

Eixo Temático: Inovação e Sustentabilidade

**SALA DE AULA INOVADORA: UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO NA DISCIPLINA DE GESTÃO SOCIOAMBIENTAL**

**INNOVATIVE CLASSROOM: AN EXPERIENCE OF KNOWLEDGE
CONSTRUCTION IN THE SOCIO-ENVIRONMENTAL MANAGEMENT SUBJECT**

Barbara Lorenzoni Basso e Luis Felipe Machado do Nascimento

RESUMO

Este artigo analisa a experiência realizada em uma turma da disciplina de Gestão Socioambiental do curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Motivados pela necessidade de mudanças no atual formato das aulas que temos em nossas universidades, propusemos uma pesquisa ação participante, realizando as aulas em um formato diferenciado, onde seguimos os princípios do construtivismo de Piaget e Paulo Freire, tendo os alunos como protagonistas de seu aprendizado e promovendo a construção de conhecimento em sala de aula. Como resultado, acreditamos que nossa pesquisa possa inspirar novas ações em diversas salas de aula, contribuindo para uma mudança positiva para a educação universitária em nosso país.

Palavras-chave: inovação na educação, construção de conhecimento, sala de aula, administração, socioambiental.

ABSTRACT

This paper analyzes an experience with a classroom in the Socio-environmental Management subject in the graduation course of Business Administration of the Federal University of Rio Grande do Sul. Inspired by the need of change in the current format of classes that we see in our universities, we proposed a participatory action research, having classes in a different format. We followed the principles of Piaget and Paulo Freire's constructivism, having the students as protagonists of their learning and promoting the knowledge construction in the classroom. As a result, we believe that our study can inspire new similar actions in several classrooms, contributing to a positive change in the tertiary education in our country.

Keywords: innovation in education, knowledge construction, classroom, administration, socio-environmental.

1. Provocações sobre a educação atual

“Temos alunos do séc. XXI, professores do séc. XX e uma escola do séc. XIX” (PERISSÉ, 2013¹)

Como seria a aula ideal? E como seria a sala de aula para proporcionar que os alunos construam conhecimento – e realmente aprendam? Rubem Alves diz que “nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem” (ALVES, 2002, p. 36). Os alunos passam pela escola, sendo tratados como se fossem todos iguais e os conhecimentos vão sendo acrescentados a eles como se fossem peças em uma esteira de fábrica. E ao final, eles saem “formados”, ou seja, de acordo com a forma! (ALVES, 2002).

Fernando Becker, em sua fala durante o TEDx Unisinos 2013², que tratou do tema Inovação na Educação, sugere que a sala de aula deveria ser mais laboratório e menos auditório. Menciona que os verbos mais utilizados na escola ainda são o “copiar” e o “repetir” – e que deveríamos utilizar mais verbos como “indagar”, “discutir”, “criar”, “refletir”, etc. (BECKER, 2013).

A educação, diz Alves (2003), deveria ensinar a ver e a pensar. Deveria ensinar a fazer perguntas e a buscar as respostas, não a acreditar que existe uma única resposta certa e que é o professor que a detém. A vida, diz, não tem apenas uma resposta certa, ela é feita de decisões que são sempre apostas (ALVES, 2009). Deveríamos ensinar a curiosidade e o espanto, para que o aluno, movido pela sua curiosidade, aprenda coisas que realmente lhe são úteis.

Pedro Demo também critica nosso sistema educacional que, segundo ele, “mantém proposta pedagógica antiquada, instrucionista, centrada no repasse de conteúdos, distanciada de leitura, pesquisa, elaboração, de certa forma preservando o professor como papagaio e o estudante como memorizador” (DEMO, 2011). Segundo ele, o sistema instrucionista, baseado em aulas reprodutivas, não estimula o pensar, a autonomia, a crítica, a habilidade argumentativa e de forjar alternativas e a capacidade de ler a realidade (DEMO, 2004). Demo faz coro a Becker criticando o copiar e repetir: ele afirma que mesmo nas universidades os alunos são estimulados a apenas copiar e não desenvolvem a capacidade de construir conhecimento e, assim, chegam ao final dos cursos de graduação sem preparo para atender às expectativas da sociedade de gerar inovação e mudança. O ensino universitário, afirma, não é formativo, apenas funcional e subserviente ao mercado (DEMO, 2004).

Lauro de Oliveira Lima também critica o modelo de educação, que não evoluiu como outras artes e técnicas, como a agricultura, a arquitetura, a engenharia, a medicina que experimentaram grandes avanços, enquanto que a educação permanece arcaica apesar de estarmos em um universo dominado por sofisticadas tecnologias (LIMA, 1996). Por que, pergunta o autor, o processo educacional não se moderniza? Por que o fracasso escolar aumenta ao invés de diminuir? Não há, sustenta, renovação e inovação – mesmo porque os regulamentos, currículos e programas não o permitem. Não ocorrem invenções e descobertas, apesar de um dos objetivos do sistema escolar ser a pesquisa. E assim, com tal modelo arcaico, vemos alunos que se alegram com o término das aulas, pois se enervam ao observarem, apáticos, a verborragia despejada por seus professores (LIMA, 1996).

Provocados pelos desafios da educação atual, nos propusemos a criar uma experiência inovadora em sala de aula, buscando criar um espaço onde os alunos possam de fato aprender, construir conhecimento. Para isso, realizamos uma pesquisa ação em uma turma de graduação do curso de administração de empresas da UFRGS, durante um semestre. Ao longo do semestre

¹ Fala proferida por Gabriel Perissé no V Seminário de Educação Empreendedora: Educar para empreender. Empreender na Educação, organizado pelo SEBRAE/RS em Porto Alegre, em novembro, 2013.

² Evento TEDx organizado pela UNISINOS com o tema Inovação na Educação. Site: <http://www.tedxunisinos.com.br/>

procuramos trazer para a sala de aula práticas que auxiliassem na construção de conhecimento dos alunos, prezando por sua autonomia e pesquisa.

Dessa forma, o presente artigo é o relato dessa experiência, descrevendo as fases da pesquisa: o planejamento, a ação e a observação realizada sobre a ação e as reflexões acerca dos resultados.

2. Pesquisa ação participante

Para realizar esse estudo, o método não poderia ser outro senão o de Pesquisa Ação Participante³ (KEMMIS e McTAGGART, 2007). Isso porque a pesquisa ação participante prevê a realização de uma ação de caráter transformador (KEMMIS e McTAGGART, 2007).

Optamos por utilizar a nomenclatura “pesquisa ação participante” mesmo sabendo que há autores que a chamam de Pesquisa Participante, como Brandão (1984), ou Pesquisa Ação, como Thiollent (2003) – que considera a pesquisa ação como uma das formas de se realizar pesquisa participante. Todos os autores, entretanto, concordam nas principais características de tal método de pesquisa e todos citam a grande amplitude de usos existentes para tal método.

Todos concordam, por exemplo, que nessa pesquisa, não há a separação sujeito e objeto, porque os pesquisados são também sujeitos da pesquisa e participam na sua construção de forma colaborativa e que a pesquisa ação participante une teoria e prática, pois leva a teoria a campo e lá executa uma ação em conjunto com os pesquisados (BRANDÃO, 1984; FREIRE, 1982; KEMMIS and McTAGGART, 2007; THIOLENT, 2003). Ela também tem caráter educacional e de transformação social, pois todos os envolvidos na pesquisa aprendem em conjunto, além de caráter emancipatório, já que, ao tomar consciência de sua situação, os pesquisados podem passar a agir de forma mais crítica em relação ao ambiente onde estão inseridos (KEMMIS e McTAGGART, 2007).

Além disso, a pesquisa ação participante tem um forte compromisso social por parte do pesquisador, que se sente profundamente ligado ao tema pesquisado e age de acordo com os valores que compartilha com os pesquisados (BRANDÃO, 1984) e isso faz com que o pesquisador tenha a preocupação de tornar sua pesquisa acessível ao público pesquisado e colocar sua curiosidade científica a serviço de um benefício social para a comunidade (BRANDÃO, 1982).

É um método muito utilizado na educação e nas ciências sociais, tendo inclusive uma vertente chamada “classroom action research” (pesquisa ação em sala de aula), que se propõe a realizar ações em sala de aula de forma a transformar a atividade educacional (KEMMIS e McTAGGART, 2007).

Assim, o estudo foi realizado em conjunto com o professor e os alunos da disciplina de Gestão Socioambiental do semestre 2014/1 da Escola de Administração da UFRGS e se tratou de uma pesquisa ação participante, em sala de aula, e realizada de forma colaborativa.

Kemmis e McTaggart (2007) descrevem da seguinte forma os passos para a pesquisa:

- 1) Planejar – momento de coletar todos os dados necessários e, conjuntamente, planejar a ação que será realizada;
- 2) Agir e Observar – é o momento da ação propriamente dita, que deve ser observada cuidadosamente para que seja gerada uma riqueza de dados que servirão para alimentar a reflexão;
- 3) Refletir – momento de, conjuntamente com os pesquisados, refletir sobre a ação realizada, para entender o que emergiu da ação e, se necessário, fornecer insumos para um novo planejamento de uma nova ação.

A seguir, descrevemos a pesquisa seguindo os passos propostos.

³ Participatory Action Research no original

3. Planejamento

Motivados pelo desafio de inovar na sala de aula, buscamos inspiração em alguns autores que tratam da temática da educação, bem como em algumas práticas que já estão ocorrendo em diferentes salas de aula.

3.1. Revisão Teórica

A construção do conhecimento

Piaget (1973) explora a construção do conhecimento através de processos biológicos e cognitivos. Para ele, o conhecimento é produzido a partir da interação entre sujeito e objeto, entendendo como sujeito aquele que constrói o conhecimento e como objeto tudo aquilo que o sujeito tematiza. E a interação ocorre quando há uma ação por parte do sujeito e uma ação por parte do objeto e, assim, ambos – sujeito e objeto – são modificados e o resultado passa a ser diferente do que existia anteriormente no sujeito e no objeto.

Dessa forma, o autor trabalha com a interação entre organismo e meio, a constante desequilíbrio que o meio provoca no organismo e a consequente busca pelo equilíbrio, por parte do organismo – a auto-regulação. Para Piaget (1973), os processos cognitivos surgem justamente dessa busca do organismo pela auto-regulação – o organismo trabalhando para a manutenção da vida – sendo a auto-regulação cognitiva uma extensão da homeorrese biológica. Cabe aqui explicitar que, para o autor, homeostase é o estado de equilíbrio e homeorrese é o processo de buscar o equilíbrio, restaurando o estado de homeostase – mas sempre com um novo equilíbrio, diferente do anterior. E também no conhecimento o equilíbrio alcançado nunca é o mesmo que o anterior – sempre é um novo conhecimento, com modificações.

O interacionismo de Piaget

Piaget, em seu livro, discute as ideias do Lamarkismo (a imposição do meio sobre o organismo, o empirismo) e do Neo Darwinismo (a imposição do genoma – o indivíduo – sobre o meio, o apriorismo) mostrando que as duas são incompletas e insuficientes. Propõe, então, uma terceira visão – o interacionismo -, onde organismo e meio apresentam igual importância e estão unidos de maneira indissociável.

O sujeito é, então, sempre ativo na construção do conhecimento. Todo conhecimento está ligado a uma ação e conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los assimilando-os a esquemas de ação. Conhecer, para o autor, não consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo de modo a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações. Dessa forma, o conhecimento não é uma acumulação de informação, mas sim uma síntese gerada a partir da interação do sujeito e o objeto de conhecimento.

A resposta aos estímulos, a assimilação e a acomodação

Para Piaget, é o sujeito que escolhe o estímulo do meio que lhe provocará a ação – e o estímulo só pode ser um estímulo caso haja uma resposta a ele. Não é, porém, um simples caso de “estímulo → resposta” que constrói o conhecimento. É preciso haver um processo de assimilação.

A assimilação, conforme explica o autor, é a integração de elementos novos a estruturas prévias. A acomodação, por sua vez, modifica os esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (do meio) para, assim, formar estruturas novas. A assimilação e a

acomodação não são duas funções separadas, mas dois polos funcionais opostos um ao outro, de toda adaptação. O equilíbrio entre as duas funções (assimilação e acomodação), seria a adaptação. O que dispara o processo de acomodação é justamente o desequilíbrio, que faz buscar um novo estado de equilíbrio – a adaptação.

E o processo cognitivo, assim como o biológico depende de estrutura e função: a função de assimilar e acomodar e a estrutura que permite que tais funções aconteçam. Assim, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá por continuidade funcional com rupturas estruturais, ou seja, pela equilibração da assimilação de elementos às estruturas já existentes e a acomodação para o surgimento de novas estruturas.

E, nesse contexto, Piaget afirma que existem três formas de conhecimento:

1. As formas hereditárias, das quais o instinto é protótipo;
2. As formas lógico-matemáticas, progressivamente construídas, como acontece nos níveis relativamente superiores que caracterizam a inteligência;
3. As formas adquiridas em função da experiência (desde a aprendizagem até o conhecimento físico).

O conhecimento hereditário já está no sujeito, e surge a partir do instinto. O conhecimento proveniente da experiência ocorre sempre em função de uma ação. E é tirado do objeto sobre o qual ocorreu a ação – ou seja, a informação já estava no objeto. O instinto constitui invenção – criação de algo novo – porque é endógeno. O aprendizado constitui descoberta, pois encontra realidades existentes antes da ação do sujeito. O conhecimento lógico-matemático não pode ser nem hereditário nem aprendido, porque não constitui nem invenção nem descoberta.

O conhecimento lógico-matemático, assim como o aprendido, também decorre de uma ação. Mas ele não é obtido do objeto, senão da ação realizada sobre ele – o conhecimento lógico-matemático não estava no objeto previamente à ação. A informação é obtida por abstração reflexiva, por construção lógica ou reconstrução convergente.

As aprendizagens por experiência física (aquelas retiradas do objeto por observação ou experiência) diferem do conhecimento lógico-matemático, mas estão indissociavelmente ligadas a ele, pois prescindem de quadros lógico-matemáticos para que ocorra aprendizagem de nível superior.

Dessa forma, em Piaget, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto. O sujeito age e, agindo, ele modifica tanto o objeto como a si mesmo – e o aprendizado acontece a partir dessa ação, por assimilação. Aprendizagem é fundamentalmente assimilação – trazer elementos novos de fora para dentro – e o sujeito é seletivo e define quais dos elementos que estão “lá fora” serão trazidos “aqui para dentro”. Para Piaget a afetividade é o motor da ação, o que move o sujeito para a ação é o afetivo. E é a ação que leva à construção de conhecimento.

Assim, para Piaget, o conhecimento é produzido a partir da interação entre organismo e objeto e essa produção é um processo cognitivo com papel de auto-regular a vida, buscando o equilíbrio em um processo de constantes desequilibrações geradas a partir da ação sujeito-meio.

O Construtivismo

Becker (2001) afirma que existem três modelos pedagógicos e epistemológicos em sala de aula: o empirismo, o apriorismo e o construtivismo. O empirismo é o pressuposto epistemológico de uma pedagogia diretiva, onde se acredita que o professor detém o conhecimento, enquanto que o aluno é uma “tabula rasa” onde o conhecimento deve ser depositado. Assim, o professor deve “dar aula” e “ensinar”, depositando o conhecimento sobre o aluno, tal qual a educação “bancária”, criticada por Paulo Freire (2005) – onde os educandos são vazios de saber e vão recebendo “depósitos” de conteúdos de seus educadores. Os

educandos, nesse modelo, não sabem, não pensam, não criticam, simplesmente escutam docilmente e agem de acordo com as prescrições dos educadores, sendo, portanto, meros objetos da educação.

O apriorismo é o pressuposto epistemológico da pedagogia não-diretiva. Nesse modelo, o professor seria um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já possui todo o conhecimento e este precisa apenas vir à tona, ser organizado, trazido à consciência (BECKER, 2001). No apriorismo, o professor não intervém no processo de aprendizado do aluno, criando um regime de “livre iniciativa” que, segundo Becker (2001), caminha inevitavelmente ao fracasso tanto para o aluno como para o professor.

O construtivismo, terceiro modelo epistemológico apresentado por Becker (2001), é o pressuposto de uma pedagogia relacional, onde o aluno é o sujeito de seu aprendizado e ele constrói conhecimento a partir da ação e da tematização de sua ação. O construtivismo seria o interacionismo de Piaget (1973), o aluno como sujeito e a sua ação como objeto de seu aprendizado, que ocorre por assimilação e acomodação. O professor construtivista, segundo Becker (2001), não acredita no ensino convencional, pois não acredita que o conhecimento e uma condição prévia de conhecimento possam transitar da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Ele acredita que tudo o que o aluno constrói em sua vida serve de patamar para seguir construindo e que professor e aluno interagem – e aqui utilizamos o conceito de interação de Piaget (1973) – e o aluno age e tematiza sua ação, assimilando sobre as estruturas que já possui e acomodando para criar novas estruturas.

Nesse sentido, Paulo Freire concorda, dizendo que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2011, p. 34). Para que a educação ocorra, o homem deve buscar por si mesmo, mas não sozinho. Isso porque a educação parte da ignorância – nos educamos porque sabemos que somos seres inacabados – mas não há ignorantes completos: todo mundo sabe algo (FREIRE, 2011) e, assim, educadores e educandos, ambos como sujeitos da educação, aprendem em conjunto, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12).

Para Pedro Demo (2010), a universidade atual se estagnou na transmissão de conteúdos envelhecidos e, assim, não cumpre seu papel de ser a instituição das oportunidades de vida e trabalho (DEMO, 2010). Para o autor, a universidade tem dois desafios básicos: produzir conhecimento próprio e formar alunos, produzindo conhecimento. Para ambos, é preciso uma “universidade de pesquisa”. A universidade de pesquisa se opõe à universidade de ensino, onde apenas se requebra reprodutivamente um conhecimento que nem sequer é seu patrimônio, onde a matéria é apenas vista, não é estudada, pesquisada, elaborada, argumentada (DEMO, 2010).

Esse ensino meramente instrutivo se reduz a treinamento e domesticação dos alunos e reforça uma relação autoritária entre professor e aluno, onde um ensina e o outro aprende. Na universidade do ensino, pratica-se o esquema aula, cópia e prova, que faz com que os profissionais que são aí treinados não consigam sequer elaborar uma proposta própria, não só porque não sabem pesquisar, mas sobretudo porque não atingiram o patamar educativo necessário para se tornarem sujeitos capazes de história própria (DEMO, 2002).

Ensinar, então, não pode ser uma simples transmissão de conhecimentos, um depósito bancário, pois assim o depositário perde a capacidade de criar (FREIRE 2005; 2011). Ensinar é criar condições para que o conhecimento seja produzido ou construído (FREIRE, 1996).

Aprender precisa ser feito criticamente, a educação deve despertar a consciência crítica dos educandos, pois assim o educando aprende a refletir, a entender a sua realidade e buscar respostas para desafios da sua realidade (FREIRE, 1996; 2011).

Paulo Freire (1996) propõe, então, uma educação que respeite os saberes dos educandos e a sua autonomia, onde o educador ensina pelo exemplo, por seus gestos. Para ele, ensinar exige a convicção de que é possível haver mudança e que é necessário existir curiosidade, para que se façam perguntas, se reflita e se busque soluções para tais perguntas. E, dessa forma,

educar é uma forma de intervenção no mundo, uma construção conjunta entre educador e educando, onde não há autoritarismo, mas sim escuta e diálogo. Só assim é possível aprender com alegria e liberdade (FREIRE, 1996).

Nossa intervenção procurou se basear nos princípios de autonomia, de educar pela pesquisa e de construir conhecimento de forma construtiva, conforme sugerem os autores citados.

3.2. Planejando nossa atuação

Como inspiração para nossa atuação, observamos outras ações já realizadas. A primeira delas foi a pesquisa realizada por Czykiel (2013), que buscou inserir temas de sustentabilidade em disciplinas de todas as áreas do curso de Administração da UFRGS, através de uma pesquisa ação. Czykiel (2013) atuou em cinco disciplinas, inserindo o tema de sustentabilidade e relacionando-o com os temas das disciplinas. A outra ação que inspirou nossa ação foi o Projeto Âncora, liderado por José Pacheco em Cotia-SP. O Âncora consiste em uma escola sem aulas, provas, séries ou turmas, onde os alunos aprendem a partir dos projetos que desenvolvem. Visitamos o projeto e pudemos observar que os alunos realmente aprendem de forma autônoma a partir de seu planejamento, conseguindo cobrir todas as áreas de uma escola tradicional, em um formato mais atrativo para os alunos.

A partir da literatura pesquisada e das práticas observadas, desenhamos nossa atuação na turma da disciplina Gestão Socioambiental, no curso de graduação em Administração de Empresas da UFRGS. A disciplina tem 4 (quatro) créditos e é obrigatória para alunos de 9º (nono) semestre do curso, sendo oferecida pela manhã e pela noite, duas vezes por semana, com 1h40 (uma hora e quarenta minutos) de duração em cada encontro. A turma que participou da pesquisa foi a noturna. O momento de planejamento das aulas ocorreu antes da primeira aula e também ao longo do semestre, onde avaliávamos o andamento e planejávamos as próximas aulas.

Ao planejar nossa ação, buscamos prezar pela autonomia dos alunos, permitindo que eles fossem sujeitos de seu aprendizado e que pudessem escolher os temas de seu interesse e forma como gostariam de aprender. Além disso, nosso objetivo era fazer com que em sala de aula executássemos atividades que não pudessem ser realizadas pelos alunos individualmente, em casa. Dessa forma, buscamos que as aulas fossem sempre participativas, gerassem discussões, trocas, tivessem atividades práticas – e que as leituras fossem feitas pelos alunos individualmente e as contribuições trazidas para o grupo.

Definimos que dividiríamos o semestre em 7 temas, com 4 a 5 aulas para cada tema. Elaboramos uma lista de 20 temas ligados à disciplina – nosso “menu de temas” – para que destes, os alunos escolhessem os 7 temas que gostariam de trabalhar. Também estávamos abertos a novos possíveis temas propostos pelos alunos.

4. AÇÃO E OBSERVAÇÃO

A fase de ação ocorreu entre fevereiro e junho de 2014, nas 3as e 5as das 20h30 às 22h10, na turma da disciplina Gestão Socioambiental. Durante todas as aulas foi feita observação participante, com anotações em diário de campo. Algumas aulas ou alguns trechos de aula foram gravados e alguns momentos de aula foram fotografados. Dessa forma, geramos material para ser posteriormente analisado. A seguir, descrevemos a experiência.

A primeira aula – planejando o semestre com os alunos

Na primeira aula, ao entrar na sala, organizamos as cadeiras da sala em círculo para que todos pudessem se enxergar. Iniciamos com uma atividade de apresentação dos alunos, onde cada um devia mencionar também algo que fez e que acredita que só aconteceu com ele. Dessa forma todos se apresentaram e criaram conexões entre eles.

Depois explicamos a proposta da disciplina, apresentamos o “menu de temas”, explicando brevemente cada tema e os alunos escolheram os temas que gostariam de trabalhar. Também por escolha dos alunos, a definição dos temas foi feita a partir de votação, onde cada aluno podia votar em todos os temas que fossem de seu interesse e os 7 temas mais votados seriam trabalhados na disciplina.

Logo depois, elaboramos em conjunto com os alunos nosso “Contrato de Convivência” para o semestre. Nesse contrato colocamos os acordos que fizemos com a turma para garantir um bom funcionamento dos encontros ao longo do semestre, bem como garantir o aprendizado dos alunos. Os itens do contrato foram sugeridos pelos alunos; em alguns casos, foi questionado o que eles pensavam a respeito de alguns tópicos, como o uso de celular – poderia ser usado ou não? – e o horário de início das aulas – iniciaríamos no horário marcado ou teríamos uma tolerância a atrasos? Alguns itens que entraram em nosso contrato: as aulas deveriam iniciar sempre no horário – e não nos estenderíamos além do horário previsto -; nos sentaríamos sempre em círculo; celulares seriam permitidos desde que seu uso não atrapalhasse os colegas; as aulas deveriam ser dinâmicas e criadas em conjunto, trazendo exemplos práticos, vídeos, etc.; trocaríamos links e informações interessantes sobre os temas na plataforma virtual moodle; cada tema seria planejado em conjunto com a turma.

Também nesse encontro combinamos com a turma que a cada tema, os alunos fariam sua auto-avaliação, avaliando seu aprendizado dentro daquele tema e sua contribuição para o aprendizado dos colegas. Dessa forma, colocaram os alunos, aqueles que não participassem das aulas não teriam avaliações e, portanto, não precisaríamos fazer controle de presenças (chamada). Ficou então acordado que não teríamos chamada em nossas aulas.

Com o Contrato de Convivência, além de definir nossos acordos para o semestre, também buscávamos dar autonomia aos alunos para decidir sobre o funcionamento da disciplina e responsabilidade pelo andamento da mesma – um dos itens do contrato, que previa as aulas em círculo, também previa que todos ajudariam a arrumar a sala ao final da aula.

O andamento das aulas – Planejamento dos temas

A cada tema definido, iniciávamos sempre com um planejamento: fazíamos uma breve introdução ao tema, questionávamos os alunos com relação ao seu conhecimento prévio do tema e partíamos para o planejamento dos alunos: o que eles gostariam de saber sobre o tema? O que gostariam de fazer (atividades práticas) dentro desse tema? Que informações iriam buscar? Quem buscaria cada informação? Quem faria as atividades práticas? Quem (externos) poderíamos convidar para apresentar um caso prático sobre o tema? Qual aluno poderia apresentar algo sobre o tema? Etc.

Divididas as tarefas, os alunos buscavam a informação combinada e postavam na plataforma moodle suas contribuições – tínhamos um fórum para cada tema. Todos se comprometiam a ler as contribuições dos colegas e acrescentar, questionar, discutir. Dessa forma, os alunos direcionavam suas buscas de acordo com suas curiosidades a respeito do tema, acrescentavam ao que os colegas traziam, postavam links que consideravam interessantes – e que acabavam instigando os colegas a aprofundar sua pesquisa.

As contribuições dos alunos eram trazidas para a sala de aula em forma de discussão. A cada tema criamos diferentes formas de fomentar a discussão dos alunos, seja propondo a resolução de problemas relacionados ao tema em grupos, seja dividindo os alunos de acordo

com suas opiniões a respeito de uma questão polêmica e provocando um debate, seja trazendo perguntas norteadoras para serem discutidas pelos alunos, etc.

A cada tema também propúnhamos uma atividade prática (que em alguns casos foi proposta pelos alunos): no tema “consumo colaborativo”, organizamos uma feira de trocas; em “mobilidade”, organizamos um sistema de caronas entre os alunos; em “ecodesign”, trouxemos caixas de leite e de ovos, tesoura, cola, etc. e desafiamos os alunos a criarem produtos com valor agregado a partir desses materiais; em “negócios sociais” os alunos convidaram empreendedores que criaram negócios sociais para compartilhar suas histórias e os desafios de seus negócios – e depois em grupos a turma propôs soluções para os desafios dos empreendedores.

Também tivemos convidados externos, como uma especialista em certificações, quando trabalhamos o tema “ISO 26.000”; embaixadores do movimento Choice⁴, que aplicaram um jogo onde os alunos criaram ideias de negócios no tema “negócios sociais”; além dos empreendedores convidados pelos alunos.

Em alguns temas, alguns alunos se voluntariaram a preparar apresentações de como o tema é trabalhado em sua empresa e, no tema “mobilidade” organizamos um painel com 4 alunos representando diferentes atores no cenário da mobilidade urbana: a empresa pública de transporte, a associação dos transportadores e os usuários. Os alunos representaram as organizações onde trabalham e, assim, criaram um debate riquíssimo, que foi muito bem avaliado pela turma.

Ao final de cada tema fazíamos a auto-avaliação. Os alunos se avaliavam em relação ao aprendizado que tiveram no tema (desde “Não aprendi nada novo sobre o tema” até “Aprendi muito e me entusiasmei com o tema. Quero saber mais, quero fazer algo nesta temática”) e com relação à contribuição que trouxeram para o aprendizado da turma (com critérios que iam de “Não li e não busquei informações sobre o tema” até “Li e busquei muitas informações sobre o tema, compartilhei com os colegas e acho que minhas contribuições foram muito importantes para o aprendizado da turma”).

Após se auto-avaliarem os alunos eram convidados a expor sua auto-avaliação, explicando como se avaliaram e porquê. Também eram convidados a fazer outros comentários com relação às aulas, ao tema e às atividades realizadas.

Na segunda auto-avaliação, os alunos mencionaram a dificuldade em se auto-avaliar como “minha contribuição foi muito importante para o aprendizado da turma”. Segundo eles, é difícil saber se sua contribuição foi importante ou não para a turma e seria mais apropriado que os alunos dissessem quem foram os colegas que mais contribuíram para o seu aprendizado. Assim, a partir da terceira auto-avaliação, incluímos a indicação do “colega que mais contribuiu”, onde os alunos votavam naquele colega com quem mais tinham aprendido sobre o tema.

5. REFLEXÃO

Para a etapa de reflexão, durante todo o andamento das aulas, fizemos anotações em diário de campo, com observações e reflexões; fizemos reuniões periódicas entre os pesquisadores para avaliar o andamento das atividades; nas aulas onde realizamos a auto-avaliação dos alunos também pedimos que falassem sobre as aulas e dessem feedbacks; e após o final do semestre, realizamos um grupo focal com alunos que se voluntariaram para analisar o semestre. A participação dos alunos no grupo focal foi voluntária e exigiu que os mesmos viessem até a sala de aula, sem que isto tivesse qualquer peso em sua avaliação. No grupo focal

⁴ O Movimento Choice é um movimento criado pela Artemísia (www.artemisias.org) para disseminar o conceito de negócios sociais. Os embaixadores do movimento são estudantes universitários treinados pela Artemísia para aplicar jogos e dar palestras sobre negócios sociais.

tivemos a presença de 9 (nove) alunos. O grupo focal contou com um roteiro de perguntas semiestruturadas, e alguns temas que emergiram da fala dos alunos também foram aprofundados. O grupo focal foi filmado e o áudio foi gravado, com o consentimento de todos os participantes. As reflexões aqui apresentadas surgiram, portanto, de uma avaliação conjunta entre pesquisadores e pesquisados – todos os sujeitos de pesquisa.

A presença em aulas – e a ausência de chamada

“Presença não fazia as pessoas virem à aula. O jeito da aula fazia as pessoas virem à aula. Tu vinha pra aula porque tu tinha vontade de vir, não porque tu era obrigado a vir.” (Aluno participante do Grupo Focal)

Logo ao abrir o grupo focal, com uma pergunta genérica “Como vocês avaliam o semestre?”, surgiu por parte dos alunos o “gostar de vir à aula”. Segundo eles: “o que fazia a gente vir à aula não era a chamada, era a forma como era conduzida a aula”. Segundo eles, a ausência de chamada poderia ter feito com que eles optassem por não vir à aula, mas vinham porque consideravam a aula interessante.

Um dos alunos, na primeira aula, mencionou seu desinteresse pela faculdade: “Já estou há 9 anos na graduação e não tenho motivação para vir à aula”. Esse mesmo aluno esteve presente em praticamente todos os encontros. Ele vinha de Novo Hamburgo (município a 40km da universidade) e retornava a Canoas (17km) somente para a aula de 1h40. Quando questionado o porquê de sua presença, disse que nessa disciplina sentia que aprendia algo, que as discussões com os colegas eram interessantes e que por isso valia a pena o esforço de vir à aula.

Convidados a refletir sobre a ausência de chamada, os alunos comentaram de outras experiências em outras disciplinas, onde a ausência de chamada fez com que a turma esvaziasse. Em nossa aula, porém, a presença dos alunos se manteve constante – com aproximadamente 65% dos alunos em sala.

“(...) sem chamada, em algumas aulas de outros professores, eu faltaria todas as aulas. E aqui eu procurei vir dentro da minha disponibilidade o máximo possível, tanto é que eu vim hoje [no grupo focal]. Sempre que eu pude comparecer às aulas eu vim, porque a gente vem para aprender. Os assuntos são explorados de uma maneira bem elucidativa, com bastante exemplos... de uma maneira animada, estimulante (...)” (Aluno participante do Grupo Focal)

Os alunos também trouxeram a questão da maturidade da turma, por ser uma turma de final de semestre, já têm maturidade para não depender da chamada para virem às aulas. Também comentaram de outros exemplos de aulas onde não tinha chamada, não precisava ir à aula, só tinha que fazer prova. Iam à aula se quisessem, estudavam como quisessem e faziam a prova no final. Segundo eles, se o aluno tem disciplina e maturidade, se sabe o que tem que aprender, o que precisa estudar, não precisa ter chamada pra isso.

As discussões e a aplicação prática

Segundo os depoimentos dos alunos, as discussões geradas em aula eram um fator positivo – e uma motivação para que viessem à aula. Os alunos disseram que como a pesquisa era feita previamente pelos alunos – e compartilhada virtualmente através do moodle, a sala de aula era o momento de discutir, questionar, debater e, assim, aproveitávamos o tempo para uma troca que não poderia acontecer virtualmente.

“o jeito da gente... ter aula presencial e ir lá no moodle postar coisas (...) a gente verificava o que os colegas postaram e vinha pra aula discutir. Acho que é bem bom isso.” (Aluno participante do Grupo Focal)

Na avaliação dos alunos, a aula foi interativa e permitiu que todos trouxessem suas visões. Assim, segundo eles, construiu-se um conhecimento mais rico e não baseado em uma visão única – do professor. Segundo os alunos, tínhamos flexibilidade e espaço para que os alunos trouxessem seus conhecimentos, suas experiências, sua vivência prática.

Na opinião dos alunos, o diferencial dessa disciplina foi o fato de fazermos em sala de aula o que não poderia ser feito via internet. *“Uma aula formal, não interativa, não precisa ser presencial. Já temos tecnologia pra colocar essa aula na rede (...) dá pra colocar vídeos.”*, comentou um dos alunos que foi rebatido por uma colega: *“Ah, mas uma aula com vídeo é chata!”*, ao que outro respondeu: *“Sim, mas a aula do professor falando também é!”* Dessa forma, avaliamos que conseguimos proporcionar uma aula interativa que utilizava os momentos de sala de aula para realmente construir conhecimento.

“Achei legal a proposta de construir um conhecimento. Se o professor tivesse só falando eu taria dormindo. Esse formato me faz ficar mais ligada.”
(Depoimento de aluna durante a auto avaliação)

Também foi trazido pelos alunos a importância de trazer para a prática os conteúdos abordados. Seja ao trazer o conhecimento prático dos alunos, com a participação de externos/especialistas, ou mesmo com as propostas de trabalho prático em aula. Os alunos inclusive sugeriram que fosse feito na primeira aula um levantamento das experiências dos alunos e que isso fosse aproveitado ao longo do semestre.

Tivemos uma situação – no tema “mobilidade” – onde tínhamos 2 alunos que trabalham na área (na EPTC e na ATP⁵) e se dispuseram a preparar uma breve apresentação. Convidamos também duas alunas a representarem a perspectiva dos usuários de transporte e, assim, organizamos um painel a partir das experiências dos alunos. Essa foi uma das aulas mais bem avaliadas do semestre (segundo os depoimentos dos alunos durante as auto avaliações).

A presença de externos – que foram convidados tanto pelos professores como pelos alunos – também foi muito bem avaliada. E os alunos mencionaram a deficiência da universidade em conseguir levar os conhecimentos teóricos e acadêmicos para uma aplicação prática.

“As aulas que eu achei mais interessantes foram aquelas que tinha pessoal de fora (...) foi quando foi mais proveitoso (...) As vezes que eu mais aprendia era com o pessoal de fora, que eu via que era bem rico (...) ou quando o pessoal tinha experiência na área, tinha vivência naquilo, trazia o prático e isso era mais interessante (...) É uma coisa que falta muito na UFRGS... é muita teoria, muito acadêmico... e aqui a gente viu muito o prático, foi algo que eu vi como diferencial”
(Aluna participante do Grupo Focal)

A participação dos alunos e a construção a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos, porém, também gerou desconforto para alguns alunos. *“Pra mim não funcionou essa coisa de o pessoal trazer o conteúdo.”* *“Era muito ‘os alunos começarem a discussão’. Ficava maçante e pouco aprofundado”*, foram alguns dos comentários dos alunos que sugeriram que tivéssemos mais momentos onde o professor trouxesse conteúdos para a turma. Um dos alunos

⁵ EPTC: Empresa Pública de Transporte e Circulação. ATP. Associação de Transportadores de Passageiros. As duas organizações tem interesses diferentes, enquanto a EPTC controla o trânsito e o fluxo dos ônibus, a ATP defende o interesse das empresas de ônibus.

também comentou que o professor, ao ser um especialista naquele tema, poderia fazer uma introdução do tema para os alunos e, a partir disso, seria feita a pesquisa e as discussões por parte dos alunos.

A atenção em aula e a aula em círculo

Conforme sugestão dos alunos no primeiro dia de aula, nossas aulas foram sempre organizadas em círculo. Nas primeiras aulas, ao chegar na sala, os alunos perguntavam se deviam organizar as cadeiras em círculo; já para o final do semestre, eles ao chegar já se organizavam para formar o círculo de cadeiras. E ao final de cada aula, reorganizavam a sala.

Para nós o círculo era um formato muito interessante, que permitia a todos se enxergarem e participarem das discussões. O círculo, na nossa opinião, facilita uma aula interativa. E qual a opinião dos alunos?

“Eu gosto dessa coisa de círculo (...) às vezes a gente passa o semestre inteiro e não conhece os colegas, fica só sentado em uma cadeira (...) os caras da frente falam e os de trás não falam.” (Aluno participante do Grupo Focal)

No grupo focal, os alunos também mencionaram que, ao fazer a aula em círculo, o pessoal usava muito menos o celular.

Questionados sobre o uso do celular, os alunos comentaram que na nossa disciplina muitas vezes usaram o celular para pesquisas e para buscar informações referentes ao tema discutido. Mas também colocaram o celular como uma ferramenta que o aluno usa quando a aula não está interessante.

Comentaram que em outras aulas, ficam a aula inteira mexendo no celular e afirmam que em nossa aula, quase nem pegavam nele. Segundo os alunos, isso é um indício de que a aula era interessante e interativa.

“Acho que na aula interativa tu esquece o celular. Naquela aula que o professor fica falando a aula inteira tu acaba pegando o celular... ah, não quero mais ouvir o professor” (Aluno participante do Grupo Focal)

Dessa forma, o celular aparece como um indício de desinteresse do aluno pela aula. E afirmam que esse pode ser um feedback importante para o professor: alunos no celular pode significar que a aula não está agradando! *“Numa aula que é boa é tranquilo ficar sem celular”*, dizem os alunos.

Os temas de interesse e a pesquisa

Os temas abordados em aula foram escolhidos pelos alunos e, segundo eles, esse fator fazia com que viessem à aula, porque tinham interesse em discutir e aprender sobre aqueles temas. Eles sabem que muitos outros temas poderiam ter sido discutidos dentro do conteúdo da disciplina, mas avaliam que escolher alguns temas pode ser interessante para garantir a participação e o interesse dos alunos, além de poderem se aprofundar na aplicação prática desses temas e em como eles levarão isso para sua vida pessoal e profissional – o que eles consideram mais importante. Alguns alunos sugeriram a escolha de mais temas – e menos aulas por tema – para ter maior diversidade de assuntos.

O formato de pesquisa proposto – onde os alunos deviam buscar informações sobre os temas, sendo os responsáveis pela pesquisa referente ao conteúdo, foi avaliado de forma positiva por alguns alunos, enquanto outros sugeriram mais aulas onde o professor trouxesse o

conteúdo, para dar uma ideia inicial e motivar a pesquisa. Todos concordam, no entanto, que quando pesquisavam sobre os temas, aprendiam bastante.

“(...) a gente verificava o que os colegas postaram, via outras coisas que interessavam a gente, então a gente ia de um lugar pro outro, clica num link e já descobre outro e vai indo, vai indo, vai indo e acaba tendo um monte de coisas pra pesquisar.” (Aluno participante do Grupo Focal)

Sobre a pesquisa, uma aluna também mencionou: *“Por mais que tivesse um tema, a gente podia pesquisar o que a gente tinha mais curiosidade. Não era engessado, cada um podia levar a pesquisa pro seu lado de interesse. E assim ficou mais rico, prendia mais a atenção.”*

Um fato marcante aconteceu já no primeiro tema, quando uma das alunas, na auto avaliação, colocou que aprendeu menos do que esperava e que se dedicou menos do que poderia - leu pouco e buscou pouca informação. Disse que sentiu falta de aprender mais, de ter um fechamento teórico sobre o tema. Sugerimos, então, ter mais um encontro sobre o tema, para que pudéssemos trabalhar mais. Ao final da aula, a aluna perguntou sobre o livro que havia sido indicado para a turma. Dissemos que ela poderia levar o livro se quisesse, só que, se ela levasse, não teríamos o livro para preparar os conceitos para a turma. Perguntamos se ela faria isso. Ela ficou um pouco assustada com a proposta (“eu não teria tempo de ler o livro todo!”), mas assumiu o desafio - “para me redimir, já que eu comecei toda a discussão”. Na aula seguinte, nos primeiros 15min da aula, ela apresentou os conteúdos para a turma e acabou virando referência no tema para a turma. O ocorrido, segundo a aluna, *“foi muito bom pra mim, porque acabei aprendendo muito e me empolgando”*.

A auto avaliação

Quando questionados sobre o modelo de avaliação utilizado – a auto avaliação – os alunos afirmaram ter sido uma experiência positiva, mas acreditam que ela não mensura o aprendizado da turma e que em algumas cadeiras não seria possível.

Observamos que muitas vezes os alunos foram mais críticos consigo mesmos do que o professor teria sido ao avaliar. Para os alunos, alguns podem ser muito críticos e outros podem se aproveitar da auto avaliação e se dar nota muito boa. Um aluno sugeriu que a auto avaliação fosse realizada pelo moodle, mas outro achou que presencialmente tinha uma pressão para que fossem sinceros.

Para os alunos, a auto avaliação não consegue mensurar o aprendizado da turma e talvez fosse interessante uma atividade de consolidação de aprendizado, que poderia servir como avaliação. Para eles, mais importante do que a auto avaliação era a presença em aula, a participação nas discussões.

“Eu acho que vale mais o que tu aprendeu do que a tua nota (...) Se eu tirar A, B, C, não vai mudar muito. Vai mudar se eu aprender e conseguir aplicar parte do que aprendi lá fora.” (Aluno participante do Grupo Focal)

A sugestão dos alunos é que ao final de cada tema, escrevessem um texto curto sobre o tema (como eles fizeram ao final do semestre – escreveram um texto sobre qualquer um dos temas). Acham que assim consolidariam o que aprenderam e poderiam ser avaliados pelo que foi aprendido.

Ao mesmo tempo, acreditam que “o principal da auto avaliação não é o papel, é a tua reflexão. Tu nunca para pra pensar, pra refletir. É importante essa reflexão.” E eles acreditam que esse momento de reflexão iniciado não termina com a aula, mas vão continuar se auto

avaliando quando forem usar os conhecimentos na prática, em seu dia a dia. Assim, sugerem que tivéssemos tanto auto avaliação, como o texto de consolidação de aprendizado.

Além disso, consideraram difícil dizer se contribuíram para o aprendizado dos colegas e opinam que a partir do momento que passamos a ter a indicação do “colega que mais contribuiu”, foi interessante, até mesmo para dar um feedback aos colegas que contribuíram para o aprendizado da turma.

O aprendizado e a construção do conhecimento

Os alunos consideraram que o formato de aula adotado proporcionou um aprendizado diferenciado. *“É muito fácil o professor dar um conceito e dizer “é isso” e tu ficar só com aquilo, mas não fomenta a criação de conceitos”*, disse uma aluna em uma aula. E foi interessante ter focado na discussão, na construção de conhecimento.

“Eu saio daqui com um conceito bem formado. Alguém pode discordar, mas é normal, os conceitos podem ser diferentes. O importante é eu ter formado esse conceito” (Depoimento de aluno durante a auto avaliação)

Dessa forma, logramos com as aulas que os alunos questionassem, discutissem e formassem seus próprios conceitos, sem simplesmente repetir o conceito apresentado pelo professor. Acreditam que em uma aula teórica expositiva, o professor passa o conteúdo e considera “matéria dada”, enquanto que *“aqui como é discussão, acho que quem interagiu, aprendeu, quem não interagiu, não aprendeu tanto”*. Acreditam que os alunos que participaram pouco, vieram a poucas aulas, devem ter aprendido menos. Mas o prejuízo é deles, segundo avaliam, já que mais importante do que a nota ou a chamada, é o conhecimento e a experiência, segundo os alunos.

Os alunos, no entanto, sentiram falta de uma consolidação do aprendizado e sugerem essa consolidação em formato de um texto. *“Escrever o texto é um baita exercício, você acaba solidificando o conteúdo”*, afirma um deles.

Segundo eles, foi importante aprender algo que poderão usar na prática e avaliam positivamente o fato de poderem escolher o que querem aprender, não somente o que o professor quer passar. *“A gente na escolha de temas pôde escolher o que aprender, o que vamos usar, o que vamos aplicar na prática.”*

A aula ideal

Finalmente, questionados sobre como deveria ser a “aula ideal”, os alunos propuseram que seja nem como foi (todas aulas com os alunos participando), nem todo o tempo o professor falando lá na frente. Tem que ter um meio termo, pra ter um tempo para dar as ferramentas e um tempo de discutir como usar as ferramentas.

“Foi muito legal nessa cadeira que tínhamos muita liberdade. Mas era um conteúdo de dia a dia, que a gente via, a gente entendia. Então era mais fácil a gente procurar. Agora pega cadeiras mais específicas, daí é importante ter a parte prática, mas também é importante o professor mostrar conteúdo, o professor instigar, orientar e mostrar também; os alunos procurarem... é importante ter um pouco de tudo.” (Aluna participante do grupo focal)

A aula ideal, para eles, depende de cada disciplina. É preciso avaliar qual a necessidade e qual a oportunidade de aprendizado dos alunos. Não tem como criar um padrão para todas as

disciplinas. Também depende de cada aluno, sugerem. “É muito difícil agradar a todos os alunos. Cada aluno vai ter a sua ‘aula ideal’”, já que cada aluno tem expectativas diferentes.

Todos concordam, entretanto, que a aula ideal no curso de administração precisa de mais aplicação prática, visitas a empresas, levar a empresa para a sala de aula, resolver problemas práticos do dia a dia das empresas, entender o uso prático das ferramentas apresentadas.

Os alunos avaliam que o curso de administração da UFRGS trata muito da produção e da indústria. Falta foco em empresas de serviços e outros tipos de negócios. Reclamaram que quase não vê empreendedorismo. “Como é que tu vai formar um administrador que não sabe abrir uma empresa?”, questionou um aluno.

Os alunos também avaliaram os professores. Segundo eles, muitos professores não demonstram interesse em dar aulas para a graduação e isso prejudica o aprendizado dos alunos. Além disso, questionaram se os professores têm treinamentos periódicos de didática, atualização, técnicas de ensino. Para eles, esse treinamento deve ser constante. Eles entendem que a busca por conhecimento e atualização do professor deve partir tanto do professor, como da universidade. Por que as empresas treinam seus funcionários e a universidade não treina seus professores? – questionaram. Os alunos colocaram que as coisas mudam, a tecnologia muda e tem professor dando aula do mesmo jeito há 30 anos. “A universidade tem que dizer o que ela quer, dentro dessa modernização do ensino que se prega tanto”, afirmam.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado trouxe boas contribuições para repensar a sala de aula de um curso de graduação em Administração. Acreditamos que nossa experiência possa inspirar novas experiências em outras salas de aula. Segundo a nossa percepção, esta experiência fez muito sentido para os alunos e nos trouxe um grande aprendizado. Embora nem todos tenham participado do grupo focal, quase todos manifestaram, de alguma forma, a sua satisfação em ter participado desta experiência. Como coordenadores desta experiência, enfrentamos dificuldades para nos adaptarmos ao novo modo de se relacionar com os alunos. Foram necessárias muitas reflexões para não retornar ao modelo tradicional das aulas, pois tínhamos a tendência em querer dar as respostas para as perguntas dos alunos. Foi muito difícil deixar os alunos com dúvidas e estimulá-los a buscar as respostas, a construir o conhecimento da sua maneira, a partir da sua realidade. Nem nós nem os alunos estávamos devidamente preparados para este tipo de relacionamento. Alguns alunos insistiam em nos chamar de “professores” e nós tivemos que aceitar que, em alguns encontros, boa parte da turma preferisse ir ao jogo de futebol que participar de nossas atividades.

Para futuras pesquisas, sugerimos que outras iniciativas como essa ocorram e sejam relatadas, para que ampliemos nossas possibilidades de atuação em turmas de graduação.

Como limitações, sabemos que essa é uma experiência única, que não pode ser generalizada. Sabemos que outros professores, outros contextos, outras disciplinas e outros cursos, podem encontrar resultados diferentes. O que nos motiva, no entanto, é a tentativa, a experiência, a vontade de fazer algo diferente pela educação.

Também sabemos que a pesquisa ação participante prevê um envolvimento total dos pesquisadores e seu objeto de estudo e, por isso, não somos neutros. Narramos nossa experiência nesse artigo com nossas percepções, intuições e sugestões. Não queremos propor uma “nova forma de ensinar” ou dizer o que é “certo ou errado”. Queremos, sim, uma sala de aula mais interessante, mais participativa, onde o aluno seja protagonista e exista de fato uma construção de conhecimento.

“Tem uma coisa bem interessante: quando vocês disseram que ia ser autoavaliação, que não ia ter presença... eu to sempre enrolado por causa do

trabalho... daí eu pensei 'ah, eu não vou em nenhuma aula, não vou ser avaliado, não vou nem pra essa aula'. E a primeira aula já foi bem interessante e eu disse 'ah, não, vou na segunda, de repente a aula é boa mesmo'. E aí eu, mesmo não sendo cobrado presença, eu acabei vindo (...) Bem legal essa experiência."
(Aluno participante do grupo focal)

7. REFERENCIAL TEÓRICO

- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus Editora, 4ª ed., 2002.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 12ª ed., 2009.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BECKER, Fernando. Escola: mais laboratório e menos auditório. **TEDx Unisinos 2013**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tKjf0xy6S6E>. Porto Alegre, RS: UNISINOS, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CZYKIEL, Renata. **Inserção da sustentabilidade no processo de formação do administrador**: desvendando possibilidades, 2013. 144f. Dissertação. Escola de Administração, UFRGS. Porto Alegre, 2013.
- DEMO, Pedro. **Aprender**. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/>>. 2011. Acessado em 24 de novembro, 2013.
- DEMO, Pedro. **Ensino Superior no Século XXI**: Direito de Aprender. In: REFLEXÕES 2004 PUCRS, 2004, Bento Gonçalves. Conferência. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2005-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acessado em 24 de novembro, 2013.
- DEMO, Pedro. **Outra Universidade**. São Carlos, SP: UFRSCAR, 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/PedroDemo_OutraUniversidade.pdf>. Acessado em 16 de novembro, 2013.
- DEMO, Pedro. Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory Action Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research** (3 ed). London, Sage Publications, Inc., 2007.
- PACHECO, José. **Dicionário de valores em educação**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, José. Uma escola sem muros. In: CANARIO, R.; MATOS, F.; Trindade, R. (Org.) **A Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2003.