



BOLETIM DE CONJUNTURA

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI: ANÁLISE DA VIVÊNCIA COM A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ARTICULAÇÃO DE CONTEXTOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA PUC-SP

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR LEARNING IN THE 21ST CENTURY: ANALYSIS OF THE EXPERIENCE WITH THE IMPLEMENTATION OF THE CONTEXT ARTICULATION PROJECT IN THE ADMINISTRATION COURSE AT PUC-SP



10.56238/bocav24n73-024

Data de submissão: 29/11/2025

Data de publicação: 29/12/2025

*Paulo Romaro*¹

*Luciane Tudda*²

*Alexandre Luzzi Las Casas*³

*Ruth Yamada Lopes Trigo*⁴

*Francisco Antonio Serralvo*⁵

1

Resumo

A forma como a geração Z experiencia a realidade e, portanto, constrói conhecimentos, obriga as escolas a repensar e revolucionar os processos de ensino e aprendizagem e seus currículos. Novas tecnologias digitais, novos espaços de aprendizagem, novas metodologias de ensino, conhecimento transdisciplinar e aprendizado voltado à práxis, tendo o aluno como protagonista, são os desafios. O curso de Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo se propôs a enfrentá-los. O relato apresentado é fruto da metodologia pesquisa-ação, aplicada na implantação de um currículo transdisciplinar por meio de metodologias ativas, no qual se envolveram professores, alunos e equipe pedagógica da Universidade. O processo de planejamento, ação, observação, reflexão e avaliação, que é cílico e inacabado por definição, permitiu apurar, ao término do ciclo, a melhoria no aprendizado discente das soft skills e do inter-relacionamento entre conhecimentos das disciplinas. Durante o processo os docentes se desenvolveram nas metodologias ativas e na forma de trabalhar os conteúdos de suas disciplinas de maneira transdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Metodologias Ativas; Transdisciplinaridade; Currículo.

Abstract

The way generation Z experiences reality and, therefore, builds knowledge, forces schools to rethink and revolutionize teaching and learning processes and their curricula. New digital technologies, new learning spaces, new teaching methodologies,

¹ Doutor em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: promaro@pucsp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-7976> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2959570872279404>

² Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: ltudda@pucsp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9507-4023> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7923405856028436>

³ Pós-Doutor em Marketing. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: alascasas@pucsp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-0969> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8865485894050471>

⁴ Doutora em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: ruthylt@pucsp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5538-7252> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6981367680848437>

⁵ Pós-Doutor em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: serralvo@pucsp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6384-0643> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2999474609778308>



transdisciplinary knowledge and praxis-oriented learning, with the student as the protagonist, are the challenges. The Administration course at the Pontifical Catholic University of São Paulo set out to face them. The report presented is the result of the action research methodology, applied to the implementation of a transdisciplinary curriculum through active methodologies, in which teachers, students and the University's teaching team were involved. The process of planning, action, observation, reflection and evaluation, which is cyclical and unfinished, by definition, allowed us to determine, at the end of the cycle, the improvement in student learning of soft skills and the interrelationship between subject knowledge. During the process, teachers developed active methodologies and the way of working with the contents of their disciplines in a transdisciplinary way.

Keywords: Teaching; Learning; Active Methodologies; Transdisciplinarity; Curricula.

1 INTRODUÇÃO

A escola dos séculos XIX e XX se consolidou como transmissora de saberes e conteúdos técnicos, no intuito de desenvolver habilidades específicas de caráter normalmente profissionalizante. Nesse contexto, conteudista e de treino de habilidades técnicas, o ensino se manteve focado no conhecimento instrumental, que fortaleceu o que hoje chamamos de *hard skills*. Os aspectos humanistas e sociais da aprendizagem ficavam por conta do próprio aluno.

Se as gerações anteriores foram instruídas com base nessa forma de aprendizado, que Freire (2011) chamou de educação bancária (depósito de conhecimento), as novas gerações, principalmente as nascidas pós-início do milênio, têm grande resistência a aceitar esse tipo de ensino. As escolas têm sido encorajadas a desenvolver novos processos de ensino e aprendizagem que tragam como protagonistas educando e educador, propondo problemas que os desafiem na busca de conhecimentos conectados com a realidade vivenciada enquanto aluno-cidadão-participante. A forma como as situações-problema devem ser apresentadas exige uma atitude proativa, para que o binômio aluno-professor se sinta construtor do próprio arcabouço de conhecimento.

Esses conhecimentos devem ser menos voltados ao conteúdo, que se torna rapidamente obsoleto, e mais voltados ao desenvolvimento de aspectos socioemocionais (*soft skills*) e cognitivos, no sentido de levar o aluno a interpretar e resolver problemas entrópicos (Prigogine, 1996) e complexos (Morin, 2007). As *soft skills* permitem melhorar o autoconhecimento e tornar mais saudável e produtivo o ambiente de trabalho em grupo. Acrescentamos, ainda, as *power skills*, que, segundo Barros Neto (2021), levam aluno e professor a pensar de forma holística e a compreender a complexidade, como nos ensina Edgar Morin (2007, 2020). A competência para definir, desenvolver e utilizar as habilidades é considerada uma parte vital para o sucesso pessoal ou profissional, que depende muito da manutenção e da aquisição de *soft* e *hard skills* (Lamri; Lubart, 2023).

Os métodos tradicionais de ensino vêm sendo criticados e questionados, vistos como ultrapassados, antidemocráticos e ineficazes para a maioria dos estudantes (Cardoso *et al.*, 2023). Em vista disso, as instituições de ensino têm buscado tornar o aprendizado mais significativo e efetivo por meio de



metodologias ativas, pelas quais o estudante é levado a ir da condição de ouvinte para a de protagonista de seu aprendizado.

As habilidades a serem desenvolvidas podem ser potencializadas com a inserção de novas metodologias e ferramentas de ensino, como *Problem Based Learning* (PBL), sala invertida, projetos interdisciplinares, extensionistas, trabalhos em grupo, pesquisa, entre outras, que vêm ganhando espaço no processo de ensino e aprendizagem dentro das propostas curriculares. Propõe-se, também, que o aprendizado não ocorra mais apenas na sala de aula, mas que se espalhe tanto pelo hiperespaço quanto pelos ambientes de práticas de experiências concretas, que, no caso do curso de Administração, é o contexto das organizações.

Especificamente, o curso de Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por meio de seus professores e alunos, com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Graduação, vem implantando, desde 2022, um projeto inovador que propõe, de forma concomitante, uso de novas metodologias de ensino e aprendizagem, tecnologias digitais, ferramentas dialógicas, inclusão de novos espaços de aprendizagem e currículo mais integrativo. A teoria da Gestalt⁶ nos diz que o todo é diferente da soma das partes, nesse sentido, o que estamos nos desafiando a realizar é alterar várias partes das práticas de ensino ao mesmo tempo, acreditando que chegaremos a um resultado diferente daquele promovido por alterações individualizadas das partes.

Nessa conjuntura, o projeto de articulação de contexto surgiu como uma proposta de integração das unidades curriculares (UC) existentes em cada semestre do curso de Administração da PUC-SP, em que propostas desafiadoras de projetos únicos e multidisciplinares têm de ser desenvolvidas mediante a adoção de metodologias ativas e de práticas mais participativas dos estudantes. A visão interdisciplinar é muito importante para motivar os alunos e promover sua participação, ou mesmo para resolver problemas organizacionais complexos.

A integração das UC permite uma visão mais ampla dos problemas, o que possibilita soluções mais eficazes, holísticas e, inclusive, criativas. No entanto, a implantação desse projeto vem sendo desafiadora, pois envolve alto grau de complexidade ao inter-relacionar questões como integração de conteúdos, comunicação entre os professores, treinamento em ferramentas dialógicas (Brum, 2022), entre outras, na construção de um ambiente educacional profícuo.

Considerando o exposto, este artigo tem por objetivo geral relatar como o projeto de articulação foi desenvolvido e identificar os desafios da sua implantação tendo como foco o curso de Administração da PUC-SP, tendo em vista o aprimoramento de seu currículo. Os objetivos específicos são: avaliar o

⁶ Gestalt é uma palavra alemã, traduzida aproximadamente por “configuração”, totalidade, um todo que é uma realidade em si, diferente da soma de suas partes.



desenvolvimento dos discentes quanto às *soft skills* e *hard skills*; identificar o nível de sabores e dissabores que os discentes tiveram ao trabalhar um único projeto para diversos conteúdos e disciplinas; e avaliar, na perspectiva dos docentes, a experiência no projeto de articulação de contextos.

Em suma, neste estudo, relatamos as dificuldades enfrentadas na implementação desse audacioso projeto e o impacto gerado e percebido pelo corpo docente e discente no aprendizado.

Cardoso *et al.* (2023) relatam uma experiência, com caráter bem mais restrito, na articulação de diferentes disciplinas e contextos curriculares, por meio de metodologia ativa de ensino e aprendizagem e tecnologias digitais, em um programa de pós-graduação da PUC-SP em Literatura e Crítica Literária. Como conclusão, identificaram que a implantação de uma plataforma de ciência aberta trouxe desafios quanto a agenciar as tensões e dificuldades que surgem no encontro entre local e virtual, espaço público da universidade e privado do aluno, diálogo com a academia e diálogo com outros públicos.

Em outro estudo, Gomes e Batista de Lima (2023) apresentam uma revisão sistemática da literatura no contexto da Administração para verificar a articulação entre o emprego de estratégias por meio de metodologias ativas e as tecnologias digitais. Os autores concluíram que ainda são incipientes pesquisas que refletem essa relação no ensino de Administração.

Além desses dois estudos, há outros que abordam a aplicação das metodologias ativas em outras Instituições de Ensino Superior (IES), mas nenhum trata do tema que propomos neste artigo. Assim, este trabalho pode constituir uma orientação para instituições que desejem implantar um programa semelhante e avaliar os desafios da integração, os impactos nos alunos e professores, bem como, as dificuldades e as vantagens observadas. Além disso, representa uma contribuição para o avanço do conhecimento acerca da implantação de projetos de ensino inovadores em diversos cursos.

2 O CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ADMINISTRAÇÃO

A Administração é classificada como uma ciência social aplicada, o que já nos leva a entender o caráter de práxis que envolve o ensino e a aprendizagem desse campo das Ciências Sociais. A práxis pode ser entendida como a relação entre como interpretamos a realidade e a vida, e como aplicamos essa compreensão em nosso cotidiano, visando a uma transformação (Rossato, 2010).

Durante o curso, o aluno deve ser estimulado a pensar criticamente, aprender a aprender e modificar o seu ambiente, isso porque os conteúdos de caráter instrumental por si sós se tornam obsoletos. A proatividade em suas atitudes e na resolução de problemas organizacionais, propostos por meio de estudos de caso e/ou da atuação em empresas, pode levar o aluno a desenvolver habilidades e competências necessárias ao bom desempenho das funções de gestão, uma vez que tem a oportunidade de obter conhecimentos para além das técnicas, conhecimentos que relacionam as complexidades das interações de fatores e agentes.



Vivemos um período acelerado de mudanças tecnológicas, comportamentais e, por que não dizer, de valores, o que leva a transformações em nossos contextos sociais e circunstâncias. Essas mudanças nos impactam, pois, como nos alerta Ortega y Gasset (1971, p. 19), “o homem é ele e suas circunstâncias”. Esse pensamento nos remete às palavras de Geraldini e Cesaretti (2023, p. 5):

Os desafios a serem enfrentados pela educação na sociedade do conhecimento são significativos, uma vez que novas formas de produzir e difundir conhecimentos, em grande parte decorrentes de avanços tecnológicos, demandam a superação de um paradigma ainda vigente no cotidiano escolar, pautado pela disciplina, pela hierarquia, pela transmissão unilateral de conhecimentos ‘estáticos’ e inquestionáveis, por outro, compatível com as necessidades e possibilidades atuais, em uma sociedade caracterizada por grande velocidade de produção de conhecimentos e disseminação de informações, que requer cidadãos aptos a gerenciar seu próprio processo de formação, de forma autônoma, ágil e contínua.

Nessa direção, o currículo do curso de Administração deve ser orientado ao enfrentamento do desafio de propiciar maior autonomia ao aprendizado e, ao mesmo tempo, garantir o centramento na evolução do futuro gestor como cidadão protagonista de uma sociedade justa e democrática.

5

3 O ENGAJAMENTO E A MOTIVAÇÃO NA GERAÇÃO Z

Não podemos perder de vista as mudanças de cultura geracionais, suas diferenças e conflitos decorrentes. Na sociedade, em geral, e no ensino de Administração, mais especificamente, são notórias as perspectivas e os tipos de engajamento pretendidos pelas diferentes gerações, como *baby boomers*, X, *millennials* (Y) e Z.

A geração do pós-Segunda Guerra, denominada *baby boomers*, e a geração X tinham como perspectiva construir uma carreira em uma mesma organização. Assim, egressos de universidades tinham como desejo futuro manter-se em um único emprego permanente ao longo da vida. Nessa visão, as grandes empresas e os cargos públicos eram os mais procurados para se trabalhar. Do ponto de vista das empresas, o egresso ideal era o que detinha conhecimento instrumental (*hard skills*), desenvolvido em uma área específica, e que se propunha a apenas aprofundá-lo, performando sua carreira como se evoluísse em um corredor estreito.

Na virada do milênio, as gerações *millennials* e Z descolaram-se dessa visão clássica de “emprego garantido” e de “carreiras parecidas com camisas de força”. Esses indivíduos passaram a buscar uma razão empreendedora e empresas que lhes trouxessem algum propósito. Isso significa que essas gerações têm demandado das empresas um ambiente de trabalho que lhes ofereça não apenas estabilidade e reconhecimento, mas também propósito e significado (Almeida, 2022).

Do ponto de vista do interesse das organizações, a pesquisa realizada em 2022 e apresentada por Silva e Autor (2024), revela as competências mais desejadas pelas empresas: habilidade de trabalhar em



equipe, flexibilidade/adaptabilidade, comunicação, relação interpessoal, pensamento analítico, liderança, análise de cenário, resiliência, criatividade, pensamento computacional, direcionamento para o autoaprendizado. Essas competências se tornam componentes tão necessários de serem trabalhados durante o curso quanto saber desenvolver uma análise *swot* ou *valuation* de uma empresa.

Se do lado das organizações o desafio é grande na retenção de talentos, menor não é o esforço que as IES precisam, e precisarão, realizar para manter os alunos compromissados com o espaço de aprendizagem universitário, especialmente porque a taxa de evasão escolar sempre esteve superior a 30% na última década e tem se mantido crescente (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 2023), indicando a descrença do jovem no ensino universitário como formação.

Quando se fala em ambiente motivacional, é necessário entender a importância de se trabalhar de modo que haja a articulação entre teoria e prática durante o curso de Administração, isso requer a ativação não somente de *hard skills*, mas também de *soft skills*.

Conforme observam Bufrem, Freitas e Costa (2008, p. 43), “os currículos carecem de conteúdos cuja natureza exige um tratamento não caracterizado por dosagens ou fragmentos, mas por discussões abertas e passíveis de permear as atividades escolares e extraescolares”. Em outras palavras, a aquisição das competências socioemocionais pelos alunos se dá muito mais pela reflexão de uma prática apreendida no fazer do que pela leitura de conceitos previamente construídos.

O aprendizado no fazer exige certo grau de complexidade, já que o contexto organizacional tem essa característica. As soluções a serem propostas a problemas organizacionais são, por natureza, interdisciplinares.

Termos como interdisciplinaridade sugerem a coexistência de várias disciplinas que deveriam se intercambiar ou se complementar em seus conteúdos, de forma a concorrerem para a construção de um conhecimento global e complexo. Já a noção de transdisciplinaridade propõe a construção de um conhecimento amplo e aberto, sem a necessidade de se trabalhar com disciplinas. Esse conflito entre ir do particular para o geral ou partir diretamente do geral pode, muitas vezes, confundir o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o paradigma da complexidade, como proposto por Morin (1994), suplanta a questão existente entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e vai na direção da construção de um conhecimento metadisciplinar:

[...] o importante não é apenas a ideia de inter e transdisciplinaridade. Devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o ‘metadisciplinar’; o termo ‘meta’ significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (Morin, 2020, p. 115).



Nesse sentido, a discussão sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade ganhou força na academia e continua, se não na teoria, na prática, a gerar preocupação quanto da implantação de currículos inovadores que motivem os discentes a mergulharem na busca de conhecimentos próprios de cada disciplina, e que, ao mesmo tempo, permitam estabelecer relações entre as várias disciplinas, de acordo com as suas circunstâncias de vida.

Se a metadisciplinaridade é uma tarefa de grande magnitude a ser implantada pelo corpo docente no currículo, a utilização de metodologias ativas como forma motivacional e de aprendizado pela geração Z é também um desafio.

A educação bancária, em que o aluno é visto como repositório de conhecimento e fragmentos de conhecimento (Freire, 2011), não motiva o aluno a ser o condutor de seu próprio desenvolvimento e aprendizado. As metodologias ativas foram desenvolvidas no sentido de suprir essa lacuna motivacional deixada pelo ensino tradicional. Embora se tenha escrito mais sobre elas do que realmente têm sido utilizadas, em particular, nos cursos superiores, o que elas têm em comum é o trabalho com estratégias de ensino. Essas estratégias têm por objetivo incentivar os estudantes a aprender de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, bem como de tarefas que os estimulem a pensar além, a ter iniciativa, a debater, tornando-se, assim, responsáveis pela construção do próprio conhecimento.

Por meio das metodologias ativas, professor e aluno dividem o palco, protagonizam os processos de ensino e aprendizagem. Ambos aprendem e constroem conhecimentos conjuntamente, e, inclusive, descobrem e desenvolvem novos espaços de aprendizagem.

Esses espaços estão se tornando um tema que tem provocado cada vez mais interesse e discussão no campo da Educação. Tem-se percebido que a sala de aula tradicional não permite a aprendizagem, a criatividade e a colaboração plena entre os estudantes. Os espaços de aprendizagem, físicos ou virtuais, internos ou externos ao espaço escolar, têm o potencial de moldar a experiência educacional de maneira mais significativa (Valente; Almeida, 2014).

As universidades necessitam criar espaços, desde salas de aula inovadoras e flexíveis até ambientes abertos e de pares, que permitam maximizar o engajamento dos alunos em projetos de construção de conhecimento prático-teórico. Esses locais podem incorporar uma variedade de elementos, como mobiliário adaptável, tecnologia avançada, áreas de colaboração, recursos manipulativos e *design* criativo.

Adicionalmente, os professores necessitam desenvolver competências específicas para desempenhar suas atividades.

A docência, nos séculos anteriores ao século XXI, priorizava o desenvolvimento de conhecimentos e práticas funcionais, ou seja, formar profissionais adaptáveis às necessidades do mercado. Nesse sentido, as universidades se tornaram centros de formação técnica, principalmente durante o século XX. Conforme nos esclarece Fazenda (2015, p. 15):



Esquecidos os saberes eruditos, esquecida a questão dos fundamentos epistemológicos dos saberes docentes, infelizmente o que parece apenas contar hoje é a capacidade dos estudantes em se adaptarem às realidades do mercado de trabalho a partir de uma formação prioritariamente prática, proposta pelas universidades, uma garantia de fazer apenas de penetrar no ofício, sem a capacidade de recriá-lo. Total anulação ao direito humano de Criar.

A autora ainda pontua que há um distanciamento entre docente e discente, pois suas realidades não dialogam. O discurso docente se torna anódino, insípido e pouco atraente às expectativas dos discentes; fechado em si mesmo, pouco se relaciona com os demais conteúdos, muito menos com as dores vividas pela juventude e suas circunstâncias. Alinhamo-nos com a reflexão de Fazenda, segundo a qual, “só se tem consciência de ser interdisciplinar quando se reconhece a interdisciplinaridade nas ações e quando se conhece o que pode ser identificado” (Fazenda, 2003, p. 75). A atitude interdisciplinar, como propõe a autora, convida o professor a uma ação que requer investigação de sua prática e de sua experiência.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dadas as características e os propósitos do presente trabalho, adotamos a abordagem qualitativa, bem como o procedimento metodológico denominado pesquisa-ação, pelo qual optamos porque, neste artigo, descrevemos uma intervenção realizada na estrutura curricular do curso de Administração da PUC-SP.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social fundamentada em evidência prática, desenvolvida e realizada de forma próxima a uma ação ou à resolução de um problema coletivo. Nessa abordagem, pesquisadores e participantes trabalham de modo cooperativo ou participativo, representam a situação ou o problema a ser tratado (Thiollent, 2008). Cabe salientar que a pesquisa-ação é uma pesquisa em ação, e não uma pesquisa sobre uma ação, tem abordagem participativa e foca na solução de um problema real (Coughlan; Coghlan, 2002; Dresch; Lacerda; Miguel, 2015).

A pesquisa-ação tem sido um método relativamente pouco utilizado em pesquisas da área de Administração, ainda que esta seja um campo aplicado da Ciência Social e favoreça seu emprego (Menelau *et al.*, 2015; Santos; Calíope; Barros Neto, 2017).

A pesquisa-ação é particularmente adequada para o estudo proposto, pois permite a implementação de mudanças no currículo de forma iterativa e reflexiva, engajando tanto alunos quanto professores no processo (Gustsack; Oliveira; Lanzarini, 2024). Adotamos a pesquisa-ação colaborativa (Saraiva; Anjos, 2020), com a participação de docentes, discentes e equipe pedagógica da PUC-SP.

Na sequência, descrevemos as etapas desenvolvidas:

a) Delineamento da pesquisa



Nosso foco foi analisar a contribuição do projeto de articulação de contextos na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no curso de Administração da PUC-SP, 1º semestre, envolvendo todas as turmas – MA e MB –, ingressantes em fevereiro de 2024 do turno matutino, e as unidades curriculares Psicologia Aplicada à Administração, Fundamentos de Marketing, Teoria da Administração e Pesquisas, Projetos e Práticas nas Organizações I.

b) Participantes da pesquisa

- Professores atuantes nas unidades curriculares citadas anteriormente, ministradas nas turmas MA e MB;
- estudantes pertencentes às turmas MA e MB;
- equipe pedagógica da PUC-SP, composta por profissionais responsáveis por liderar o projeto no âmbito da Universidade.

c) Etapas e cronograma da pesquisa

A pesquisa-ação foi realizada ao longo do 1º semestre de 2024 e se desenvolveu em três ciclos, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Ciclos da pesquisa-ação

Ciclo	Duração	Atividades
Ciclo 1: Planejamento	1 mês	<p>Definição dos objetivos da pesquisa e do plano de ação: Unidades Curriculares envolvidas no projeto; estratégias de ensino (metodologias ativas); delineamento do projeto acadêmico da articulação; e produtos esperados dos alunos.</p> <p>Elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários, roteiros de entrevista, roteiros de observação).</p> <p>Obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP.</p>
Ciclo 2: Ação e Observação	3 meses	<p>Aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os participantes da pesquisa.</p> <p>Documentação das ações desenvolvidas no âmbito do projeto de articulação de contextos.</p> <p>Realização de observações das atividades do projeto em sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.</p>
Ciclo 3: Reflexão e Avaliação	1 mês	<p>Análise dos dados coletados nas etapas anteriores.</p> <p>Discussão dos resultados da pesquisa com os participantes.</p> <p>Elaboração de propostas para o aprimoramento do projeto de articulação de contextos e do currículo do curso.</p>

Fonte: elaboração dos autores.

d) Depoimentos dos participantes



Como fechamento do processo, os participantes, professores e alunos, deram seus depoimentos finais.

Os depoimentos foram realizados *on-line* (via Teams). As entrevistas com os docentes foram realizadas individualmente. Os discentes foram convidados a participar de reunião coletiva *on-line* (via Teams); nela, 43 alunos estiveram presentes. A equipe pedagógica não participou dessa etapa. Professores que participaram em semestres anteriores foram convidados e deram seus depoimentos também. O Quadro 2 elenca o papel dos participantes.

Quadro 2 – Papéis dos participantes na pesquisa-ação

Participantes	Papel
Professores	Participar de entrevistas, relatar a experiência com o projeto, colaborar na análise dos dados e na formulação de propostas para o aprimoramento do projeto e do currículo.
Alunos	Participar de entrevistas com os docentes, avaliar as atividades do projeto e fornecer sugestões para sua melhoria.
Equipe Pedagógica da PUC-SP	Colaborar na definição dos objetivos da pesquisa, na escolha dos instrumentos de coleta de dados, na análise dos resultados e na formulação de propostas para o aprimoramento do projeto e do currículo.

Fonte: elaboração dos autores.

O projeto de articulação se encontra em seu 5º semestre de vida, portanto, já envolve mais unidades curriculares, mais professores e mais ciclos formativos (1º ao 5º semestre do curso). Cada ciclo tem um projeto/tema a ser desenvolvido, como descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Projetos a serem desenvolvidos por ciclos formativos

Ciclos	Projeto/Tema
1º	Conhecer o objeto de estudo da Administração: a organização.
2º	Entender a organização e seu relacionamento com o meio ambiente, em particular, com o cliente.
3º	Diagnosticar um setor ou uma empresa (pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças).
4º	Desenvolver um projeto de melhoria baseado no diagnóstico do semestre anterior.
5º	Desenvolver um Plano de Negócios, em que criatividade e inovação são avaliadas.
6º	Realizar estágio (Relatório de Estágio Obrigatório).
7º e 8º	Elaborar Trabalho de Conclusão do Curso.

Fonte: elaboração dos autores.

Porém, o relato dessa pesquisa-ação se restringe ao projeto de articulação de contextos realizado durante o 1º semestre de 2024, desenvolvido em duas turmas do 1º ciclo do curso de Administração, integrando 4 unidades curriculares, contando com 8 docentes e 107 alunos.



5 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Dividiu-se a avaliação em dois segmentos: avaliação de resultados alcançados pelos alunos durante o ciclo e avaliação do processo de implantação do projeto de articulação.

5.1 DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

a) Objetivos propostos

A avaliação dos resultados requer a descrição dos objetivos propostos a serem alcançados, conforme PPC do curso. Nesse ciclo inicial, os objetivos precípuos estabelecidos foram os relacionados no Quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos no 1º semestre do curso de Administração

TEMA/PROJETO: CONHECER UMA ORGANIZAÇÃO			
Objetivos a serem trabalhados/alcancados no 1º semestre do curso			
Formar repertórios (Hard Skills)	Desenvolver o aprendizado socioemocional (Soft Skills)	Aprender a aprender	Conhecer o objeto de estudo
1. Conteúdo Nuclear: Marketing, Psicologia, Teoria da Administração	Atitude, autogestão, colaboração, comunicação, empatia e flexibilidade, criatividade, pensamento crítico, inteligência emocional e tomada de decisão	Verdades e <i>fake news</i> Fontes de informações confiáveis Pesquisas e leituras Estruturação de ideias: mapa mental Texto estruturado: redação	A organização 1. Teoria 2. Prática (visitas)
2. Conteúdo de Apoio: Ciências Sociais Aplicadas, Direito, Matemática e Pesquisas, Projetos e Práticas nas Organizações I			

Fonte: elaboração dos autores.

Dados os objetivos propostos e o diagnóstico das forças e fraquezas identificadas, procedemos ao planejamento das estratégias adotadas durante o período. Por fim, os resultados obtidos foram avaliados.

b) Diagnóstico

No curso de Administração da PUC-SP foram analisadas limitações para atingir os objetivos propostos.

Nesse sentido, destacamos, de forma sucinta, os principais problemas existentes detectados na etapa de planejamento (ciclo 1 do Quadro 1 – Ciclos de Pesquisa-ação), como exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Problemas antecedentes

Problema	Ocorrências
Desarticulação	Os conteúdos das unidades curriculares se desenvolviam durante o semestre de forma isolada, praticamente sem dialogarem com as demais



	unidades curriculares, resultando, para os alunos, conteúdos estanques e sem conexão.
Iniciativas isoladas	Diversas unidades curriculares, por meio de iniciativa particular do docente, mas não de forma institucionalizada, desenvolviam propostas de trabalho acadêmico de cunho teórico-prático, cujo objetivo era favorecer a aprendizagem e, antes de mais nada, levar o aluno a entrar em contato e conhecer o ambiente real de uma organização. No entanto, o discente, visualizava a organização de forma mais particularizada, já que a via de determinado ponto de vista da disciplina.
Espaços de aprendizagem	A sala de aula considerada como, praticamente, o único espaço de aprendizagem, limitando o desenvolvimento de habilidades e atitudes pelo corpo discente e docente.
Engajamento e comprometimento docente	Mudanças radicais encontraram resistências naturais. “Eu sempre ensinei assim, sempre deu certo, por que mudar?”
Enclausuramento	Pouco diálogo com outros agentes importantes na formação discente. Raras palestras de gestores, pesquisadores, entidades do terceiro setor, universidades parceiras no exterior.
Tecnologias	Uso indiscriminado de <i>powerpoints</i> , estes, muitas vezes, o único referencial de estudo do aluno.
Estrutura do PPC	Unidades curriculares nem sempre localizadas no semestre que permitia a melhor integração entre elas.
Metodologias	Processo ensino centrado no despejar conteúdos de conhecimentos consolidados, com pouca vivência prática.

Fonte: elaboração dos autores.

c) Estratégias

Por meio da coordenação do curso e de alguns professores engajados, buscamos adotar a estratégia de implantar, nesses dois anos e meio, de forma metódica, uma série de reformas e proposituras que dessem conta de resolver os problemas elencados no diagnóstico (Quadro 5).

Com o objetivo de avançar num processo de ensino e aprendizagem mais efetivo, em que discente e docente fossem protagonistas, construiu-se uma estratégia baseada em alguns quesitos: (a) sincronizar os conteúdos e conceitos das unidades curriculares, estabelecendo paralelos integradores; (b) desenvolver atividades por meio de metodologias ativas; (c) priorizar a práxis, em que alunos se tornam protagonistas no planejamento e na execução do projeto de visita à empresa; (d) oferecer oficinas e palestras mais aderentes aos objetivos prescritos para o semestre; (e) usar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para contatos, pesquisas e apresentações; (f) desenvolver uma visão holística e integrada por meio de um projeto semestral único para todas as unidades curriculares participantes da articulação, dessa forma, os alunos são estimulados a observar os conteúdos específicos das unidades curriculares e suas imbricações em suas visitas às empresas; (g) dar *feedback* específico e geral para os grupos pelo conjunto dos professores sobre o desenvolvimento do trabalho final; (h) aprender, com visão crítica, a buscar conhecimentos e conteúdos teóricos e práticos em fontes confiáveis; e (i) desenvolver pesquisas sobre organizações com base em métodos de trabalho científico.



A finalidade da estratégia era dar o suporte necessário para que os estudantes, como protagonistas, pudessem ter melhores recursos para desenvolver investigações e mais preparo para realizar o seu processo de aprendizado através de visita às organizações, tornando o conhecimento apreendido concreto e registrado de forma estruturada durante a elaboração do relatório final do trabalho.

d) Considerações

Naturalmente, faz-se necessário revisar, avaliar e propor alterações para que esse processo complexo de mudança pedagógica possa ser aperfeiçoado. Observamos que, desde o início, e ao longo do tempo, várias atividades foram implementadas e/ou modificadas, sempre que os professores envolvidos percebiam e decidiam experienciar algo diverso, para que houvesse maior adesão e/ou envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Erros e acertos ocorreram no desafio de superar a fragmentação de conhecimentos, bem como a visão mecanicista no nível superior de Educação.

e) Aprendizado

A avaliação dos resultados alcançados, descrita a seguir, foi realizada levando-se em conta os objetivos (Quadro 4) a serem alcançados pelos alunos inscritos nas turmas do 1º ciclo do curso em 2024.

I) Formação de repertórios

O aproveitamento, por parte do corpo discente, dos repertórios propostos para o 1º ciclo foi avaliado por meio da qualidade dos trabalhos escritos, das provas, das apresentações orais e de outros instrumentos de avaliação desenvolvidos. Somam-se a isso os depoimentos de alunos e docentes obtidos durante entrevistas realizadas ao final do curso, que nos permitiram uma visão mais clara da apropriação de forma consistente dos conteúdos(repertórios pelos estudantes.

Os alunos perceberam, por exemplo, que diversos temas, como motivação, liderança, cultura organizacional e conceito de *Environmental, Social and Governance* (ESG), foram trabalhados com focos diferentes nas três disciplinas, mas de modo integrado e interdisciplinar.

Em algumas manifestações, destacaram o aprofundamento de conteúdos e conceitos e suas diversas imbricações:

“Foi mais fácil da gente construir um conhecimento único e que a gente tivesse várias perspectivas” (GLMV).

“A gente pode sentir que as aulas estavam interligadas, que o roteiro das aulas... ‘linkava’ uma com a outra aula e você poderia utilizar aquele aprendizado para melhorar na aprendizagem da outra” (MMOC).



II) Aprendizado socioemocional

O aprendizado socioemocional foi avaliado para além do conhecimento instrumental dos conceitos, aplicados em provas e trabalhos, pelo aprendizado real demonstrado nas atitudes dos discentes ao longo do semestre, percebido de forma patente pelos docentes e reforçado durante os depoimentos:

“Então eu acho que essa parte do aprender a aprender, tanto pra mim quanto para o pessoal do grupo, eu posso falar por eles aqui, foi bem bacana, é autogestão” (MMOC).

“Eu acho que a gente tem teve mais autonomia, mais Independência para escolher: Como a gente vai fazer o trabalho? Claro, tem seus requisitos, tem que fazer o trabalho dessa forma: Esses são os tópicos [do trabalho]. Mas a gente podia escolher o que a gente ia fazer, como com o tempo, né? Eu acho que é o que mais mudou realmente foi a autonomia, né?” (GLMV).

Um desenvolvimento relevante observado nos alunos foi o aprendizado da importância de mudar a percepção da realidade organizacional por meio do pensamento crítico:

14

“Eu acho que também a questão do pensamento crítico, principalmente depois que a gente recebeu o feedback quando a gente apresentou [o trabalho final do projeto integrado], a gente teve uma reflexão muito grande da maneira como vocês tinham falado, porque a gente tinha visualizado de uma maneira muito positiva a empresa. A gente não tentou enxergá-los de forma a tentar enxergar problemas. Então eu acho que a gente se desenvolveu bastante essa questão do pensamento crítico” (GLMV).

O alunado também aprendeu com as dificuldades do trabalho em grupo, este indispensável no âmbito das organizações. Os estudantes pontuaram, entre as dificuldades, o comprometimento com o trabalho por parte de cada componente, a organização do trabalho e o relacionamento entre os integrantes:

“[...]foi uma dificuldade, porque a gente tem que entender que cada um tem seu jeito de fazer o trabalho, né? De lidar com o que a gente tem que fazer e eu acho que isso é uma das coisas que a gente aprende e uma das maiores dificuldades também, porque a gente tem que lidar com outras pessoas” (JSOC).

“Eu tive um grupo meio turbulento, mas deu tudo certo no final. É, e essa autonomia você acaba desenvolvendo muito, porque os professores, eles estão a sua disposição, mas não no sentido de pegar na sua mão. Eles sabem te ajudar, mas os professores não vão conseguir fazer o seu grupo trabalhar melhor, entendeu? Então eu acho que teve muito isso para mim. Esse foi o maior baque na faculdade” (GBR).

Outro achado dos alunos foi quanto à necessidade de explorar a criatividade. Embora tenha sido uma descoberta tardia para os discentes, foi considerada importante por serem alunos do 1º ciclo.

“Em relação à Criatividade, aí eu acho que a gente pode dizer que a gente pecou um pouco. Porque não só eu, né, mas o grupo, porque a gente focou mais no que era para ser feito. Não saiu muito da caixinha, sabe? Então eu acho que essa parte tem que ser estudada. Talvez a gente não tenha tido tanta dinâmica, né?” (MMOC).



O papel da liderança também foi destacado pelos alunos. Alguns deles assumiram o protagonismo no processo de tomada de decisão, associado à demonstração de habilidades liderança.

III) Aprender a aprender

Para evoluir na ideia do aprender a aprender foram desenvolvidas oficinas e palestras sobre os passos que o discente deve realizar em sua jornada de pesquisa e leituras. Primeiro deve aperfeiçoar a habilidade de filtrar e analisar os dados e as informações que recebe diariamente, checando fontes, cruzando dados e se aprofundando nos conteúdos. Ele deve procurar dialogar com as informações e proposições dos textos lidos de forma crítica. E, por fim, construir um modelo mental que propicie organizar seus pensamentos, suas certezas e suas dúvidas.

IV) Objeto de estudo: a organização

As visitas *in loco* a uma organização exigiram o desenvolvimento de atividades pontuais que envolveram aquisição de conhecimento teórico prévio, preparação técnica para a visita (*checklist* e postura dos alunos), entrevistas e percepção do ambiente de trabalho e, por fim, discussões para a confecção do relatório final. Essas atividades proporcionaram um aprendizado prático-teórico com alto grau de assertividade e profundidade, como relatado pelos alunos:

15

“Eu nunca tinha pensado em me preparar para ir para uma empresa, principalmente na questão de montar um roteiro, porque a gente tinha a cabeça de que a gente precisava ir lá obter algumas informações” (GLMV).

“Você acha que era só um negócio que é natural, mas você percebe que tem todo um, conteúdo, uma matéria por trás, né?” (LCS).

“Trabalhei no Mac (Mac Donalds),... uma vez a senhora (professora) fez o comentário de linha de produção, pô, lá, aquilo ali é uma linha de produção?! Então eu lá dentro do Mac, com 16 anos, eu não tinha noção que aquela linha de produção era uma teoria” (MMOC).

“a questão da empresa e com as matérias, isso eu acho que é um ponto muito interessante que eu achei” (AETC).

“O que eu senti diferente na minha, na minha visão, foi tipo, quando você estuda esses conteúdos? Você espera, né? Que se aplique, tipo, diretamente os conteúdos das matérias no dia a dia da empresa. Mas na realidade, não é bem assim, né? É tipo, meio que vira um conhecimento geral da empresa e ele é diluído durante o dia a dia e você tem que, na realidade, fazer uma análise bem mais detalhada, bem mais profunda para você de fato entender o conteúdo que está dividido, está diluído, em todas as áreas da empresa, não é?” (LCS).

“Quando a gente foi empresa vimos que tinha todos os setores mais fechados. A gente conseguiu relacionar com as aulas de Teoria da Administração, de Psicologia e de Marketing, porque a gente conseguiu falar com mais de 5 se eu não me engano, gestores, cada um de uma das áreas [funcionais] e eles deram uma visão de muita coisa que a gente aprende na aula e nós conseguimos perceber que muita coisa que a gente via na aula talvez não acontecesse lá dentro com tanta eficiência ou eficácia e tal, você poder dizer, mas tinha, mas que poderia ser melhorado. O que acho que esse era o objetivo até da nossa visita era fazer uma análise, entendeu? O que tem, o que está OK e o que pode ser melhorado. A gente conseguiu fazer pelo menos no geral. Assim, conseguiu ter toda essa visualização das empresas” (MMOC).



Visitar a empresa tendo um olhar atento e técnico a sua estrutura organizacional e seus principais processos trouxe para os discentes um sentido de apropriação dos conteúdos teóricos ensinados em sala de aula, tornando-se uma experiência única. Desvelaram-se para os alunos os porquês das estratégias e das decisões que a empresa tem de tomar no seu dia a dia.

5.2 CRÍTICAS E ELOGIOS

Os alunos apresentaram algumas críticas quanto a trabalhos e atividades extraclasse propostos no semestre, oriundos de disciplinas não incluídas no projeto de articulação, e mesmo quanto a unidades curriculares pertencentes ao projeto, os quais dificultaram o aprofundamento em um único trabalho abrangente:

“A gente tem muito trabalho na semana para fazer, então a gente tem como ficar parado, ocioso, achando que a vida vai, vai chegar a hora, vai dar tudo certo não” (MMOC).

Ao mesmo tempo, elogiaram as oficinas de caráter prático realizadas durante o curso:

16

“Como foi o caso da palestra do mapa mental, que eu realmente achei interessante, porque além da gente entender para que servia, como fazer um mapa mental, a gente foi lá e realmente fez um mapa mental” (AETC).

Algumas situações dividiram opiniões:

“a questão dos grupos, porque nossa senhora fazer um grupo com uma pessoa que você conheceu na primeiro dia de aula e depois, quando você precisa realmente entregar trabalho com essa mesma?” (LCS).

“Já eu achei essa parte aí bem realista, porque no trabalho em si, tipo, na vida real, tem muito disso. Tem o trabalhar em grupo, e é muito difícil você se dar bem com outro colega todos os dias. É difícil. Então eu acho que pegou essa parte aí muito, muito realista” (HFS).

5.3 DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

A avaliação do processo foi realizada levando-se em conta os ciclos estabelecidos para a pesquisação (Quadro 1).

5.4 CICLO 1 – PLANEJAMENTO

Atividade 1: Definição dos objetivos da pesquisa e do plano de ação:

Definição das unidades curriculares envolvidas no projeto: Psicologia Aplicada à Administração, Fundamentos de Marketing, Teoria da Administração e Pesquisas, Projetos e Práticas nas Organizações I; discussão, a cada unidade curricular, das estratégias de ensino mais adequadas com o uso de metodologias apropriadas; delineamento do projeto acadêmico de articulação; descrição dos produtos esperados dos alunos (Quadro 4).

Cabe ressaltar que, na ocasião do planejamento, decidimos por manter apenas as quatro unidades curriculares que já vinham fazendo parte do projeto de articulação em semestres anteriores, buscando



aprofundar as relações entre elas antes de incluir novas unidades. Avaliamos que, no próximo semestre (2025/1), possam ser incluídas as seguintes unidades curriculares: Sociologia e Instituições de Direito Público e Privado.

Para a articulação de contextos, surgiu a necessidade de integrar os planos de ensino das unidades curriculares que participam do projeto. Os professores fizeram vários ajustes não apenas de conteúdo, mas também de atividades e processos avaliativos para atender o princípio da multidisciplinaridade.

O uso de metodologias adequadas e de metodologias ativas, embora trabalhado, encontrou dois obstáculos em sua implantação, em caráter mais universalizado e com profundidade: o desconhecimento por parte do corpo docente sobre o que são realmente metodologias ativas e a falta de prática em relação a certos procedimentos necessários para o bom aproveitamento do método aplicado.

Atividade 2: Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados não foram definidos formalmente, assim, coube aos docentes participantes registrarem de acordo com apontamentos próprios. *A posteriori*, alguns instrumentos foram compartilhados, outros sofreram alterações à medida que se percebia a necessidade de conhecer e registrar alguns fatos não previstos originalmente.

Atividade 3: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Houve atraso no pedido de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

5.5 CICLO 2 – AÇÃO E OBSERVAÇÃO

Atividade 4: Aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os participantes da pesquisa

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada ao final do processo, servindo de registro e depoimento do ocorrido durante o ciclo 2.

Atividade 5: Documentação das ações desenvolvidas no âmbito do projeto de articulação de contextos

Durante o processo, os próprios planos de aula foram confrontados com ajustes necessários e serviram de documentação das atividades desenvolvidas aula a aula em todas as unidades curriculares.

O maior incidente ocorreu em virtude do ingresso atrasado de uma professora no processo. Por ser chamada a substituir outro docente de súbito, não participou das reuniões de integração realizadas antes do início das aulas. A docente foi aprendendo e ajustando-se no decorrer do processo, conforme seu relato.

Os docentes que já estavam envolvidos no projeto de articulação em semestres anteriores, que vivenciaram maior exposição a debates e reflexões sobre a implantação do projeto, tiveram mais facilidade e se adaptaram mais rapidamente ao plano de ensino, natural da curva de aprendizagem e do grau de envolvimento.



Os professores se esforçaram para integrar as próprias atividades com as de outros docentes, porém de forma diferenciada, de acordo com suas inserções no programa. Percebeu-se a importância da comunicação em duas vias no ajuste dos planos de ensino e a necessidade de muitas adaptações e contatos, pois, conforme um dos docentes: “Então se fazia e discutia, fazia, aplicava e voltava discutir novamente. Então foi um trabalho mais empírico do que teórico”.

Diversas foram as estratégias adotadas pelos docentes durante o processo para se familiarizarem com o projeto, entre elas: contatar outros colegas participantes, “seguir outro professor que já havia lecionado a disciplina no mesmo projeto”, participar de várias reuniões de articulação tanto com os professores como com a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) etc.

Atividade 6: Registro e observações das atividades do projeto em sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem

Os docentes, por meio de modelos próprios, uns mais outros menos estruturados, registraram o desenvolvimento dos trabalhos. Alguns instrumentos tinham informações mais detalhadas.

5.6 CICLO 3 – REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

Atividade 7: Análise dos dados coletados nas etapas anteriores

Vários documentos produzidos ao longo do projeto foram coletados, de registros dos professores sobre as aulas a trabalhos e provas avaliativas, resenhas e apresentações dos alunos, com acréscimo de depoimentos de alunos e de docentes, obtidos por meio de entrevistas ao final do curso. Esses materiais subsidiaram a análise do projeto desenvolvido.

Atividade 8: Discussão dos resultados da pesquisa com os participantes

Os integrantes da pesquisa-ação se debruçaram tanto sobre o material coletado, quanto sobre o que vivenciaram durante o projeto. Este próprio artigo é resultado da discussão entre os participantes.

Atividade 9: Elaboração de propostas para o aprimoramento do projeto de articulação de contextos e do currículo do curso

Algumas propostas já foram descritas, ainda que de forma indireta, ao longo do relato apresentado anteriormente. Sinteticamente, podemos citar algumas delas:

- inserir novas unidades curriculares no projeto, ajustes necessários no PPC do curso, com mudanças das unidades curriculares desde conteúdos, até em que momento ministrá-los, e avaliar os conteúdos curriculares não utilizados no projeto de articulação;

- realizar mais reuniões integradoras entre os docentes, desenvolver palestras e oficinas de aprimoramento de professores em relação a metodologias ativas;



- apresentar aos alunos o projeto de articulação ao recebê-los no curso e, a cada semestre, explicar o que será desenvolvido no período, fazer o fechamento geral do semestre com todos os professores de articulação envolvidos e registrar, de forma sistemática, os *feedbacks* de alunos e professores.

Limitações referentes ao ambiente de aprendizagem quanto a espaço e tempo ainda terão de ser discutidas e pensadas. As IES ainda formulam seus cursos com base em unidades curriculares, que são contabilizadas em créditos para os alunos. Nesse sentido, horários e salas de aula são demarcados. A ruptura com essa lógica deverá levar algum tempo para ocorrer.

É necessário revolucionar conteúdos do conhecimento, prática das habilidades e estímulo das atitudes tanto do lado dos alunos quanto do lado dos professores do curso de Administração, em particular, e da Universidade, de modo mais amplo.

6 CONCLUSÃO

Por meio da abordagem apresentada, os alunos tiveram a oportunidade de se beneficiar de uma experiência de aprendizagem mais proativa e flexível, adaptada às suas necessidades individuais e às demandas do mercado de trabalho atual.

Os indicadores positivos que nos encorajam a permanecer nessa jornada de caráter revolucionário, mais do que de reforma, são, entre os mensuráveis, o comparativo entre a qualidade dos trabalhos realizados em anos anteriores (notas), e entre os não mensuráveis, maior maturidade dos alunos em suas reflexões, maior apropriação do conhecimento percebido, nas reflexões, entre o aprendido em sala de aula e o observado nas visitas às empresas, e a percepção no desenvolvimento das *soft skills* pelos alunos.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. de. A geração que não quer o topo? O que jovens de hoje buscam na carreira. **Forbes**, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2022/11/a-geracao-que-nao-quer-o-topo-o-que-jovens-de-hoje-buscam-na-carreira/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BARROS NETO, J. P. O administrador hoje: uma profissão diante da complexidade. In: Moreira, E. F. P.; Martyniuk, V. L. (org.) **Tendências da Administração em debate**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2021. p. 25-37.

BRUM, M. H. A argumentação como ferramenta dialógica no processo de formação continuada de professores de língua inglesa no contexto da EJA. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 7500-7518, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e78757>

BUFREM, L. S.; FREITAS, J. L.; COSTA, F. D. O. Organização transversal do conhecimento: possibilidades na área da informação. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 43-57, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3212>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARDOSO, E; NAVAS, D.; LUCAS, F. R; PEDRO DA SILVA, M. A articulação de contextos curriculares e uso de tecnologias digitais na construção de uma plataforma de Ciência Aberta. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 18, n. 4, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p62282>

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Evasão e Educação Superior**: 2,3 milhões abandonaram curso superior em 2021. 2 jun. 2023. Disponível em: <https://www.crb.org.br/evasao-e-educacao-superior-23-milhoes-abandonaram-curso-superior-em-2021/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

COUGHLAN, P.; COGHLAN, D. Action research for operations management. **International Journal of Operations and Production Management**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1108/01443570210417515>

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; MIGUEL, P. A. C. A distinctive analysis of case study, action research and design science research. **Revista Brasileira de Gestão de Negócio**, v. 17, n. 56, p. 1116-1133, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v17i56.2069>

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GERALDINI, A. F. S.; CESARETTI, M. L. R. Prefácio. In: APOLINÁRIO JÚNIOR, L. et al. (org.) **Avaliação do ensino remoto emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de COVID-19**. São Paulo: Educ, 2023.

GOMES, R. E.; BATISTA DE LIMA, T. A articulação entre estratégias e tecnologias digitais: uma revisão sistemática da literatura no contexto da administração. **Revista Brasileira de Iniciação**



Científica, v. 10, p. e023001, 2023. Disponível em: [periódicoscientificos.itp.ifsp.edu.br](http://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br). Acesso em: 2 jul. 2024.

GUSTSACK, F.; OLIVEIRA, C. J.; LANZARINI, J. N. Experiências de professores universitários imersos em processos de reinvenção curricular. **EccoS – Rev. Cient.**, [S. l.], n. 68, p. e24402, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n68.24402>

LAMRI, J.; LUBART, T. Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: the generic skills component approach. **Journal of Intelligence**, [S. l.], v. 11, n. 6, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/6/107>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MENELAU, S.; SANTOS, P. M. F.; CASTRO, B. G. A.; NASCIMENTO, T. G. Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. **Revista Administração**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 40-55, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5700/rausp1183>

MORIN, E. **Un festival d'incertitudes**. Tradução de Edgar Carvalho e Fagner França. Paris: Gallimard, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-notícias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1994.

ORTEGA Y GASSET, J. **Historia como sistema**. Madrid: Espasa-Calpe, 1971.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

SANTOS, J. G. C.; CALÍOPE, T. S.; BARROS NETO, J. P. Tem ação nessa pesquisa? Um levantamento da pesquisa-ação como estratégia de pesquisa qualitativa. **REGE – Revista de Gestão**, v. 24, n. 4, p. 336-347, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rege.2017.07.002>

SARAIVA, C. M.; ANJOS, A. M. G. A pesquisa-ação no ensino superior: um caminho de (trans)formação individual e social. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21 n. 3 p. 282-315, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1776>

SILVA, A. V. B. da; Autor. Emerging trends in sustainable management: developing managers' skills for ESG challenges. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 6, p. e3789, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i6.3789>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista EmRede**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 32-50, 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 22 jul. 2024.