisar as informações decorridas da observação docente, no que se refere às técnicas de ensino que envolve a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno no curso de graduação em Administração de Empresas, este artigo analisou o processo de interação entre docentes e discentes em duas disciplinas distintas e, então, analisou tais observações e narrativas à luz da Análise do Discurso.

Para a construção dos dados, recorreu-se às observações de aulas, analisando as narrativas dos docentes, suas escolhas de técnicas e recursos, seus planos de ensino, e as avaliações e *feedback* vivenciados em sala. Logo, poder-se-á dizer que os achados das observações são, portanto, um misto de descrição e análise, visto que, de acordo com os princípios da AD, se buscou descrever os enunciados apresentados nos espaços discursivos e, então, analisar os discursos dos sujeitos como construção social e simbólica.

No que tange o planejamento e plano de ensino, pôde-se concluir que tal plano é um dos caminhos para atingir a “boa aula”, um plano detalhado evita ansiedade e deve ser compartilhado no primeiro dia de aula, conforme os próprios enunciados dos docentes surgiram “*este momento do curso é fundamental para vocês entendam a relação entre teoria e prática*”. Já no que se refere à dinâmica de Sala de Aula, notou-se que a sala de aula é um potencializador de relações interpessoais e os professores devem adotar uma dinâmica centrada na aprendizagem e não no controle. É um ambiente de relações afetivas e emoções que exige a utilização de técnicas variadas.

As técnicas de ensino e e recursos utilizados foram, a saber: preleção, discussão em grupo, ensino com pesquisa, estudos de caso, seminários e deslocamento físicos. Tais recursos foram utilizados por ambos docents a fim de dinamizar as aulas e atrair o interesse dos alunos, tal crença da relevância da dinâmica em sala foi percebida nas distintas cenas dos docentes observados.

Por fim, o item, avaliação e *feedback* se mostraram presentes como forma de avaliar a absorção do conteúdo por parte dos discentes. Todavia, não estava presente nos discursos dos docentes a importância de solicitar feedback acerca de sua própria aula aos discentes. Tal ponto é asseverado pela literatura, mas, não ocorreu nas observações analisadas.

Em suma, pode-se, então, afirmar que a vivência de observação de aulas da graduação foi essencial para verificar como as teorias discutidas na disciplina de Ensino na Administração são colocadas em prática em situações reais de sala de aula, bem como para vivenciar a atmosfera de uma sala de aula do ponto de vista da relação docente e discente e compreender o valor do trabalho docente na construção de conhecimento no ensino superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- CARLINI, A. L. et al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- ELIAS, J. L.; MERRIAM, S. B. **Philosophical Foundations of adult Education**. Krueger Publishing Company. 3rd Edition, 2005.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- GODOY, A. S. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um estudo exploratório a partir das opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação. Administração On Line, v.1, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/arilda.htm>. Acesso em 24 jun. 2010.
- LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE Jr., E. B. O uso da Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade: estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (provão). **Anais... 3º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. 27 e 28 de julho de 2006. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos32006/76.pdf>>. Acesso em 16 fev. 2016.
- LOWMAN, J. **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAINGUENEAU, D. Análise do discurso: A questão dos Fundamentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19, Unicamp, Campinas, p.65-75, 1991.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Gênese dos discursos**. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Trad. Possenti et al. São Paulo: Parábola. 2010.
- MARQUEZAN ET AL. Dinâmica de Sala de Aula: uma variável na aprendizagem. **Revista Educação UFSM** (Universidade Federal de Santa Maria), n. 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a5.htm>>. Acesso Eletrônico em 15 jan. 2017.
- MASETTO, M. T. **O Professor na Hora da Verdade – A prática Docente no Ensino Superior**. Avercamp. 2010.
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

SOUZA e CARRIERI. A análise do discurso em estudos organizacionais. In: **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional [recurso eletrônico]**: uma abordagem teórico-conceitual. Souza. E.M. (org.) - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2014. 296 p.