UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

A FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INTERFACE
GESTÃO DE PESSOAS / COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

Nildes Raimunda Pitombo Leite

SÃO PAULO
2017

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Roberto Sbragia
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Junior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

NILDES RAIMUNDA PITOMBO LEITE

**A FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INTERFACE
GESTÃO DE PESSOAS / COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL**

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do Título de Livre-Docente em Administração.

Versão original

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desta tese, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Leite, Nildes Raimunda Pitombo.

A facilitação do processo de ensino-aprendizagem na interface
gestão de pessoas - comportamento organizacional / Nildes Raimunda
Pitombo Leite. -- São Paulo, 2017.

102 p.

Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, 2017.
Bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Administração de
recursos humanos. 4. Comportamento Organizacional. I. Universidade
de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.
II. Título.

CDD – 371.102

Aos meus filhos, Fabrício, Tiago e Fábio, fontes perenes de amizade, companheirismo, amor, alegria, aprendizagem e sabedoria.

À minha nora Elaine, filha do coração, espelho no qual almejo continuar a mirar-me, consciência da amplitude do meu gostar, em tudo o que vejo neste delicado espelho.

“As pessoas são tão belas quanto um pôr do sol, quando as deixamos ser”.

Carl R. Rogers

“Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

“Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver”.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Eis um momento sublime, profundo e de extremada delicadeza em toda a jornada de construção desta tese. Corro riscos de omissões involuntárias? Sem dúvida. Entretanto, ousar pedir a compreensão daqueles que se julgarem omitidos. É muito amplo o espectro da minha gratidão. Assim, quero mostrar as idas e vindas pelos espectros pessoal e profissional, os quais acompanham concomitantemente minha trajetória.

No espectro pessoal, inicio pelos meus pais, principais responsáveis diretos e firmes pelos valores que apreendi para trilhar meus caminhos. Estendo essa responsabilidade a todos os meus irmãos, cada um do seu jeito, ajudando nessa trilhada com olhares diferentes, complementares e, por isso mesmo, enriquecedores. Com alegria e leveza essa responsabilidade foi ampliada para os filhos e sobrinhos, sempre amigos e, alguns hoje, também colegas de profissão. Ao meu filho Tiago, quero dizer-lhe adicionalmente que, em minha lembrança há de ficar gravado para sempre o seu olhar terno e atento durante a defesa desta tese.

Aos amigos que angariei ao longo de toda a jornada de vida, em Salvador, Recife e São Paulo, notadamente, mas, onde quer que eu tive a oportunidade de os angariar continuamente, com histórias de amizades mescladas de pessoal e profissional, encontros especiais, aqui representados por Adeilson Graça Leite, Marília Reis, Antônio Carlos Valença, Edilson Souto Freire, Maria Lúcia Granja Coutinho, Victor de La Paz Richarte Martinez e Dilene Dantas.

Ao Dr. Victor Celso Fonseca, amigo querido e sempre presente, conterrâneo que a vida se incumbiu de nos apresentar em São Paulo, minha gratidão pelo modo com o qual cuida do meu corpo físico, mantendo-o saudável, modo esse levado a permitir que meus impulsos intelectuais sejam preservados em alegria, consciência, plenitude e longevidade.

A professora Ana Carolina de Aguiar Rodrigues, com quem compartilho laços sinceros e profundos de amizade, fraternidade, coleguismo e, por vezes, experimento um sentimento de maternidade, é a jovem responsável pelo estímulo constante para que eu possa continuar pautando o exercício da minha profissão, por esmero e júbilo, confiante de que, em meio aos momentos de desencontros desencantadores que se me apresentam pela vida, certamente a ultrapassagem se dará com sabedoria e grandeza de aprendizado.

A professora Heidy Rodrigues Ramos, é a jovem que me honrou explicitamente com os laços de maternidade, a filha que a vida me trouxe em São Paulo, vindas ambas de outras paisagens para estabelecer um convívio rico de trocas e profunda amizade, genuinamente familiar, afetuosa, compreendida tanto nas presenças quanto nas ausências, tipicamente como acontece nas relações familiares. Nosso processo de aprendizagem é belo e preme de alegria.

No espectro profissional quero reverenciar os marcos dentro das instituições de ensino por onde passei até aqui, ou “casas de ensino”, carinhosamente cunhadas por Maria Bethânia, em seu livro *Cadernos de Poesia*, publicado pela Editora UFMG, em 2015. Contextualizo que concluí graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Administração. Na graduação tive a honra de encontrar-me com o Prof. Antônio Virgílio Sobrinho, principal estímulo para o meu ponto de partida, a quem, eternecidamente agradeço até hoje. No mestrado, os professores Antônio Virgílio Bittencourt Bastos e Tania Maria Diederichs Fischer cuidaram de dar continuidade aos estímulos para que eu prosseguisse nessa jornada. No doutorado, os professores Lindolfo Galvão de Albuquerque, Sílvio Aparecido dos Santos, Eduardo Pinheiro Gondim de Vasconcellos e Adalberto Américo Fischmann perenizaram esses estímulos. No pós-doutorado, o professor Lindolfo Galvão de Albuquerque, com sabedoria e serenidade foi o respaldo seguro e precioso na supervisão desse período.

O professor Nicolau Reinhard foi o primeiro a provocar-me para pensar na livre docência, logo após a notícia da aprovação no concurso para meu ingresso na Unifesp. Não mais parei de pensar no assunto, e logo comecei a construir as bases para desenvolver as pesquisas teórica e de campo. Como sou grata por mais esse marco, professor Nicolau, pois imaginara antes da sua provocação que já havia vivido tudo o que cronologicamente a vida me reservara no desenvolvimento do campo profissional.

Aos alunos de graduação, mestrado e doutorado, fontes constantes de aprendizagem e engrandecimento, minha gratidão especial. Com eles, algo muito bonito vem ocorrendo em minha trajetória: alunos que conheci na graduação e convivi intensamente por causa do Programa de Educação Tutorial - PET, tornaram-se colegas, mestres e doutores, a exemplo de Augusto Takerissa Nishimura, Elaine Silva Baía, José Guilherme Ferraz de Campos, Talita Rosolen e, à semelhança dos filhos e sobrinhos, além de colegas, amigos muito queridos.

Aos alunos inseridos no grupo de pesquisas, representados aqui por Ana Paula dos Santos Gardini, José Raphael Teodoro Coelho Novaes e Bruna de Almeida Soares, assim como ex-alunos, alguns mestres, outros doutorandos e doutores, também aqui representados por Marco Antônio Batista da Silva, Iraides Gonçalves do Amaral, Marcelo Aparecido Alvarenga e Cláudio Cesar da Silva, aqui lhes digo que cabe agradecer à vida, em sua cronologia, pela permissão de tamanha experiência, em esplendor, graça e sabedoria.

Aos colegas da Unifesp, dentre os quais amigos mais recentemente constituídos, aqui representados especialmente pelos apoiadores dessa iniciativa para a Livre-Docência, com os quais tive a oportunidade de compartilhar: Laura Calixto, ouvidos atentos e belas conversas, sobre aprender a aprender; Emerson Gomes dos Santos, parceiro constante nas ações de aprimoramento dos caminhos que conduzem ao processo de ensino-aprendizagem, humana e competentemente embasado; Daniel Campos de Carvalho, atenção primorosa no trato de questões envolvendo alunos e colegas, sempre com humanidade e lisura; Marcelo Soares de Carvalho, presença constante no meu cotidiano do campus, cujas conversas profícuas me conduzem sempre mais fundo ao processo de aprender a aprender; Luciana Massaro Onusic, escuta empática e estímulo perene nessa caminhada; Pollyana de Carvalho Varrichio, cujas bases de amizade vêm sendo sustentadas por confiança, compartilhamento e afeto; Júlio César Zorzenon Costa, atenção e respeito por tudo o que desenvolvo; Samir Sayed, presença seguramente bela, humana, fraterna e suave em meus processos de aprendizagem em nosso campus e, Esper Abraão Cavalheiro, ouvidos e olhos especiais para o processo de ensino-aprendizagem em nossa universidade pública brasileira.

Ancorando no espectro profissional, aos órgãos de fomento que me deram suporte por todos esses anos, ao longo do mestrado, doutorado, pós-doutorado e, ainda no grupo de pesquisas em que lidero e no outro do qual sou honradamente integrante: CNPq, CAPES e FAPESP, sem os quais minhas ambições de pesquisa teriam sido minimizadas.

Aos amigos desse grupo de pesquisas ao qual me integro, especialmente Eduardo de Camargo Oliva, com quem por uma década venho compartilhando o significado profícuo da ‘pesquisa solidária’ em lugar da ‘solitária’, e João Paulo Bittencourt, com quem as venturas desse compartilhar vêm incrementando o meu encanto docente.

Aos discentes respondentes desta pesquisa, sem os quais a realização desta tese seria inviabilizada, agradeço pelo livre consentimento de cada um, em todas as fases. Expresso para todos vocês, o meu respeito e a minha gratidão.

A todos os alunos que passaram e vêm passando pela minha jornada docente, obrigada pela aprendizagem contínua que me propiciam, pelas reflexões que sou convidada a fazer, pelas alegrias de cada descoberta, pelos olhos que brilham a cada passo dessa construção.

À banca examinadora, registro meus agradecimentos e a minha alegria pelo modo respeitoso, afável e colaborativo com o qual todo o trabalho de preparação e defesa desta Livre-Docência foi acolhido por cada um de vocês.

Por fim, e não menos importante, aos anônimos da sociedade brasileira que vêm me ajudando a construir esta trajetória, para os quais assumo perenemente o compromisso de servir e de resgatar, com dedicação, esmero e amor, a parcela ainda possível, da dívida contraída com essa sociedade, durante toda essa minha jornada até aqui.

RESUMO

Leite, N. R. P. (2017). *A facilitação do processo de ensino-aprendizagem na interface gestão de pessoas/comportamento organizacional*. 102 p. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Há muitos anos que pretendo aprofundar-me na visão de que professor e aluno podem atuar como co-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, com essa atuação, gerar oportunidades de aprendizagem significativa e empoderadora desse aluno e sinérgica entre esse aluno e esse professor. Foi assim que escolhi adentrar pelos princípios defendidos por Rogers (1977), como princípios de aprendizagem e princípios da facilitação de aprendizagem para cuidar do objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface gestão de pessoas / comportamento organizacional, duas disciplinas integrantes da grade do curso de Administração de uma universidade pública brasileira. Entendendo que esses princípios estão ancorados na abordagem de ensino centrada no aluno, julguei necessário tecer algumas considerações a respeito dessa abordagem, assim como sobre o processo de ensino-aprendizagem. Outros autores foram contemplados ao longo da fundamentação teórica desta tese, como forma de levantar alguns estudos sistematizados entre os anos 1950 e os anos 2000. Contudo, o foco teórico para a coleta e análise dos dados recaiu essencialmente nos estudos de Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a, 1977b, 1980, 1983 e 1989; Rogers e Freiberg, 1994), envolvendo os elementos da aprendizagem significativa, da aprendizagem socialmente útil e da aprendizagem auto-iniciada. Compreendo que esses elementos, por sua vez, estão permeados por três outras ideias contidas nessas obras aqui estudadas: abordagem centrada na pessoa, liberdade para aprender e abordagem de ensino centrada no aluno. Por sua vez, a abordagem metodológica que escolhi para desenvolver esta tese foi a qualitativa e dividi a pesquisa em duas etapas. A primeira contemplou uma *survey* de experiência, envolvendo 445 alunos, assim distribuídos: 236 alunos – totalizando 6 turmas ao longo de seis semestres, da disciplina gestão de pessoas; e, 209 alunos – também totalizando 6 turmas ao longo de seis semestres, da disciplina comportamento organizacional. Elegi, *a priori*, duas categorias de análise da primeira etapa: 1) princípios de aprendizagem; 2) princípios da facilitação de aprendizagem. A segunda etapa, concomitantemente desenvolvida ao longo de seis semestres, foi constituída por entrevistas breves com dois representantes de cada turma, escolhidos aleatoriamente, em cada disciplina. Os respondentes dessa segunda etapa totalizaram 24 alunos na junção de ambas as

disciplinas, com a finalidade de analisar as percepções desses representantes acerca da abordagem de ensino centrada no aluno. Em paralelo às duas etapas registrei observações do processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ao longo desses seis semestres, também contempladas para a coleta e análise dos dados. Os resultados discutidos indicaram-me, subjacentemente, que esta pesquisa cumpriu os seus papéis de reabrir e prosseguir com uma agenda de pesquisa relevante para indicar rumos complementares aos estudos sobre processos de ensino-aprendizagem, adentrando pela aprendizagem e pela facilitação dessa aprendizagem, pois os alunos que fizeram parte desta pesquisa me mostraram que, há espaço para a abordagem de ensino centrada no aluno, com rigor e leveza simultâneos, espaço esse propício ao entendimento de cada princípio aqui estudado, tomado um a um como base para a revitalização do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Princípios de Aprendizagem. Princípios da Facilitação de Aprendizagem. Processo de Ensino-Aprendizagem. Interface Gestão de Pessoas / Comportamento Organizacional.

ABSTRACT

Leite, N. R. P. (2017). *The facilitation of the learning-through-teaching process in the people management / organizational behavior interface*. 102 p. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

It's been many years that I've been intending to approach more deeply the premise which holds that both teachers and students can be lead figures in the process of learning through teaching – and the other way around – thus providing the student with the opportunity to experience learning in meaningful, empowering and also synergistic ways, regarding the teacher as well. That's why I chose to take on the principles raised by Rogers (1977), such as learning principles and learning facilitation principles, to accomplish the goal of investigating how the process of learning-through-teaching occurs at the interface between 'people management' and 'organizational behavior', these of which comprise the themes of discussion in two academic disciplines of an Administration course at a given public university in Brazil. Acknowledging that the aforementioned principles are based on conceptual views that regards teaching as a student-centered effort, I deemed necessary to address the issue alongside the learning-through-teaching process itself. Other authors were mentioned throughout the making of this dissertation, as a way of bringing up some studies in the field that took place between the decades of 1950 and 2000. However, the theoretic focus during the gathering and analysis of the data was almost solely based on Rogers's work (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a, 1977b, 1980, 1983 and 1989; Rogers and Freiberg, 1994), touching on the elements of meaningful learning, socially useful learning and self-initiated learning. I also understand that these elements are surrounded by three other main concepts presented in the works that I looked into – person-centered approach, freedom to learn and student-centered learning approach. The frameworks that structure the body of this dissertation are qualitative in nature and the research was split in two parts. The first one consisted of an experience survey involving 445 students, organized in the following manner: 236 students in six different classes of a 'people management' course, during six semesters; 209 students in six different classes of a 'organizational behavior' course, also during six semesters. Aprioristically, I settled with two analytic categories to interpret the first part – learning principles and learning facilitation principles. The second part, simultaneously developed during six months, comprised brief interviews with two representative students picked randomly from each inquired class of each

the two disciplines. The respondents to this second-half part were 24 students in total, as I aimed to analyze their perceptions regarding the student-centered teaching approach. Parallel to both parts, I've registered observations on the learning-through-teaching process of these students throughout the six semesters, which also contributed to the gathering and analysis of the research data. I believe the results discussed point out, underlyingly, that this work achieved its goal to re-open and push towards a relevant research agenda that might indicate alternative ways for the studies of learning-through-teaching processes, as the students who were a part in this endeavor showed me that there's room for a student-centered teaching approach, with both rigor and tenderness, wherewith it becomes possible to understand every one of the principles that appear here as fundamentals to revitalizing the learning-through-teaching process and its premises.

Keywords: Learning Principles. Learning Facilitation Principles. Learning-through-teaching Process. People Management / Organizational Behavior Interface.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Princípios de Aprendizagem em cada Turma de Gestão de Pessoas.....	47
Tabela 2 - Princípios de Aprendizagem em cada Turma de Comportamento Organizacional	51
Tabela 3 - Princípios da Facilitação de Aprendizagem em cada Turma de Gestão de Pessoas	55
Tabela 4 - Princípios da Facilitação de Aprendizagem em cada Turma de Comportamento Organizacional	59
Tabela 5 - Percepções sobre a Abordagem de Ensino Centrada no Aluno em cada Turma de Gestão de Pessoas	63
Tabela 6 - Percepções sobre a Abordagem de Ensino Centrada no Aluno em cada Turma de Comportamento Organizacional	66
Tabela 7 - Princípios que não Fizeram Parte da <i>Survey</i> de Experiência.....	69

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	15
SUMÁRIO	16
1 INTRODUÇÃO	17
1. 1 Definição da Situação Problema.....	17
1. 2 Objetivos da Pesquisa.....	18
1. 3 Questão de Pesquisa	18
1. 4 Pressupostos Teóricos	19
1. 5 Estrutura da Pesquisa.....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	21
2.1 Introdução à Abordagem	22
2.2 Princípios de Aprendizagem.....	24
2.3 Princípios da Facilitação de Aprendizagem	25
2.4 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno	30
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	33
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	41
4.1 Princípios de Aprendizagem em cada Turma.....	42
4.2 Princípios da Facilitação de Aprendizagem em cada Turma	43
4.3 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno	45
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	70
5.1 Princípios de Aprendizagem.....	70
5.2 Princípios da Facilitação de Aprendizagem	73
5.3 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA	86
REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

O que pretendo trazer para esta tese é a visão de que professor e aluno podem atuar como co-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, com essa atuação, gerar oportunidades de aprendizagem significativa, empoderadora e sinérgica, tanto para esse aluno quanto para esse professor.

O respaldo para essa visão, há muitos anos venho consolidando por meio de estudos acerca da abordagem de ensino centrada no aluno. Essa abordagem influenciou toda a minha trajetória docente e permanece aflorada em toda a minha prática em sala de aula.

A partir dessa visão escolhi adentrar pelos princípios defendidos por Rogers (1977), como princípios de aprendizagem e princípios da facilitação de aprendizagem do processo de ensino-aprendizagem na interface gestão de pessoas / comportamento organizacional, duas disciplinas integrantes da grade do curso de Administração.

Outros autores foram contemplados ao longo da fundamentação teórica desta tese, como forma de levantar alguns estudos sistematizados entre os anos 1950 e os anos 2000. Contudo, o foco teórico para a coleta e análise dos dados recaiu essencialmente nos estudos de Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a, 1977b, 1980, 1983 & 1989; Rogers e Freiberg, 1994), envolvendo os elementos da aprendizagem significativa, da aprendizagem socialmente útil e da aprendizagem auto-iniciada.

1. 1 Definição da Situação Problema

Compreendo que esses elementos da aprendizagem, por sua vez, estão permeados por três outras ideias contidas nessas obras de Rogers, aqui estudadas: abordagem centrada na pessoa, liberdade para aprender e abordagem de ensino centrada no aluno, o que complementa essa visão e instiga o meu desejo de investigar.

Assim, em um primeiro momento busquei compreender as origens da discussão sobre os temas integrantes desta pesquisa para em seguida identificar os motivos e justificativas que conduziam os autores estudados a observar o fenômeno do processo de ensino-aprendizagem

com distintos olhares. Foi factível para min perceber, ao buscar os estudiosos que respaldariam minha pesquisa, que as abordagens teóricas podem apresentar-se como complementares e encontram ressonância entre pesquisadores nacionais e internacionais.

1. 2 Objetivos da Pesquisa

Ao considerar as diretrizes teóricas que escolhi, enunciei o principal objetivo:

Investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional.

Para a consecução desse objetivo de investigação e auxílio no encaminhamento de resposta à questão de pesquisa, tomei como objetivos específicos:

Identificar os princípios de aprendizagem entre os alunos respondentes, integrantes das turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional;

Identificar os princípios da facilitação de aprendizagem entre os alunos respondentes, integrantes das turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional;

Identificar a percepção dos alunos representantes dessas turmas, nesta pesquisa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno;

Analisar os princípios de aprendizagem e da facilitação de aprendizagem, bem como as percepções, identificados em todas as turmas.

1. 3 Questão de Pesquisa

Formulei, ainda, uma questão de pesquisa, tomando por base as diretrizes teóricas e metodológicas que escolhi:

Como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional em um curso de Administração?

Essencialmente, a abordagem metodológica que escolhi para desenvolver esta tese foi a qualitativa e dividi a pesquisa em duas etapas:

A primeira contemplou uma *survey* de experiência, envolvendo 445 alunos, assim distribuídos: 236 alunos - totalizando 6 turmas ao longo de seis semestres, da disciplina gestão de pessoas; e, 209 alunos - também totalizando 6 turmas ao longo de seis semestres, da disciplina comportamento organizacional.

A segunda etapa, concomitantemente desenvolvida ao longo de seis semestres, foi constituída por entrevistas breves com dois representantes de cada turma, escolhidos aleatoriamente, em cada disciplina. Os respondentes dessa segunda etapa totalizaram 24 alunos na junção de ambas as disciplinas. Em paralelo às duas etapas registrei observações do processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ao longo desses seis semestres, também contempladas, essas observações, para a coleta e análise dos dados.

Como categorias de análise desta pesquisa elegi, *a priori*, na primeira etapa, 1) princípios de aprendizagem; 2) princípios da facilitação de aprendizagem, tomando como pano de fundo a interface das disciplinas gestão de pessoas e comportamento organizacional. Na segunda etapa escolhi, também *a priori*, a categoria 3) abordagem de ensino centrada no aluno, também na interface das disciplinas gestão de pessoas e comportamento organizacional.

1. 4 Pressupostos Teóricos

Escolhi alguns pressupostos teóricos, que também podem ser tomados como aforismos, e, aqui os registro, como forma de auxiliar-me na concatenação das ideias que quero trazer à discussão nesta tese.

- 1) Alves (2009a, p. 16): “[...] o professor é profissão [...] Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.
- 2) Volpato (2010, p.13): “[...] educar é diferente de ensinar. Educar é um processo dialético entre educador e educando”.

- 3) Alves (2009a, p. 61): “[...] o educador fala às pessoas e assim constrói as teias que tornam possível o mundo humano”.
- 4) Alves (2009b, p.12): “só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe”.
- 5) Blasco (2006, p. 36): “para educar de verdade é preciso entrar fundo e saber sintonizar com a afetividade – com esse mundo interior – é condição imprescindível para a eficácia formadora”.
- 6) Alves (2009a, p. 72): “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem”.
- 7) Rocha (1984, p. 9): “[...] que sem lucidez não se pensa bem a educação. Sem objetividade não se constrói em educação. Mas sem beleza não tem a educação nenhum propósito”.

Esses pressupostos teóricos ou aforismos, aqui assumidos e apresentados, serão revistos e discutidos ao longo do desenvolvimento desta tese.

1. 5 Estrutura da Pesquisa

Estruturei esta tese em seis capítulos assim sistematizados: 1 Introdução. 2 Fundamentação Teórica da Pesquisa, subdividido em: 2.1 Introdução à Abordagem; 2.2 Princípios de Aprendizagem; 2. 3 Princípios da Facilitação de Aprendizagem; 2.4 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno. 3 Metodologia da Pesquisa. 4 Apresentação e Análise dos Dados da Pesquisa, subdividido em: 4.1 Princípios de Aprendizagem em Cada Turma; 4. 2 Princípios da Facilitação de Aprendizagem em Cada Turma; 4.3 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno em cada Turma. 5 Discussão dos Resultados da Pesquisa, subdividido em: 5.1 Princípios de Aprendizagem; 5.2 Princípios da Facilitação de Aprendizagem; 5.3 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno. 6 Considerações Finais. Referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Encontro respaldo para crer que as oportunidades de aprendizagem significativa, empoderadora e sinérgica entre professor e aluno podem estar concentradas nas abordagens centradas na aprendizagem, tais como foram condensadas por Michael e Modell (2003), quais sejam: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa ou colaborativa, aprendizagem baseada no pensamento compartilhado, aprendizagem baseada em estratégias de mudança conceitual, aprendizagem baseada na investigação apreciativa, aprendizagem baseada na descoberta e aprendizagem assistida por tecnologias. Admito que tais oportunidades podem ainda ser acrescidas de outras possibilidades descobertas pela díade professor-aluno.

Escolho, todavia, iniciar e manter esta fundamentação teórica remontando aos tempos de perguntas inquietantes formuladas por Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a).

Se educar é facilitar a reconstrução da experiência, a abordagem do ensino centrada no aluno merece ser considerada?

Se a pessoa do aluno é colocada como centro, os níveis de aprendizagem envolvidos seriam unificados em cognição, sentimentos, ideias, sensações e experiências?

Rogers acreditava que, em sua forma mais pura, essa unificação raramente pudesse acontecer. Entretanto, defendeu a ideia de que as experiências de aprendizagem podem ser julgadas de acordo com a proximidade ou o afastamento dessa unificação.

Com esta fundamentação almejo não somente respaldar a pesquisa desta tese, mas também reabrir esse diálogo, pois tenho me apropriado dessa inquietação ao longo das últimas décadas. Ademais, quero fundamentar para dar suporte à investigação do processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional. Assim, divido este capítulo em quatro partes: 2.1) introdução à abordagem; 2.2) princípios de aprendizagem; 2.3) princípios da facilitação de aprendizagem, tomando como pano de fundo algumas ideias acerca das disciplinas gestão de pessoas e comportamento organizacional; 2.4) abordagem de ensino centrada no aluno.

2.1 Introdução à Abordagem

Antes de adentrar pelos princípios defendidos por Rogers (1969, 1977), examino como necessário tecer algumas considerações a respeito do processo de ensino-aprendizagem, trazendo autores que interagem, sustentam e se complementam em torno desse processo:

Acerca dos elementos que formam esse processo, notei que Winkler, Abreu, Moraes, Silva e Pinho, (2012, p. 46) atentaram para “[...] pessoas, técnicas e instrumentos [...] cujo objetivo é a construção de conhecimento [...] e não de mera transferência de conhecimentos para uma plateia ávida por informações”.

Abordando o fato de que nesse processo, a prática está relacionada com experiências vividas e imaginárias, cognição e emoção, percebi que Fischer, Davel e Vergara (2006) se reportaram especialmente ao ensino da Administração.

Também relacionando ao ensino de Administração, observei que Fischer (2005), dentre outras coisas, defendeu a construção e a experimentação de modelos de ensino e institucionalização de linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração, como forma de revitalizar o processo de ensino-aprendizagem em Administração no Brasil.

Alinhando mais à abordagem do ensino centrada no aluno, constatei que Vergara (2003), além de defender a proposta de o aluno praticar suas ações pautadas pela ética, transformando-as a partir de seu saber ser, seu saber, e seu saber fazer, trouxe o acréscimo das emoções de pensar, sentir e agir no processo de ensino-aprendizagem, o que resgata tudo o que Rogers defendera em outras décadas.

Corroboro Moreira (1999), pois, caracterizando-a pela interação e não pelo mecanicismo, atestou a aprendizagem significativa com possibilidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, o que pode se alinhar aos princípios aqui escolhidos para compor as proposições teóricas desta tese.

Retomo Rogers (1983, p. 44) com sua afirmação de que “[...] há uma fonte central de energia no organismo humano [...] como uma tendência à plenitude, à auto-realização, que abrange não só a manutenção, mas também o crescimento do organismo”.

Contemplo essa concepção holística, em uma unidade bio-psico-socio-espiritual-cultural, defendida por Rogers, em 1964, como tendência atualizante, tendência essa que se desdobra na pessoa, tão somente sob uma perspectiva fenomenal. E, ainda, em (1983, p. 11) Rogers declarou sua esperança de “[...] um mundo mais humano, com mais lugar para indivíduos que são integrados e totais”. Alinho-me completamente à concepção e à declaração.

Entendo o processo de ensino-aprendizagem continuamente passível de observação e reflexão, de forma a atentar para os desafios contemporâneos exigidos no contexto das instituições tradicionais e não tradicionais de ensino.

Ratifico Araújo (2011, p. 31) quando afirmou que se faz necessária a “reinvenção da educação, que envolve transformações nos conteúdos, na forma e nas relações entre docentes e discentes dentro dos espaços educativos”.

Relembro que, como já destacado por Rogers (1969, 1977), o papel do professor deve ser o de um facilitador da aprendizagem e, como reiterado por Hargreaves (2004), a figura do professor é a de protagonista dessas transformações ditas por Araújo.

Confirmo o que foi salientado por Carvalho (2017, p. 94): “[...] o trabalho pedagógico do professor em sala de aula não se limita apenas ao espaço físico da instituição de ensino, mas ao contexto social vivenciado pelos alunos e professores, bem como às mediações nele ocorridas”.

Reconheço, sobre o professor facilitador, o que Rogers e Freiberg (1994, p. 213) reenfatazaram: “compartilha com outros - alunos e possíveis familiares ou membros da comunidade - a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem”.

Assim alinhados à introdução deste capítulo, convido o leitor a acompanhar os meandros desses princípios defendidos por Rogers (1977) que, recontextualizo, também tomei como

categorias distintas a serem tratadas ao longo desta tese: princípios de aprendizagem e, princípios da facilitação de aprendizagem.

2.2 Princípios de Aprendizagem

Assim, na primeira categoria, como **primeiro** princípio de aprendizagem Rogers (1969, 1977) defendeu que os seres humanos têm natural potencialidade para aprender.

No **segundo** argumentou que a aprendizagem significativa se verifica quando o aluno percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos.

No **terceiro** alertou que a aprendizagem que envolve mudança na organização de cada indivíduo e na percepção de si mesmo é ameaçadora e tende a suscitar reações.

Com o **quarto** princípio trouxe a advertência de que as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem ao mínimo.

No **quinto** corroborou que, quando é fraca a ameaça ao ‘eu’ pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito.

Com o **sexto** princípio enfatizou que é por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa.

No **sétimo** chamou a atenção para o fato de que a aprendizagem é mais facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo.

Ao **oitavo** princípio denominou de aprendizagem auto-iniciada ou àquela que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – e afirmou que é a aprendizagem mais duradoura e impregnante.

No **nono** asseverou que a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocritica e a auto-apreciação são básicas, de tal modo que a avaliação feita por outros tem importância secundária.

Como **décimo** princípio indicou que a aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

2.3 Princípios da Facilitação de Aprendizagem

Aqui abro a segunda categoria e, no **primeiro** princípio da facilitação de aprendizagem Rogers (1969,1977) enunciou a responsabilidade do professor como protagonista dessa facilitação, no estabelecimento da disposição inicial ou do clima do grupo ou da experiência em aula. Nesse princípio o professor comunica a confiança.

No **segundo** salientou que o facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar, tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo. Nesse princípio o professor facilita a liberdade e conduz ao clima de aprendizagem.

No **terceiro** enfatizou que o professor conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como a força da motivação subjacente à aprendizagem significativa.

Com o **quarto** princípio afirmou que o professor deve empenhar-se em organizar e tornar facilmente disponíveis os recursos para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível.

No **quinto** defendeu a premissa de que, pelo aconselhamento e pela experiência, o professor facilitador considera a si mesmo como um recurso flexível a ser utilizado pelo grupo.

Com o **sexto** princípio ressaltou que, correspondendo às expressões do grupo, aceita, ao mesmo tempo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, e se esforça para dar a cada aspecto o grau de destaque que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo em sala de aula.

No **sétimo** enfatizou a premissa de que, quando o professor facilitador estabelece um clima de receptividade, em aula, está apto a se tornar, progressivamente um aprendiz participante, um membro do grupo e, nessa condição, a exprimir suas opiniões como as de um entre outros indivíduos.

No **oitavo** princípio elucidou que o professor facilitador, uma vez participante, toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou rejeitar.

No **nono** afirmou que, por intermédio da experiência, em sala de aula, o professor facilitador permanece atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes.

Com o **décimo** princípio asseverou que, no exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o professor procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações.

Permaneço com a escolha de manter esta fundamentação teórica remontando aos tempos de perguntas inquietantes, formuladas por Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a), mas trago outros autores que também têm mostrado essa mesma inquietação.

Para tanto, alerto que os princípios defendidos por Rogers, até a década de 1990 resultavam difíceis de serem aplicados, porque, como alertado por Correia e Dias (1998, p. 115), “[...] o professor ainda é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão”. Não só essa perspectiva se apresentava como cerceadora de muitos talentos nas instituições de ensino, como também unilateral, injusta e inadequada ao processo de desenvolvimento humano, quaisquer que fossem os campos do conhecimento ou os protagonistas da ação.

Como possibilidade de transformação desse cenário, Correia e Dias (1998, p. 117) também mostraram outra perspectiva: “o professor abandona o seu protagonismo na relação ensino-aprendizagem e passa a ser uma personagem que pensa e estrutura situações de aprendizagem em colaboração com os alunos”.

Minha inquietação, a partir desse ponto, induz-me a formular a seguinte pergunta: professor e aluno estariam preparados para essa possibilidade?

Essa pergunta, ainda que pudesse ter permanecido em suspenso por alguns anos deu-me alento ao observar o que Campos (2003, p. 24) ressaltara como aspectos da filosofia pedagógica preconizada pela educadora Antipoff: “[...] a ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida”, foram por mim considerados como aspectos que, tanto podem conduzir ao processo consciente de ensino-aprendizagem, quanto à revitalização contínua desse processo. Recordo, como embasamento dessas minhas considerações, que esses mesmos aspectos já tinham sido trazidos também por Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a; 1977b, 1989).

Quero aqui chamar a atenção para o fato de que em Rogers (1989) veio à tona a dimensão política da ‘Abordagem Centrada na Pessoa’ e, nessa obra Rogers explicitou algumas semelhanças entre o seu trabalho e o trabalho de Paulo Freire. Farei citações curtas de ambos os autores, com o objetivo de mostrar o que em ambos me chamou atenção nessa interface. Rogers (1989, p 107-108) afirmou que “os princípios sobre os quais Freire assenta seu trabalho são tão semelhantes aos princípios de ‘Liberdade para Aprender’ que eu fiquei boquiaberto e estarrecido”. Freire (1970, p. 67) defendeu a ideia de que “o professor não é mais simplesmente aquele que ensina, mas aquele que também é ensinado no diálogo com os alunos [...] Eles se tornam responsáveis em conjunto pelo processo no qual todos crescem”.

Rogers (1989, p. 108) complementou seu pensamento ao argumentar que “Freire se opõe de modo intransigente ao tipo de educação bancária, na qual o professor sabe tudo e ensina, e os alunos não sabem nada e são ensinados”. Constato que ambos estavam tratando da abordagem de ensino centrada no aluno, em encontro memorável de ideias e valores. Nesse encontro, o elo entre esses dois educadores é a aprendizagem significativa para o aluno e o compartilhamento do poder entre professor e aluno, sem que o professor perca nada do seu próprio poder, mas, também, reconhece o poder que é inerente ao aluno.

Ao ter acesso às bases desse encontro entre os dois notáveis educadores e, trabalhado parcialmente minha inquietação acerca do preparo de professor e aluno, simultaneamente outras indagações começaram a povoar meus pensamentos, como por exemplo, qual o papel da família

e das instituições de ensino no processo de ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo? Busquei respostas entre alguns outros estudiosos trazidos para esta investigação.

No que se refere diretamente às instituições, Contreras (2002, p. 159-160) defendera que “não há possibilidade de transformação profunda na educação se não forem levadas em consideração as organizações institucionais que estão estruturando e mediando a função da escola no contexto mais amplo da sociedade”.

Ao afirmar que “[...] os pais não podem alegar o direito de controlar a escola, mas tampouco isto significa que devam ser excluídos do processo educacional”, Muller (2006, p.78) relembrou a necessidade de inserção da família nesse processo.

Alinhada a essa perspectiva de inserção integradora, Carvalho (2004, p. 95), ao tratar do dever de casa como integrante do processo de ensino-aprendizagem, indicara o modo como essa atividade “[...] afeta também a vida dos alunos fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares”.

Na depuração das colocações de todos esses autores, não passou ao largo dessas minhas inquietações o que foi dito mais recentemente por Villela e Archangelo (2014a, p. 16) quando chamaram a atenção para o fato de que “a escola, como ambiente e experiência significativos, antevista em pequenas iniciativas ou grandes projetos, ainda está longe de ser vivida cotidianamente como tal por professores, alunos, pais e gestores”.

Em meio a essas inquietações, deparei-me também com outros autores que me ajudaram a responder outra questão que também há muito tempo ocupava minha mente: como é possível entender o papel da reflexão e dos valores na prática educacional?

Encontrei em Arroyo (2008, p.129) a afirmação de que “[...] a inovação e a transgressão podem passar por recuperar a simplicidade da pedagogia. Voltar aos valores básicos pode ser o caminho para mudar o sistema de valores mercantis e utilitaristas impostos ao magistério”.

Em Blasco (2006, p. 23-24) descobri a ênfase de que “é possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem refletir sobre ela; mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem uma prévia reflexão”.

Em Cunha, (2004 p. 527-528) reconheci o lembrete de “que, por sua vez, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica”.

A partir desses olhares, quero aqui lembrar que esses valores também já foram elucidados por Rogers (1977a; 1977b), ao questionar o papel do educador e das instituições de ensino no processo de ensino-aprendizagem do educando, reflexão essa, constante também em suas outras obras.

Na perspectiva de confrontação dos princípios elucidados por Rogers, em ambas as categorias, no que tange aos processos de ensino-aprendizagem o que pude observar é que, assim como Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a; 1977b, 1980, 1983 e 1989), que tratou, também, da aprendizagem significativa, aprendizagem socialmente útil e aprendizagem auto-iniciada, nos anos 1950, 1960, 1970 e 1980, Bruner (1957), Dewey (1959), Ausubel (1963), Schwab (1973), Knowles (1973), Novak (1977), Argyris e Schön (1978), Revans (1982), Kolb (1984), Bereiter e Scardamalia (1989) e Kyriacou e Marshall (1989) contribuíram, com suas diferentes filosofias e abordagens educacionais, para a elucidação do processo de ensino-aprendizagem, por meio de outras aproximações teóricas, tais como: aprendizagem experiencial, aprendizagem na ação, aprendizagem ativa, aprendizagem intencional, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem significativa.

Na década de 1990 pude detectar que foram reforçados os conceitos de aprendizagem ativa, aprendizagem significativa e incluída e, aprendizagem colaborativa, sem deixar de se observar as bases iniciadas desde os anos 1950. Iran-Nejad (1990) contrastou a aprendizagem ativa com a passiva subjacentemente distinguindo a regulação da aprendizagem interna ou externa; Bonwell e Eison (1991) ressaltaram as formas ativa e colaborativa da aprendizagem; Little (1991) reenfatizou as ideias acerca de autonomia, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem significativa; Shachar e Sharan (1994) ressaltaram a riqueza dos discursos quando compartilhados em discussões; Anthony (1996) distinguiu atividades de aprendizagem

nas quais se inserem os componentes de autonomia e controle para os alunos na direção dessas atividades, em contraste com aprendizagem passiva, em que o professor exerce o controle; Boekaerts (1997) ressaltou que os alunos podem construir conhecimentos por meio de experiências de aprendizagem, experimentação e reflexão; Adler e Milne (1997) alertaram para os cuidados no compartilhamento do processo de ensino-aprendizagem; Simons (1997), Slavin (1997) e Niemi (1997) lembraram a variedade de abordagens que focam as estratégias individuais e cooperativas de aprendizagem e exigem postura autônoma e ativa dos aprendizes; Hofmann e Stetzer (1998) e Edmondson (1999) incluíram a perspectiva de *feedback* e reforçaram a reflexão com vistas aos resultados potenciais da aprendizagem ativa.

Com os anos 2000 pude constatar que vieram novos reforços para os conceitos de aprendizagem ativa, aprendizagem significativa e aprendizagem colaborativa, também sem que fossem esquecidas as bases oriundas das décadas anteriores, por intermédio dos estudos de Van Hout-Wolters, Simons e Volet (2000), Ausubel (2000), Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000), Schön (2000), Emmer e Stough (2001), Weimer (2002), Salemi (2002), Niemi (2002), Fischer, Bruhn, Gräsel e Mandl (2002), Ribeiro (2003), Michael e Modell (2003), Lee, Edmondson, Thomke, e Worline (2004), Prince (2004), Michael (2006), Auster e Wylie, (2006), Batista e Salvi (2006), Gillies (2006), Brophy (2006), Bell e Kozlowski (2008), Katz-Navon, Naveh e Stern (2009), Blumberg (2009), O'Brien, Millis e Cohen (2009), Polydoro e Azzi (2009), Rué (2009), Nelson (2010), Marin, Lima, Paviotti, Matsuyama, Silva, Gonzalez, Druzian e Ilias (2010), Novak (2010), Novak e Cañas (2010), Collins e O'Brien (2011), Grove e Bretz (2012), Mostrom e Blumberg (2012), Koohang (2012), Drake (2012), Van den Bergh, Ros, e Beijaard (2013), Matherly e Burney (2013), Tan, Satin e Lubwama (2013), Loeb (2014), Mota e Scott (2014).

2.4 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno

Continuo acreditando que a abordagem de ensino centrada no aluno merece ser considerada. Satisfeita por observar a possibilidade de manter aberta a discussão sobre essa abordagem, saliento o que foi trazido por autores nessas últimas décadas:

Atestei, em Carvalho (2017, p. 2), a atenção ao que vem sendo salientado ao longo de todas essas décadas acerca dessa abordagem: “o principal conceito, que apesar de não ser novo

ainda não é encontrado na maioria das escolas, é o do “ensino centrado no aluno”, [...] o ensino que leva o aluno a construir o próprio conhecimento”.

Em Villela e Archangelo (2015, p. 118-119) detectei alinhamento realístico: “[...] a atividade pedagógica envolve professor e aluno e não ocorre de forma direta, mas mediada. Ambos participam, mas de lugares diversos e com perspectivas muito diversas [...]”.

Ainda com Villela e Archangelo (2014, p. 71) ratifiquei que o ensino significativo “[...] atrai o aluno para a aventura do conhecimento, que o intriga e lhe desperta a curiosidade sobre o mundo, sobre as linguagens, sobre a ciência, sobre as experiências estéticas possíveis [...]”.

Em Perrenoud (2000, p. 35) examinei que, “[...] antes de ser uma competência didática precisa, ligada a conteúdos específicos, envolver alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passa por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável *sua própria relação com o saber* e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de *aprendiz*”.

Estou consciente e confiante de que a abordagem de ensino centrada no aluno implica alterações substanciais no papel do professor e do aluno, além de gerar implicações para a inserção de novos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, como colegas, membros da comunidade, pais e família, protagonistas esses cuja relevância reside no exercício dos papéis de tutoria e de apoio a esse processo.

Minha confiança é focada no fato de que essa abordagem traz benefícios para todos os protagonistas envolvidos nesse processo, tais como os reforçados por Rogers e Freiberg (1994): 1) liderança compartilhada em sala de aula; 2) administração ou gerenciamento das atividades como forma de orientação; 3) alunos são facilitadores para atividades em classe; 4) disciplinamento vem de dentro de cada aluno; 5) todos os alunos têm oportunidade para integrar o gerenciamento da classe; 6) regras são desenvolvidas por professor e alunos, em sala de aula; 7) consequências dessa abordagem refletem nas diferenças individuais; 8) recompensas são principalmente intrínsecas; 9) alunos compartilham responsabilidades em sala de aula; 10) parcerias são formadas para enriquecimento e ampliação das oportunidades de aprendizagem para os alunos e de sinergia entre os próprios alunos e entre professor e alunos.

Finalizo este capítulo convicta da minha alegria pela constatação de que esses estudos, além de consolidarem a perspectiva da sinergia da abordagem de aprendizagem colaborativa, também trataram das sutilezas da abordagem centrada na aprendizagem e suas implicações para professores, no papel de facilitadores de aprendizagem e, alunos, em contraste com o ensino centrado no professor, na instrução e na memorização. Contextualizo também que foram inseridos, com esses estudos, os conceitos de autogestão e metacognição, ambos também responsáveis pelo processo de aprender a aprender.

Ao dispor de forma ordenada os pontos deste capítulo, vislumbrei algo relevante e oportuno a ser inserido em minha agenda de pesquisas futuras: investigar, em cada um desses estudos aqui trazidos, a cada década, os indicadores da abordagem de ensino centrada no aluno, sob a ótica desses outros autores. Todavia, reitero que o foco desta pesquisa também se concentra em reabrir esse diálogo, mas não caberia, na extensão deste capítulo já inserir essa investigação, que por si só, cabe em uma pesquisa à parte.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Abro este capítulo com a clareza de que esta tese poderia ser interpretada como uma pesquisa de abordagens qualitativa e quantitativa combinadas. Por essa razão, antecipo-me para contextualizá-lo, leitor, de que me utilizei de técnicas quantitativas como a categorização para fornecer a melhor divisão dos dados e a organização desses dados em tabelas, geradoras de resumos numéricos descritivos, o que até me possibilitaria visualizar a frequência de ocorrência das observações registradas.

Não obstante, também contextualizo desde então, que não realizei análise exploratória dos dados obtidos, por meio de gráficos para descrevê-los, mais detalhadamente, como sugerido por Dancey e Reidy (2013), por compreender que, na minha escolha pela análise fenomenológica, tomei por base Moreira ((2004a, p. 123) para dizer que: a) “[...] quanto mais sujeitos, mais variações e maior a habilidade de ver o que é essencial” e, nessa perspectiva é que se respaldaria o contexto dessas tabelas; b) “o que identifica um tema são sua importância e sua centralidade, e não a frequência com que ocorre”.

Assim, escolhi a abordagem de **pesquisa qualitativa**, como a que me proporcionou uma orientação para o fenômeno aqui investigado, e tomei por base Richardson (1989), Vergara (2005), Chizzotti (2008), Gil (2009) e Silva (2010). O fenômeno que me propus a estudar foi o processo de ensino-aprendizagem, essencialmente adentrando pela aprendizagem e pela facilitação da aprendizagem, nesse processo, na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional. Por essa interface, considero oportuno, ainda ao iniciar este capítulo, contemplar as sinopses das ideias acerca das disciplinas que compõem o campo desta pesquisa.

No que concerne à **disciplina gestão de pessoas**, contextualizo que a partir dos enfoques comportamental, estratégico e por competências, tomando como pano de fundo visão e missão organizacionais, a gestão de pessoas compreende o conjunto de políticas, práticas, objetivos, metas e instrumentos definidos por uma organização para pautar o comportamento humano e as relações interpessoais no ambiente de trabalho. Em sua evolução, da gestão de recursos humanos / gestão de pessoas, à gestão estratégica de pessoas, essa disciplina preconiza as ações com as pessoas, para as pessoas e em razão das ações e comportamentos das pessoas.

Depreendo, com a prática de orientações nessa disciplina, a busca pela interação interdisciplinar para a compreensão do comportamento organizacional.

No que tange à **disciplina comportamento organizacional**, entendo que a valorização do comportamento humano no trabalho teve um papel decisivo para as contribuições da psicologia das organizações, quando ajudou a demarcar a temática do comportamento organizacional. Por sua vez, as organizações parecem dar indícios da necessidade de voltarem-se para a humanização e o desenvolvimento, imprimindo mais liberdade e consciência à sua força de trabalho, muito embora esses indícios continuem sendo considerados incipientes, em relação às reais necessidades humanas no trabalho. O estudo do comportamento organizacional tem incluído tanto a tomada de decisões com relação às situações organizacionais, quanto as percepções e sentimentos relacionados com essas situações. Entretanto, considero que do nível intelectual ao nível das emoções, há um longo caminho, principalmente quando posso observar o quanto as organizações estão na luta por sua sobrevivência.

Compreendo que, na **interface das duas disciplinas** o enfoque comportamental da gestão de pessoas realçou a importância do comportamento organizacional como um campo de estudo nascido para investigar o impacto que os indivíduos e os grupos podem gerar sobre o comportamento dentro das organizações, bem como esse comportamento pode afetar o desempenho dessas organizações. Assim sendo, desde a era do comportamento, conhecida em 1900, com o aparecimento do departamento de pessoal com vistas a melhorias nas condições de trabalho, moradia, assistência médica, educação e recreação, até os dias atuais, o comportamento organizacional precisa ser compreendido como um processo dialético e significativo, em permanente interação com a gestão das pessoas que compõem o contexto organizacional.

Para esta pesquisa defini como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional. Para a consecução desse objetivo de investigação, tomei como objetivos específicos:

Identificar os princípios de aprendizagem entre os alunos respondentes, integrantes das turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional;

Identificar os princípios da facilitação de aprendizagem entre os alunos respondentes, integrantes das turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional;

Identificar a percepção dos alunos representantes dessas turmas, nesta pesquisa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno;

Analisar os princípios de aprendizagem e da facilitação de aprendizagem, bem como as percepções, identificados em todas as turmas.

Formulei, ainda, uma questão de pesquisa, tomando por base as diretrizes teóricas e metodológicas que escolhi: Como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem na interface gestão de pessoas / comportamento organizacional em um curso de Administração?

Prossigo este capítulo com a clareza de que, a partir da escolha consciente pela abordagem de pesquisa qualitativa, minha próxima escolha recairia no **método fenomenológico** de Giorgi (1985), assim descrito por Moreira (2004a, p. 123): “[...] o objetivo é a obtenção de “unidades de significado” (ou seja, temas ou essências) contidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno. Os passos são os seguintes:

- a) leitura geral da descrição [...];
- b) discriminação das “unidades de sentido” [...] com foco no fenômeno estudado;
- c) expressão do conteúdo das unidades de sentido [...] de forma mais direta;
- d) síntese de todas as unidades de sentido transformadas em declaração consistente com relação à experiência do sujeito [...] estrutura do fenômeno”.

Assim, reitero que esse método é fundamentado pela busca da essência básica ou o significado subentendido essencial da experiência de ensino-aprendizagem, tornando-o o mais adequado. Nesse entendimento tomei por base Creswell (2007) e Creswell (2010). Outros autores me ajudaram a assentar a base para compreender o fenômeno estudado: Boava e Macedo (2011), Boeira e Vieira (2006), Moreira (2004; 2004a), Godoi e Balsani (2006) e Tiviños (2013). Essa base me sustentou para a escolha do método, não somente por ter consolidado, principalmente, o caráter intrinsecamente interdisciplinar e dialógico com as demais áreas de conhecimentos e disciplinas que ajudam a compreender, holística e

indutivamente o fenômeno estudado, mas por meio da experiência humana em um contexto específico, contemplando, para tanto, a dimensão subjetiva ou auto-reflexiva e, ao mesmo tempo, visando ao conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo.

E, inteiramente à vontade com a minha decisão acerca do método, volto a atenção especialmente: a) à base de Triviños (20013, p. 47) para lembrar que “a fenomenologia exalta a *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista”; b) à base de Moreira (2004a, p. 141) para reforçar que “[...] o método fenomenológico não pode ser estudado num vazio conceitual de pesquisa empírica”; c) à base de Triviños (2013, p. 42, 43 e 48) para reiterar que “a ideia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de *intencionalidade*”. “A fenomenologia é o estudo das essências”. “[...] na fenomenologia, a própria socialização é considerada uma relação recíproca”.

Em razão da abordagem de pesquisa e do método definidos, minha decisão pela **estratégia de pesquisa** recaiu na *survey* de experiência, assim denominada por Cooper e Schindler (2003) e denominada por Gill (2009) como *survey* exploratória. Ambas as denominações focam como ponto forte a versatilidade, o que se me mostrou atrativo para ratificar minha decisão. Ademais, como apontado por Cooper e Schindler (2003) um conjunto de outros atrativos, próprio do formato investigativo de uma *survey* de experiência, contribuiu para consolidar essa decisão, pois, para esses autores essa estratégia precisa: 1) obter dados de fontes que podem ser muito informativas, em formato investigativo suficientemente flexível para explorar diversas possibilidades; 2) buscar as ideias em relação às questões ou aspectos importantes do assunto tratado; 3) descobrir o que é importante dentro do campo de conhecimento dos respondentes, resgatando suas memórias; 4) identificar os elementos que geram mudança, da mesma forma que as pessoas envolvidas nas decisões e os papéis que elas desempenham; 5) mapear as áreas problemáticas e as barreiras que podem ser vistas por intermédio do fenômeno.

Consoantes com abordagem de pesquisa, método e estratégia de pesquisa, assim constituí as **estratégias de coleta de dados**: 1) pela própria *survey* de experiência, envolvendo 236 alunos - totalizando 6 turmas ao longo de seis semestres, da disciplina gestão de pessoas e 209 alunos - também totalizando 6 turmas ao longo de seis semestres, da disciplina

comportamento organizacional; 2) por entrevistas breves com 2 representantes de cada turma, escolhidos aleatoriamente, em cada disciplina, totalizando 24 alunos na junção de ambas as disciplinas; 3) observações do processo de ensino-aprendizagem registradas durante os seis semestres. Fiz essas observações na modalidade direta e simples, flexível, por permitir o registro de aspectos de fatos e comportamentos, à medida que ocorriam, tomando o cuidado de evitar reduzir a acuidade e a amplitude dessas observações.

Do ponto de vista pessoal, o principal critério para minha escolha dessas estratégias tomou por base minha experiência como docente, o consequente acesso aos alunos e ao consentimento livre e informado para fazerem parte da pesquisa, ao longo de seis semestres, no curso de Administração de uma universidade pública.

Do ponto de vista profissional, e contemplada com o reforço obtido em Severino (2016), segui com a crença - tomada como outro critério de escolha - de que posso ensinar sob a égide de uma postura investigativa ou de produção de conhecimento, o que coaduna, também, com o meu desejo docente de pautar-me na abordagem de ensino centrada no aluno.

Assim, respaldada essencialmente em Creswell (2010) realizei toda a coleta dos dados: 1) no ambiente natural em que os participantes vivenciavam a questão abordada pela pesquisa; 2) sem uso de instrumentos elaborados por outros pesquisadores; 3) com três fontes de evidência para obter os dados da pesquisa.

Defini, *a priori*, três categorias de análise desta pesquisa. Na primeira etapa, 1) princípios de aprendizagem; 2) princípios da facilitação de aprendizagem, tomando como pano de fundo a interface das disciplinas gestão de pessoas e comportamento organizacional. Para a segunda etapa, a categoria 3) abordagem de ensino centrada no aluno.

Relembrando que, próprio do formato investigativo de uma *survey* de experiência ou exploratória, com flexibilidade suficiente para explorar diversas possibilidades apresentei aos alunos respondentes, de cada disciplina, uma ‘escala’ não métrica, em que tomei por base Hair Jr., Babin, Money e Samouel (2005), como forma de obter auxílio para a análise qualitativa das respostas às perguntas, de modo interdependente.

Nessa ‘escala’, esses respondentes poderiam se pautar, registrando sua resposta às questões de cada categoria de análise para cada princípio, individualmente e por escrito, em ambas as categorias dessa primeira etapa:

Escala	Ausência e Presença dos Princípios de Rogers
1	Ausência
2 a 3	Incipiente
4 a 6	Parcial
7 a 9	Em Consolidação
10	Total

Questões da Categoria 1: Princípios de Aprendizagem

1) você considera que traz em si potencialidade natural para aprender? 2) você avalia que normalmente a matéria a estudar nesta disciplina se relaciona com seus próprios objetivos? 3) você percebe as aprendizagens que ameaçam o seu próprio ser, quando as ameaças externas se reduzem ao mínimo para você? 4) você consegue perceber se a sua aprendizagem é mais facilitada quando você participa responsavelmente do seu processo? 5) você se apercebe que em sua aprendizagem você pode incluir-se por inteiro, seus sentimentos, tanto quanto sua inteligência? 6) você observa independência, criatividade e autoconfiança mais presentes, quando se pauta na autocrítica e na auto-apreciação, de modo que a avaliação feita por outros tenha importância secundária? 7) você se dá conta se a sua aprendizagem lhe propicia uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança?

Questões da Categoria 2: Princípios da Facilitação de Aprendizagem

1) você consegue perceber a comunicação da confiança pelo professor, e entre os alunos, na sala de aula? 2) é perceptível para você a liberdade dada e a condução para o clima propício à aprendizagem em classe? 3) você consegue dar-se conta se a confiança é estabelecida a tal ponto de você mostrar seu desejo de realizar os propósitos que fazem sentido para você? 4) você encontra respaldo quando precisa contar com o aconselhamento e com a experiência do professor em sala de aula? 5) você considera que naturalmente são aceitos, tanto o conteúdo intelectual quanto as atitudes emotivas durante as aulas? 6) na construção da aprendizagem em

sala de aula, você percebe que há empatia para receber expressões de sentimentos profundos ou fortes? 7) você considera que há liberdade de condições para o reconhecimento e a aceitação das limitações, tanto dos alunos quanto do professor?

Na segunda etapa realizei as entrevistas breves, individualmente, com dois representantes de cada turma, em cada disciplina, totalizando 24 alunos na junção de ambas as disciplinas. Essas entrevistas foram constituídas por uma única pergunta norteadora, tomando a terceira categoria de análise. Apresentei essa pergunta em uma cartela para leitura, reflexão e elaboração da resposta. Por ser uma única pergunta, o registro de cada entrevista foi feito por mim, sem auxílio de gravação, com leitura posterior para checagem das informações com o entrevistado, antes de concluir cada entrevista.

Questão da Categoria 3: Abordagem de Ensino Centrada no Aluno

Como a abordagem de ensino centrada no aluno foi percebida por você, em sua turma?
Para sua resposta considere: contribuições para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, consolidação de conhecimentos para construção de novos conhecimentos e, conjuntamente, atitudes, comportamentos e habilidades para aprender a aprender.
Ao concluir sua resposta sintetize com verbos de ação sua compreensão sobre essa abordagem.

Ainda respaldada em Creswell (2010) realizei a análise desses dados de forma indutiva, partindo do empírico para o teórico, considerando os significados que os participantes atribuíram para os assuntos relativos à pesquisa, assim como, os conceitos teóricos por mim utilizados para compreender esses significados e identificar os principais fatores envolvidos neste estudo. Por tratar-se de um processo emergente e flexível, me foi permitido rever etapas e efetuar alterações à medida que avançava em minha pesquisa.

Assim, no que se refere às **estratégias de análise dos dados**, as respostas extraídas dos alunos em cada turma foram por mim analisadas à luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas, com base em Yin (2010), o que contribuiu para que eu pudesse: 1) colocar foco em certos dados; 2) definir explanações; e, 3) orientar toda a discussão

dos resultados de pesquisa com as seis turmas em cada disciplina. Do mesmo modo, realizei a análise fenomenológica, dos dados contidos nesses resumos numéricos descritivos dispostos em tabelas, com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), quais sejam: a) descrição do fenômeno, tal como revelado nas transcrições das respostas; b) identificação de temas que emergiram dessas transcrições; c) junção dos temas em conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno. Como proposições teóricas-chave para análise considerei, em essência:

1) os princípios de aprendizagem destacados por Rogers (1977, p. 159-164), dos quais selecionei sete para esta pesquisa, conforme vistos nas Tabelas 1 e 2;

2) os princípios da facilitação de aprendizagem, também propostos por Rogers (1977, p. 165-167), dos quais escolhi também sete, como podem ser visualizados nas Tabelas 3 e 4;

3) o conceito de ensino centrado no aluno, elaborado por Rogers e Freiberg (1994), a partir dos trabalhos de Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a) e ratificado por Carvalho (2017, p. 2) “o principal conceito, que apesar de não ser novo ainda não é encontrado na maioria das escolas, é o do “ensino centrado no aluno”, [...] o ensino que leva o aluno a construir o próprio conhecimento”. As percepções dos alunos entrevistados sobre esse conceito aplicado podem ser vistas nas Tabelas 5 e 6.

Saliento que também tomei essas proposições, *a priori*, como categorias de análise, com base em Vergara (2005). Por sua vez, os critérios que adotei para a escolha de sete, dos dez princípios totais em cada categoria, foram os mesmos três critérios com os quais tomei por base Yin (2010), o que me auxiliou para minimizar superposições de interpretações dos respondentes.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Relembro que as unidades de análise ou *locus* desta pesquisa foram constituídas por doze turmas de graduação em Administração, assim divididas: seis de Gestão de Pessoas e seis de Comportamento Organizacional. Para a consecução do objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional, os resumos numéricos descritivos para as análises, em tabelas, encontram-se assim distribuídas:

Sistematizei nesses resumos das Tabelas 1 e 2 os elementos da categoria 1, ‘Princípios de Aprendizagem’, vistos em Rogers (1977, p. 159-164) e, nesta tese, considerados como proposições-chave encontradas em cada turma, conforme divisão das turmas, anteriormente informada. Para a consecução do objetivo de investigação e auxílio no encaminhamento de resposta à questão de pesquisa, o objetivo específico de identificar os princípios de aprendizagem entre os alunos respondentes, integrantes das turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional, também estão contidos nessas duas tabelas 1 e 2.

Do mesmo modo, nas Tabela 3 e 4 sistematizei os resumos dos elementos da categoria 2, ‘Princípios da Facilitação de Aprendizagem’, vistos em Rogers (1977, p. 159-164), também considerados como proposições-chave encontradas em cada turma, ainda conforme divisão das turmas, anteriormente informada. Também visando à consecução do objetivo de investigação e ao auxílio no encaminhamento de resposta à questão de pesquisa, o objetivo específico de identificar os princípios da facilitação de aprendizagem os alunos respondentes, integrantes das turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional, também estão contidos nessas duas tabelas, 3 e 4.

Sistematizei, também, nas Tabela 5 e 6 os resumos de descrições dos elementos, temas ou essências da categoria 3, as ‘Percepções sobre a Abordagem de Ensino Centrada no Aluno’, em cada turma, ainda conforme divisão das turmas, anteriormente informada. Também visando à consecução do objetivo de investigação e ao auxílio no encaminhamento de resposta à questão de pesquisa, o objetivo específico de identificar a percepção dos alunos representantes dessas turmas, nesta pesquisa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno estão contidos nessas duas tabelas, 5 e 6.

E, com vistas à consecução do objetivo de investigação e ao auxílio no encaminhamento de resposta à questão de como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional em um curso de Administração, o objetivo específico de analisar os princípios de aprendizagem e da facilitação de aprendizagem, bem como as percepções, identificados em todas as turmas foram olhados por mim, com base nos resumos numéricos descritivos das Tabelas 1 e 2; 3 e 4, bem como os resumos de descrições dos elementos, temas ou essências das Tabelas 5 e 6.

4.1 Princípios de Aprendizagem em cada Turma

Esses princípios de aprendizagem foram originalmente retirados por mim da obra de Rogers (1977, p. 159-164), pelo fato de, nessa obra já estar oficializada a tradução desses princípios para o Brasil.

Segui a ordem dos dez princípios integralmente, antes de fazer a escolha pelos sete para trabalhar nesta pesquisa e, registro inicialmente que os princípios escolhidos estão de acordo com a numeração dessa listagem original, em suas respectivas tabelas.

- 1) Os seres humanos têm natural potencialidade para aprender.
- 2) A aprendizagem significativa se verifica quando o aluno percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos.
- 3) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada indivíduo e na percepção de si mesmo é ameaçadora e tende a suscitar reações.
- 4) As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem ao mínimo.
- 5) Quando é fraca a ameaça ao 'eu' pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito.

- 6) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa.
- 7) A aprendizagem é mais facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo.
- 8) A aprendizagem auto-iniciada é àquela que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – e é a aprendizagem mais duradoura e impregnante.
- 9) A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas, de tal modo que a avaliação feita por outros tem importância secundária.
- 10) A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

4.2 Princípios da Facilitação de Aprendizagem em cada Turma

Esses princípios da facilitação de aprendizagem também foram originalmente retirados da obra de Rogers (1977, p. 159-164), pelo fato de, nessa obra já estar oficializada a tradução desses princípios para o Brasil. Segui a ordem dos dez princípios integralmente, antes de fazer a escolha pelos sete para trabalhar nesta pesquisa e registro inicialmente que os princípios escolhidos seguem a numeração dessa listagem original, em suas respectivas tabelas.

- 1) Na facilitação da aprendizagem a responsabilidade do professor é a de protagonista dessa facilitação, no estabelecimento da disposição inicial ou do clima do grupo ou da experiência em aula. Nesse princípio o professor comunica a confiança.
- 2) O facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo. Nesse princípio o professor facilita a liberdade e conduz ao clima de aprendizagem.

- 3) O professor conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como a força da motivação subjacente à aprendizagem significativa.
- 4) O professor deve empenhar-se em organizar e tornar facilmente disponíveis os recursos para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível.
- 5) Pelo aconselhamento e pela experiência, o professor facilitador considera a si mesmo como um recurso flexível a ser utilizado pelo grupo.
- 6) Correspondendo às expressões do grupo, o professor aceita, ao mesmo tempo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, e se esforça para dar a cada aspecto o grau de destaque que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo em sala de aula.
- 7) Quando o professor facilitador estabelece um clima de receptividade, em aula, está apto a se tornar, progressivamente um aprendiz participante, um membro do grupo e, nessa condição, a exprimir suas opiniões como as de um entre outros indivíduos.
- 8) O professor, uma vez participante, toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou rejeitar.
- 9) Por intermédio da experiência, em sala de aula, o professor facilitador permanece atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes.
- 10) No exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, o professor procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações.

Legenda - Tabelas 1, 2, 3 e 4: Focadas na Relação Aluno-Professor e Professor- Aluno

1) em Gestão de Pessoas foi registrado o seguinte histórico de respondentes: TGP 1 = 64 alunos, TGP 2 = 38 alunos, TGP 3 = 28 alunos, TGP 4 = 44 alunos, TGP 5 = 23 alunos e TGP 6 = 39 alunos, totalizando **236** alunos nessas seis turmas; em Comportamento Organizacional foi registrado o seguinte histórico de respondentes: TCO 1 = 30 alunos, TCO 2 = 35 alunos, TCO 3 = 37 alunos, TCO 4 = 28 alunos, TCO 5 = 38 alunos e TCO 6 = 41 alunos, totalizando **209** alunos nessas seis turmas;

2) a marcação numérica indica a quantidade de presenças encontradas em cada turma, seguindo a ‘escala’ apresentada;

3) os sete princípios da aprendizagem aqui utilizados foram escolhidos com base nesses 10 princípios de Rogers (1977, p.159-166) e foram mantidas as numerações originais desses sete princípios;

4) os sete princípios da facilitação da aprendizagem aqui utilizados foram escolhidos com base nesses 10 princípios de Rogers (1977, p.159-166) e foram mantidas as numerações originais desses sete princípios;

4.3 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno

Legenda - Tabelas 5 e 6: Focadas na ‘Abordagem de Ensino Centrada no Aluno’

1) em Gestão de Pessoas foi registrado o seguinte histórico de entrevistados: TGP 1 = 2 alunos, TGP 2 = 2 alunos, TGP 3 = 2 alunos, TGP 4 = 2 alunos, TGP 5 = 2 alunos e TGP 6 = 2 alunos, totalizando **12** alunos nessas seis turmas; em Comportamento Organizacional foi registrado o seguinte histórico de respondentes: TCO 1 = 2 alunos, TCO 2 = 2 alunos, TCO 3 = 2 alunos, TCO 4 = 2 alunos, TCO 5 = 2 alunos e TCO 6 = 2 alunos, totalizando **12** alunos nessas seis turmas e **24** alunos na junção de ambas as disciplinas;

2) a questão abordada foi única para os 24 entrevistados;

- 3) E1 e E2 correspondem aos entrevistados 1 e 2 que representaram cada turma, nesta pesquisa;
- 4) a Tabela 5 contém o registro de respostas de cada entrevistado, em cada turma de Gestão de Pessoas (TGP1; TGP2; TGP3; TGP4; TGP5 e TGP6);
- 5) a Tabela 6 contém o registro de respostas de cada entrevistado, em cada turma de Comportamento Organizacional (TCO1; TCO2; TCO3; TCO4; TCO5 e TCO6).

Tabela 1 - Princípios de Aprendizagem em cada Turma de Gestão de Pessoas

Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Gestão de Pessoas														
	TGP1 = 64 Alunos					TGP2 = 38 Alunos					TGP3 = 28 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Potencial natural para aprender	0	2	2	4	56	0	0	2	2	34	0	0	2	3	23
2) Aprendizagem significativa	0	1	1	4	58	0	1	3	1	33	0	1	2	1	24
4) Redução das ameaças externas	1	2	2	6	53	1	3	2	2	30	0	1	4	1	22
7) Participação responsável no processo	0	1	2	2	59	0	1	1	1	35	0	2	3	3	20
8) Aprendizagem auto-iniciada	0	0	0	2	62	0	2	2	2	32	0	1	2	2	23
9) Autocrítica e auto-apreciação	0	2	3	4	55	0	6	1	2	29	1	1	2	5	19
10) Aprendizagem socialmente útil	0	0	0	4	60	0	0	2	0	36	0	1	1	1	25
Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Gestão de Pessoas														
	TGP4 = 44 Alunos					TGP5 = 23 Alunos					TGP6 = 39 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Potencial natural para aprender	0	0	2	6	36	0	0	1	2	20	0	2	3	5	29
2) Aprendizagem significativa	0	1	4	5	34	0	0	0	0	23	0	2	2	2	33
4) Redução das ameaças externas	2	2	2	6	32	0	1	2	4	16	1	4	3	5	26
7) Participação responsável no processo	0	1	3	4	36	0	0	3	3	17	0	3	4	6	26
8) Aprendizagem auto-iniciada	0	0	1	2	41	0	0	0	1	22	1	1	2	2	33
9) Autocrítica e auto-apreciação	0	0	2	4	38	0	0	2	3	18	1	3	3	5	27
10) Aprendizagem socialmente útil	0	0	1	1	42	0	0	1	1	21	0	3	1	3	32

Fonte: Dados da pesquisa

Ao compilar os dados da **Categoria 1**, que dizem respeito aos **princípios de aprendizagem**, nas seis turmas de **gestão de pessoas** pude notar a concentração das respostas no ponto T da ‘escala’, que corresponde à totalidade de presenças desses princípios em cada turma. Assim, busquei observar, fora dessa concentração, o que ocorreu com a distribuição das respostas nos outros pontos da ‘escala’ e percebi que, muito embora em alguns princípios houvesse distribuição pelos cinco pontos, a incidência não chegava a ‘competir’ com o que ficou registrado no ponto T, em todas as turmas, conforme detalhamento registrado nos parágrafos subsequentes.

Na turma TGP1, composta por 64 alunos, não encontrei registro no ponto ‘ausência’ do princípio 1 e as presenças se distribuíram também entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Em comparação ao princípio 1, no princípio 2, observei menor incidência na distribuição entre os pontos ‘incipiente’ e ‘parcial’ com igual concentração no ponto ‘em consolidação’. No princípio 4 notei um registro no ponto ‘ausência’ e, desse modo, as respostas ficaram distribuídas nos cinco pontos da ‘escala’, com aumento de concentração no ponto ‘em consolidação’, ao comparar com os princípios 1 e 2. No princípio 7 verifiquei que voltou a ser repetida a distribuição dos princípios 1 e 2, com menor concentração entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’, entretanto. Os princípios 8 e 10 ficaram concentrados nos pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, enquanto o princípio 9 apresentou distribuição semelhante aos princípios 1, 2 e 7.

Na turma TGP2, constituída por 38 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’, tratando do princípio 1, e as presenças se distribuíram também entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. No princípio 2 também não encontrei registros no ponto ‘ausência’ e descobri, na distribuição entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’, incidência maior em ‘parcial’. No princípio 4 encontrei um registro no ponto ‘ausência’ e, assim, as respostas ficaram distribuídas entre os cinco pontos da ‘escala’, com aumento de concentração no ponto ‘incipiente’, quando comparei com os princípios 1 e 2. No princípio 7 voltei a constatar a repetição na distribuição como a do princípio 2, com menor concentração entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’. O princípio 8 ficou com distribuição semelhante ao 7, com aumento de concentração nos três pontos. O princípio 9 despertou minha atenção, pois apesar da similaridade de distribuição com relação aos princípios 1, 2, 7 e 8, apurei aumento significativo no ponto ‘incipiente’. No princípio 10 averigui a concentração nos pontos ‘parcial’ e ‘total’ somente.

Na turma TGP3, integrada por 28 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’, no princípio 1, e as presenças se distribuíram entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Nos princípios 2, 4, 7, 8 e 10 atentei para distribuição semelhante entre todos os pontos, mantendo a concentração notadamente no ponto ‘total’. Notei que o princípio 9 apresentou distribuição singular nessa turma, mantendo a menor concentração no ponto ‘total’, em relação aos demais princípios e, segunda maior concentração no ponto ‘em consolidação’, com distribuições menores em todos os pontos da ‘escala’.

Na turma TGP4, formada por 44 alunos, não encontrei registros no ponto ‘ausência’, no princípio 1, e as presenças se distribuíram entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, com incidência maior nesse último ponto. No princípio 2, não encontrei registros do ponto ‘ausência’ e a distribuição foi observada entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’. No princípio 4 encontrei 2 registros no ponto ‘ausência’ e, com esses registros, as respostas ficaram distribuídas nos cinco pontos da ‘escala’. Observei, no princípio 7, semelhança ao que pude ver no princípio 2, com menor concentração entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Pude perceber a semelhança na distribuição dos princípios 8, 9 e 10, concentrados nos pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, com altas concentrações no ‘total’ para os três.

Na turma TGP5, agregada por 23 alunos, não encontrei registros no ponto ‘ausência’, em nenhum dos sete princípios. No princípio 1, as presenças se distribuíram entre os pontos ‘parcial’ ‘em consolidação’ e ‘total’. Encontrei, no princípio 2, concentração única no ponto ‘total’. No princípio 4 notei a distribuição das respostas entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, observadamente registrada a menor concentração nesse último ponto, quando o comparei aos demais princípios nessa turma. Nos princípios 7, 8, 9 e 10 examinei que a distribuição das respostas foi feita entre os pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, com maiores concentrações no ponto ‘total’ dos princípios 10 e 8 e, menores, dos princípios 7 e 9.

Na turma TGP6, reunida por 39 alunos, não encontrei registros no ponto ‘ausência’, do princípio 1, e as presenças se distribuíram entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’. Ao comparar ao princípio 1, pude observar que o princípio 2, acompanhou a mesma distribuição, com registro de incremento da concentração no ponto ‘total’. Nos princípios 4, 8 e 9 detectei um registro no ponto ‘ausência’ o que levou à distribuição das respostas entre os cinco pontos da ‘escala’, nesses três princípios. Entretanto

registro também que o princípio 8 manteve concentração mais elevada no ponto ‘total’, quando comparado aos princípios 4 e 9. Nos princípios 7 e 10 apurei semelhanças na distribuição, quando os comparei aos princípios 1 e 2, com variações de concentrações no ponto ‘total’.

Ao realizar a análise fenomenológica, com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), por dentro das seis turmas de gestão de pessoas, o que pude notar do que foi revelado nas transcrições das respostas dadas pelos **236** alunos, em relação aos sete **princípios de aprendizagem**, me levou à identificação de temas que, na junção em conjuntos de essências, assim caracterizou a estrutura do fenômeno dessa categoria:

como seres humanos, encontra-se latente o potencial para aprender e, desde que seja despertado, esse potencial se manifesta rapidamente; a aprendizagem significativa encontra-se no desejo dessa maioria investigada, por intermédio da relação entre a matéria a estudar e objetivos próprios a alcançar por cada um; quando as ameaças externas se reduzem ao mínimo os alunos se sentem encorajados a olhar para as aprendizagens que lhes ameaçam e a buscar os caminhos para crescer; os alunos estão receptivos para participar responsavelmente do seu processo de aprendizagem; notadamente representada nas respostas entre a maioria desses alunos, a aprendizagem auto-iniciada é desejada, o que significa que eles querem ser vistos em sua totalidade, envolvendo seus sentimentos, suas ideias e sua inteligência; a autocrítica e a auto-apreciação podem se tornar básicas, de tal maneira que a avaliação feita por outros tem importância secundária, cedendo lugar para autonomia, independência, criatividade e autoconfiança; reiteradamente, turma a turma, os alunos foram mostrando que a aprendizagem socialmente útil, contém o próprio processo de aprendizagem, contínua abertura à experiência e, em consequência, o próprio processo de mudança.

Considero que essa análise fenomenológica se encontra alinhada ao que pude analisar à luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas, com base em Yin (2010), o que contribuiu para a observação do foco nos dados desses conjuntos de essências.

Tabela 2 - Princípios de Aprendizagem em cada Turma de Comportamento Organizacional

Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Comportamento Organizacional														
	TCO1 = 30 Alunos					TCO2 = 35 Alunos					TCO3 = 37 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Potencial natural para aprender	0	0	2	2	26	0	1	4	5	25	1	1	3	6	26
2) Aprendizagem significativa	0	0	0	2	28	0	0	1	2	32	0	0	0	0	37
4) Redução das ameaças externas	0	0	1	4	25	0	0	2	3	30	1	2	3	5	26
7) Participação responsável no processo	0	0	0	0	28	0	1	4	6	24	0	0	0	2	35
8) Aprendizagem auto-iniciada	0	0	1	3	26	0	0	1	2	32	0	0	1	0	36
9) Autocrítica e auto-apreciação	0	1	2	7	20	0	0	8	5	22	0	2	5	3	27
10) Aprendizagem socialmente útil	0	0	0	0	28	0	0	2	1	32	0	0	1	1	35
Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Comportamento Organizacional														
	TCO4 = 28 Alunos					TCO5 = 38 Alunos					TCO6 = 41 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Potencial natural para aprender	0	1	1	2	24	0	1	3	4	30	0	0	0	1	40
2) Aprendizagem significativa	0	0	1	1	26	0	0	0	2	36	0	1	1	6	33
4) Redução das ameaças externas	0	0	0	0	28	0	1	3	5	29	1	2	4	5	29
7) Participação responsável no processo	0	0	1	2	25	0	2	1	6	29	0	2	3	6	30
8) Aprendizagem auto-iniciada	0	0	1	4	23	0	1	1	1	35	0	2	1	2	36
9) Autocrítica e auto-apreciação	0	0	1	6	21	0	0	2	3	33	0	0	2	4	35
10) Aprendizagem socialmente útil	0	0	0	1	27	0	1	1	2	34	0	1	1	4	35

Fonte: Dados da pesquisa

Ao reunir os dados da **Categoria 1**, que dizem respeito aos **princípios de aprendizagem**, nas seis turmas de **comportamento organizacional** continuei a descobrir a concentração das respostas dos alunos na parte T da ‘escala’, que corresponde à totalidade de presenças desses princípios em cada turma. Desse modo, mantive a opção de averiguar, fora dessa concentração, o que ocorreu com as distribuições das respostas nos outros pontos da ‘escala’. Como apurei nas turmas de gestão de pessoas, também nessas turmas de comportamento organizacional, muito embora em alguns princípios houvesse distribuição pelos cinco pontos, a incidência não chegava a ‘competir’ com o que ficou registrado no ponto T, em todas as turmas, mas também não considero que seja um fenômeno a ser deixado de observar. O detalhamento encontra-se registrado nos parágrafos subsequentes.

Na turma TCO1, composta por 30 alunos, não encontrei registros no ponto ‘ausência’, em nenhum dos sete princípios. No princípio 1, as presenças distribuíram-se, além do ponto ‘total’, também entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. No princípio 2, detectei a distribuição, fora do ponto ‘total’, somente no ponto ‘em consolidação’. No princípio 4 notei que as respostas voltaram a se distribuir entre ‘parcial’ e ‘em consolidação’, com concentração maior nesse último ponto. Nos princípios 7 e 10 encontrei concentrações absolutas das respostas no ponto ‘total’. No princípio 8 constatei que as respostas ficaram distribuídas entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, enquanto no princípio 9 encontrei distribuição localizada entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’.

Na turma TCO2, constituída por 35 alunos, também não encontrei registros no ponto ‘ausência’, em nenhum dos sete princípios. Percebi que nos princípios 1 e 7 as presenças se distribuíram entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Nos princípios 2, 4, 8, 9 e 10 verifiquei a distribuição entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’, com incidências variáveis entre esses pontos, o que levou à diminuição da concentração no ponto ‘total’, em relação à turma TCO1, na maioria dos princípios.

Na turma TCO3, integrada por 37 alunos, encontrei registros no ponto ‘ausência’, nos princípios 1 e 4 somente. Nesses dois princípios captei a distribuição das respostas em todos os cinco pontos da ‘escala’, o que absorveu onze registros fora do ponto ‘total’. Notei, no princípio 2, concentração absoluta das respostas no ponto ‘total’. Observei, no princípio 7, a distribuição apenas nos pontos ‘em consolidação’ e ‘total’ mantendo a concentração notadamente no ponto

‘total’. No princípio 8 contemplei uma singularidade, pois a distribuição saiu do ponto ‘total’ apenas para o ponto ‘parcial’ e somente com um registro. No princípio 9 atentei que a distribuição entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’ absorveu dez registros fora do ponto ‘total’, principalmente quando comparado às turmas anteriores. No princípio 10 pude me aperceber que os registros de distribuição entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’ não ‘competiram’ com os registros encontrados no ponto ‘total’.

Na turma TCO4, formada por 28 alunos, também não encontrei registros no ponto ‘ausência’ em nenhum dos sete princípios. Observei, no princípio 1, que as presenças se distribuíram entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’, com incidência insuficiente para abalar a concentração no ponto ‘total’, mas suficiente para chamar a atenção para o fenômeno. Nos princípios 2, 7 e 8 pude constatar que as distribuições entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’ também não afetaram a maior concentração no ponto ‘total’, muito embora sejam considerados significativos. No princípio 4 encontrei registros absolutos concentrados no ponto ‘total’. Notei, no princípio 9, concentração mais elevada no ponto ‘em consolidação’, passando por um registro no ponto ‘parcial’, o que fez com que distribuisse mais e diminuíssem os registros do ponto ‘total’. Pude examinar, no princípio 10, que as respostas voltaram a ficar concentradas no ponto ‘total’, passando por um registro no ponto ‘em consolidação’.

Na turma TCO5, agregada por 38 alunos, também não encontrei registros no ponto ‘ausência’ em nenhum dos sete princípios. No princípio 1, as presenças se distribuíram entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’. Encontrei, no princípio 2, concentração distribuída entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’. Nos princípios 4, 7, 8 e 10 examinei a distribuição das respostas entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’, ‘em construção’ e ‘total’, observadamente registrada a menor concentração nesse último ponto, nos princípios 4 e 7, nessa turma. No princípio 9 me apercebi que a distribuição das respostas ficou entre os pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, com maior concentração no ponto ‘total’.

Na turma TCO6, reunida por 41 alunos, encontrei um registro do ponto ‘ausência’, no princípio 4. No princípio 1, as presenças se distribuíram entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, o qual registrou quase que a totalidade das respostas. Atentei, nos princípios 2, 4, 7, 8 e 10 que a distribuição das respostas nos pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’,

reduziram a concentração no ponto ‘total’, especialmente no princípio 4. No princípio 9 apurei o mesmo fenômeno, ainda que as respostas tivessem sua distribuição registrada nos pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’.

Não obstante eu ter constatado pequenas diferenças entre as turmas, por disciplina, ao realizar a análise fenomenológica com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), bem como a análise à luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas, com base em Yin (2010), por dentro dessas seis turmas de comportamento organizacional, o que pude contemplar do que foi revelado nas transcrições das respostas dadas pelos **209** alunos, em relação aos sete **princípios de aprendizagem**, conduziu-me à identificação de temas que, na junção em conjuntos de essências, caracterizou a estrutura do fenômeno de modo muito semelhante ao que apurei nas seis turmas de gestão de pessoas. Tal fato, por sua vez, leva-me a concluir que a maioria desses **445** alunos investigados acredita nas mesmas coisas em relação a esses princípios de aprendizagem, e que essa maioria tem consciência do seu papel no processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula.

Regozija-me poder analisar esses registros e reconhecer o potencial de exploração desse processo, por intermédio desses princípios. Para mim é muito importante atestar que o verbo acreditar é valioso, em sala de aula ou fora dela, sempre que o assunto envolver aprendizagem, potencialidades, confiança, liberdade, responsabilidade e abordagem de ensino centrada no aluno. Esses princípios de aprendizagem aqui estudados com esses **445 alunos** corroboraram a investigação do processo de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional, mas, não se apresentaram de modo diferente entre essas disciplinas, no que diz respeito à estrutura do fenômeno, o que me remeteu à ideia inicial de que esta tese pode ser útil, pela transversalidade em relação às áreas do conhecimento.

Tabela 3 - Princípios da Facilitação de Aprendizagem em cada Turma de Gestão de Pessoas

Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Gestão de Pessoas														
	TGP1 = 64 Alunos					TGP2 = 38 Alunos					TGP3 = 28 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Comunicação da confiança	0	1	3	4	56	0	0	1	2	35	0	0	1	3	24
2) Liberdade e clima de aprendizagem	0	0	4	5	55	0	0	2	2	34	0	0	1	1	26
3) Facilitação para aprendizagem significativa	0	1	2	7	54	0	0	0	1	37	0	0	0	1	27
5) Aconselhamento e uso da experiência	0	0	2	2	60	0	0	0	2	36	0	0	1	2	25
6) Conteúdo intelectual e atitudes emotivas	0	0	0	5	59	0	0	0	6	32	1	1	0	3	23
9) Receptividade empática para construção	0	0	0	1	63	0	0	1	3	34	0	0	1	3	24
10) Dar e receber liberdade de condições	1	1	1	2	59	0	0	0	2	36	0	0	1	2	25
Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Gestão de Pessoas														
	TGP4 = 44 Alunos					TGP5 = 23 Alunos					TGP6 = 39 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Comunicação da confiança	1	0	1	3	39	0	0	1	1	21	0	0	1	1	37
2) Liberdade e clima de aprendizagem	0	1	4	5	34	0	0	0	1	22	0	0	2	2	35
3) Facilitação para aprendizagem significativa	0	0	2	2	40	0	0	1	2	20	0	0	0	3	36
5) Aconselhamento e uso da experiência	0	0	1	1	38	0	0	1	3	19	0	0	1	4	34
6) Conteúdo intelectual e atitudes emotivas	0	0	3	4	37	0	0	0	2	21	0	0	0	7	32
9) Receptividade empática para construção	0	0	1	2	41	0	0	0	0	23	0	1	2	3	33
10) Dar e receber liberdade de condições	0	0	0	2	42	0	0	0	1	22	0	0	1	1	37

Fonte: Dados da pesquisa

Ao organizar os dados da **Categoria 2**, que dizem respeito aos **princípios de facilitação da aprendizagem**, nas seis turmas de **gestão de pessoas** pude constatar a repetição da concentração das respostas dos alunos na parte T da ‘escala’, que corresponde à totalidade de presenças desses princípios em cada turma. Novamente busquei observar, fora dessa concentração, o que ocorreu com a distribuição das respostas nos outros pontos da ‘escala’, nesses princípios também. Como atentei nas turmas de gestão de pessoas e de comportamento organizacional, quando tratei dos **princípios de aprendizagem**, também nessas turmas de gestão pessoas, tratando desses princípios da facilitação de aprendizagem, pude ver que, muito embora em alguns princípios houvesse distribuição pelos cinco pontos, a incidência não chegava a ‘competir’ com o que ficou registrado no ponto T, mas também examinei que não é um fenômeno para ser deixado de observar, conforme detalhamento registrado nos parágrafos subsequentes.

Na turma TGP1, composta por 64 alunos, não encontrei registros, no ponto ‘ausência’, nos princípios 1, 2, 3, 5, 6 e 9 e encontrei um registro no princípio 10. Nos princípios 1 e 3 verifiquei que, além das concentrações no ponto ‘total’, as presenças se distribuíram também entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Nos princípios 2 e 5 essa distribuição se deu entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. No princípio 6, percebi que os registros das respostas ficaram distribuídos entre os pontos ‘em consolidação’, com concentração expressiva e, ‘total’, com concentração bastante elevada. Não obstante poder captar que o princípio 9, ao ser comparado com o princípio 6, apresentou igual distribuição entre os pontos, apresentou, também, a diferença de registro muito menor no ponto ‘em consolidação’, o que fez com que o ponto ‘total’ tivesse quase que concentração completa do número de respondentes.

Na turma TGP2, constituída por 38 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’, em nenhum dos sete princípios. Ao tratar do princípio 1, constatei que as presenças se distribuíram entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Observei a mesma distribuição nos princípios 2 e 9, com ligeiras variações de incidência. Nos princípios 3, 5, 6 e 10 notei que a distribuição ocorreu entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, com ligeiras variações de incidência nos princípios 3, 5 e 10 e incidências diferentemente significativas no princípio 6.

Na turma TGP3, integrada por 28 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’ nos princípios 1, 2, 3, 5, 9 e 10. Encontrei um registro em cada um desses pontos, apenas no princípio 6. Nos princípios 1, 2, 5, 9 e 10 as presenças se distribuíram entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, mantendo a prevalência do ponto ‘total’ em todos esses princípios. Nos princípios 3 e 6 observei a distribuição entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, com concentração destacada nesse último ponto da ‘escala’.

Na turma TGP4, formada por 44 alunos, não encontrei registros no ponto ‘ausência’, dos princípios 2, 3, 5, 6, 9 e 10. De modo similar, não encontrei registros no ponto ‘incipiente’, dos princípios 1, 3, 5, 6, 9 e 10. Encontrei um registro no ponto ‘ausência’, do princípio 1, e um registro no ponto ‘incipiente’, do princípio 2. As presenças dos princípios 1, 2, 3, 5, 6, e 9 ficaram distribuídas entre os pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, mantendo a concentração majoritária nesse último ponto, em todos esses princípios. Anotei, no princípio 10, a distribuição das respostas somente nos pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, com altas concentrações no ‘total’.

Na turma TGP5, agregada por 23 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’, em nenhum dos sete princípios. Nos princípios 1, 3 e 5, examinei as presenças que se distribuíram entre os pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’. Encontrei, no princípio 9, concentração única no ponto ‘total’. Nos princípios 2, 6 e 10 averigui a distribuição das respostas entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, em que a concentração maior no ponto ‘total’ ainda prevaleceu.

Na turma TGP6, reunida por 39 alunos, não encontrei registros no ponto ‘ausência’, em nenhum dos sete princípios. No ponto ‘incipiente’ anotei apenas um registro do princípio 9 e nenhum registro dos outros seis princípios. Nos princípios 1, 2, 5, 9 e 10 examinei as presenças distribuídas entre os pontos ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, mantendo-se elevadas as concentrações no ponto ‘total’ em todos esses princípios. Nos princípios 3 e 6 constatei que a distribuição entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’ manteve a concentração majoritária no ponto ‘total’.

Em relação aos sete **princípios da facilitação de aprendizagem**, ao realizar a análise fenomenológica com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), bem como a análise à

luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas com base em Yin (2010), por dentro dessas seis turmas de gestão de pessoas, o que pude descobrir do que foi revelado nas transcrições das respostas dadas pelos **236** alunos, me remeteu à identificação de temas que, na junção em conjuntos de essências, caracterizou a estrutura do fenômeno sob forma de declaração:

a comunicação da confiança é uma base crucial para a facilitação da aprendizagem, tanto para a criação do clima da turma quanto para a experiência construída em aula; tanto os propósitos individuais, quanto os mais gerais da turma precisam ser facilitados, de modo a gerar liberdade e conduzir ao clima propício à aprendizagem; a aprendizagem significativa só pode ocorrer quando o professor conta com o desejo dos alunos de realizar os propósitos que têm sentido para eles e esses alunos ratificaram que o professor pode contar com esse desejo; a maioria dos alunos mostrou a necessidade e a importância do aconselhamento e da experiência como recursos que podem ser utilizados pela turma; ficou consolidada a importância de serem aceitos, simultaneamente, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas dos alunos para a facilitação da aprendizagem em sala de aula; para a construção da aprendizagem, os alunos consideraram a importância da atenção dada às expressões de sentimentos profundos ou fortes; ficou marcante a expectativa registrada de liberdade de condições para o clima propício à aprendizagem, por meio do reconhecimento e da aceitação das próprias limitações, não só dos alunos, mas também do professor.

Ao realizar a análise à luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas, com base em Yin (2010), recebi a contribuição para a observação do foco nos dados de todas as unidades de sentido, transformadas nessa declaração consistente, supra apresentada, com relação à experiência e ao desejo dos respondentes.

Tabela 4 - Princípios da Facilitação de Aprendizagem em cada Turma de Comportamento Organizacional

Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Comportamento Organizacional														
	TCO1 = 30 Alunos					TCO2 = 35 Alunos					TCO3 = 37 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Comunicação da confiança	0	0	1	1	28	1	1	2	3	28	1	0	2	3	31
2) Liberdade e clima de aprendizagem	0	0	1	2	27	0	0	1	1	33	0	0	1	1	35
3) Facilitação para aprendizagem significativa	0	0	0	1	29	0	0	1	0	34	0	0	2	2	33
5) Aconselhamento e uso da experiência	0	0	2	0	28	0	0	1	2	32	0	0	0	0	37
6) Conteúdo intelectual e atitudes emotivas	0	0	0	5	25	0	0	0	8	27	1	0	0	4	32
9) Receptividade empática para construção	0	0	1	0	29	0	1	1	2	31	0	0	1	2	34
10) Dar e receber liberdade de condições	0	0	0	0	30	0	0	1	1	33	0	0	0	1	36
Turmas	Presenças encontradas nas Turmas de Comportamento Organizacional														
	TCO4 = 28 Alunos					TCO5 = 38 Alunos					TCO6 = 41 Alunos				
Princípios / Escalas	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T	A	I	P	EC	T
1) Comunicação da confiança	0	0	0	1	27	0	0	0	2	36	0	0	0	0	41
2) Liberdade e clima de aprendizagem	0	0	1	3	24	0	0	0	0	38	0	0	1	1	39
3) Facilitação para aprendizagem significativa	0	0	1	1	26	0	0	1	2	35	0	0	1	0	40
5) Aconselhamento e uso da experiência	0	0	1	2	25	0	1	2	1	34	0	1	1	2	37
6) Conteúdo intelectual e atitudes emotivas	1	0	0	4	23	0	0	0	5	33	0	0	1	7	33
9) Receptividade empática para construção	0	0	0	0	28	0	0	1	2	35	0	0	2	1	38
10) Dar e receber liberdade de condições	0	0	0	1	27	0	0	1	1	36	0	0	2	3	36

Fonte: Dados da pesquisa

Ao ordenar os dados da **Categoria 2**, que dizem respeito aos **princípios da facilitação de aprendizagem**, nas seis turmas de **comportamento organizacional** pude reiterar a concentração das respostas dos alunos na parte T da escala, que corresponde à totalidade de presenças desses princípios em cada turma. Desse modo, busquei observar, fora dessa concentração, o que ocorreu com as distribuições das respostas nos outros pontos da ‘escala’. Como detectei nas turmas de gestão de pessoas, também nessas turmas de comportamento organizacional, muito embora em alguns dos sete princípios houvesse distribuição pelos cinco pontos, a incidência não chegava a tirar a concentração das respostas registradas no ponto T, em todas as turmas, mas também não avalio que seja um fenômeno a ser deixado de atentar. O detalhamento encontra-se registrado nos parágrafos subsequentes.

Na turma TCO1, composta por 30 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’ em nenhum desses sete princípios. Nos princípios 1 e 2 as presenças menores distribuíram-se entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’. Nos princípios 3 e 6 constatei que as respostas se dividiram entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, sendo que no princípio 6 o ponto ‘em consolidação’ teve incremento, enquanto no princípio 3 encontrei apenas um registro. Nos princípios 5 e 9 percebi que a distribuição das respostas ficou entre os pontos ‘parcial’ e ‘total’, quase que com concentração absoluta nesse último ponto. No princípio 10 apurei concentração absoluta das respostas no ponto ‘total’.

Na turma TCO2, constituída por 35 alunos, também detectei um registro no ponto ‘ausência’, no princípio 1, que teve suas respostas distribuídas em todos os cinco pontos. Notei que nos outros seis princípios não houve registro no ponto ‘ausência’. Nos princípios 2, 5 e 10 observei que a distribuição foi feita entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, com incidências pequenas entre esses pontos, o que levou à manutenção da concentração no ponto ‘total’. No princípio 6 examinei as presenças que se distribuíram entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’ e, muito embora a concentração maior tenha recaído ainda nesse último ponto, houve incremento significativo no ponto ‘em consolidação’. No princípio 9 verifiquei que a distribuição foi feita entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, no qual constatei maior concentração.

Na turma TCO3, integrada por 37 alunos, encontrei registros no ponto ‘ausência’, nos princípios 1 e 6 somente. No ponto ‘incipiente’ não apurei registro em nenhum dos sete

princípios. Notei, nos princípios 1, 2, 3 e 9, que a distribuição se deu também entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, mas manteve a concentração no ponto ‘total’. Observei, no princípio 6, a distribuição nos pontos ‘ausência’, ‘em consolidação’ e ‘total’ e, mesmo mantendo a concentração no ponto ‘total’, significativamente registrou presença no ponto ‘em consolidação’. No princípio 10, a concentração absoluta das respostas recaiu no ponto ‘total’.

Na turma TCO4, formada por 28 alunos, não encontrei registros nos pontos ‘ausência’ e ‘incipiente’, em nenhum dos sete princípios. Apurei que, nos princípios 1, 6 e 10 as presenças se distribuíram entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, com registro do princípio 6 fora do ponto ‘total’, suficiente para chamar a atenção. Nos princípios 2, 3 e 5 percebi que as distribuições recaíram entre os pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, mesmo registrando, ainda, maior concentração no ponto ‘total’. No princípio 9 constatei registros absolutamente concentrados no ponto ‘total’.

Na turma TCO5, agregada por 38 alunos, também não encontrei registros no ponto ‘ausência’, em nenhum dos sete princípios e, apenas um registro no ponto ‘incipiente’, no princípio 5. Nos princípios 1 e 6 notei que as presenças se distribuíram entre os pontos ‘em consolidação’ e ‘total’, enquanto nos princípios 3, 9 e 10 a distribuição das respostas foi feita entre os pontos, ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’. No princípio 2, percebi que a concentração absoluta ficou registrada no ponto ‘total’. No princípio 5 pude detectar que a distribuição das respostas ficou registrada entre os pontos ‘incipiente’, ‘parcial’, ‘em consolidação’ e ‘total’, com maior concentração no ponto ‘total’.

Na turma TCO6, reunida por 41 alunos, também não encontrei registros no ponto ‘ausência’, em nenhum dos sete princípios e, apenas um registro no ponto ‘incipiente’, também no princípio 5, no qual constatei que a distribuição das respostas se deu em todos os pontos da ‘escala’. No princípio 1, as presenças se concentraram absolutamente no ponto ‘total’. Examinei, nos princípios 2, 6, 9 e 10 que a distribuição das respostas ocorreu nos pontos ‘parcial’ e ‘em consolidação’, e reduziram a concentração no ponto ‘total’, especialmente no princípio 6. No princípio 3 observei que as respostas tiveram sua distribuição registrada nos pontos ‘parcial’ e ‘total’, com concentração quase absoluta nesse último ponto.

A exemplo das análises dos **princípios de aprendizagem**, também aqui atestei pequenas diferenças entre as turmas, por disciplina. Ao examinar por dentro dessas seis turmas de comportamento organizacional, o que pude ratificar ao realizar a análise fenomenológica com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), bem como a análise à luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas com base em Yin (2010), do que foi revelado nas transcrições das respostas dadas pelos **209** alunos em relação aos sete **princípios da facilitação de aprendizagem**, me levou à identificação de temas que, na junção em conjuntos de essências, caracterizou a estrutura do fenômeno de forma muito semelhante ao que pude perceber nas seis turmas de gestão de pessoas. Essa caracterização, por sua vez levou-me a ratificar a conclusão de que a maioria desses **445** alunos investigados acredita nas mesmas coisas em relação a esses princípios da facilitação de aprendizagem, e que essa maioria tem consciência também do seu papel na facilitação do processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula. Essa ratificação, por sua vez, remeteu-me a considerar a possibilidade de corroborar minha ideia inicial de que esta tese pode ser útil, pela transversalidade em relação às áreas do conhecimento.

Experimento forte sentimento de júbilo, principalmente em relação às inquietações inicialmente registradas nesta tese, ao poder analisar esses registros e ratificar o potencial de exploração desse processo, também por intermédio desses princípios da facilitação de aprendizagem. Esses princípios aqui estudados com esses **445 alunos** também ratificaram a investigação do processo de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional, mas, também não se apresentaram de modo diferente entre essas disciplinas, no que diz respeito à estrutura do fenômeno. Sinto-me profundamente estimulada a investigar mais, a partir dessas análises, no concerne à questão da desejabilidade social.

Tabela 5 - Percepções sobre a Abordagem de Ensino Centrada no Aluno em cada Turma de Gestão de Pessoas

Turmas	Percepções dos Entrevistados E1 e E2 em cada Turma		
	TGP1	TGP2	TGP3
Questão	Entrevistados	Entrevistados	Entrevistados
<p>Como a abordagem de ensino centrada no aluno foi percebida por você, em sua turma?</p> <p>Para sua resposta considere: contribuições para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, consolidação de conhecimentos para construção de novos conhecimentos e, conjuntamente atitudes, comportamentos e habilidades para aprender a aprender.</p> <p>Ao concluir sua resposta sintetize com verbos de ação sua compreensão sobre essa abordagem.</p>	<p>E1: A princípio vi a abordagem com muita desconfiança, pois queria a tradicional aula, mesmo que na tradicional os <i>slides</i> canssem e chateiem. Comentávamos entre nós que o novo assustava. Ao mesmo tempo, nunca uma aula era igual a outra, o que nos cativou e nos despertou.</p> <p>E2: Passado o momento inicial do novo e compreendido o respaldo, percebi essa abordagem com muita alegria, pois compartilhávamos nossas bagagens e nos mantínhamos ativos, respaldados em vasto material disponibilizado.</p>	<p>E1: De início fiquei contrariado, pois percebi que não queria sair da zona de conforto de continuar a receber passivamente e éramos convidados a fazer isso continuamente. Depois todos nós fomos vendo os ganhos em profundidade e aprendemos a valorizar essa abordagem.</p> <p>E2: Nunca tinha vivido a experiência dessa abordagem e então desconfiei, cheguei a pensar que era uma forma de o professor não trabalhar. Depois compreendi o ganho e a riqueza do compartilhamento e gostei de aprender desse modo. Os recursos são bem legais.</p>	<p>E1: Percebi essa abordagem como capaz de aumentar substancialmente o interesse. Os indicadores que uso para dizer isso são assiduidade e pontualidade, como nunca vi antes. A vastidão do material e a abertura para nós participarmos da escolha de eventual material complementar me encantaram.</p> <p>E2: Vi, com nitidez, a crescente criação de um ambiente construtivo em sala de aula, ainda não experimentado, nesse nível, por mim. Toda a nossa experiência foi canalizada para a aprendizagem e para o aprendizado, nessa abordagem. Pude me expressar como sou, atento ao modo de ser do outro colega.</p>
Turmas	Percepções dos Entrevistados E1 e E2 em cada Turma		
	TGP4	TGP5	TGP6
Questão	Entrevistados	Entrevistados	Entrevistados
<p>Como a abordagem de ensino centrada no aluno foi percebida por você, em sua turma?</p> <p>Para sua resposta considere: contribuições para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, consolidação de conhecimentos para construção de novos conhecimentos e, conjuntamente atitudes, comportamentos e habilidades para aprender a aprender.</p> <p>Ao concluir sua resposta sintetize com verbos de ação sua compreensão sobre essa abordagem.</p>	<p>E1: Entendi, lá pela terceira aula, o papel da proatividade na preparação das aulas, por todos: professor e alunos. Nossa atitude mudou, principalmente em relação à responsabilidade de estudarmos, a cada aula, fazendo leituras, contribuindo para a riqueza dos debates, olhando dentro de nós e ao nosso redor também.</p> <p>E2: Ao longo do semestre pude confirmar o ganho em contribuição para o aprendizado coletivo, a partir da soma das aprendizagens individuais.</p>	<p>E1: Depois de rápida desconfiança passei a compreender a contribuição da abordagem para a aquisição de conhecimentos, além de profunda revisão das minhas atitudes em relação à aprendizagem. Reconheci o sentido.</p> <p>E2: Vi a abordagem centrada como um modo de desenvolver novas competências, sair de mim mesma, compartilhar, interagir e colaborar. Conversávamos sobre o que ocorria a cada aula, com vontade de voltar a discutir.</p>	<p>E1: Foi bonito poder viver o semestre sob as perspectivas de aprendizagem individual e coletiva, desenvolvendo habilidades que jamais imaginei antes. Vi a abordagem com entusiasmo e consciência de cada um no todo.</p> <p>E2: Vi com a dificuldade inicial para sair da 'preguiça' de participar da aprendizagem mais abrangente com toda a classe. Sinto que não conseguirei mais voltar ao que eu era. Acredito que vou ficar chateada se assumir a postura conformada, de 'assistir' sem participar das aulas, a partir dessa experiência.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao arrumar os dados da **Categoria 3**, que dizem respeito à **abordagem de ensino centrada no aluno**, segunda etapa da pesquisa nas seis turmas de **gestão de pessoas** pude, por meio da análise fenomenológica dos dados, com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), captar os sentidos das respostas dos entrevistados E1 e E2 em cada turma, dispondo aqui da junção dos temas em conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno, nessa disciplina, por turma e para essa categoria.

Na turma TGP1 os entrevistados falaram sobre as abordagens tradicional e não tradicional de ensino, levantaram a questão da desconfiança diante do novo, assim como trataram do compartilhamento de bagagens e da atitude ativa exigida na abordagem de ensino centrada no aluno. Notei, nessa turma, três verbos utilizados para sintetizar a abordagem de ensino centrada no aluno: cativar, despertar e compartilhar.

Na turma TGP2 os entrevistados também trouxeram a questão da passividade /atividade, trataram da desconfiança inicial e do compartilhamento favorável aos ganhos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda foi visto pelos entrevistados, nessa turma, o fato de que a abordagem centrada exige a saída da zona de conforto, o que não é desejável em um primeiro momento, até que sejam compreendidos os ganhos de aprendizagem. Atentei também para três verbos utilizados para sintetizar essa abordagem: exigir, valorizar e ganhar.

Na turma TGP3 os entrevistados consideraram que a abordagem de ensino centrada no aluno aumenta o interesse, haja vista os indicadores de assiduidade e pontualidade incrementados. Nessa turma foram tratadas as questões de criação de ambiente construtivo e da experiência promovendo novas aprendizagens e aprendizado duradouro. Observei que dois verbos foram utilizados para sintetizar essa abordagem: criar e construir.

Na turma TGP4 os entrevistados chamaram a atenção para os aspectos da proatividade e da responsabilidade exigidas na abordagem de ensino centrada no aluno para a preparação de todos, fora de sala de aula. Ressaltaram os ganhos de compartilhamento e a aprendizagem coletiva, a partir das aprendizagens individuais compartilhadas em classe. Constatei que dois verbos foram utilizados para sintetizar essa abordagem nessa turma: olhar e somar.

Na turma TGP5 os entrevistados ressaltaram a rápida desconfiança com relação à abordagem de ensino centrada no aluno, seguida da compreensão da contribuição para

aquisição de conhecimentos, revisão de atitudes em relação à aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades, além de aquisição de novas competências. Percebi que esses entrevistados enfatizaram três verbos para sintetizar os significados dessa abordagem: compartilhar, interagir e colaborar.

Na turma TGP6 os entrevistados discorreram sobre a beleza de viver sob as perspectivas de aprendizagens individual e coletiva, desenvolvimento de habilidades e revisão de atitudes. Nessa turma verifiquei dois verbos sintetizadores: participar e desenvolver.

A exemplo da análise dos **princípios de aprendizagem** e dos **princípios da facilitação de aprendizagem**, com os **12** entrevistados representantes das seis turmas de gestão de pessoas, para esta pesquisa, pude perceber que esses alunos conhecem a essência da **abordagem de ensino centrada no aluno**, e que também têm consciência do seu papel nessa abordagem.

Ratifico que experimento sentimentos de júbilo e confiança, notadamente no que diz respeito às inquietações inicialmente registradas nesta tese, ao poder analisar o que foi revelado nas transcrições das respostas dessa categoria e corroborar o potencial de exploração do processo de ensino-aprendizagem, por meio da constatação do conhecimento e da consciência registrados pelos entrevistados, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno. Esses sentimentos que ora experimento só me instigam a investigar mais, a partir da estrutura do fenômeno dessa categoria.

Tabela 6 - Percepções sobre a Abordagem de Ensino Centrada no Aluno em cada Turma de Comportamento Organizacional

Turmas	Percepções dos Entrevistados E1 e E2 em cada Turma		
	TCO1	TCO2	TCO3
Questão	Entrevistados	Entrevistados	Entrevistados
<p>Como a abordagem de ensino centrada no aluno foi percebida por você, em sua turma?</p> <p>Para sua resposta considere: contribuições para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, consolidação de conhecimentos para construção de novos conhecimentos e, conjuntamente atitudes, comportamentos e habilidades para aprender a aprender.</p> <p>Ao concluir sua resposta sintetize com verbos de ação sua compreensão sobre essa abordagem.</p>	<p>E1: Consolidação dos conhecimentos, revisão das experiências de vida, participação ativa e interação foram aspectos vislumbrados na primeira aula e já internalizados ao final da segunda. Levarei a experiência deste semestre para toda a minha vida.</p> <p>E2: Que bela sacudida em minha vida! Aprender conteúdos e experiências com leveza e profundidade, rigor, seriedade e beleza, jamais imaginei. A corresponsabilidade é funda e bela. Quero aprender a ensinar assim.</p>	<p>E1: Nunca imaginei participar de aulas às sextas-feiras, à noite, e ter vontade de ser pontual e assíduo. A exigência dessa abordagem é legítima para a corresponsabilidade e para o amadurecimento de todos.</p> <p>E2: Quero construir essa perspectiva por toda a minha vida. Aprendo e apreendo conhecimentos tão relevantes e, ao tempo, de modo tão simples e natural.</p>	<p>E1: Compreendi que essa abordagem não diminui a responsabilidade do professor, como desconfiei, quando foi apresentada a proposta. Essa responsabilidade é continuamente compartilhada por todos. Legal!</p> <p>E2: Acordar cedo e estar em aula, verdadeiramente presente foi o ganho a partir dessa abordagem. Não imaginei ser possível, mas considero-me afortunado. Compartilharei, a toda a oportunidade que me for dada de assim agir, e/ou buscarei essa oportunidade.</p>
Turmas	Percepções dos Entrevistados E1 e E2 em cada Turma		
	TCO4	TCO5	TCO6
Questão	Entrevistados	Entrevistados	Entrevistados
<p>Como a abordagem de ensino centrada no aluno foi percebida por você, em sua turma?</p> <p>Para sua resposta considere: contribuições para aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, consolidação de conhecimentos para construção de novos conhecimentos e, conjuntamente atitudes, comportamentos e habilidades para aprender a aprender.</p> <p>Ao concluir sua resposta sintetize com verbos de ação sua compreensão sobre essa abordagem.</p>	<p>E1: Como recebi informações de colegas de outras turmas, aceitei incondicionalmente a abordagem e ganhei em atitudes, habilidades, experiências, conhecimentos e aprendizagem duradoura.</p> <p>E2: Cursar esta disciplina sob a perspectiva de desenvolvimento contínuo de habilidades e de revisão das minhas atitudes foi, ao mesmo tempo encantador, desafiador e atemorizante. Que bom que descobri o quanto posso!</p>	<p>E1: A honestidade de propósitos para consolidar conhecimentos e produzir novos, a luz das experiências compartilhadas foi algo com o que não imaginei me deparar. Cansativo? Sim. Pesado? Não.</p> <p>E2: Agora posso entender melhor a perspectiva da aprendizagem que ficará para toda a vida, leve, constante, útil, representativa do meu mundo. É a isso que chamamos aplicação? Acordei.</p>	<p>E1: Que aflição sair da zona de conforto! E que alívio poder sair. Não tinha visto ainda a possibilidade de aprendermos uns com os outros com intensidade e leveza. Demais!</p> <p>E2: Podemos demandar essa forma de aprender a aprender em todos os momentos. Criamos um espírito coletivo como jamais imaginei viver. Com lisura e responsabilidade, olhamos para dentro de nós mesmos, das atitudes, dos comportamentos e das habilidades a desenvolver.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao dispor de forma ordenada, os dados da **Categoria 3**, que dizem respeito à **abordagem de ensino centrada no aluno**, segunda etapa da pesquisa nas seis turmas de **comportamento organizacional** pude, por meio da análise fenomenológica dos dados, com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), detectar os sentidos das respostas dos entrevistados E1 e E2 em cada turma dessa disciplina, mostrando aqui a junção dos temas em conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno, por turma e para essa categoria.

Na turma TCO1 os entrevistados enfatizaram aspectos como consolidação de conhecimentos, experiências, participação ativa, interação, aprendizagem para a vida, conteúdos e experiências compartilhados com rigor, seriedade, leveza, profundidade, beleza e corresponsabilidade. Percebi que esses entrevistados encerraram suas ideias em três verbos sintetizadores da abordagem de ensino centrada no aluno: consolidar, aprender e ensinar.

Na turma TCO2 os entrevistados elucidaram pontos percebidos em relação à abordagem de ensino centrada no aluno, tais como, corresponsabilidade e amadurecimento, aprendizagem para a vida, simplicidade e naturalidade. Anotei que esses entrevistados sintetizaram suas ideias também em três verbos para essa abordagem: participar, aprender e apreender.

Na turma TCO3 os entrevistados trataram pontos em relação à abordagem de ensino centrada no aluno, começando por desconfiança e prosseguindo com responsabilidade continuamente compartilhada. Esses alunos enfatizaram, sobretudo a aprendizagem como geradora do desejo de compartilhar. Registrei que esses entrevistados sintetizaram suas ideias acerca dessa abordagem em dois verbos: compreender e compartilhar.

Na turma TCO4 os entrevistados salientaram os ganhos em atitudes, habilidades, experiências, conhecimentos, revisão constante de atitudes, desenvolvimento de habilidades, e aprendizagem duradoura. Constatei que esses alunos entrevistados utilizaram três verbos como os mais significativos para expressar a abordagem de ensino centrada no aluno: aceitar, descobrir e desenvolver.

Na turma TCO5 os entrevistados ressaltaram elementos como honestidade de propósitos para produzir e consolidar conhecimentos por meio da abordagem de ensino centrada no aluno, experiências compartilhadas, aplicação pela aprendizagem duradoura ao longo da vida e

representação do mundo. Percebi que esses entrevistados sintetizaram essa abordagem em três verbos: entender, produzir e consolidar.

Na turma TCO6 os entrevistados iniciaram pela aflição ao receberem o convite para sair da zona de conforto, associada ao alívio ao conseguir sair. Reforçaram aspectos como intensidade e leveza na ação conjunta de aprender, espírito coletivo, olhar por dentro das atitudes e habilidades, bem como, lisura e responsabilidade para aprender. Identifiquei que esses entrevistados sintetizaram a abordagem de ensino centrada no aluno também em três verbos, como na maioria das turmas dessa disciplina: atentar, aprender e desenvolver.

Ao comparar os dados a discriminação das unidades de sentido coletadas junto aos entrevistados das 12 turmas de ambas as disciplinas, com foco no fenômeno estudado, pude constatar as semelhanças entre essas unidades, as experiências e as aprendizagens ressaltadas. Ficou claro para mim que todas as sínteses dessas entrevistas contiveram três aspectos importantes para esses alunos: aprendizagem significativa, aprendizagem auto-iniciada e aprendizagem socialmente útil, impregnante e duradoura.

Do mesmo modo, ao compilar a expressão do conteúdo dessas unidades de sentido, de forma mais direta e, por intermédio de todos os verbos utilizados como sintetizadores dessa abordagem em ambas as disciplinas, pude deparar-me com a perspectiva de composições em sequências que exprimem ordem de compreensão do significado de viver a abordagem de ensino centrada no aluno, em cada turma: cativar, despertar e compartilhar; exigir, valorizar e ganhar; criar e construir; olhar e somar; compartilhar, interagir e colaborar; participar e desenvolver; consolidar, aprender e ensinar; participar, aprender e apreender; compreender e compartilhar; aceitar, descobrir e desenvolver; entender, produzir e consolidar; atentar, aprender e desenvolver. Retomarei esses verbos no capítulo de discussão dos resultados, lembrando que pude contemplar as repetições de alguns deles, entre as turmas.

Posteriormente, ao analisar mais detidamente esses dados da Categoria 3, que dizem respeito às percepções sobre a abordagem de ensino centrada no aluno, tanto nas turmas de **gestão de pessoas** quanto nas turmas de **comportamento organizacional**, pude descobrir que, além da sustentação dos princípios de aprendizagem e da facilitação de aprendizagem que fizeram parte da *survey* de experiência, primeira etapa desta pesquisa, os princípios que não

fizeram parte foram trazidos pelos respondentes dessa segunda etapa, sem que tais princípios lhes tivessem sido apresentados anteriormente.

Esses princípios que não fizeram parte da *survey* na categoria 1, foram os princípios de aprendizagem (3, 5 e 6) e, na categoria 2, os princípios da facilitação de aprendizagem (4, 7 e 8) conforme dispostos na Tabela 7.

Tabela 7 – Princípios que não Fizeram Parte da *Survey* de Experiência

Princípios Detectados nas Entrevistas por Turmas	
Princípios de aprendizagem	Princípios da facilitação de aprendizagem
<p>3) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada indivíduo e na percepção de si mesmo é ameaçadora e tende a suscitar reações. (TGP1; TGP2; TCO1 e TCO6)</p> <p>5) Quando é fraca a ameaça ao ‘eu’ pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito. (TGP4; TGP5; TGP6; TCO1, TCO4 e TCO5)</p> <p>6) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. (TGP3; TCO2; TCO3 e TCO6)</p>	<p>4) O professor deve empenhar-se em organizar e tornar facilmente disponíveis os recursos para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. (TGP1; TGP2; TGP3 e TCO1)</p> <p>7) Quando o professor facilitador estabelece um clima de receptividade, em aula, está apto a se tornar, progressivamente um aprendiz participante, um membro do grupo e, nessa condição, a exprimir suas opiniões como as de um entre outros indivíduos. (TGP3; TCO2 e TCO3)</p> <p>8) O professor, uma vez participante, toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou rejeitar. (TGP2; TGP3; TCO1; TCO4 e TCO6)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

A associação, naturalmente feita pelos entrevistados dessa etapa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno e desses dois conjuntos de princípios, remeteu-me diretamente à associação encontrada nas obras de Carl Rogers. Essa associação será retomada no capítulo subsequente, que versará sobre a discussão dos resultados desta pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Início a discussão dos resultados desta pesquisa relembrando o meu desejo de reabrir o diálogo acerca da visão de que professor e aluno podem atuar como co-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, bem como acerca dos princípios de aprendizagem, da facilitação de aprendizagem e da abordagem de ensino centrada no aluno.

Neste capítulo, além da discussão dos resultados obtidos a partir, tanto da análise fenomenológica dos dados, com base nas etapas elucidadas por Moreira (2004a), quanto à luz das estratégias de fundamentação das proposições teóricas-chave apresentadas com base em Yin (2010), dos dados encontrados nas etapas 1 e 2, em paralelo também farei os devidos registros das observações protocoladas no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ao longo desses seis semestres. Retomo, neste ponto do capítulo, dois dos pressupostos teóricos assumidos na introdução desta tese para enriquecer essa discussão relacionada aos princípios de aprendizagem contidos na etapa 1 desta pesquisa:

- 1) Alves (2009a, p. 72): “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem”.
- 2) Rocha (1984, p. 9): “[...] que sem lucidez não se pensa bem a educação. Sem objetividade não se constrói em educação. Mas sem beleza não tem a educação nenhum propósito”.

5.1 Princípios de Aprendizagem

Com esses dois pressupostos e, a partir das Tabelas 1 e 2, com as análises do que foi revelado nas transcrições das respostas registradas pelos **236** alunos das seis turmas de gestão de pessoas e pelos **209** alunos das seis turmas de comportamento organizacional, fez-me pensar, logo de início, no significado contido nesse meu desejo, em relação aos sete **princípios de aprendizagem** escolhidos para esta pesquisa. Sigo ratificando-o como desejo, acreditando na concretização possível.

Confirmo que, o que pude apurar com as análises das respostas registradas em ambas as disciplinas, foi muito semelhante. Para esses **445 alunos**, como seres humanos, encontra-se

latente, no **princípio 1**, o potencial para aprender e, desde que seja despertado, esse potencial se manifestará mais rapidamente. Reforço Simons (1997), Slavin (1997) e Niemi (1997), quando lembraram a variedade de abordagens que focam as estratégias individuais e cooperativas de aprendizagem e exigem postura autônoma e ativa dos aprendizes. Saliento que essa postura autônoma e ativa também se encontra no bojo do pensamento de Vergara (2003), para quem, além da proposta de o aluno praticar suas ações pautadas pela ética, transformando-as a partir de seu saber ser, seu saber, e seu saber fazer, há o acréscimo das emoções de pensar, sentir e agir no processo de ensino-aprendizagem. Reitero que essa autonomia, proativa e responsável, acrescida dessas emoções, também se encontram no cerne de toda a obra de Rogers, especialmente quando do trato com a aprendizagem auto-iniciada.

Atesto, a partir das respostas analisadas no **princípio 2**, que a aprendizagem significativa se encontra no desejo dessa maioria investigada, por intermédio da relação entre a matéria a estudar e dos objetivos próprios a serem alcançados por cada um. Villela e Archangelo (2014, p. 71), defenderam que o ensino significativo “[...] atrai o aluno para a aventura do conhecimento, que o intriga e lhe desperta a curiosidade sobre o mundo, sobre as linguagens, sobre a ciência, sobre as experiências estéticas possíveis [...]”. O pressuposto teórico 1, trazido para enriquecimento dessa discussão, nesse princípio, aponta o papel mediador da linguagem. O pressuposto 2, aponta para a lucidez e para a objetividade.

Pude me aperceber, a partir da análise das respostas do **princípio 4** que, quando as ameaças externas se reduzem ao mínimo, esses alunos se sentem encorajados a olhar para as aprendizagens que lhes ameaçam e a buscar os caminhos para crescer. Relembro na discussão desse princípio, as obras de Rogers (1961, 1964), assim como a primeira parte do pressuposto teórico 1, em que Alves (2009a, p. 72) afirmou: “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade”. Constato as possibilidades de encontro entre as humanidades de professor e aluno, nesse princípio, mais marcadamente.

Reconheço, a partir do que encontrei nas análises das respostas, no **princípio 7**, que os alunos estão receptivos para participar responsavelmente do seu processo de aprendizagem. Considero que essa receptividade, se bem canalizada, pode conduzir ao processo consciente de ensino-aprendizagem, à revitalização contínua desse processo, bem como ao incremento da motivação interna desses alunos. Relembro, a partir das respostas obtidas nesse princípio, o que

Campos (2003, p. 24) ressaltara como aspectos da filosofia pedagógica preconizada pela educadora Antipoff: “[...] a ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida”. Também recorro, como embasamento dessa minha consideração, que essas mesmas possibilidades oriundas da canalização da receptividade dos alunos, já haviam sido estudadas por mim nas obras de Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a; 1977b).

Retomei aqui uma das perguntas formuladas por Rogers (1969), valendo-me da sua própria resposta para explicar que, no **princípio 8**, notadamente registrada entre a maioria desses alunos, a aprendizagem auto-iniciada é desejada, o que significa que eles querem ser vistos em sua totalidade, envolvendo seus sentimentos, suas ideias e sua inteligência. Relembro, com esse princípio, que Rogers indagou: se a pessoa do aluno é colocada como centro, os níveis de aprendizagem envolvidos seriam unificados em cognição, sentimentos, ideias, sensações e experiências? Em resposta, Rogers acreditava que, em sua forma mais pura, essa unificação raramente pudesse acontecer. Entretanto, defendeu a ideia de que as experiências de aprendizagem podem ser julgadas de acordo com a proximidade ou o afastamento dessa unificação. Registro que pude encontrar essa possibilidade, não só no que os alunos responderam, mas em meus apontamentos de observações ao longo dos seis semestres, em toda a pesquisa, o que muito me estimulou a criar a agenda que me permitirá prosseguir pesquisando.

Atentei para as respostas dadas ao **princípio 9**, em que, para esses alunos, a autocrítica e a auto-apreciação podem se tornar básicas, de tal maneira que a avaliação feita por outros tem importância secundária, cedendo lugar para autonomia, independência, criatividade e autoconfiança. Associei essas respostas ao que trouxeram Villela e Archangelo (2015, p. 118-119): “[...] a atividade pedagógica envolve professor e aluno e não ocorre de forma direta, mas mediada. Ambos participam, mas de lugares diversos e com perspectivas muito diversas [...]”. Retornei também à Vergara (2003) para lembrar que as ações do aluno são transformadas a partir de seu saber ser, seu saber, e seu saber fazer, no processo de ensino-aprendizagem. Compreendo, a partir dessa discussão, que essa diversidade ajuda no processo de amadurecimento do aluno e de atenção do professor para a evolução desse processo.

Corrobrei, no **princípio 10**, Rogers (1977). Reiteradamente, turma a turma, os alunos foram mostrando que a aprendizagem socialmente útil, contém o próprio processo de

aprendizagem, contínua abertura à experiência e, em consequência, o próprio processo de mudança. Ratifico, integralmente, o conteúdo que Rocha (1984) trouxe no pressuposto teórico 2, assumido nesta pesquisa e discutido nesta parte deste capítulo.

Quero aqui corroborar tudo o que eu havia dito quando analisei os dados desses princípios. Regozija-me poder, ao analisar e discutir os registros desta pesquisa, reconhecer o potencial de exploração do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio desses sete princípios. Reitero que para mim foi e é muito importante atestar que o verbo acreditar é valioso, em sala de aula ou fora dela, sempre que o assunto envolver aprendizagem, potencialidades, confiança, liberdade e responsabilidade, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Reafirmo que esses **princípios de aprendizagem**, aqui estudados com esses **445 alunos**, e discutidos com base em autores convidados para esta tese, corroboraram, por sua vez, a investigação do processo de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional. Contudo, não se apresentaram de modo diferente entre as duas disciplinas, no que diz respeito à estrutura do fenômeno, o que me leva a ratificar a ideia inicial de que esta tese pode ser útil, pela transversalidade em relação às áreas do conhecimento.

5.2 Princípios da Facilitação de Aprendizagem

Volto, neste ponto do capítulo, ainda como parte da etapa 1 desta pesquisa, também a mais três dos pressupostos teóricos assumidos na introdução desta tese, para enriquecer a discussão, ora relacionada aos princípios da facilitação de aprendizagem:

- 1) Alves (2009a, p. 61): “[...] o educador fala às pessoas e assim constrói as teias que tornam possível o mundo humano”.
- 2) Volpato (2010, p.13): “[...] educar é diferente de ensinar. Educar é um processo dialético entre educador e educando”.
- 3) Blasco (2006, p. 36): “para educar de verdade é preciso entrar fundo e saber sintonizar com a afetividade - com esse mundo interior - é condição imprescindível para a eficácia formadora”.

Com esses três pressupostos e, a partir das Tabelas 3 e 4, com as análises do que foi revelado nas transcrições das respostas registradas pelos **236** alunos das seis turmas de gestão de pessoas e pelos **209** alunos das seis turmas de comportamento organizacional, em relação aos sete **princípios da facilitação de aprendizagem** escolhidos para esta pesquisa, fez-me continuar a acreditar na concretização possível do desejo de discutir.

Ratifico que, o que pude verificar com as análises das respostas registradas em ambas as disciplinas, foi também muito semelhante. A exemplo da análise dos **princípios de aprendizagem**, também aqui descobri pequenas diferenças entre as turmas, por disciplina. Por outro lado, ao examinar por dentro dessas doze turmas de ambas as disciplinas, em relação aos sete **princípios da facilitação de aprendizagem**, levo-me a ratificar, também, a conclusão de que a maioria desses **445** alunos investigados acredita nas mesmas coisas em relação a esses princípios, e que essa maioria tem consciência, também, do seu papel na facilitação do processo de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Constatei, a partir das respostas analisadas no **princípio 1**, que a comunicação da confiança é uma base crucial para a facilitação da aprendizagem, tanto para a criação do clima da turma quanto para a experiência construída em aula. Conecto-me com o pressuposto teórico 1, desses princípios, para apropriar-me do que Alves (2009a, p. 61) trouxe: “[...] o educador fala às pessoas e assim constrói as teias que tornam possível o mundo humano”.

Acredito que não poderá haver espaço para a comunicação da confiança sem essa construção, do mesmo modo que não há espaço para a expressão da humanidade, sem a aproximação pelo diálogo. Relembro Rogers (1969, 1977), quando destacou que o papel do professor deve ser o de um facilitador da aprendizagem, papel esse que conduz ao compartilhamento do poder entre professor e aluno.

Descobri, com o **princípio 2** que, essas respostas analisadas mostraram que, tanto os propósitos individuais, quanto os mais gerais da turma precisam ser facilitados, de modo a gerar liberdade e conduzir ao clima propício de aprendizagem. Hofmann e Stetzer (1998) e Edmondson (1999) incluíram a perspectiva de *feedback* e reforçaram a reflexão com vistas aos resultados potenciais da aprendizagem ativa. Sob essa perspectiva permito-me fazer

previamente uma associação entre os princípios 1 e 2, nos quais Rogers (1977) tratou da comunicação da confiança e da liberdade para a criação desse clima propício à aprendizagem.

Observei, no **princípio 3**, a ratificação de que a aprendizagem significativa, para poder ocorrer, o professor conta com o desejo dos alunos de realizar os propósitos que têm sentido para eles, bem como a predisposição desses alunos investigados, quando ratificaram que o professor pode contar com esse desejo.

Essa predisposição lembrou-me o que foi afirmado por Volpato (2010, p.13): “[...] educar é diferente de ensinar. Educar é um processo dialético entre educador e educando”. De igual modo, remeteu-me às possibilidades de aprendizagem que podem fazer sentido para esses alunos, como as compiladas por Michael e Modell (2003), quais sejam: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa ou colaborativa, aprendizagem baseada no pensamento compartilhado, aprendizagem baseada em estratégias de mudança conceitual, aprendizagem baseada na investigação apreciativa, aprendizagem baseada na descoberta e aprendizagem assistida por tecnologias. Ao lembrar dessa compilação, imediatamente fui ao encontro de autores como: Little (1991), quando reenfatizou as ideias acerca de autonomia, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem significativa; Shachar e Sharan (1994), quando ressaltaram a riqueza dos discursos quando compartilhados em discussões; Boekaerts (1997), quando frisou que os alunos podem construir conhecimentos por meio de experiências de aprendizagem, experimentação e reflexão; e, novamente, do próprio Rogers (1977), quando enfatizou a força da motivação subjacente à aprendizagem significativa.

Averigui, com o **princípio 5**, que a maioria dos alunos mostrou a necessidade e a importância do aconselhamento e da experiência como recursos que podem ser utilizados pela turma. Entendi a delicadeza desse princípio, quando relembrei que Adler e Milne (1997) alertaram para os cuidados no compartilhamento do processo de ensino-aprendizagem. Há de ser olhado, esse princípio, com honestidade interior, firmeza de propósito, determinação e atenção voltada ao modo como será feito uso do aconselhamento e da experiência. Como dito pelo próprio Rogers (1977), como o professor considerará a si mesmo, no papel de facilitador de aprendizagem, como um recurso flexível a ser utilizado pelo grupo, precisa ser compreendido em sua essência. Como exemplo que me ocorreu, trago Perrenoud (2000, p. 35): “[...] antes de ser uma competência didática precisa, ligada a conteúdos específicos, envolver

alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passa por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de aprendiz”.

Percebi, no **princípio 6**, que ficou consolidada a importância de serem aceitos, simultaneamente, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas dos alunos para a facilitação da aprendizagem em sala de aula. Nesse princípio, recorri inicialmente a Blasco (2006, p. 36): “para educar de verdade é preciso entrar fundo e saber sintonizar com a afetividade - com esse mundo interior - é condição imprescindível para a eficácia formadora”. Em seguida, voltei ao encontro de Rogers (1977) para reforçar que o professor, ao aceitar, simultaneamente, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, se esforça para dar a cada aspecto o grau de destaque que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo em sala de aula. Lembrei-me, sobretudo, de Rogers (1977a), em sua pergunta título: pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? Pelas análises fenomenológicas das respostas desses 445 alunos, a resposta pode ser afirmativa, nesta pesquisa.

Notei, no **princípio 9**, que para a construção da aprendizagem, os alunos consideraram a importância da atenção empática, dada às expressões de sentimentos profundos ou fortes. Inicialmente, para esse princípio, tomei por base Rogers (1977) para lembrar que, em sala de aula, o professor facilitador deve permanecer atento às expressões desses sentimentos. Em seguida, fui ao encontro de Araújo (2011, p. 31), quando afirmou que se faz necessária a “reinvenção da educação, que envolve transformações nos conteúdos, na forma e nas relações entre docentes e discentes dentro dos espaços educativos”. Simultaneamente, voltei ao que foi reiterado por Hargreaves (2004), acerca de a figura do professor ser, em essência, a de protagonista dessas transformações ditas por Araújo. Para fechar a discussão desse princípio corroborei o que foi salientado por Carvalho (2017, p. 94): “[...] o trabalho pedagógico do professor em sala de aula não se limita apenas ao espaço físico da instituição de ensino, mas ao contexto social vivenciado pelos alunos e professores, bem como às mediações nele ocorridas”.

Detectei, com o **princípio 10**, que ficou marcante a demanda de liberdade de condições para o clima propício à aprendizagem, por meio do reconhecimento e da aceitação das próprias limitações, não só dos alunos, mas também do professor. Nesse princípio, indubitavelmente recorri a Freire (1970, p. 67) quando fez a defesa da ideia de que “o professor não é mais

simplesmente aquele que ensina, mas aquele que também é ensinado no diálogo com os alunos [...] Eles se tornam responsáveis, em conjunto, pelo processo no qual todos crescem”. Recorri, simultaneamente, a Rogers (1977), quando enfatizou que, sob essa prerrogativa, o professor procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações. Aproveito que elegi esses dois autores para respaldarem essa discussão, nesse princípio e ressalto o que Rogers (1989, p 107-108) afirmou: “os princípios sobre os quais Freire assenta seu trabalho são tão semelhantes aos princípios de ‘Liberdade para Aprender’ que eu fiquei boquiaberto e estarrecido”.

Experimento sincero sentimento de júbilo, principalmente em relação às inquietações inicialmente registradas nesta tese, ao poder examinar esses registros e ratificar o potencial de exploração do processo de ensino-aprendizagem, também por intermédio desses **princípios da facilitação de aprendizagem**. Confirmando que esses princípios, aqui estudados com esses **445 alunos**, também ratificaram a investigação do processo de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional. Reitero que me sinto profundamente estimulada a investigar mais, a partir dessas análises e discussões.

Trago para enriquecimento desta discussão, um contraponto relevante encontrado na fundamentação teórica desta pesquisa. Os **princípios de aprendizagem** e os **princípios da facilitação de aprendizagem** defendidos por Rogers, até a década de 1990 resultavam difíceis de serem aplicados, pelo que foi alertado por Correia e Dias (1998, p. 115): “[...] o professor ainda é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão”.

Minha base empírica, nesta pesquisa, é a de respostas desses 445 alunos aqui investigados, mostrando que não há porque manter a aceitação da abordagem de ensino centrada no professor, ainda que seja muito custoso sair dessa perspectiva. Por outro lado, minha base teórica aponta para o compartilhamento de poder entre professor e aluno, sem que esse compartilhamento implique perda de poder do professor.

Relembro o que foi dito como possibilidade de transformação desse cenário, também por Correia e Dias (1998, p. 117): “o professor abandona o seu protagonismo na relação ensino-aprendizagem e passa a ser uma personagem que pensa e estrutura situações de aprendizagem

em colaboração com os alunos”. Nessa fundamentação teórica minha inquietação induziu-me a perguntar: professor e aluno estariam preparados para essa possibilidade?

Ora, nesta discussão e, a partir dessas respostas analisadas reformulo a pergunta para: quantos alunos, professores, famílias e instituições de ensino já se encontram próximos a esse estágio de transformação?

Encorajo-me a pensar que a discussão avançou, quando retomo autores apresentados nessa fundamentação, como Contreras (2002), Carvalho (2004) e Muller (2006). Entretanto, na depuração das colocações de todos esses autores, perdura essa minha inquietação, ao ter acesso ao que foi dito mais recentemente por Villela e Archangelo (2014a, p. 16): “a escola, como ambiente e experiência significativos, antevista em pequenas iniciativas ou grandes projetos, ainda está longe de ser vivida cotidianamente como tal por professores, alunos, pais e gestores”. Alenta-me, no entanto, pensar na ideia de que esses 445 alunos investigados possam estar multiplicados em instituições de ensino brasileiras, apostos para contribuir para essa transformação, aliados às famílias, aos professores e às instituições, o que, em nenhuma hipótese, minimiza a complexidade do investimento necessário, por parte desses protagonistas, para que essa transformação possa vir a ser concretizada.

Conforta-me, por outro lado, saber que autores também trazidos nessa fundamentação, a exemplo de Blasco (2006) e Arroyo (2008), com outros olhares, deram-me subsídios para minimizar minhas inquietações acerca do papel da reflexão e dos valores na prática educacional, inquietações essas já inicialmente amenizadas a partir de Rogers (1977a; 1977b).

5.3 Abordagem de Ensino Centrada no Aluno

Relembro, neste ponto deste capítulo, que a associação, naturalmente feita pelos entrevistados da etapa 2 desta pesquisa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno e dos dois conjuntos de princípios trabalhados na etapa 1, remeteu-me diretamente à associação encontrada em todas as obras de Carl Rogers trazidas para gerar suporte a esta tese. Retomo essa associação a partir daqui.

Retorno, detidamente nessa etapa 2, a mais dois dos pressupostos teóricos assumidos na introdução desta tese, para enriquecer a discussão relacionada à abordagem de ensino centrada no aluno:

- 1) Alves (2009a, p. 16): “[...] o professor é profissão [...] Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.
- 2) Alves (2009b, p.12): “só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe”.

Com esses dois pressupostos e, a partir das Tabelas 5 e 6, com as análises do que foi revelado nas transcrições das respostas registradas pelos **12** alunos das seis turmas de **gestão de pessoas** e pelos **12** alunos das seis turmas de **comportamento organizacional**, em relação à **abordagem de ensino centrada no aluno**, fiquei inteiramente convencida, sim, do meu acreditar que essa abordagem merece ser considerada, e posso me arvorar em responder à pergunta feita por Rogers (1969, 1977):

Se educar é facilitar a reconstrução da experiência, a abordagem do ensino centrada no aluno merece ser considerada?

Primeiro, reafirmo que essa abordagem influenciou toda a minha trajetória docente e, a tentativa de assumi-la permanece aflorada em toda a minha prática em sala de aula, assim como em orientações de alunos em pesquisa e extensão. Registro, também, que continuo acreditando que a abordagem do ensino centrada no aluno merece ser considerada, por uma razão que percebo como relevante: os alunos respondentes revelaram, por meio de diversificadas formas, a necessidade de revisão da abordagem de ensino puramente centrada no professor.

Do ponto de vista do meu suporte teórico para manter-me como aprendiz dessa abordagem centrada no aluno, aponto algumas semelhanças entre o trabalho de Carl Rogers e o trabalho de Paulo Freire. Considero que ambos trataram a abordagem de ensino centrada no aluno em encontro memorável de ideias e valores. Relembro citações curtas de ambos os autores, com o objetivo de mostrar o que em ambos me chamou atenção nessa interface. Analiso

o que Freire (1970, p.67) defendeu: “o professor não é mais simplesmente aquele que ensina, mas aquele que também é ensinado no diálogo com os alunos [...]”. Examino o que Rogers (1989, p. 108) afirmou: “Freire se opõe de modo intransigente ao tipo de educação bancária, na qual o professor sabe tudo e ensina, e os alunos não sabem nada e são ensinados. Esses dois autores reforçam permanentemente a minha ideia de que é plausível o compartilhamento do poder entre professor e aluno, protagonistas essenciais do processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida associo o pensamento desses dois autores ao pressuposto teórico 1 deste item 5.3, em que Alves (2009a, p. 16) provocou: “[...] o professor é profissão [...] Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”. Junto-me aos três, na esperança de poder contribuir para o incremento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, focada nessa abordagem aqui defendida.

Paralelamente, capto as contribuições de Bonwell e Eison (1991), quando ressaltaram as formas ativa e colaborativa da aprendizagem. Atento, concomitantemente para o fato de que Anthony (1996) distinguiu atividades de aprendizagem nas quais se inserem os componentes de autonomia e controle para os alunos, na direção dessas atividades, em contraste com aprendizagem passiva, em que o professor exerce sozinho esse controle.

Vou novamente ao encontro de dois autores que também exerceram influência sobre o meu modo de acreditar: Arroyo (2008, p.129), quando afirmou que “[...] a inovação e a transgressão podem passar por recuperar a simplicidade da pedagogia. Voltar aos valores básicos pode ser o caminho para mudar o sistema de valores mercantis e utilitaristas impostos ao magistério”; Blasco (2006, p. 23-24), quando enfatizou que “é possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem refletir sobre ela; mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem uma prévia reflexão”. Esses valores básicos estão a todo tempo à disposição das minhas ações de refletir e agir. Reconheço que para acioná-las só me basta entrar em contato com a minha disponibilidade interna para tal.

Para sustentar essa minha disponibilidade procuro manter-me em contato frequente com o pressuposto teórico 2, escolhido para esta tese e, especialmente, para este item 5.3, no qual Alves (2009b, p.12) elucidou: “só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe”. Reafirmo que estou consciente e confiante de que a abordagem do

ensino centrada no aluno implica alterações substanciais no papel do professor e do aluno, além de gerar implicações para a inserção de novos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, como colegas, membros da comunidade, pais e família, protagonistas esses cuja relevância se encontra focada no exercício dos papéis de tutoria e de apoio a esse processo.

Reitero que a associação, naturalmente feita pelos entrevistados da etapa 2 desta pesquisa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno, remeteu-me diretamente à associação da simplicidade de compreensão, encontrada nas obras de Carl Rogers nas quais a singeleza caminha conjuntamente com a consistência.

Recorro, nesta tese, ao canal de comunicação que ela pode representar, para também reiterar o convite à reflexão e à discussão. Especialmente, informo que a minha confiança reside no fato de que essa abordagem de ensino centrada no aluno traz benefícios para todos os protagonistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como os benefícios encontrados nas análises do que foi revelado nas transcrições das respostas dadas na etapa 2 desta pesquisa, em todas as turmas. Volto à síntese de todas as unidades de sentido transformadas em declaração consistente com relação às experiências dos respondentes, síntese essa expressa como estrutura do fenômeno no capítulo anterior, por meio dos verbos utilizados em ambas as disciplinas, para mostrar o modo como esses alunos expressaram empiricamente esses benefícios por eles percebidos como oriundos das experiências com essa abordagem.

Esses verbos são aqui discutidos, à luz dos dez pontos reforçados por Rogers e Freiberg (1994) como benefícios possíveis, a partir da prática dessa abordagem. Sistematizei essa discussão tomando por base esses dez pontos por eles tratados.

Com o primeiro ponto verifiquei, nas análises das entrevistas, que os alunos utilizaram os verbos cativar, despertar e compartilhar como forma de expressar, respectivamente: permissão interna que a abordagem propicia; percepção da diferença entre a abordagem de ensino centrada no professor e a centrada no aluno; e, a ideia de que todos lideram e todos são liderados ao mesmo tempo. Esses autores listaram como primeiro benefício, a existência de liderança compartilhada em sala de aula.

No segundo ponto percebi que esses alunos fizeram alusão aos verbos exigir, valorizar e ganhar, significando respectivamente: abordagem exigente de consciência norteadora; cada um pode acionar essa consciência e todos valorizam a iniciativa do outro; e, todos ganham com esse norteamento. Esses autores elucidaram, como segundo benefício, a administração ou o gerenciamento das atividades, como forma de orientação.

Com o terceiro ponto prossegui notando que esses alunos utilizaram os verbos criar e construir para denotar, respectivamente: iniciar a condição de atuação; erigir os pilares dessa atuação, passo a passo. Esses autores apontaram como terceiro benefício, que os alunos são facilitadores para atividades em sala de aula.

No quarto ponto vi que os alunos trouxeram os verbos olhar e somar como forma de mostrar, respectivamente: olhar para dentro, rever atitudes, crescer; e, reunir os esforços dessas ações, em sala de aula, para agregar conhecimentos interpessoais. Esses autores apresentaram como quarto benefício, o disciplinamento que vem de dentro de cada aluno.

Com o quinto ponto observei que os alunos usaram os verbos compartilhar, interagir e colaborar, como forma de expressar, respectivamente: troca de experiências nas suas atuações em sala de aula; interação de ideias e sentimentos; e, cooperação e ajuda mútua no exercício das atividades. Os autores mostraram como quinto benefício, que todos os alunos têm oportunidade para integrar o gerenciamento de sala de aula.

No sexto ponto apurei que os alunos fizeram a escolha pelos verbos participar e desenvolver, como modo de comunicar, respectivamente que: a participação envolve ação e não cabe a passividade; e, escolhem o envolvimento para desenvolver suas ações de estudar e aprender. Os autores trouxeram como sexto benefício, que as regras são desenvolvidas por professor e alunos, em sala de aula.

Com o sétimo ponto detectei que os alunos utilizaram os verbos consolidar, aprender e ensinar, significando, respectivamente: consolidação dos conhecimentos adquiridos para criação de novos conhecimentos; aprender conteúdos teóricos e de experiências em sala de aula; e, ensinar enquanto aprende, uns com os outros, do jeito peculiar e individual de cada um. Os

autores atestaram, como sétimo benefício, que as consequências dessa abordagem refletem nas diferenças individuais.

No oitavo ponto captei que os alunos lançaram mão dos verbos participar, aprender e apreender para dar significados respectivos como: sair da passividade; aprender a aprender; internalizar as experiências de aprendizagem. Os autores ratificaram que o oitavo benefício encerra recompensas que são principalmente intrínsecas.

Com o nono ponto verifiquei que os alunos utilizaram os verbos compreender e compartilhar, como forma de expressar, respectivamente: necessidade de compreensão da abordagem, em toda a sua expressão e extensão; e, compartilhamento do que ocorre no cotidiano em sala de aula. Os autores listaram como nono benefício, que alunos compartilham responsabilidades em sala de aula.

No décimo ponto constatei que os alunos usaram os verbos aceitar, descobrir e desenvolver, com significados respectivos de: assumir consciência das implicações da abordagem; examinar a essência das experiências; e, desenvolver habilidades e competências, a partir dessa abordagem. Os autores mostraram, como décimo benefício, que parcerias são formadas para enriquecimento e ampliação das oportunidades de aprendizagem para os alunos.

Satisfeita por contemplar a possibilidade de manter aberta a discussão sobre essa abordagem, saliento que, para além dos dez pontos discutidos, os alunos utilizaram, sequencialmente, os verbos atentar, entender, aprender, produzir, consolidar e desenvolver, como o jeito próprio de fazerem a síntese mais expressiva do conceito da abordagem de ensino centrada no aluno. Em Carvalho (2017, p. 2) pude sentir o apoio para a compreensão acerca dessa abordagem: “ensino centrado no aluno”, [...] o ensino que leva o aluno a construir o próprio conhecimento”. Aproveito para sintetizar o que foi trazido, desde a fundamentação desta tese, por alguns autores, em algumas décadas, que considero em alinhamento com essa abordagem e que me mantém atenta para alimentar essa possibilidade de discussão.

Sob essa perspectiva de alinhamento, acrescida dos princípios elucidados por Rogers no processo de ensino-aprendizagem, examinei que, assim como o próprio Rogers (1961, 1964, 1969, 1977, 1977a; 1977b, 1979, 1980 e 1983), Bruner (1957), Dewey (1959), Ausubel (1963),

Schwab (1973), Knowles (1973), Novak (1977), Argyris e Schön (1978), Revans (1982), Kolb (1984), Bereiter e Scardamalia (1989) e Kyriacou e Marshall (1989) trouxeram subsídios que puderam continuar a contribuir, por intermédio de suas diferentes filosofias e abordagens educacionais, para a elucidação do processo de ensino-aprendizagem. Analisei esses subsídios e percebi que estão definidos como aprendizagem experiencial, aprendizagem na ação, aprendizagem ativa, aprendizagem intencional, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem significativa.

Nesse processo revi Rogers e Freiberg (1994, p. 213), quando reenfatizaram que o professor facilitador “compartilha com outros - alunos e possíveis familiares ou membros da comunidade - a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem”. Acerca dos elementos desse processo, notei o trabalho de Winkler, Abreu, Moraes, Silva e Pinho (2012). No trabalho de Villela e Archangelo (2014) ratifiquei o ensino significativo. Em Villela e Archangelo (2015) detectei alinhamento com a visão de que professor e aluno podem atuar como co-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, o que também eu já havia iniciado a fazer, examinando o trabalho de Perrenoud (2000).

Entendo o processo de ensino-aprendizagem continuamente passível de observação e reflexão, de forma a atentar para os desafios contemporâneos exigidos no contexto das instituições tradicionais e não tradicionais de ensino. Foi importante para minhas reflexões, rever autores em décadas diferentes quando construí o capítulo da fundamentação teórica.

Examinei as análises feitas do que foi revelado nas transcrições das respostas dadas pelos alunos respondentes nas duas etapas desta pesquisa. Novamente me detive em Rogers (1989, p. 111), quando declarou: “concordo com as concepções básicas de Freire. Já indiquei, ao falar de educação, que eu estenderia os princípios básicos sobre os quais ambos parecemos estar de acordo, a todas as situações de aprendizagem”. Voltei aos trabalhos de Rogers, desde os tempos iniciais da abordagem de ensino centrada no aluno. Escolhi, ao encerrar este capítulo recorrer a Rogers e Freiberg (1994), quando defenderam que a liberdade para aprender faz a diferença para a obtenção do comprometimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

Reuni outra vez os dados empíricos desta pesquisa e corroborei meu desejo de prosseguir com uma agenda de pesquisa que possa continuar a adentrar pela aprendizagem e

pela facilitação dessa aprendizagem, envolvendo os elementos das aprendizagens significativa, auto-iniciada e socialmente útil. Compreendo que esses elementos, por sua vez, estão permeados por três outras ideias contidas nessas obras aqui estudadas: abordagem centrada na pessoa, liberdade para aprender e abordagem de ensino centrada no aluno. Compreendo, ainda, que todos esses elementos se constituíram na própria identificação de temas que, na junção em conjuntos de essências, caracterizou a estrutura do fenômeno geral desta tese.

Por fim, mais uma lembrança, antes de fechar este capítulo. Além da associação naturalmente feita pelos entrevistados da etapa 2 desta pesquisa, acerca da abordagem de ensino centrada no aluno e dos dois conjuntos de princípios trabalhados na etapa 1, detectei que foi feita a associação, também, com os princípios não utilizados na etapa 1, vistos na Tabela 7. Reitero que me chamou a atenção o fato de que esses princípios não foram apresentados nem na etapa 1, nem na etapa 2 e, ainda assim, ficaram expressos no que foi revelado nas transcrições das respostas dos alunos entrevistados nessa etapa. Alegro-me retomar essa lembrança, pois isso ratifica a simplicidade dessa associação, de modo peculiar, como encontrado em toda a obra de Carl Rogers.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Relembro-me que a primeira vez em que tentei abrir a discussão acerca dos estudos de Carl Rogers em uma universidade pública brasileira, lá pelos anos 1980, fui apelidada de ‘menininha sonhadora’. Não atinei para o tom em que isso ocorreu, porque, de fato, não fez a menor diferença para mim. Não arrefeceu o meu sonho!

Nessa mesma década tive a oportunidade de estar com Rogers em um *Workshop* aqui no Brasil, o que me conduziu a reiterar o que eu queria como base para as minhas atividades profissionais. Reconheço as dificuldades de facilitar o processo de ensino-aprendizagem ancorada na abordagem de ensino centrada no aluno, em nossas instituições de ensino.

Conheço, também, minhas próprias limitações. Mais ainda, reconheço a minha incompetência e a minha inabilidade para facilitar esse processo, apoiada na abordagem de ensino centrada no professor. Assim sendo, decidi concentrar meus esforços para estudar mais.

Contextualizo que me debrucei sobre esses estudos, àquela época, com o mesmo afincamento de antes e, oportunamente, de 1994 a 2004 os discuti fora do contexto formal da universidade, em um curso de formação teórica e prática de novos consultores, em cujos pilares utilizei-me, sobretudo, da abordagem de Rogers.

Escolhi este momento de minha vida para concretizar o meu desejo de tratar formalmente desse assunto, dentro da universidade e, por intermédio da Livre-Docência, por ter vivido as experiências que vivi até aqui, paulatinamente construindo as bases de referências que me legitimam a falar, consubstanciada e serenamente.

Também assumo, ao falar de educação, que eu estenderia os princípios básicos sobre os quais Rogers considerou estar de acordo com Freire, a todas as situações de aprendizagem. Ao criar para mim mesma esta oportunidade de voltar aos trabalhos de Rogers, desde os tempos iniciais da abordagem de ensino centrada no aluno, corroboro a defesa de ambos os autores, que a liberdade para aprender faz a diferença para a obtenção do comprometimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem. Concordo, ao mesmo tempo, que tal liberdade não pode jamais ser confundida com anarquia.

Investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional, nesta pesquisa, significa, pois, retomar, sem alarde, à universidade pública e construir o passo a passo desta investigação, com a calma e a maturidade, que ora sei que eu precisava conquistar.

Estou segura das diretrizes teóricas e metodológicas que escolhi para nortear esta investigação. Os 445 alunos desta pesquisa ajudaram-me a consolidar as bases de resposta à questão de como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional em um curso de Administração.

Os resultados, sobretudo, mostraram-me que esta investigação poderá ser realizada em quaisquer áreas do conhecimento, pois, entre as duas disciplinas não vi apontadas diferenças. A ideia da transversalidade desta tese, em relação às áreas do conhecimento, acompanhou-me durante as análises dos dados e as discussões desses resultados.

Entretanto, alerto que essa abordagem de ensino centrada no aluno só pode ocorrer sob a perspectiva consciente do professor, de compartilhar com o aluno a responsabilidade e o poder no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-o a ocupar legitimamente o seu espaço de co-protagonista da ação nesse processo.

A base teórica é a mesma que tentei discutir nos anos 1980. Entretanto, nem eu sou mais a mesma, nem o momento o é. Sequer, este momento guarda quaisquer semelhanças com o contexto vivido àquela época. O próprio desenvolvimento incumbiu-se de proporcionar-me o tempo certo. Nesse tempo, os alunos não são mais os mesmos, tampouco.

Entretanto, considero que a abordagem de ensino centrada no aluno é atemporal e independe da faixa etária ou do nível escolar do estudante ou do aprendiz. Minhas experiências, sobretudo da última década, com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em níveis de graduação, mestrado e doutorado atestam que, a prerrogativa do processo de ensino-aprendizagem preconizada por Rogers permanece atual e aplicável. Especificamente, em experiências mais recentes em atividades de extensão, também considero atestada a aplicação junto a alunos de ensino médio.

Na vertente da pesquisa, minha experiência mais recente, ainda não publicada, por estar em análise, ocorreu na elaboração e envio do relatório científico, com meu grupo de pesquisas junto ao CNPq (constituído por alunos de graduação, mestres, doutores e doutorandos), em que os resultados foram obtidos por meio da análise minuciosa de trinta e dois filmes de países diversificados, sobre a temática do processo de ensino-aprendizagem, nos quais puderam ser observados, analisados e discutidos os discursos pedagógicos (dos protagonistas: professor, aluno, instituição e família), a aprendizagem e sua facilitação.

Reforço que, o que pretendi trazer para fundamentar a presente tese foi a visão de que professor e aluno podem atuar como co-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e, com essa atuação, gerar oportunidades de aprendizagem significativa e empoderadora desse aluno e sinérgica entre esse aluno e esse professor. Foi assim que escolhi adentrar pelos princípios defendidos por Rogers (1977), como princípios de aprendizagem e princípios da facilitação de aprendizagem para cuidar do objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface gestão de pessoas / comportamento organizacional, duas disciplinas integrantes da grade do curso de Administração de uma universidade pública brasileira. É assim que, ora, escolho prosseguir.

A respeito dos princípios de aprendizagem trazidos para esta tese, a partir de Rogers (1977), corroboro todos os dez. Constató minha destreza para lidar serenamente, apenas com dois deles: o primeiro, pois acredito sinceramente que “os seres humanos têm natural potencialidade para aprender” e, esta é a premissa básica com a qual escolho entrar em sala de aula e / ou em reuniões de orientações; o sétimo, porque também acredito profundamente que “a aprendizagem é mais facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo” e, esta é a segunda premissa com a qual me pauto junto aos meus alunos em todas as atividades.

Do mesmo modo, quanto aos princípios da facilitação de aprendizagem, também ratifico os dez elucidados por Rogers (1977). Confirmo, entretanto, minha facilidade para tratar tranquilamente com dois deles: o quarto, pois acredito e ajo para manter-me nesse acreditar, no qual “o professor deve empenhar-se em organizar e tornar facilmente disponíveis os recursos para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível”; o nono, porque também ajo com base em meu acreditar profundo que, “por intermédio da experiência em sala de aula, o professor facilitador permanece atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes”.

Ao retomar os resultados discutidos nesta pesquisa posso certificar-me da oportunidade que hoje tenho para dizer que pretensamente posso juntar-me a Rogers para afirmar que também acredito que, se o aluno é colocado como centro, os níveis de aprendizagem envolvidos, em sua forma mais pura, raramente poderão ser unificados em cognição, sentimentos, ideias, sensações e experiências. Entretanto, assim como Rogers, posso defender a ideia de que as experiências de aprendizagem podem ser julgadas de acordo com a proximidade ou o afastamento dessa unificação. Esta é a minha proposta de observação, atenção e ação, daqui por diante.

Esses resultados indicaram-me, subjacentemente, que esta pesquisa cumpriu os seus papéis de reabrir e prosseguir com uma agenda de pesquisa relevante para indicar rumos complementares aos estudos sobre processos de ensino-aprendizagem, adentrando pela aprendizagem e pela facilitação dessa aprendizagem, pois os alunos que fizeram parte desta pesquisa me mostraram que, há espaço para a abordagem de ensino centrada no aluno, com rigor e leveza simultâneos, espaço esse propício ao entendimento de cada princípio aqui estudado, tomado um a um como base para a revitalização do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, também considero que algumas limitações, próprias da abordagem de pesquisa qualitativa, escolhida para nortear esta tese, possam ser superadas por intermédio de novos estudos com essa mesma abordagem, em outros contextos, bem como por meio de realização de novas pesquisas envolvendo, também, a abordagem quantitativa.

No que tange ao objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem na interface das disciplinas gestão de pessoas / comportamento organizacional, duas disciplinas integrantes da grade do curso de Administração de uma universidade pública brasileira, preciso reiterar que os resultados não apontaram diferenças no modo em que foram conduzidas as repostas entre os alunos de ambas as disciplinas.

Esta tese instigou-me a construir uma agenda de pesquisa e desejar cumpri-la integralmente. Como essa instigação ocorreu? Inicialmente, ao escrever a fundamentação teórica, ficou claro que a minha tarefa não consistia tão somente em respaldar a pesquisa, mas também, reabrir esse diálogo, uma vez que a minha inquietação tem perdurado ao longo dessas últimas décadas.

Assim, o primeiro ponto inserível em minha agenda para pesquisas futuras ficou determinado, enquanto eu dispunha, de forma ordenada, os dados do capítulo dessa fundamentação. Esse ponto consiste em investigar, nesses estudos ordenados a cada década, os indicadores da abordagem de ensino centrada no aluno.

Há outro ponto da agenda que desejo cumprir, utilizando-me conjuntamente das abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa: estudar a possibilidade de validação dos princípios de aprendizagem e da facilitação de aprendizagem no contexto acadêmico de instituições públicas de ensino superior no Brasil. Esse meu desejo passa, sobretudo, por iniciar a cumprir esse ponto da agenda dentro das duas universidades públicas com as quais tenho aprendido a exercer melhor minhas atividades como docente pesquisadora.

Finalizo esta tese considerando a possibilidade de que esta pesquisa, de fato, tenha cumprido os seus papéis e, contextualizo que as cores que escolhi para pintar as tabelas remetem-me a mais uma lembrança, ao jardim da minha infância, em que eu repousava os meus olhos todos os dias, em um canteiro específico, a contemplar o amarelo das margaridas e o branco dos sorrisos-de-maria, sob o olhar sorridente do meu pai.

Não é à toa que registro aqui essa lembrança. Pelo simples fato de ser tão belo e significativo, não mais cabe ficar guardada somente no espaço da minha memória. Com essa lembrança, um desejo a mais: que os alunos possam ver essas e mais outras cores em seus jardins, com a beleza e a singeleza que cada um guarda da sua história de vida, contemplando-as na passagem pela universidade. Adiciono a este desejo, a última parte do pressuposto de Rocha (1984, p. 9): “[...] Mas sem beleza não tem a educação nenhum propósito”.

Quero fechar essas considerações retornando aos três trechos escolhidos para epígrafes desta tese, registrando, do primeiro, trecho, de autoria de Carl Rogers, duas certezas:

1) ainda me encontro muito distante da possibilidade de contribuir para que as pessoas sejam “[...] tão belas quanto um pôr do sol, quando as deixamos ser”; 2) até o término desta minha jornada docente serei, por convicção, aprendiz de Rogers, pois pretendo chegar um pouco mais perto dessa possibilidade.

Do segundo trecho, de autoria de Paulo Freire, torno público meu compromisso de, por intermédio da educação, manter disponível a minha parcela de contribuição para transformar a sociedade em que escolho continuar vivendo – meu país.

Do terceiro trecho, de autoria de Rubem Alves, declaro que, é do avanço cronológico da minha vida, que extraio a sabedoria que me “dá razões para viver”. Essas razões estão todas contidas nas declarações anteriores, as quais fui registrando, não só neste capítulo, mas ao longo de toda a tese.

REFERÊNCIAS

Alves, R. (2009a). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus.

Alves, R. (2009b). *Filosofia da ciência*. São Paulo: Edições Loyola.

Araújo, U. F. (2011). A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(3), 31-48.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Adler, R. W. & Milne, M. J. (1997). Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks. *Accounting Education: An International Journal*, 6(3), 191–215.

Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies in Mathematics*, 31(4), 349-369.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (2000) *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht: Kluwer.

Auster, E. R., & Wylie, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: a systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333–353.

Batista, I. D. L., & Salvi, R. F. (2006). Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 8(2), 147-160.

- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied psychology*, 93(2), 296-316.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser* (p. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Blasco, G. P. (2006). *Educação da afetividade através do cinema*. Curitiba: IEF – Instituto de Ensino e Fomento.
- Blumberg, P. (2009). *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Boava, D. L. T., Macedo, F. M. F. (2011). Contribuições da fenomenologia para os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, (9) especial, artigo 2, 478-487. Rio de Janeiro: FGV.
- Boeira, S. L., Vieira, P. F. (2006). Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura intedisciplinar. In Godoi, C. K., Bandeira-De-Melo, R. & Silva, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais - paradigmas, estratégias e métodos*, (p. 17-47). São Paulo: Saraiva.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161– 186.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (eds.) (2000). *Self-regulation: theory, research, and applications*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. N. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (p. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1957). Going beyond the information given. *Contemporary approaches to cognition*, 1(1), 119-160.
- Campos, R. H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49), 209-231. Belo Horizonte.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 94-104. João Pessoa.
- Carvalho, A. M. P. (2017). O que há de comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In Carvalho, A. M. P. (org). (2017). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*, (p. 1-13). São Paulo: Cengage Learning.
- Contreras, J. (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.
- Correia, A. P. S. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122. Portugal.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Ano XXVII, 3(54), 525 -536. Porto Alegre.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2011). *The Greenwood dictionary of education*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dancey, C. P., Reidy, J. (2003). *Métodos de pesquisa: estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Penso.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on education*. New York, NY: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Drake, J. R. (2012). A critical analysis of active learning and an alternative pedagogical framework for introductory information systems courses. *Journal of Information Technology Education*, 11, 39-52.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Fischer, T. M. D. (2005). Engenhos e artes do ofício de ensinar: PCDA, um programa brasileiro. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 183-193. Salvador.
- Fischer, T., Davel, E. & Vergara, S. (2006). Razão e sensibilidade no ensino de Administração: a literatura como recurso estético. In *XXX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*. Salvador.
- Fischer, F., Bruhn, J., Gräsel, C., & Mandl, H. (2002). Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools. *Learning and Instruction*, 12(2), 213-232.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Godoi, C. K., Balsini, C. P. V. (2006). A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros. In Godoi, C. K., Bandeira-De-Melo, R. & Silva, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais - paradigmas, estratégias e métodos*, (p. 89-107). São Paulo: Saraiva.
- Grove, N. P. & Bretz, S. L. (2012). A continuum of learning: from rote memorization to meaningful learning in organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(3), 201-208.
- Hair Jr., J. F., Babin, B., Money, A. H., Samouel, P. (2005). *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- Hofmann, D. A. & Stetzer, A. (1998). The role of safety climate and communication in accident interpretation: Implications for learning from negative events. *Academy of Management Journal*, 41(6), 644-657.
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and dynamic self-regulation of learning processes. *Review of Educational Research*, 60(4), 573-602.
- Katz-Navon, T., Naveh, E., & Stern, Z. (2009). Active learning: when is better? The case of resident physicians' medical errors. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1200- 1209.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Grid.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koohang, A. (2012). Active learning in e-learning: advancing a systemic model. *Issues in Information Systems*, 13(1), 68-76.
- Kyriacou, C. & Marshal, L. S. (1989). The nature of active learning in secondary schools. *Evaluation and Research in Education*, 3(1), 1-5.
- Lee, F., Edmondson, A. C., Thomke, S., & Worline, M. (2004). The mixed effects of inconsistency on experimentation in organizations. *Organization Science*, 15(3), 310-326.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Limited.
- Loeb, S. E. (2014). Active learning: an advantageous yet challenging approach to accounting ethics instruction. *Journal of Business Ethics*, 127(1), 221-230.
- Marin, M. J. S., Lima, E. F. G., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. K., Gonzalez, C., Druzian, S., & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(1), 13-20.
- Matherly, M., & Burney, L. L. (2013). Active learning activities to revitalize managerial accounting principles. *Issues in Accounting Education*, 28(3), 653-680.
- Michael, J., & Modell, H. I. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms: a working model for helping the learner to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167.

- Moreira, D. A. (2004). Pesquisa em Administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. *RAI - Revista de Administração e Inovação*, 1(1), 5-19. São Paulo.
- Moreira, D. A. (2004a). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. UnB.
- Mota, R., & Scott, D. (2014) *Education for innovation and independent learning*. London: Elsevier.
- Mostrom, A. M., & Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*, 37(5), 397-405.
- Muller, J-M. (2006). *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athena.
- Nelson, C. E. (2010). Dysfunctional illusions of rigor: lessons from the scholarship of teaching and learning. In L. B. Nilson & J. E. Miller (Eds.). *To improve the academy: resources for faculty, instructional, and organizational development*, 28 (p. 177–192). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Novak, J. D. (2010). The need for a theory of education. In J. D. Novak. *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, (p. 12-22). New York: Routledge.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, 5(1), 9-29.
- Niemi, H. (1997). Active learning by teachers. In D. Stern, & G. L. Huber (Eds.). *Active learning for students and teachers: reports from eight countries*, (p. 174–182). OECD. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Niemi, H. (2002). Active learning - a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.

O'Brien, J. G., Millis, B. J., & Cohen, M. W. (2009). *The course syllabus: a learning-centered approach*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, (29), 75-94.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

Richardson, R. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rocha, R. (1984). In Meirelles, C. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach: the valuing process in the mature person. In: *Journal of Psychology*, 6(2), 164-169.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus (Ohio): Merrill Publishing Company.

Rogers, C. R. (1977). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

- Rogers, C. R. (1977a). Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? In: Rogers, C. R. & Rosenberg, R. L. *A pessoa como centro*, p.143-161. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. R. (1977b). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being a person*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. R. (1989). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Revans, R. W. (1982). What is action learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64-75.
- Rué, J. (2009). Aprender com autonomia no ensino superior. In U. F. Araújo, & G. Sastre. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. (p. 157-176). São Paulo: Summus.
- Salemi, M. K. (2002). An illustrated case for active learning. *Southern Economic Journal*, 68(3), 721-731.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Shachar, H. & Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: effects of cooperative learning and whole-class instruction. *Cognition and Instruction*, 12(4), 313-353.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schwab, J. (1973). The practical 3: translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-22.

- Silva, A. B. (2010). A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In Godoi, C. K., Bandeira-de-Melo, R., Silva, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais - paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. In D. Stern, & G. L. Huber (Eds.). *Active learning for students and teachers: reports from eight countries*, (p. 19–39). OECD, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Slavin, R. E. (1997). Co-operative learning among students. In Stern, D., Huber, G. L. (Eds.). *Active learning for students and teachers: reports from eight countries*, (p. 159–173).
- Tan, J., Satin, D. C., & Lubwama, C. W. (2013). A real-world business approach to teaching MBA managerial accounting: motivation, design, and implementation. *Issues in Accounting Education*, 28(2), 375-402.
- Triviños, A. N. S. (2013). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362.
- Van Hout-Wolters, B., Simons, R. J., & Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In P. R. J. Simons, J. L. Van der Linden, & T. M. Duffy (Eds.). *New learning* (p. 21-36). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vergara, S. C. (2003). Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Revista Organizações & Sociedade - O&S*, 10(28), 131-142. Salvador.
- Vergara, S. C. (2005). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- Villela, F.C. B. & Archangelo, A. (2014). *Fundamentos da escola significativa*. São Paulo: Edições Loyola.

Villela, F.C. B. & Archangelo, A. (2014a). *A escola significativa e o professor diante do aluno*. São Paulo: Edições Loyola.

Villela, F.C. B. & Archangelo, A. (2015). *A escola significativa e o aluno diante da atividade*. São Paulo: Edições Loyola.

Volpato, G. L. (2010). *Dicas para a redação científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Winkler, I., Abreu, J. C. A., Morais, K. S., Silva, L. P. & Pinho, J. A. G. (2012). O processo de ensino-aprendizagem em administração em condições de heterogeneidade: percepção de docentes e discentes. *Administração: Ensino e Pesquisa*. 13(1), 43-75. Rio de Janeiro.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.