



Congresso Internacional de Administração  
ADM 2021

Administração Ágil  
Inovação e Trabalho Remoto

25 a 27  
de outubro

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO DE BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO

### SIGNIFICANT LEARNING IN THE CONSTRUCTION OF THE PROFILE OF THE BACHELOR IN ADMINISTRATION GRADUATE

#### ÁREA TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

Ana Maria Heinrichs Maciel, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, ana.heinrichs@hotmail.com

Taiane Keila Matheis, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, taianetrim@gmail.com

Tamara Otilia Rosenblum, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, tamaraamaralrosenblum@gmail.com

Estela Maris Giordani, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, estela.giordani@ufsm.br

#### Resumo

O processo de ensino-aprendizagem no ensino superior no Brasil é marcado preponderantemente por métodos e técnicas de ensino centrados no professor. A formação dos egressos sofre influências das abordagens metodológicas que são utilizadas na sua aprendizagem, o que impacta na formação dos perfis profissionais, os quais podem resultar em ausência de atributos necessários à sua profissão, não atendendo a legislação vigente. O objetivo da pesquisa foi realizar uma análise da aprendizagem significativa e a sua relação para alcançar o perfil desejado do egresso do curso de bacharelado em administração, visando contribuir às transformações necessárias à qualidade do ensino superior brasileiro. Como método de pesquisa realizou-se uma revisão da literatura clássica e contemporânea, cujos materiais foram selecionados de acordo com a conveniência dos pesquisadores, conforme os termos utilizados na pesquisa das bases de dados. A partir desta, foram mapeadas aquelas competências comuns nos perfis de egressos de três cursos de administração e elaborado um quadro comparativo considerando o método tradicional e da aprendizagem significativa de Ausubel (1963) confrontando com as competências dos perfis. A análise demonstrou a pertinência da aprendizagem significativa e das metodologias ativas no desenvolvimento do perfil do egresso, pois seus benefícios são maiores do que aqueles oferecidos pelos modelos tradicionais de ensino, que deixam lacunas e, que ainda, são predominantes nas instituições de ensino superior do país.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa; Administração; Ensino Superior; Perfil do Egresso.

#### Abstract

The teaching-learning process in higher education in Brazil is predominantly marked by teacher-centered teaching methods and techniques. The training of graduates is influenced by the methodological approaches used in their learning, which impacts the formation of professional profiles, which can result in the absence of attributes necessary for their profession, not complying with current legislation. The objective of the research was to carry out an analysis of the significant learning and its relation to reach the desired profile of the graduate of the bachelor's degree in administration, aiming to contribute to the necessary transformations for the quality of the Brazilian higher education. As a research method, a review of the classic and contemporary literature was carried out, whose materials were selected according to the researchers' convenience, according to the terms used in the database search. From this, those common competences in the profiles of graduates of three administration courses were mapped and a comparative table was elaborated considering the traditional method and the meaningful learning of Ausubel (1963) confronting with the competences of the profiles. The analysis demonstrated the relevance of meaningful learning and active methodologies in developing the graduate's profile, as their benefits

are greater than those offered by traditional teaching models, which leave gaps and are still prevalent in higher education institutions in the parents.

**Keywords:** *Meaningful Learning; Management; University education; Graduate Profile.*

## 1. INTRODUÇÃO

As formas tradicionais de ensino-aprendizagem no ensino superior, que ainda perduram na atualidade, consistem em encontros em local e horário previamente definidos, em que os professores disseminam as informações relevantes à área de estudo. A partir das aulas expositivas os alunos precisam trabalhar com tais informações envolvendo processos cognitivos. Para finalizar este ciclo repetitivo, como a cereja do bolo, hipoteticamente aplicam-se as avaliações (Fink, 2003; Talbert, 2019). Muitas técnicas são até hoje discutidas no que tange a relação ensino-aprendizagem, principalmente à medida que novas práticas e estudos são inseridos no contexto educacional da docência universitária.

A aprendizagem significativa tem se apresentado como um dos contrapontos à vertente do ensino tradicional. A definição e a própria Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) derivam da Teoria da Aprendizagem proposta por Ausubel no ano de 1963. Neste trabalho, o autor define a aprendizagem como o momento em que o estudante consegue relacionar o material desenvolvido em aula de modo substantivo o qual ocorre na conexão entre as vivências do aluno e o respectivo material (Pontes, 2006).

Ausubel, depois de ter desenvolvido inicialmente esta teoria, realizou complementações referentes a definição da aprendizagem significativa, sendo uma destas o esclarecimento sobre a memorização e o aprendido. Para o autor, quando o propósito é memorizar e não aprender, o processo é arbitrário e não pode ser considerado como significativo (Ausubel, 2012). Agra *et al.* (2019) corroboram com a definição, associando que o ato de aprender está representado por diversas esferas, porém, sustentado somente sobre os detentores do conhecimento, sendo estes: professor, aluno e o material de ensino.

No que concerne a formação do acadêmico, as instituições de ensino superior (IES) utilizam o perfil do egresso para pautar o conteúdo curricular que deverá ser desenvolvido ao longo dos anos (Bertinetti & Loureiro, 2015). O perfil do egresso possui o intuito de expressar as competências, habilidades e atitudes solicitadas pelo mercado de trabalho e adequá-las à formação do discente (Marzall *et al.*, 2019), assim como, cumprir a legislação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Administração em todo o país.

No que se refere às discussões sobre o perfil do egresso nos textos legais, ainda em trâmite, expressos no Parecer CNE/CES nº 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, remetem à formação do administrador considerando a quarta revolução industrial e a “empresa 4.0”. Esse parecer irá substituir a atual Diretriz Curricular Nacional dos Cursos de Bacharelado em Administração, Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, o qual estabelece a necessidade dos professores do curso utilizarem metodologias ativas na formação destes estudantes. Visto que, o egresso, ex-aluno (Lima Gonçalves & Marcondes, 1991), carrega consigo o conhecimento para formação da competência humana que a IES e professor julgam ser o mais adequado (Kruger *et al.*, 2013).

Neste panorama, o papel do professor, aluno e material de ensino, no que tange a aprendizagem tornam-se relevantes. Demo (2011), expõe algumas fragilidades da educação brasileira, sendo uma delas o papel do aluno na educação tradicional que o concebe como objeto de ensino e não como um sujeito/parceiro de trabalho. Destarte, o professor deve estimular a aprendizagem, englobando a peculiaridade de cada estudante, independente do ambiente em que ele habita

(Pereira, 2019). As diferentes realidades dos aprendizes, sejam elas de ordem socioeconômica ou devido a sua personalidade, devem ser integradas no processo de aprendizagem significativa.

Diversas realidades se encontram no ambiente da aprendizagem. Democratizar o acesso à educação é levar em conta todas essas diferenças, sejam estas socioeconômicas ou cognitivas (Ney; Souza & Ponciano, 2015; Pereira, 2019). Embora a Teoria da Aprendizagem Significativa não trata diretamente sobre os métodos e materiais de ensino que versam sobre a não-exclusão do aluno, Ausubel compreende que para trabalhar com a estrutura cognitiva sejam utilizados conceitos inclusivos de forma substantiva e programática (Pontes, 2006).

A problematização deste estudo consiste na dificuldade de construir uma aprendizagem significativa no ensino superior frente a forma mais frequente adotadas nas práticas de professores universitários, o método tradicional, que torna o estudante um ser passivo. Com o intuito de aprimorar os conceitos da aprendizagem significativa e a sua possível influência no perfil do egresso, as autoras realizaram perguntas sobre sua aplicabilidade: “Como ser um profissional da aprendizagem e não do ensino?”; “Como mensurar o aprendizado?”; “Como fomentar a construção adequada do perfil dos futuros profissionais que estão sendo formados, transformando o ensino em aprendizagem significativa?”. Estes questionamentos surgiram das provas da disciplina Técnicas de Ensino ministrada no curso de Mestrado Acadêmico em Administração Pública da UFSM, relacionadas às vivências das autoras que, até o presente momento, não possuíam conhecimento e experiência de que a aprendizagem significativa transforma o aluno em protagonista da sua própria aprendizagem.

Neste artigo o objetivo é fazer uma análise aprendizagem significativa no ensino superior brasileiro e sua influência na construção do perfil do egresso do curso de bacharelado em administração. Sua relevância é justificada em virtude da problematização da qualidade da formação dos egressos da educação superior no país. Isso porque, existe a necessidade de fomentar a inovação e a eficácia na aprendizagem, considerando a sua atuação profissional, aliada às competências que remetem ao propósito de cada indivíduo a tornar-se, por meio da educação, a essência do que seu SER pede (Luckesi, 2005). Ainda, justifica-se esta pesquisa, pelo propósito de dialogar entre a teoria da aprendizagem significativa e a teoria tradicional, relacionando ambas com o perfil do egresso do curso de bacharel em administração. Pergunta-se: as competências solicitadas para o perfil do egresso, podem ser desenvolvidas tanto pela aprendizagem tradicional quanto pela significativa?

A elaboração desta pesquisa pode possibilitar que alunos e professores da educação superior repensem seus papéis na relação ensino-aprendizagem em sala de aula. Pois, a aprendizagem ocorre quando o aluno torna-se independente e criador do seu próprio conhecimento (Demo, 2011). Deste modo, observa-se a necessidade de professores que guiem seus alunos para o protagonismo, tornando-se parceiros do estudante, ou seja, um profissional da aprendizagem.

Acredita-se que tais discussões podem contribuir na efetividade do ensino-aprendizagem do curso pesquisado, tendo em vista que o perfil do egresso oferece subsídios para mensuração da qualidade do ensino ofertado (Bertinetti & Loureiro, 2015).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fim de alcançar o escopo do presente estudo, faz-se importante esclarecer os elementos da teoria da aprendizagem significativa, da aprendizagem no ensino superior e as conexões entre os fundamentos desta teoria e os conteúdos propostos pelo projeto pedagógico da instituição para formação dos discentes.

## 2.1 A teoria da aprendizagem significativa

O psicólogo David Ausubel, expoente da teoria da cognição, realizou estudos sobre os mecanismos de percepção humana, principalmente sobre a capacidade do processamento de informações e a transformação destas em conhecimento (Moreira, 2012). Desta forma, Bessa (2008) enfatiza que a aprendizagem é um processo cognitivo, e que o ser humano necessita compreender e dar significado a sua vivência enquanto aprende novos conceitos.

Tal abordagem foi aprofundada por Lemos (2011) representando a essência da aprendizagem significativa, que se caracteriza como um processo de assimilação em que uma nova informação é associada a uma outra já existente e que deve possuir relevância na estrutura do conhecimento do indivíduo. Como destacado por Moreira (2012) a nova informação precisa despertar ou interagir com algum sentimento, emoção e/ou conhecimento intrínseco do ser para que de fato ocorra a aprendizagem significativa.

Contudo, esta aprendizagem deve ocorrer de forma substantiva e não de forma arbitrária. De acordo com Pontes (2006), a atribuição de sentido e significância a novos conhecimentos depende da existência e correlação dos conhecimentos prévios de cada ser humano. Frasson *et al.* (2019) destacam que a aprendizagem significativa engloba mais que conceitos, refere-se também ao comportamento, habilidades e atitudes que necessitam de estímulo e de respeito.

Cabe destacar que a metodologia ativa com foco na aprendizagem significativa requer uma disposição do aprendiz e principalmente, uma preocupação do docente com a aprendizagem do aluno (Mitre *et al.*, 2008). Como evidenciado por Diesel *et al.* (2017) trata-se da mudança de um modo passivo de ensino para um modelo ativo de aprendizagem.

Acerca desse novo foco metodológico, Fink (2003) apresentou o modelo - *design* para a aprendizagem significativa - no qual, as disciplinas universitárias devem ser integradas durante toda sua execução obedecendo a três elementos fundamentais: os objetivos de aprendizagem, os mecanismos de *feedback* e de avaliação e ainda, as atividades de ensino e aprendizagem. Para a aprendizagem significativa acontecer os três elementos precisam estar plenamente interligados visto que todos influenciam em seu resultado (Santrock, 2010).

Aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como um todo de forma prática, relacionando as suas experiências: sentimentos, valores, sociedade e profissão. Permite formular perguntas que estão direcionadas a questões que lhes digam respeito, confrontar os problemas práticos de natureza social ou aqueles que são relevantes para ele, ajuda a transferir o aprendido da universidade para outras circunstâncias da vida, suscitando modificações (Masseto, 2012). Assim, mesmo terminando a graduação, os conhecimentos e habilidades desenvolvidas devem permanecer no decorrer da trajetória profissional do educando (Mitre, 2008).

## 2.2 Conteúdos de aprendizagem no ensino superior

As atividades de ensino-aprendizagem constantemente estão desalinhadas aos objetivos da aprendizagem. Os estudantes podem assimilar o conteúdo das aulas, mas nem sempre sabem pensar criticamente ou dominam o que é importante, de forma que aquele conteúdo seja significativo ao aplicá-lo na realidade (Fink, 2003; Gil, 2020). Acerca disso, Mitre (2008) destaca que deve haver a expansão da consciência do indivíduo. Por isso, faz-se necessário pensar em objetivos de aprendizagem e também nos conteúdos, que são os meios para o alcance das metas (Fink, 2003).

Libâneo (2006, p. 128) conceitua os conteúdos como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes [...]” os quais são definidos pelo professor de forma didática no objetivo de facilitar ao aprendiz incorporar em sua prática social. Os

conteúdos, dentro do plano de cada disciplina compreendem os assuntos e temas que serão estudados no decorrer da aplicação desta disciplina (Gil, 2020). Dentro do planejamento, deve-se pensar na autonomia do aluno, na aprendizagem do conteúdo programado, visto que, no ensino superior principalmente o estudante precisa assumir um papel ativo (Mitre, 2008).

De acordo com Pontes (2006), conteúdos são os elos que ligam educando e educador, o qual, o utiliza como um organizador, uma programação do processo de ensino considerando o conhecimento prévio do educando. Para Coimbra (2017), os conteúdos necessariamente precisam estar articulados com a realidade dos educandos, promovendo um significado na aplicação de cada conteúdo. Corroborando, Pontes (2006) argumenta que esses novos conceitos devem ser assimilados às aprendizagens já adquiridas, possibilitando uma visão mais ampla (Pontes, 2006; Mitre, 2008).

Todavia, é notória a obsolescência, que muitas vezes recai sobre a programação do plano. Os conteúdos precisam respeitar clássicos, mas também considerar a realidade atual, assim como as ferramentas utilizadas para aplicá-los (Gil, 2020). Neste sentido, Lemos (2011) explica que o material de ensino quando analisado sobre a perspectiva da aprendizagem significativa, demonstra não levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, dificultando a sua compreensão e aprendizagem.

Além disso, no Brasil existem desigualdades no que tange o acesso à informação. Visto que os mais ricos e do meio urbano possuem materiais de ensino atualizados e Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's - de alta performance. E em contrapartida, os jovens pobres e do meio rural ainda vivenciam as dificuldades de democratização de acesso ao ensino (Ney; Souza & Ponciano, 2015). Esse contraste ficou ainda mais explícito frente à atual crise causada pela pandemia da Covid-19. Neste contexto, o material de ensino e os recursos que serão utilizados em sala de aula, ganham relevância, pois é através deles que é vislumbrada a lacuna existencial de políticas públicas voltadas para o acesso à recursos didáticos para todos de forma igualitária e justa.

Neste panorama, Schmitt, Bugalho e Kruger (2021) realizaram um mapeamento no intuito de identificar como está ocorrendo a aprendizagem durante o isolamento derivado da Covid-19. As autoras destacaram que 96% das aulas do ensino superior foram dadas de forma remota, dentre essa proporção, 98% das aulas expositivas são com base na apresentação de slides. Contudo, foi observado que o *modus operandi* mudou, os alunos não estão sentados à frente do professor como ocorria no modo presencial, todavia, o estudante permanece sendo figura passiva na aprendizagem tradicional.

### **2.3 Aprendizagem significativa e os conteúdos no ensino superior**

Inicialmente, Frasson *et al.* (2019) sinalizam a importância da distinção entre os conhecimentos que compõem a estrutura cognitiva do ser humano. Estes princípios podem ser classificados como conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998; Pozo & Crespo, 2009). Conforme exposto por Anastasiou (2009), cada tipo de conteúdo possui a sua relevância dentro do plano de ensino e da metodologia a ser abordada pelo docente do ensino superior para a realização do plano de aula, tornando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Desta forma, a classificação tríade dos conteúdos é composta por três pilares: o saber, o saber fazer, o ser. O saber, é composto pela temática conceitual que representa os princípios, dados e fatos. Já o segundo é, procedimental, caracterizado pelo “saber fazer” ou seja, pelas técnicas e estratégias que exigem raciocínio e repetição. Por fim, o atitudinal que reflete os valores, as atitudes que formam o ser (Zabala, 1998; Pozo & Crespo, 2009).

Neste sentido, é importante realizar a ligação entre os tipos de conteúdos e o perfil do egresso definidos no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Administração, para que ocorra o desenvolvimento das competências de cada indivíduo (Michelan *et al.*, 2009). Assim, é possível relacionar os três tipos de conteúdos com os três elementos que constituem uma competência: conhecimento, habilidades e atitudes - CHA -, como exemplificado no Quadro 01.

	<b>C</b>	<b>H</b>	<b>A</b>
Tipo de conteúdo	Conceitual	Procedimental	Atitudinal
Dimensões da competência	Conhecimento	Habilidades	Atitudes
Correlação conteúdo e competência	Fatos e informações adquiridos no decorrer da vida, nas escolas, universidades, cursos	Capacidade de realizar determinada tarefa, física ou mental	Comportamentos apresentados nas situações e tarefas do cotidiano
Verbo que define	Saber	Saber fazer	Querer fazer

Quadro 1 – Correlação entre os conteúdos e competências

Fonte: Adaptado de Rabaglio (2001).

Colaborando com o acrônimo CHA, Freire (1996) destaca que na educação de jovens é importante o uso da aprendizagem significativa através das metodologias ativas para que o aluno esteja preparado para enfrentar os desafios, resolver problemas, construir e agregar novos conhecimentos através das experiências prévias. No entanto, a aprendizagem significativa ainda não é realidade em muitos cursos do ensino superior, devido a resistência do corpo docente e discente em querer mudar o panorama passivo para o ativo (Machado *et al.*, 2018).

Neste sentido, quando o processo formativo é centrado no professor, ele é considerado o proprietário do conhecimento, visto que somente ele domina e o apresenta nas aulas expositivas. O professor expõe a teoria, explica com base no seu conhecimento e, cabe aos alunos memorizar e repetir o que foi ensinado. Quando o processo ensino-aprendizagem ocorre neste formato ele é classificado como método tradicional (Kruger, 2013). Blankley, Kerr e Wiggins (2017) notaram que os educadores ainda optam pela metodologia tradicional em 50% das aulas, destinando 15% para atividades avaliativas e apenas 35% para uma aprendizagem em que o aluno participe.

Destaca-se que, também que, revendo a vivência acadêmica das autoras, a participação em aula acontecia nas atividades em grupos, em que ocorria a escrita ou a exposição de determinado tema. No entanto, pela experiência, notava-se que não havia a atribuição de papéis aos componentes do grupo, ocasionando a sobrecarga de um único membro. Desta forma, Mazzioni (2013) reflete que o uso das estratégias de ensino-aprendizado precisam ser condizentes com a forma que o aluno aprende, que aprender não é um ato isolado e que o professor necessita adequar o seu planejamento para desenvolver as habilidades e atitudes de forma integral.

Estas autoras também percebem que a postura inflexível e acrítica do discente possui relação com o modo de estudar e aprender pelos quais foi educado em toda a sua formação básica, a qual permanece no Ensino Superior. A mudança de posturas exige sacrifícios tanto do professor quanto do aluno pois, para ambos é mais “fácil” permanecer na zona de conforto. Desta forma, Freire (1996) discorre que a motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia são necessárias para o processo de aprendizagem, ou seja, é preciso despertar no acadêmico, o sentido de “querer aprender”, “querer fazer”, ressignificando o “querer passar”.

## 2.4 Perfil do egresso do curso de Bacharel em Administração

O perfil dos estudantes tradicionais frequentemente, são jovens, brancos, de classe média e/ou alta e que dispõem de tempo durante sua vida para dedicação exclusiva aos estudos (Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016). O conceito de estudante não-tradicional está relacionado à habilidade de adaptar-se às especificidades de cada realidade. Estão incluídos neste grupo os estudantes que pertencem ao grupo minoritário que acessam a educação superior: os alunos que possuem dificuldades ocasionadas por fatores estruturais, os maduros, os que possuem necessidades educativas especiais, os primeiros membros do grupo familiar a frequentar o ensino superior e etc. (Almeida, Quintas & Gonçalves, 2016).

Neste sentido, o perfil do egresso de administração foi analisado na prática por Griebeler, Bones e Otto (2015), verificaram que a idade intermediária dos estudantes está em torno de 25 a 29 anos, em sua maioria do gênero masculino e estado civil solteiro, sendo que o motivo da maioria a optar pelo curso é dar continuidade aos negócios da família. Os obstáculos relacionados à aprendizagem dos estudantes são diversos, todavia, os três principais são: falta de condições financeiras, por motivos profissionais, disponibilidade de horários e dificuldades em compreender os conteúdos programáticos (Almeida; Quintas; Gonçalves, 2016).

Neste panorama, pensar nos conteúdos que serão programados nos currículos dos cursos superiores antes de mais nada, consiste na reflexão do docente em saber quem, ou que perfil de profissional deseja formar ao aplicar o conteúdo planejado. O impacto daquele curso pode ser construtivo e relevante na vida do aluno após a sua formação, tornando-se um diferencial em relação àqueles que não o fizeram? Esta reflexão é apontada por Fink (2003) ao designar a importância de construir objetivos adequados para auxiliarem na formação dos egressos de cursos diversos.

A inserção da aprendizagem significativa a partir do uso de metodologias ativas ocorrem nos mais diversos cursos e áreas. A habilidade de comunicação é fundamental em qualquer ação de interação humana e deve ser um ponto de atenção na formação do ser humano e profissional. Ao encontro desta afirmação, Freire (1986, p. 44) em longínqua época já discorria que “ não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, por meio da comunicação, dar-se há a problematização exigindo do indivíduo a modificação, que requer sua participação ativa. Assim, ao comunicar-se dialogicamente surge a necessidade de respostas, logo, o induz a buscar formas de mudanças que contribuam na solução de problemas, o que demonstra que, as interações convidam o aluno a evoluir na sua trajetória enquanto discente e como futuro profissional.

A formação requer pensar em muitas competências, habilidades e atitudes e a assertividade destas ações impactam também na qualidade daquilo que é captado pelos alunos e egressos. A qualidade do aprendizado do egresso influenciará na segurança das decisões associando sua capacidade de aliar o conhecimento adquirido, seja ele teórico ou prático/técnico, às situações práticas vivenciadas no desempenho de sua profissão. A antecipação do professor, denominada por Fink (2003) como “o pensar a frente”, consiste em propiciar ao discente situações mais próximas daquelas que encontrará após a conclusão do curso e fará a diferença na experiência da aprendizagem, pois tudo que foi possível de ser assimilado contribuirá nas decisões por considerar sua experiência prática.

Neste aspecto, o perfil do egresso do estudante de administração, solicita características, como: conhecimento especializado com visão globalizada, raciocínio lógico, empatia e motivação, capacidade interativa, integrativa e de coordenação, liderança participativa, postura ética e responsabilidade social, fomentos de qualidade de vida, capacidade comunicação, postura criativa, iniciativa e atitude empreendedora (UFSM, 2019). E essas características poderão ser

desenvolvidas através da metodologia da aprendizagem-significativa. A Tabela 1 apresenta a relação entre as competências solicitadas no perfil do egresso do estudante de administração e a perspectiva de desenvolver tais características quando aplicada a aprendizagem tradicional ou a aprendizagem significativa.

CARACTERÍSTICAS	APRENDIZAGEM TRADICIONAL	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Visão globalizada	✓	✓
Capacidade interativa	✗	✓
Liderança participativa	✗	✓
Postura ética	✓	✓
Postura Criativa	✗	✓

Tabela 1 – Relação entre Perfil do Egresso e as Aprendizagens Tradicional e Significativa

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas pesquisas de Dias e Enumo (2006); Rodrigues, Moura e Testa (2011), Almeida, Quintas e Gonçalves (2016) e Paiva *et al* (2016).

Nota: “X” “corresponde a Não desenvolvido e “V” corresponde a Desenvolvido.

Conforme exposto, o símbolo "V" sinaliza as características solicitadas no perfil do egresso que são desenvolvidas através das aprendizagens tradicionais e/ou significativas, enquanto que, “X” simboliza as características que não são desenvolvidas por meio da aprendizagem tradicional. Os autores associam ao método tradicional a restrição de desenvolvimento expansivo das capacidades do indivíduo, enquanto a inserção da aprendizagem significativa expande o senso mais humano e inovador do egresso.

A metodologia ativa deve ser considerada no projeto do curso, pois tem um papel fundamental no sentido de adaptar a realidade do aluno e trazê-la para o contexto da sala de aula estimulando seu desenvolvimento. A partir da autonomia que o discente dispõe é instigado a participar de debates, compartilhar conhecimentos e experiências, pesquisar e aprender por conta própria, em vez de esperar passivamente demandas de atividades que se tornam mecânicas (Ministério da Educação, Parecer CNE/CES nº: 438, 2020).

Além dos atributos já mencionados, Gomes (2011) evidenciou em pesquisa realizada a importância de inserir a aprendizagem significativa para fomentar o desenvolvimento de habilidades, competência técnica e ética, a capacidade reflexiva e crítica, modificando a formação tradicional do estudante para assim, prover a sociedade de profissionais conforme os perfis propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As mudanças podem ser introduzidas aos poucos no cotidiano das universidades, pois sabe-se da dificuldade e resistência dos modelos tradicionais, embora estes tenham suas particulares contribuições de formação.

### 3 MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão da literatura visando estabelecer uma base literária das principais discussões de estudiosos sobre o tema em questão. A revisão da literatura, ou revisão bibliográfica, tem como objetivo colocar o pesquisador em contato com o tema e propiciará por meio da análise dos achados literários uma abordagem sob uma nova perspectiva (Marconi; Lakatos, 2021).

A revisão realizada foi de conveniência, ou seja, foi selecionado um conjunto de materiais julgados como importantes para o tema em estudo, sem utilizar método específico e sistemático (Galvão; Ricarte, 2019). O levantamento de literatura ocorreu em sites e periódicos eletrônicos com posterior seleção de artigos e livros cujos conteúdos possam contribuir no campo específico das perguntas as quais buscou-se respostas. Os documentos utilizados possuem fonte



secundária, ou seja, já foram tratados anteriormente (Marconi; Lakatos, 2021). A estratégia utilizada para busca de materiais concentrou-se nas terminologias chaves, sinônimos, termos em inglês e associações correspondentes aos temas estudados no decorrer da pesquisa.

A discussão teórica permitiu a construção de um quadro que demonstra a relação da concepção da aprendizagem significativa na formação do perfil dos egressos de cursos superiores de administração, contribuindo na sua trajetória profissional e atendendo ao que foi definido no PPC e, a legislação vigente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A teoria da aprendizagem significativa não é algo recente, visto que foi divulgada no ano de 1968 por Ausubel, no entanto, as autoras aprenderam o seu real sentido quando provocadas pela disciplina de Técnicas de Ensino a repensar o modo como se aprendeu, e como se quer ensinar para que de fato os alunos aprendam. Deste modo, o objetivo deste estudo foi realizar o contraponto entre a aprendizagem significativa e o modelo tradicional que se vivenciou na educação básica e no ensino superior, na formação dos profissionais que serão entregues à sociedade.

Percebeu-se que o modelo passivo não desenvolve todas as habilidades e atitudes necessárias para a promoção das competências basilares para o egresso do curso de administração. As metodologias tradicionais impõem aprendizados que são mecânicos, repetitivos e temporários. A expansão do estado da consciência e da aprendizagem requer que sejam criados elos teóricos, práticos, emocionais, reflexivos e críticos para a transição evolutiva do estudante para posteriormente um profissional que atue de forma eficiente e eficaz na sociedade. Construir perfis mais qualificados de egressos no ensino superior está relativamente ligado às metodologias formativas de ensino aplicadas, visto que atende também a orientação do Parecer CNE/CES N° 438/2020.

Ao estudar o problema de como alcançar o perfil desejado do administrador, demonstrou-se que o docente precisa estar disposto a preparar o “cenário” adequadamente para alcançar a sua meta. Entretanto, a teoria comprova que esta é uma via de mão dupla, de participação ativa, reflexiva e também autônoma, entre o formador e o aprendiz, o qual precisa estar disposto a construir o aprendizado necessário para sua autossuficiência como profissional.

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação é necessário que educandos e educadores construam juntos a aprendizagem significativa. Ambos precisam estar abertos para aprender e principalmente desenvolver uma atitude de empatia e amizade para com o universo de vivências e experiências de cada ser. Em primeiro lugar, o professor precisa entender que ele é responsável não só pela transmissão do conteúdo e sim pelo zelo do aluno de forma integral, incluindo seus princípios e valores.

Neste sentido, o aluno necessita confiar no professor não pelo seu elevado currículo e nem tão pouco por sua autoridade, mas pela forma que ele conduz a aprendizagem. A aprendizagem significativa envolve muito mais que conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos, envolve o ser humano. Ela será significativa se aluno e professor quiserem que seja, pois apenas assim, terá envolvimento e a construção de significado para ambos.

Tendo em vista as discussões expostas e o entendimento da importância da aprendizagem significativa na construção do perfil do egresso no ensino superior, é possível afirmar que o método da aprendizagem significativa se sobressai ao tradicional visto que, abrange o desenvolvimento de forma ampla do aluno. Ao desenvolver-se com práticas de conteúdos que ele conseguiu absorver o aluno constrói sua bagagem de conhecimento que levará para sua vida e, que portanto, não são temporários. A aprendizagem tradicional possui seus benefícios, mas

deve ser complementada com a significativa, pois esta deve ser introduzida na prática educacional para formar melhores alunos e consequentemente melhores profissionais.

Como limitações deste estudo, pode-se considerar a visão limitada das autoras sobre a aprendizagem ativa nos cursos de graduação de administração em virtude da preponderância da perspectiva tradicional da relação ensino-aprendizagem nas instituições de ensino superior. Como sugestão para estudos futuros, propõe-se a realização de entrevistas com discentes, egressos e também docentes para entender a preferência pela aula expositiva, já que existem diversificadas maneiras de aprendizagem significativa com o uso das metodologias ativas. Acredita-se ainda que o diálogo é uma ótima ferramenta de promover relatos de experiências para que, como discentes e futuras docentes, as autoras possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, pesquisa e extensão universitária.

## REFERÊNCIAS

- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. D., Costa, M. M. L., Fernandes, M. D. G. M., & Nóbrega, M. M. L. D. (2019). Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72, 248-255. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/reben/a/GDNMjLJgvzSJKtWd9fdDs3t/?lang=pt>
- Almeida, A. C. P. F. De , Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. Recuperado de: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/237/202>
- Anastasiou, L. D. G. C. (2009). Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. *Olhar de Professor*, 8(1). Recuperado de: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/701>
- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Bessa, V. H. *Teorias da Aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008. 204 p. Recuperado de: [http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias\\_da\\_aprendizagem\\_online.pdf](http://files.psicologandoja.webnode.com.br/200000064-e4114e50b2/teorias_da_aprendizagem_online.pdf)
- Blankley, A. I., Kerr, D., & Wiggins, C. E. (2017). The state of accounting education in business schools: An examination and analysis of active learning techniques. In *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*. Emerald Publishing Limited.
- Coimbra, C. L. (2017). *Revolucionando a Sala de Aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. (Cap.1, pp.1-13). São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2011). Educar pela pesquisa. *Educar pela pesquisa*, [s. l.], p. 148–148.
- Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: avaliação e intervenção através de procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, 22(1), 69-78. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/KF5SGLtSbyNqM4LDdrNWsbR/abstract/?format=html&lang=pt>
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. Recuperado de: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod\\_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf).
- Frasson, F., Laburú, C. E., & de Freitas Zompero, A. (2019). Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma releitura da Teoria Ausubeliana. *Revista Contexto & Educação*, 34(108), 303-318. Recuperado de : <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8840>

- Fink, L. D. (2003, February). A self-directed guide to designing courses for significant learning. *University of Oklahoma*. San Francisco, 27(11), p1-33. Recuperado de: <http://www.bu.edu/sph/files/2011/06/selfdirected1.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo, Editora Paz e Terra. Recuperado de : [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da informação*, 6(1), 57-73. Recuperado de: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>
- Gil, A. C. (2020). *Metodologia do ensino superior*. 5. ed. São Paulo : Atlas. Recuperado de: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597023954/epubcfi/6/10\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright!4/38/8/1:86\[202%2C0](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597023954/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright!4/38/8/1:86[202%2C0)
- Gomes, A.P. (2011). (Trans) *Formação da educação médica: é possível mudar o perfil do egresso com base em modificações no método de ensino-aprendizagem?* Tese de doutorado em Saúde Pública, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/24767>
- Kruger, S. D., Mazzioni, S., Resende, A., Gubiani, C. A., & Zanin, A. (2013). O perfil desejado do egresso dos cursos de ciências contábeis das universidades de Santa Catarina. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 12(34), 40-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454896>
- Libâneo, J.C. (2006). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- Lemos, E.S. (2011). A Aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* – 1(1), p. 25-35. Recuperado de: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/16653>
- Machado, L. B., de Oliveira Lopes, I., Bárbaro, R. A., de Souza, K. F. S., Wingert, I. C., & Luft, J. F. (2018). Metodologias ativas associadas ao uso de tecnologias o âmbito educacional: produções científicas de enfermagem uma revisão integrativa de literatura. *Educação & Linguagem*, 21(2), 59-82.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E.M. (2021). *Fundamentos de metodologia científica*. Atualização da edição João Bosco Medeiros - 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Recuperado de: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026580/epubcfi/6/2\[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml0!4/2/2\[459bbbd6-50d4-4c1a-9a23-f288849b584e\]%4050:77](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026580/epubcfi/6/2[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml0!4/2/2[459bbbd6-50d4-4c1a-9a23-f288849b584e]%4050:77)
- Masseto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. Ed. São Paulo: Summus.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), 93-109. Recuperado de: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>
- Michelan, L. S., Harger, C. A.; Ehrhardt, G., & Moré, R. P. O. (2009). Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1>.
- Ministério da Educação (2005). Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. Brasil: Conselho Nacional de Educação. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf) -

- Ministério da Educação. (2020). Parecer CNE/CES nº: 438/2020. Brasil: Conselho Nacional de Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192)
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M. D., Meirelles, C. D. A. B., Pinto-Porto, C., ... & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, 13, 2133-2144. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/?lang=pt>
- Moreira, M. (2012). A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Revista Currículum*, 25, p. 29-56. Recuperado de: [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q\\_25\\_%282012%29\\_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y).
- Ney, M. G., Souza, P. M. de, & Ponciano, N. J. (2015). Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano. *InterSciencePlace*, 1(13). Recuperado de: <http://revista.srvroot.com/isp/index.php/isp/article/view/127>.
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 15(2), p.145-153.
- Pereira, D. da S. (2019). Docência, escola e escolarização—uma entrevista de Michel Foucault para a Periscope em 1975. *Horizontes*, 37, e019022-e019022. Recuperado de: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/791/357>
- Pontes, J. A. D. S., Neto (2006). Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Recuperado de: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/296>
- Pozo, J. I., & Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed.
- Rabaglio, M. O. (2011). *Seleção por Competências*. 2ª edição – Editora: Educator, São Paulo.
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S. & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaina, 4(3), p. 1-9. Recuperado de: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>
- Santronck, J.W. (2010). *Psicologia educacional* [recurso eletrônico]. 3. Ed. Porto Alegre : AMGH Editora Ltda, 2010. Recuperado de: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788563308559/pageid/24>
- Talbert, R. (2019). *Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior* [recurso eletrônico]. Série: Desafios da Educação. Porto Alegre: Penso. Recuperado de: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291762/>
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED. Recuperado de: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>
- Schmitt, D. C., Bugalho, D. K., & Kruger, S. D. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3133-e3133. Recuperado de <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3133/2253>.