

**BUSCANDO APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS DE  
VOLUNTARIADO: o uso de metodologias não-convencionais no ensino da  
administração**

**Waleska James Sousa Félix,  
Universidade Federal do Cariri,  
waleska.felix@ufca.edu.br**

**Marco Antonio Pinheiro da Silveira,  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul,  
marco.pinheiro@prof.uscs.edu.br**

**RESUMO**

Numa abordagem qualitativa de pesquisa, o presente trabalho tem como objetivo verificar a percepção dos discentes participantes de um projeto que integra ensino e extensão utilizando a prática do voluntariado como estratégia de ensino e aprendizagem não-convencional das Teorias da Administração. Acerca da aceitação e capacidade de desenvolvimento de competências do Administrador. Como resultados da pesquisa, compartilha-se a experiência vivenciada no âmbito de um dos projetos, sua concepção, desafios e resultados, além das vozes dos participantes de onde conclui-se que no geral os métodos de ensino-aprendizagem não-convencionais são bem aceitos, no entanto, essa aceitação está condicionada à forma como são apresentados pelos professores para seus estudantes, embora não haja, uma ideia de que esses métodos devam substituir os convencionais. Especificamente sobre o Projeto Alumniá, embora não suporte a pretensão de esgotar o assunto tão complexo e até mesmo ideológico, refletir sobre as possibilidades de aprendizagem a partir do incentivo às práticas do voluntariado, como forma de apreensão dos conteúdos, bem como para o desenvolvimento da autonomia, do potencial criativo e humano na formação de administradores ultrapassando a racionalidade instrumental.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa; Ensino de Administração; Voluntariado.

## 1 INTRODUÇÃO

Numa abordagem qualitativa de pesquisa, o presente trabalho busca refletir acerca dos percepção e aceitação das metodologias de ensino e aprendizagem significativas em Administração a partir de relatos de discentes e ex-discentes que participaram de um projeto que integra ensino e extensão, fazendo uso da prática do voluntariado como suporte para o ensino das Teorias da Administração na Universidade Federal do Cariri, localizada no sertão cearense.

O Projeto Alumiá, desenvolvido desde 2013 com alunos recém ingressos na graduação em Administração na Universidade Federal do Cariri, localizada no sertão cearense, com vistas a agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem das Teorias da Administração, apoiando, incentivando e promovendo o trabalho voluntário como via para que os discentes possam aplicar o que aprendem em sala de aula de forma significativa, reconfigurando os modos de apreender, organizar e expressar o mundo.

Apesar da Administração ser vista como uma organização de atividades necessárias ao alcance de determinado objetivo que existe há milhares de anos, a Ciência da Administração é relativamente nova, sendo vista como culminância do processo iniciado pela Revolução Industrial, onde as pequenas oficinas domésticas familiares deram lugar às modernas organizações profissionalizadas. O livro Princípios da Administração Científica, publicado em mil novecentos e onze pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, é considerado a certidão de nascimento desta Ciência, enquanto seu autor é considerado o pai da Administração.

No Brasil e na América Latina, a primeira instituição a oferecer o curso superior em Administração foi a Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, fundada em quinze de abril de mil novecentos e cinquenta e dois e que, em dois mil e dois, passou a se chamar Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV, 2015).

Mesmo sendo uma Ciência relativamente nova, a Administração é um dos cursos de nível superior mais procurados no Brasil. Segundo o Censo da Educação Superior- 2013, o curso de Administração é o segundo em número de matrículas efetuadas. Apesar desta expansão do ensino da Administração, sobretudo a que vem nas últimas décadas, seus resultados ainda deixam muito a desejar. Nicolini (2003) diz que, ainda que a regulamentação atual dos cursos

de Administração possa ser considerada flexível, muito pouco se tem inovado nas escolas de Administração no Brasil, quando tratamos de bacharelado, traduzindo-se em uma formação homogênea. Assim, o ensino tem se prestado tão somente a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, estruturam-se como fábricas.

No contexto brasileiro, prevalece o método tradicional de ensino em detrimento dos métodos não-convencionais: centram-se na pessoa do professor, enquanto o estudante tem papel apenas passivo no processo de aprendizagem.

Perante o número de Bacharéis em Administração graduados a cada ano no Brasil e diante de tantas exigências acerca de sua formação acadêmica não se pode deixar de questionar também como as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas pelas Instituições de Ensino Superior são recebidas pelos estudantes, pois ainda que sua eficácia seja comprovada em termos abstratos, se não houver aceitação por parte dos graduandos em Administração, terá sua implementação e sucesso frustrados, uma vez que os estudantes são os protagonistas do processo de aprendizagem.

Acreditamos que muito ainda se pode refletir uma vez que para pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre essa temática, como Nicolini (2003), Vergara e Caldas(2005), Lemos e Bazzo(2011), os padrões tradicionais de ensino se mostram insuficientes para reduzir os problemas e as dificuldades dos alunos, face ao desafio de associar à prioridade do conhecimento teórico a dinâmica da realidade do trabalho gerencial na prática social.

Neste sentido o presente trabalho pretende colaborar com as discussões já existentes, convidando a uma reflexão acerca do Ensino da Administração em nossas universidades, especialmente na Universidade Federal do Cariri-UFCA, e as metodologias não-convencionais no que diz respeito à construção do conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que os capacitem os discentes ao exercício profissional.

Tem-se como objetivo geral: verificar a percepção de discentes participantes de um projeto que utiliza a prática do voluntariado como estratégia de ensino e aprendizagem não-convencional das Teorias da Administração, acerca da aceitação e capacidade de desenvolvimento de competências do profissional Administrador.

Quanto aos aspectos metodológicos. trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, exploratória-descritiva, cujo sujeitos foram constituídos por discentes e ex-discentes do curso de administração da Universidade Federal do Cariri. Para esta pesquisa utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista não-estruturada e assumimos

como abordagem de análise a “descrição densa” defendida por Geertz (1988).

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 DAS FÁBRICAS AO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Vergara e Caldas (2005) consideram que os aspectos que conformaram a forma de pensar dominante neste campo das Teorias da Administração, moldaram e acreditamos continuar moldando em certa medida, a forma de ensinar e aprender Administração, o que, no pensamento dos autores não contribuiu para a descoberta de outras abordagens alternativas.

A respeito do funcionamento da ciência da administração, Lemos e Bazzo (2011) dizem ficar claro uma forte tradição no campo do funcionalismo, cujos conceitos influenciaram e continuam influenciando gerações de profissionais e, ainda, o que ele chama de “paradigma funcionalista-sistêmico”, que pode ser percebido nas orientações didático-pedagógicas dos cursos de administração no nível de graduação e pós-graduação, no estabelecimento e consolidação de projetos de pesquisa e na produção científica da área.

Nesta mesma linha de pensamento Nicolini (2003) pontua que os grandes expoentes do ensino de Administração, ainda no final do século XX, continuam sendo os pensadores clássicos como Frederick Taylor, Henry Fayol e Henri Ford. E, embora Nicolini (2003) não coloque como nenhum demérito a essas figuras, isso não deixa de refletir que a formação do administrador continua apenas obedecendo a lógica proposta por esses clássicos, que mesmo que revistos sob um enfoque sistêmico, representam todo um referencial teórico baseado na Revolução Industrial, passível, portanto de questionamentos e revelando o caráter tipicamente fabril da formação do administrador.

Diante disso, se refletirmos sobre o mundo em que vivemos, um mundo que passa por constantes e acelerados processos de mudanças, com inúmeros avanços tecnológicos que fazem com que grandes paradigmas sejam mudados frequentemente e que afeta todas as áreas do conhecimento torna-se imperativo perguntar: é o modelo educacional convencional o mais adequado para preparar os estudantes para sua atuação profissional no mundo atual?

Para Ruas (2005) perante a instabilidade que o ambiente organizacional apresenta as competências que o administrador precisa desenvolver não serão aprendidas apenas pela leitura e tampouco com o espaço de aprendizagem circunscrito à sala de aula. O autor reforça a

necessidade de encontrar formas de desenvolver o que ele chama de competências voláteis, que por serem mais abstratas e subjetivas precisam ser vivenciadas.

Ruas (2005) acredita que o desenvolvimento das competências voláteis foge dos parâmetros de ensino das metodologias convencionais e, portanto, necessitam ser subsidiadas por uma aprendizagem alternativa que rompe com os paradigmas impostos pelas paredes das salas de aula. Os alunos precisam vivenciar situações, confrontar problemas para descobri-las, o que remete a intuição e subjetividade.

Paes e Paula e Rodrigues (2006) consideram que tanto no Brasil como no mundo o ensino de administração revela uma tendência à mercantilização do ensino e fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos. Alcadipani e Bresler (2000) falam de um processo de “macdonaldização” do ensino de Administração, em que nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de gestão.

Escrivão Filho e Ribeiro (2009) dizem parecer ser consensual que o modelo educacional convencional (por exemplo a aula expositiva) não é mais adequado para preparar os estudantes para sua atuação profissional no mundo atual.

Nessa linha, Nicolini (2003) diz que há de se educar para desafios maiores, para além de treiná-los a dar respostas prontas aos problemas costumeiros. Há de se incentivar o aluno a romper paradigmas, ousar, criar, ultrapassar fronteiras. Lemos e Bazzo (2011) corroboram com esse pensamento considerando as universidades precisam estabelecer ações práticas que possibilitem aos administradores uma educação mais humanizada, reflexiva e crítica e que o ensino de administração reforce a formação do indivíduo como cidadão.

No sentido de resgatar a essência do curso de administração enquanto uma ciência social aplicada, o professor poderá lançar novas estratégias que permitam desenvolver nos estudantes uma atuação mais crítica e reflexiva que leve em conta seu papel enquanto profissional e membro da sociedade. (LEMOS; BAZZO, 2011)

O caminho para este processo de mudança passa em primeiro lugar pela conscientização dos professores, que muitas vezes envolvidos em suas rotinas diárias acabam não se dando conta de sua enorme responsabilidade na formação crítica dos alunos, o que se constitui num dos pilares do ensino superior em si. (LEMOS; BAZZO, 2011)

Contudo, para Lemos e Bazzo (2011) esse processo também passa por dar ao aluno a opção de escolha a partir do entendimento do contexto de sua formação e do reconhecimento

de si próprio como parte integrante da sociedade, para que estes, movidos por sua própria consciência e conhecimento a façam.

Ainda para Nicolini (2003, p. 52) uma educação não problematizante, faz com que o aluno se torne alienado do próprio processo de aprendizado, impossibilitando-o de desenvolver sua própria percepção acerca do fenômeno administrativo e uma visão crítica das teorias que lhe são ensinadas e impedindo-o de investigar novos métodos e técnicas de gestão que melhor se adaptem à sua realidade.

Consoante Demo (2009) considera que para que ocorra a produção de uma consciência crítica, devemos aprender a aprender, ou seja, rejeitar a acumulação de informações e sim, dinamizar o conhecimento adquirido através da participação, produção, planejamento e intervenção. O aprender a aprender consiste em fazer com que o aluno não seja um mero acumulador de informações, que colocando em prática as competências necessárias a um administrador o rendimento da aprendizagem é maior.

Contudo, Lemos e Bazzo (2011) consideram que é sempre mais perigoso e difícil lançar-se naquilo que não é predominante e que envolve questionamento dos padrões estabelecidos, podendo ser por vezes incômodo, constrangedor e impróprio. No entanto, é preciso formar pessoas para inovar e isso pode significar romper com os métodos tradicionais de ensino. Se não renunciarmos àquilo que estamos habituados, pelos menos que estejamos abertos a incorporar a ideia de que sempre é preciso aprender a aprender para acompanhar a evolução de nossa área.

## 2.2 MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Conforme Leidner e Jarvenpaa (1995) os modelos de aprendizagem são geralmente classificados em comportamentais e cognitivos. Dentre os modelos comportamentais, destaca-se o modelo Objetivista, também conhecido como modelo tradicional de aprendizagem. Em posição concorrente temos o Construtivismo, que se enquadra dentre os modelos cognitivos de aprendizagem, foco deste estudo.

Vasconcelos, Praia e Almeida (2003), falam de modelo de Aprendizagem por Transferência, segundo a qual o aluno tem um papel cognitivo passivo, devendo gravar as informações que lhes são transmitidas pelo detentor do conhecimento, exercendo o papel de mero acumulador de informações. Não há espaço para exercer sua criatividade ou curiosidade

própria. Quanto ao professor, além de repassar com a maior exatidão possível seus conhecimentos, deve reforçar direta e imediatamente o comportamento dos alunos para modificá-lo conforme desejado.

Na Aprendizagem por Transferência avaliação é centrada nos resultados e, assim, os erros deverão ser imediatamente punidos e tem um sentido oculto, que é o de controlar o comportamento do aprendiz para que aceite que é a escola que decide o que deve ser aprendido, sendo que o aluno somente terá sucesso caso saiba exatamente o que lhe foi proposto durante o curso (GOULART, 2013).

Bruner (1961), chama esse modelo de expositório e o distingue do que chama de modelo hipotético. Este seria um modelo mais cooperativo onde o aluno não é tratado como mero depositário do conhecimento, fazendo parte do processo de aprendizado e, por vezes, exercendo o papel mais importante nesse processo podendo, inclusive, avaliar a informação recebida.

Para este autor, o que há de mais unicamente pessoal de tudo que uma pessoa conhece é o que ela descobre por si mesma. Esta descoberta não se restringe apenas a algo que era antes desconhecido pela humanidade, mas refere-se, também, a todas as formas que um indivíduo encontra de obter o conhecimento a partir da própria mente. Nessa perspectiva, o objetivo do professor é dar aos seus alunos uma compreensão sólida do objeto de estudo e fazê-los pensadores autônomos tanto quanto possível: alguém que será capaz de aprender por si próprio mesmo depois de terminada a etapa de educação escolar formal.

Vasconcelos, Praia e Almeida (2003, p. 14) afirmam que “A verdadeira ênfase do aluno como construtor do seu próprio conhecimento surge com as teorias cognitivo-construtivistas da aprendizagem, que imprimem um caráter determinante às concepções prévias dos alunos”.

O Construtivismo é baseado nos trabalhos de Piaget, para o qual o aprendiz deve relacionar-se com o objeto da aprendizagem por meio da hipotetização, predição, manipulação, questionamentos, pesquisa, imaginação, investigação e invenção. Neste modelo o professor exerce a função de mediador criativo do processo. A aula se transforma numa espécie de projeto onde o instrutor providencia as ferramentas para que os aprendizes desenvolvam suas próprias visões da realidade.

Além dos trabalhos de Piaget, o Construtivismo recebe forte influência do conceito de Aprendizagem Significativa, desenvolvido por Ausubel e aperfeiçoado por Novak (2011). Conforme Moreira (2011, p. 26) Aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do



material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

Para Moreira (2011), a não-arbitrariedade significa que o novo conhecimento, para que possa ser incorporado, compreendido e fixado na estrutura cognitiva do aprendiz, deve relacionar-se com o conhecimento relevante preexistente nessa estrutura. Quanto à substantividade, significa que a incorporação do conhecimento não é *ipsis litteris* o que foi usado para expressá-lo, mas apenas é incorporado a essência do novo conhecimento.

Se no processo de aprendizagem não estiverem envolvidos a não-arbitrariedade e a substantividade a aprendizagem não será significativa, mas mecânica. Entretanto, o processo de Aprendizagem Significativa não depende apenas do material de aprendizagem, mas da disposição do aprendiz em aprender significativamente, isto é, ainda que o material de aprendizagem direcione a uma aprendizagem significativa, se não houver interesse do aprendiz em aprender significativamente, sua aprendizagem será mecânica (MOREIRA, 2011).

Rogers (1971 *apud* GOULART, 2011) defende que a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, plena de significado e experiencial para a pessoa que aprende. Deve envolver a pessoa como um todo, considerando que mesmo que o incentivo venha do ambiente, a compreensão vem do aprendiz. Tal aprendizagem pode levar a mudanças de comportamento, de atitudes e até mesmo de personalidade.

Para Novak (2011), a Aprendizagem Significativa é acompanhada por algum grau de experiência afetiva, razão pela qual a aprendizagem é considerada uma atividade humana, que não pode ser replicada por computador. O autor adota o conceito de aprendizagem significativa, entretanto, dando novos significados a esse conceito e estendendo sua aplicação: “em sua teoria humanista de educação, a aprendizagem significativa subjaz a construção do conhecimento humano e o faz integrando positivamente pensamentos, sentimentos e ações, conduzindo ao engrandecimento pessoal” (NOVAK, 2011, p. 36).

Na concepção de Novak (2011) a educação é, e provavelmente continuará sendo, o principal condutor da mobilidade social individual e até mesmo de países. Por essa razão, considera que se deve levar em conta a própria necessidade de educação de qualidade como força motriz de sua evolução, muito embora, o autor reconheça as dificuldades de substituir o modelo de ensino vigente pela Aprendizagem Significativa, uma vez que é muito mais fácil, por exemplo, fazer avaliações objetivas.

Outra teoria que adotou o viés construtivista foi a Teoria da Aprendizagem pela Experiência. Conforme Kolb (2005), essa teoria define aprendizagem como o processo através do qual o conhecimento é criado por meio de sua transformação pela experiência, o que



contrasta com o modelo de transmissão no qual está fundada a prática educacional vigente. Conforme os referidos autores, são seis os pressupostos que fundamentam a construção dessa teoria: (1) A aprendizagem é melhor definida como processo e não em termos de resultados, sendo assim, o foco deve ser envolver os estudantes no processo da própria aprendizagem; (2) Toda aprendizagem é também reaprendizagem, portanto, é facilitada quando os novos conhecimentos se relacionam de alguma forma às experiências prévias do aprendiz; (3) O processo de aprendizagem é guiado pela resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo; (4) A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo e envolve o funcionamento integrado da pessoa, isto é, seu pensamento, sentimento, percepção e comportamento; (5) A aprendizagem resulta das transações sinérgicas entre o aprendiz e o meio; (6) A aprendizagem é o processo de criar conhecimento.

Para eles, “Aprendizagem pela experiência é um processo de construção do conhecimento que envolve uma tensão criativa entre os modos de aprendizagem que é responsivo às demandas contextuais” (KOLB; KOLB, 2005, p. 194). Para a Teoria da Aprendizagem pela Experiência, a aprendizagem é o determinante mais importante do desenvolvimento humano e a aprendizagem dos indivíduos moldam o curso de seu desenvolvimento pessoal.

Goulart (2013) identifica alguns equívocos observados acerca do construtivismo, como, por exemplo, a adoção de postura espontaneísta, a falta impressão de que não deve haver avaliações nesses modelos de ensino, a ideia de que não deve ser imposta disciplina aos aprendizes, de que o construtivismo não pode ser aplicado a todos os tipos de aluno e de que é o melhor modelo de ensino. Para a autora, essa não é a ideia do construtivismo, tendo em vista que nesse modelo de ensino a intenção não é deixar o aluno à vontade para aprender o que quiser, mas ajudá-lo a desenvolver sua própria linha de raciocínio na resolução de problemas. Sendo assim, devem ser realizadas avaliações, inclusive para avaliar o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e de caráter exploratório-descritivo (MARCONI; LAKATOS, 2012; GIL, 2006).

O local escolhido para o estudo de caso foi a Universidade Federal do Cariri, e tendo

como primeiro recorte o curso de Administração. A Universidade Federal do Ceará (UFCA) é uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Região do Cariri, com Campis em Juazeiro, Crato, Barbalha, Brejo Santo e Icó. O curso de Administração fica localizado no Campus de Juazeiro do Norte.

A UFCA foi criada através da lei nº 12.826, de 05 de junho de 2013, tratando-a como desmembramento da Universidade Federal do Ceará – UFC, já que anteriormente aquela era um campus avançado desta e que se denominava UFC-Campus Cariri. Com relação ao Curso de Administração, este foi criado pela resolução do Conselho Universitário – CONSUNI/UFC nº 05, de 17 de fevereiro de 2006, possui uma duração de nove semestres. O ingresso de sua primeira turma foi no ano de 2006, tendo sido formada em 2011.

Com relação à seleção dos sujeitos, foram constituídos por discentes e ex-discentes do curso de administração da Universidade Federal do Cariri. Como critérios para participar como sujeito da pesquisa, adotamos os seguintes: ter participado das atividades do Projeto Alumiá, no âmbito das disciplinas de Teoria Geral da Administração e Teorias Contemporâneas da Administração e não estar participando do projeto por ocasião da pesquisa. Ressaltamos que aceitar participar da pesquisa também foi um critério para que se configurasse como sujeito.

Para esta pesquisa utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista não-estruturada com roteiro estabelecido a partir de temáticas relacionadas aos conceitos de Ensino da Administração e Metodologias de Ensino e Aprendizagem, articulados no referencial teórico desse estudo.

As entrevistas foram realizadas no período primeiro semestre de 2019 foram entrevistados ao todo 11 sujeitos da pesquisa, um ex-aluno e dez alunos, após prévio esclarecimento acerca do teor e da relevância da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento. Além de contar com os dados obtidos através das entrevistas, contou-se com o registro das avaliações realizadas por 44 discentes, realizadas em rodas avaliativas ao final do projeto nos anos de 2016 a 2018.

Assumimos como abordagem de análise a “descrição densa” defendida por Geertz (1988) com a intenção de não se restringir somente à descrição do fenômeno em si, mas na identificação e descrição dos motivos pelos quais esse ocorre.

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 O PROJETO ALUMIÁ: CONCEPÇÃO, DESAFIOS E RESULTADOS

O Projeto Alumiá tem sua origem na associação de ideias, questionamentos e experimentações, fruto do desejo de promover práticas pedagógicas transdisciplinares, capazes de romper com o modelo tradicional e capazes, ainda, de resgatar a participação dos educandos nos processos de formação.

A Universidade Federal do Cariri, instituição que abriga o projeto é uma Instituição de Ensino Superior que tem como missão formar profissionais com sólida concepção científica, tecnológica, artística e humana, preparando-os para absorver, desenvolver, aplicar e difundir conhecimentos e para tanto tem entre suas diretrizes: as interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e tensão entre a novidade e o conservadorismo.

Partindo dessa missão e alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), que prevê 10% da carga horária total dos cursos de graduação em programas e projetos de extensão universitária, a UFCA instituiu em 2016 o Programa de Integração de Ensino e Extensão (PEEX) para a apresentação de projetos, que integrassem ensino e extensão contribuindo para a formação dos estudantes de graduação. Em consonância e anterior a instituição do PEEX, desde 2013, o Projeto Alumiá, busca integrar ensino e extensão, através da promoção da prática do voluntariado, aproximando os alunos a essa, a partir da realização de ações solidárias que contribuam para o bem comum.

Com o apoio do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Organização e Sociedade (NEPOCS), o projeto é desenvolvido e se propõe agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem das Teorias da Administração, apoiando, incentivando e promovendo o trabalho voluntário como via para que os discentes da disciplina possam aplicar o que aprendem em sala de aula de forma significativa.

Numa área do conhecimento como a Administração, em que a técnica parece estar tão arraigada na formação quanto no imaginário dos profissionais, articular expressões de um mundo sensível ao processo de ensino-aprendizagem consiste, muitas vezes, em subverter a rigidez da ordem estabelecida e desencadear processos formativos dialógicos.

O Projeto Alumiá vem sendo desenvolvido desde o ano de 2013, tendo sido instituído formalmente como Projeto de Integração de Ensino e Extensão a partir de 2016. Desde sua concepção o Projeto Alumiá tem como objetivo ampliar a compreensão dos estudantes acerca

do significado da Administração enquanto área do conhecimento científico e suas técnicas através da aproximação continuada dos alunos à prática do voluntariado pela articulação de ações solidárias que contribuam tanto para o bem comum como para o processo de ensino-aprendizagem e formação profissional.

A experiência vem sendo realizada com os discentes recém ingressos da graduação em Administração da UFCA, durante as disciplinas de Teoria Geral e Teorias Contemporâneas da Administração e consiste na realização de ações solidárias planejadas, organizadas e executadas voluntariamente pelos discentes das disciplinas, com o objetivo de apreenderem os conteúdos vistos em sala de aula ao mesmo tempo em que contribuem com causas sociais.

No início de cada semestre o projeto é apresentado aos alunos, ressaltando o desenvolvimento deste como parte do processo avaliativo das disciplinas. Como preparação para o trabalho que será desenvolvido ao longo de todo o semestre, a apresentação inicial da proposta é acompanhada de discussão sobre questões tais como: o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem; aprendizagem significativa; a importância da prática para apreensão da teoria; prática do voluntariado e o bem comum, e o papel do Administrador.

Para a execução do projeto parte-se da definição de quatro aspectos fundamentais para o processo de planejamento, organização, execução e controle dos resultados do projeto: o tipo e a quantidade de ações solidárias a serem desenvolvidas; objetivo de cada ação (arrecadação de recursos financeiros para causas sociais ou desenvolvimento de atividades com vistas ao bem-estar social); causas e/ou Instituições que serão beneficiadas, e; metas que devem ser atingidas.

Ao longo, dos seis anos (2013 -2019) do Projeto Alumniá, diferentes estratégias foram utilizadas para a definição destes aspectos. Alguns semestres as escolhas foram direcionadas pela docente e monitores da disciplina, a exemplo do que ocorreu no semestre 2016.1, quando foi desenvolvido apenas uma ação, a organização de um bazar beneficente, com objetivo de arrecadação financeira, distribuída igualmente entre cinco causas sociais envolvendo o tratamento de crianças pacientes oncológicas e portadoras da síndrome do intestino curto. Em 2016.2, utilizando outra estratégia de atuação, os alunos foram motivados a pensarem em ações que gostariam de desenvolver sob o mote “uma ideia para mudar o mundo” e desta forma, contou-se com cerca de 10 ações solidárias que envolveram desde distribuição de sopa à moradores de rua à coleta de lixo na Chapada do Araripe. Cabe ressaltar que a escolha da estratégia a ser utilizada tem sido fruto de reflexão docente sobre a maturidade e interesse dos

discentes.

Quando se trata dos processos de ensino-aprendizagem, ainda que em Instituição de Ensino Superior, a figura do professor é considerada, muitas vezes, protagonista. A transmissão dos conteúdos apresenta-se, apenas, com fim em si mesmo, em que se tenta ensinar tudo e a todos por meio de exposições, exercícios e repetições nos quais os alunos são avaliados pela sua capacidade de reprodução desses conteúdos programados.

Buscando romper esse paradigma herdado da Abordagem Tradicional de Ensino, entende-se que o projeto, ao promover a prática do voluntariado na promoção de ações sociais, possibilita aos discentes desenvolverem seus conhecimentos por meio de uma visão reflexiva, na medida em que coloca os alunos como sujeito ativo nos processos de ensino-aprendizagem em que está inserido, podendo construir seu conhecimento a partir das suas experiências, em função de seus interesses e necessidades.

As atividades realizadas no projeto são todas desenvolvidas em grupos, formados sem a interferência da professora ou dos monitores do projeto. Não há definição previa quanto o número de equipes ou número de integrantes por equipe. As equipes vão sendo formadas em conformidade com os processos e tarefas necessários para dar cabo a ação proposta. No que diz respeito a quantidade de alunos por equipe, orienta-se apenas que se promova um equilíbrio entre a quantidade e complexidade das tarefas com a quantidade de pessoas na equipe e faz parte do processo de avaliação a clareza de percepção dos discentes quanto a esta questão por ocasião da divisão dos grupos e tarefas.

A “não-interferência” no processo de divisão das equipes e tarefas visa contribuir com o desenvolvimento de autonomia dos discentes. Deixar livre as escolhas têm como ponto positivo o favorecimento de uma autorreflexão sobre as competências essenciais, afinidades, limitações e possibilidades de ultrapassar os limites de suas habilidades. Cabe dizer que o fato de as escolhas serem feitas pelos próprios alunos não impede que surjam conflitos, alguns desconfortos e até mesmo dúvidas sobre conseguirem ou não atingir os resultados. Contudo, os discentes acabam sendo impelidos a extraírem a Ordem do Caos, sendo, este muitas vezes, mola propulsora para conseguirem atingir os objetivos de forma ainda mais eficiente e criativa.

Durante todo o projeto, professora e monitores se configuram, em muitos momentos, como mediadores, apresentando possibilidades de direcionamento, sem, contudo, indicarem, necessariamente, o caminho a ser escolhido. Apesar disso, todo o processo é monitorado tanto presencialmente, quanto através de grupos de diálogos. Por envolver causas e instituições que

atendem pessoas em vulnerabilidade, o que aumenta a responsabilidade quanto a execução das ações, a equipe de coordenação do projeto mantém planejamento paralelo para atuarem caso os discentes não consigam executar as ações, o que não aconteceu até o momento.

Para a execução das atividades, a busca de parcerias é fundamental e, também, tem sido feita pelos discentes com o apoio da professora e monitores do projeto. Ressalta-se que, zelando pelo nome da instituição e primando pela credibilidade do projeto diante das organizações que se colocam como parceiras, todas as causas e instituições auxiliadas pelo projeto são acompanhadas para que seja atestada a veracidade de cada uma delas, os recursos arrecadados são doados em sua integralidade e discentes, docentes e monitores tem primado pela ampla divulgação da prestação de contas do projeto, tendo ressalvas quanto a divulgação de imagem pela situação de vulnerabilidade dos beneficiados.

O tempo dedicado as atividades do projeto em sala de aula, ocupam entre 20 e 25 horas da carga horária total da disciplina, excluindo desta contagem, o apoio extra-sala prestado pela professora e monitores, as discussões feitas em ambiente virtual de aprendizagem, onde se discute, também as dificuldades de operacionalização do projeto e o desempenho dos docentes. Ao final das ações e do semestre, depoimentos são colhidos junto aos alunos, tanto em momentos formais (encontros avaliativos), quanto em momentos informais, como forma de avaliar a validade da estratégia para a ação docente no ensino das Teorias da Administração.

Nestes seis anos o Projeto Alumiá promoveu a organização e execução de 04 bazares beneficentes, 11 pedágios solidários, a Ação Porquinhos Solidários, Sopa Solidária, e a promoção de outros eventos beneficentes como a arrecadação de alimentos para doação e atividades de lazer em Instituições de Apoio a Portadores de Doença Oncológica e Abrigos de Idosos. Além disso os alunos, divididos em turmas confeccionaram e comercializaram 05 tipos de produtos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em sala, cujos valores arrecadados foram revertidos em prol de Campanhas Sociais. Os recursos angariados pelo projeto e ultrapassam 100 mil reais, doado integralmente para as causas sociais, além de ampla divulgação na mídia local (rádio, tv, jornal impresso e meio digital)

#### 4.2 A PERCEPÇÃO DE DISCENTES E DOCENTES SOBRE O PROJETO ALUMIÁ COMO UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NÃO CONVENCIONAL

Para apreensão da percepção dos alunos acerca do Projeto Alumiá e do uso de metodologias não-convencionais de ensino e aprendizagem, das avaliações registradas por 44 alunos que já participaram do projeto elencamos alguns dos pontos mais recorrentes, a saber:

sensação gratificante, vivência nova, adaptação dentro da turma, gratidão pelo aprendizado em equipe.

Nos relatos percebemos também alguns alunos que, diante de uma atuação no projeto menos ativa, falam de suas falhas, assumem a responsabilidade por não cumprir as atividades atribuídas e lamentam pela perda da oportunidade de aprendizado durante o processo. Há relatos também quanto a dificuldade de interagir com o grupo devido a timidez e alguns, ainda que poucos, relatam descrença quanto a concretização do projeto e surpresa com os resultados alcançados. Extraímos relatos que colocam como aspecto positivo do projeto fazer com que algumas competências intrínsecas dos discentes que pela dinamicidade do cotidiano passam desapercibidas, fossem conhecidas e valorizadas.

A relação do projeto com a aprendizagem das Teorias da Administração também foi pontuada. Registra-se relatos da percepção da importância do Projeto para o desenvolvimento das habilidades que o administrador precisa desenvolver bem como quanto a junção de uma causa social com o exercício da Administração, como uma forma de construção da percepção da Responsabilidade Social do Administrador, além da sensibilidade despertada nos discentes pelas causas sociais, o envolvimento em um contexto que exigiu disposição e flexibilidade para trabalhar em equipe, da percepção de ver os colegas de sala como colegas de trabalho e o despertar do senso crítico e principalmente da autocrítica.

Houveram críticas sobre as dificuldades de conseguir uma estrutura adequada para a realização do projeto (como por exemplo no caso do bazar beneficente, local para guardar as doações e estrutura do bazar), ao mesmo tempo em que as dificuldades de conseguir os recursos também foram consideradas como um fator positivo que instigava superação e resiliência. Todos os relatos registram que o Projeto demanda tempo, trabalho, entrega, mas sempre essa colocação vinha pontuada atrelada a gratificação do objetivo alcançado.

Nas vozes dos sujeitos de pesquisa entrevistados, o Projeto Alumiá é percebido como uma estratégia capaz de contribuir para formar profissionais mais plurais e com vários conhecimentos e também para a prática, conforme pode ser observado nos trechos selecionados a seguir:

“(...)então eu acho que isso o torna profissional meio que **plural** no sentido de que vai captar **vários conhecimentos** pra consequentemente ter um **bom aproveitamento quando ele for atuar**, seja na área pública, na na área privada e assim por diante.”(Trecho da entrevista concedida em 15/06/2019 pelo Sujeito VII, aluno do IX semestre).

“Se com a prática e a teoria e futuramente ele vai sair daqui **mais capacitado** que alguém que passou durante toda a graduação só na teoria.”(trecho da



entrevista concedida em 14/06/2016 pelo Sujeito VI, aluno do V semestre). "Eu recordo nas primeiras cadeiras a gente teve um método não-convencional (...) Eu recordo que eu **aprendi bastante**. E tanto eu estudei bastante para fazer o trabalho como eu **me envolvi** com as outras equipes. E eu lembro que foram as disciplinas que eu tive o **maior aprendizado**" (Trecho da entrevista concedida em 03/06/2019 pelo Sujeito IV, ex-aluno e empreendedor).

Em relação a visão dominante dos alunos acerca dos métodos de ensino-aprendizagem aplicados no curso emergem das falas, a vivência de uma realidade, a autonomia do pensamento e o conhecimento de longo prazo, como ilustrado nos trechos a seguir.

"(...) ele é um método que **distancia o aluno um pouquinho do ensino centrado no professor**. A **aluno ele é forçado a pensar por si mesmo**. Ele vai ser colocado em uma situação onde ele vai ter que se colocar no lugar de um gerente, no lugar de um gestor, na perspectiva do aluno, então, enquanto aluno, **vivenciando uma realidade** que é própria da realidade onde eu estou e eu ver as dificuldades que existem num processo seja de marketing, seja estratégico, seja de empreendedorismo, ou outros casos, como tem, e até financeiro, como a gente já viu...faz com que o aluno ele saia um pouquinho desse ambiente só das paredes e saia um pouco, pra o ambiente externo da Universidade e **se colocar no lugar dele de pensar**, claro que relacionando com a teoria que ele vê em sala. Isso é que é o importante." (Trecho da entrevista concedida em 15/06/2016 pelo Sujeito VII, aluno do IX semestre). "Esse método de nos **instigar a pesquisar e a desenvolver**...tanto que faz parte, né, a gente tem que **produzir**...nos instiga mais a longo prazo, a manter esse **conhecimento a longo prazo**. (...) eu acredito que essa forma **leva o conhecimento a longo prazo**. " (Trecho da entrevista concedida em 15/06/2016 pelo Sujeito VIII, aluno do V semestre).

Aqui cumpre-nos ressaltar um ponto instigante que é o fato de que, quando se recordam de algum método não-convencional de ensino-aprendizagem ao qual foram expostos, lembram-se de detalhes da aplicação do método, ainda que tenha sido aplicado há bastante tempo e reconhecem que aprenderam bastante com a respectiva abordagem, alguns recordando inclusive os tópicos específicos abordados. A nosso ver trata-se de indício forte de que, nesses casos, a retenção do conhecimento aconteceu a longo prazo, demonstrando a ocorrência do fenômeno da aprendizagem significativa.

Entretanto, percebemos, também, que apesar de serem consideradas experiências positivas para o processo de ensino-aprendizagem pelos entrevistados, os métodos não-convencionais aplicados na Universidade Federal do Cariri encontram sim, grandes desafios, como se nota nas informações a seguir transcrita. No que diz respeito a aceitação do uso de uma metodologia de ensino-aprendizagem não-convencional ativa e significativa na disciplina, os relatos colhidos apontam para a importância de como essa metodologia vai ser apresentada e conduzida pelo docente.

**"Dependendo do método e dependendo também de como o professor explica esse método.** Se for... o professor chegar lá e falar, "vamos fazer uma

atividade lúdica” essa palavra já remete a um preconceito e eles fala “poxa, brincadeira de criança pra enrolar aula”. (Trecho da entrevista concedida em 02/06/2019 pelo Sujeito III, aluno do VII semestre).

"(...) **tem a questão dos alunos não aceitarem também, mas tem também a questão do professor não saber como coordenar aquilo.**"(Trecho da entrevista concedida em 02/06/2019 pelo Sujeito III, aluno do VII semestre).

"**A turma, a princípio ela recuou um pouco, não tava muito interessada** porque a pessoa **nessa hora só pensa no trabalho**, na timidez (...). Mas assim, aos poucos eu acredito que aprenderam bastante (...)”(Trecho da entrevista concedida em 16/06/2019 pelo Sujeito X, aluno do VII semestre)

"**É, os métodos não-convencionais, a gente...causa estranheza.**” (Trecho da entrevista concedida em 02/06/2019 pelo Sujeito III, aluno do VII semestre).

"**É um choque** pra certas pessoas e que as vezes não é recebido tão bem. Porque acreditam que é uma forma de **enrolar a aula**.... já por aquele método pré-estabelecido eles quando sai dessa linha tomam um certo **susto**, mas na minha opinião acredito que sejam **novas formas da gente poder enxergar o mundo.**" (Trecho da entrevista concedida em 13/06/2019 pelo Sujeito V, aluno do V semestre).

"Quanto a isso **eu acho que varia muito de pessoa pra pessoa**, por exemplo, eu tenho dificuldade é... em ser avaliado com prova escrita. Eu consigo aprender, mas existem pessoas que preferem aquela prova ali de zero a dez, fechada e tal...e tem dificuldade de falar em público, por exemplo, ou fazer um trabalho a campo, enfim."(Trecho da entrevista concedida em 14/06/2019 pelo Sujeito VI, aluno do V semestre).

Diante desses desafios, questionou-se o que seria decisivo então para que os estudantes do curso aceitassem tais métodos de ensino-aprendizagem, bem como quais seriam os métodos mais adequados para o curso de Administração, entre os métodos convencionais e não-convencionais.

"Olha eu acho que, como tudo na vida, tem que existir uma **adequação**, né? E você entender qual é o perfil desse grupo, o nível de maturidade desse grupo, a capacidade de entendimento, a motivação pra participar ou aceitar algo novo, ela precisa ser compreendida por esse professor, por esse facilitador."(Trecho da entrevista concedida em 16/06/2019 pelo Sujeito IX, aluno do curso).

Nesse sentido é também a opinião do sujeito VII:

"(...) muitas vezes a gente vê algumas reclamações assim, não a aula às vezes é monótona, às vezes não instiga o aluno, não traz uma...uma vontade de que ele possa fazer realmente algo diferente. Mas esses métodos não-convencionais, eles vão tirar o aluno dessa realidade, eles vão fazer com que eles se sintam meio que provocados a ir pra ação, né? Então eu acho que esses métodos não-convencionais eles são um atrativo pra que o aluno ele queira participar das aulas, ele provoque mais discussões, né? Mas **vai depender muito da área em que o professor tá.**” (Trecho da entrevista concedida em 15/06/2019 pelo Sujeito VII, aluno do IX semestre).

Assim, a adequação ao momento, a relação com o conteúdo teórico proposto e possibilidade de trazer à prática os conhecimentos adquiridos quando dá aula expositiva estão entre os fatores que foram considerados determinantes para que os métodos não-convencionais de ensino-aprendizagem sejam aceitos como efetivo meio de aquisição, ou como ousamos dizer,

de construção do conhecimento. Entretanto, há quem considere que apenas depende da motivação do aluno:

" Não adianta o professor trazer mundos e fundos, inventar, criar, se o outro lado não quer. Não funciona, né? Eu acho que a situação precisa ser avaliada por cada momento."(Trecho da entrevista concedida em 17/06/2019 pelo Sujeito XI, aluno do curso).

Assim, as metodologias ativas parecem serem percebida como mais ou menos adequadas do que as metodologias convencionais de acordo com as disciplinas em que são aplicadas e as circunstâncias.

Quanto ao papel do docente no processo, apesar do aluno ser considerado central ao processo de ensino-aprendizagem quando utilizada uma metodologia ativa e significativa, também é necessário avocar à discussão a importância do papel do professor.

"O papel do professor é **primordial**. Ele tem que tá bem **preparado para estimular** a turma e a turma acaba interagindo mais e isso vai agregando mais conhecimento. O papel dele é primordial, realmente, por que um aluno interessado com um professor que não tá tão preparado é muito pior que um professor bom com um aluno que está desinteressado, por que eu acho que o bom professor ele ainda consegue estimular, mas o bom aluno talvez não consiga estimular o professor se ele não tiver aquela capacidade."(trecho da entrevista Sujeito X, aluno do VII semestre)

"Eu acho que o **professor é importante** na medida em que ele promove a autonomia do aluno. **Se ele promove a autonomia do aluno**, se o aluno, ele consegue aprender a aprender, a estudar sozinho, aquele professor ele se torna indispensável, né, ou melhor, se torna dispensável. Eu acho que a função é essa.."(Trecho da entrevista prestada pelo Sujeito I, professor do curso).

"Eu acho que o docente é **um facilitador**. Ele tem que encontrar meios de **interagir** com aquele grupo de forma que ele se sinta **instigado** a fazer uso de uma metodologia".(Trecho da entrevista concedida em 16/06/2019 pelo Sujeito IX, aluno do curso).

"Ele, na verdade, ele é um **facilitador do processo**. Ele favorece esse processo de aprendizagem porque o aluno ele consegue ver claramente qual o ponto que eu tô partindo e onde é que eu tô chegando. Então, a função do professor **nesse sentido é fundamental**, é facilitar para que o aluno compreenda a linha de raciocínio dele, mas por outro lado isso só acontece se o aluno também ele tiver interagido do processo."(Trecho da entrevista concedida em 17/06/2019 pelo Sujeito XI, aluno do curso).

## 5 CONCLUSÕES

A pesquisa em campo, realizado por meio de entrevista centrada no problema, como pode se verificar ajudou-nos a, dentro dos limites intrínsecos desse tipo de estudo, chegar aos objetivos almejados.

No geral os métodos de ensino-aprendizagem não-convencionais são bem aceitos, no entanto, essa aceitação está condicionada à forma como são apresentados pelos professores para

seus estudantes. Foi destacado a necessidade de o docente ter segurança na aplicação do método, de haver uma necessária relação entre o método utilizado e o conhecimento teórico, além da clara interligação entre o método e a prática administrativa. Caso contrário os métodos não serão aceitos porque os alunos não conseguem compreender como positivos ao seu processo de aprendizagem. Não há, no entanto, uma ideia de que esses métodos devam substituir os convencionais, mas os entrevistados consideram a questão da adequação do método ao momento em que está sendo aplicado, assim, há momentos que um será melhor recebido em detrimento de outro: não há método que se sobreponha a outro, trata-se de uma questão de adequação.

Especificamente sobre o Projeto Alumiá, embora não suporte a pretensão de esgotar o assunto tão complexo e até mesmo ideológico, refletir sobre as possibilidades de aprendizagem a partir do incentivo à práticas do voluntariado, como forma de apreensão dos conteúdos, bem como para o desenvolvimento da autonomia, do potencial criativo e humano na formação de administradores ultrapassando a racionalidade instrumental.

Não se trata de um processo isento de incômodos. A princípio, alguns discentes apresentaram resistência, demonstrando dificuldades em construir coletivamente o conhecimento. Nos relatos finais apesar de considerar muito proveitosa a experiência vivida, alguns chegam a pontuar os motivos, que vão desde a timidez à descrença quanto às contribuições que a conversação entre Voluntariado e Administração. No decorrer do processo essa postura, quase sempre abre espaço para a uma experiência individual e coletiva relevante, não só a medida que as possibilidades de aprendizado são percebidos, mas também na medida em que a sensibilidade dos alunos pelas causas sociais passa a ser despertada.

Acredita-se que o Projeto Alumiá cumpre com seu papel como aporte ao desenvolvimento da imaginação e criatividade, um exercício de aprendizagem libertadora, singular e genuína, que favorecerá aos alunos importantes reflexões acerca da Administração, teóricas e práticas, sociedade e responsabilidade social, distanciando-se de procedimentos mecanicistas, impositivos, rígidos por vezes inibidoras da apropriação do conhecimento.

As conclusões aqui expostas visam a contribuir um pouco com as discussões já existentes e, ao mesmo tempo, subsidiar a realização de novas pesquisas, inclusive de natureza quantitativa, que possam esclarecer questões que, aqui não puderam ser esclarecidas, como questões demográficas e sociais, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. **Macdonaldização do ensino**. In: Carta Capital, São Paulo, ano VI, edição 122, p. 20-24,10, mai. 2000.
- GOULART, I.B. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica**. 19ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- KOLB, A.Y; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 4, No. 2, pp. 193-212, Jun. 2005.
- LEIDNER, D.E.; JARVENPAA, S.L. The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*. **Special Issue on IS Curricula and Pedagogy**. Vol. 19, No. 3, pp. 265-291, Sep.1995.
- LEMONS, D.C.; BAZZO, W.A. Administração Como Uma Ciência Social Aplicada: integrando ciência, tecnologia e sociedade no ensino de Administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. V.5, n.3, p. 1-14, set/dez, 2011.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. Aprendizagem Significativa em **Revista/Meaningful Learning Review – V1(3)**, pp. 25-46, 2011.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores?. **Revista de Administração de Empresas**. V. 42, no 2, p. 44-54, 2003.
- NOVAK, J. D. A Theory of Education: Meaningful Learning Underlies the Constructive Integration of Thinking, Feeling, and Acting Leading to Empowerment for Commitment and Responsibility. Aprendizagem Significativa em **Revista/Meaningful Learning Review – V1(2)**, pp. 1-14, 2011.
- TAYLOR, F.W. **Princípios da Administração Científica**. Tradutor: Arlindo Vieira Ramos. 8. Ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.
- VASCONCELOS, C; PRAIA, J.F.; ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem**. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2003. Vol. 7, N.1, pp. 11-19.
- VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma Interpretacionista: A busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**. V. 45, n. 4, p. 66-72, 2005.