

DA IDEAÇÃO AO ROADSHOW: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

Sílvio Luiz de Paula

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Brunna Carvalho Almeida Granja

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

Mariana Cavalcanti Falcão de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Brasil

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever uma prática pedagógica, inserida no bojo das metodologias ativas, que leva em consideração a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e uma avaliação centrada no processo. Para tanto, ao buscar ampliar o entendimento sobre metodologias ativas e dar inteligência sobre as bases que deram suporte a experiência, no embasamento teórico discute-se sobre interdisciplinaridade, desenvolvimento de competências e avaliação de aprendizagem. Na metodologia, visando a alcançar o entendimento da prática realizada, além dos registros programados realizados pelos três professores envolvidos na condução da atividade, aplicaram-se questionários com os alunos durante o processo, realizando-se ao final um grupo focal. A prática, realizada no segundo semestre letivo de 2016, contou com a participação de aproximadamente 90 alunos dos cursos de Administração e Gestão da Informação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que, por meio da modelagem Canvas, método utilizado na fase de ideação para a criação dos novos empreendimentos, desenvolveram sete empresas inovadoras e criativas, finalizando o semestre com a apresentação das empresas no formato de *roadshow*, forma de apresentação utilizada

em ambiente de *startup* nas rodadas de negócios para captação de investimentos. Como principais achados identifica-se a importância de experiências interdisciplinares que conduzam os alunos a vivenciarem situações que possibilitem o desenvolvimento de competências para além dos conteúdos curriculares. Da perspectiva dos docentes envolvidos ressaltam-se os desafios na formação para a condução de tais práticas, bem como as dificuldades da estrutura e modelo pedagógico adotado na instituição.

Palavras-chave: Competência; Ideação; Interdisciplinaridade; Metodologias Ativas; *Roadshow*.

ABSTRACT

The objective of this work is to describe a pedagogical practice, inserted in the bosom of the active methodologies that takes into account the interdisciplinarity, the development of competences and a process - centered evaluation. Therefore, in seeking to broaden the understanding of active methodologies and give insight on the bases that gave support to the experience, the theoretical background discusses on interdisciplinarity, development of competences and evaluation of learning. In the methodology, aiming to reach the understanding of the practice, besides the

programmed records made by the three teachers involved in the conduction of the activity, questionnaires were applied with the students during the process, with a focus group at the end. The practice, held in the second semester of 2016, was attended by approximately 90 students from the Administration and Information Management courses of the *Universidade Federal de Pernambuco* (UFPE), which, through the modeling of Canvas, a method used in the ideation phase for the creation of the new enterprises, developed seven innovative and creative companies, ending the semester with the presentation of the companies in the format of roadshow, a form of presentation used in startup environment in the rounds of business to attract

1 INTRODUÇÃO

Diante do acelerado processo de exclusão, não é difícil perceber que os países que almejem prosperar deverão comprometer-se com a educação de sua sociedade, entendendo como as transformações acontecem, uma vez que estas transformações definirão as competências necessárias não apenas em relação aos conhecimentos e habilidades no trabalho, como também relacionadas ao caráter e à personalidade do indivíduo (JAMES, 1998).

A cada dia, o processo educacional se depara com o surgimento de novas demandas que se incorporam ao cotidiano, que acarretam novas maneiras de pensar e de conviver

investments. The main findings identified the importance of interdisciplinary experiences that lead students to experience situations that allow the development of skills beyond curricular content. From the perspective of the teachers involved, the challenges in the training for conducting such practices are highlighted, as well as the difficulties of the pedagogical structure and model adopted in the institution.

Keywords: Competence; Ideation; Interdisciplinarity; Active Methodologies; Roadshow.

e mudam os padrões já existentes. Oliveira (2006) aponta o momento como uma transição paradigmática, que propicia a revisão dos procedimentos e da maneira de ensinar, aprender, pesquisar, analisar a ciência e encarar a vida. Nessa perspectiva, repensar os modelos tradicionais de ensino aprendizagem (ensinagem) torna-se uma necessidade, principalmente no contexto do ensino superior, desafio este que impacta diretamente nas instituições de ensino, nos modelos de ensino-aprendizagem adotados pelos docentes e discentes. Dos docentes são exigidas novas competências para ensinar através de estratégias didáticas que atendam de forma eficiente e eficaz um novo contexto social, mercadológico e acadêmico, por outro lado, do aluno,

exigem-se novas competências para aprender.

Nesse contexto, visando a uma ruptura do padrão de ensino escolar fragmentado, resultado da modernidade do século XIX, a interdisciplinaridade é discutida desde a década de 70, de um lado, como um conceito que precisa ser melhor compreendido e, por outro, como uma prática que deve ser incorporada aos projetos políticos pedagógicos escolares. Sendo assim, o planejamento e execução de práticas interdisciplinares se deparam com desafios relacionados à descentralização do papel do professor, uma postura ativa por parte dos discentes que passam a ser os principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, além de uma postura também mais proativa de docentes que precisam compartilhar e dividir o planejamento pedagógico de suas disciplinas em conjunto com outros docentes, comportamento incomum no âmbito das IES públicas.

Dessa forma, ao considerar a necessidade de descentralização do papel do professor em sala de aula, a discussão sobre práticas inovadoras de ensino vem sendo discutidas desde meados do século XIX, impulsionada

principalmente pelo movimento escolanovista, tendo como seu maior expoente John Dewey.

As implicações desse movimento nas práticas educacionais para o ensino superior podem ser vistas na emergência de abordagens caracterizadas pela participação ativa dos alunos no processo de ensinagem. Tais abordagens consistem em Metodologias Ativas (MA), compreendidas como “[...] estratégias que levam em conta a realidade concreta e a necessidade de se trabalhar, além das questões técnicas as emoções e as relações interpessoais” (FERNANDES *et al.*, 2005, p.447).

Ainda de acordo com Fernandes *et al.* (2005), essas estratégias levam à desfragmentação da estrutura disciplinar; buscam uma melhor adequação dos alunos com sua atuação profissional que podem ser alavancadas pelo desenvolvimento de senso crítico, tomada de decisões e avaliação de cenários; e uma releitura da concepção de avaliação do discente. Se, de um lado exige-se uma postura mais ativa do estudante, de outro o docente precisa pensar e criar condições necessárias para que isso aconteça.

Na perspectiva da aprendizagem, Silva (2006) aborda a necessidade de interatividade nos ambientes de ensinagem. Para o autor, interatividade acontece quando a emissão e recepção podem cocriar a mensagem. Corroborando com educadores clássicos da educação como Freire (2000), Silva (2006) traz que o ato da aprendizagem e da docência é um ato colaborativo, no qual o aluno e o professor se encontram para cocriarem conhecimento, e nessa perspectiva faz-se necessário o maior aprofundamento das práticas de ensinagem e dos saberes e competências específicas para maior ganho quantitativo e qualitativo do processo de aprendizagem.

Dito isso, impulsionados pela perspectiva pedagógica da interdisciplinaridade e na busca por metodologias ativas que permitam uma melhor prática de ensino aprendizagem entre alunos de cursos e áreas de conhecimento distintas de uma mesma IES, três docentes da Universidade Federal de Pernambuco, alocados em cursos de graduação diferentes, planejaram uma prática interdisciplinar que aconteceu no segundo semestre letivo de 2016. Assim, este trabalho tem

como objetivo descrever esta prática pedagógica, inserida no bojo das metodologias ativas, que leva em consideração a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e uma avaliação de aprendizagem centrada no processo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Interdisciplinaridade

O termo interdisciplinaridade se consolidou no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) como a possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento e a dissociação das experiências escolares e a realidade social. Tal consolidação foi impulsionada a partir da Década de 70. Pardini e Santos (2008) identificam diferentes fases das discussões sobre interdisciplinaridade, sendo a primeira nos Anos 70, quando a maior preocupação dos interessados no tema era a definição de um conceito, em seguida, na década posterior, foi também evidenciada a busca pelo desenvolvimento de um método que permitisse a aplicação da interdisciplinaridade nos currículos escolares e, por fim, na década de 90 fica evidente o movimento de

pesquisadores em direção à construção de uma teoria.

Para Favarão *et al.* (2004), “[...] a interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento”. No entanto, as perspectivas sobre interdisciplinaridade são distintas, embora complementares (THIESEN, 2008; PELEIAS *et al.* 2011). Nesta tentativa de definir conceitos, práticas e teorias sobre o termo há, por um lado, maior preocupação com aspectos da produção, reconstrução e socialização do conhecimento gerado sobre o conceito de interdisciplinaridade (perspectiva epistemológica) e, por outro, um foco nos aspectos relacionados à operacionalização e aos impactos da interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem escolar (THIESEN, 2008).

Ao mesmo tempo, no Brasil, a consolidação do debate sobre interdisciplinaridade se deu durante da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emergidas a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (PELEIAS *et al.*, 2011). Esse movimento evidenciou

às IES a necessidade de um currículo interdisciplinar. Nesse contexto, as IES passaram a buscar práticas educacionais condizentes com o cenário nacional.

Assim, a interdisciplinaridade foi compreendida, também, como um meio que permite seguir em direção à autonomia acadêmica e à flexibilização curricular. Para tanto, os Projetos Político Pedagógico (PPC) dos cursos de graduação são vistos como os instrumentos capazes de prever práticas curriculares para desfragmentação do conhecimento (PELEIAS *et al.* 2011).

Importante atentar que embora seja frequentemente induzida e presente nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação das IES brasileiras, ainda chama atenção o fato de, no Brasil, haver mais disseminação da interdisciplinaridade como matriz fundamental dos PPC de cursos de graduação, do que práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, ainda há uma lacuna significativa entre o que se pretende e o que se faz (FAVARÃO *et al.* 2004; PELEIAS *et al.* 2011). Essa limitação está associada a barreiras institucionais (culturais, psicossociais, capacitação de pessoal e

epistemológicas) e materiais (de natureza econômica e financeira) (FAVARÃO *et al.* 2004).

Além destas barreiras, hoje, a interdisciplinaridade no ensino superior encontra-se diante de novas discussões paradigmáticas sobre práticas pedagógicas, o que conduz as IES a desenvolverem pesquisas sobre os efeitos de experiências e vivências educativas na aprendizagem e desenvolvimento de competências dos alunos (SILVA; NEVES, 2016).

Tal perspectiva leva a pensar que o planejamento e execução de atividades interdisciplinares no ensino superior precisam, além de promover a integração de diferentes áreas de conhecimento para compreensão mais ampla da realidade, situar o discente como protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor também precisa ser repensada, pois ela deve transcender sua posição de especialista de determinado conteúdo para uma posição de articulador e planejador de práticas interdisciplinares, ou seja, atividades interdisciplinares impulsionam docentes e discentes a desempenharem outros papéis, além da

busca pelo desenvolvimento de novas competências.

2.2 Desenvolvimento de Competências

As IES representam um momento de transição na vida dos que acessam a primeira graduação, momento de ruptura entre o ensino médio e o ensino superior. Ocasão da definição de uma área para desenvolvimento de uma carreira profissional. Sendo, assim, um indutor do desenvolvimento profissional, que culmina, para muitos, com o início da vida laboral quando da entrada no mercado de trabalho. Além dos conhecimentos científicos possibilitados por um modelo educacional, para o sucesso profissional faz-se necessário um rol de características, neste trabalho refletidas como um conjunto amplo de competências genéricas e específicas, de competências técnicas, comportamentais e processuais.

Conforme preconiza a Declaração de Bolonha, a expectativa é que as IES sejam facilitadoras no desenvolvimento de competências transversais, possíveis de transposição para outros contextos mais complexos que o ambiente de sala de aula, mas, para tanto, novas práticas pedagógicas precisam ser pensadas,

especificamente no contexto das IES públicas.

Utilizado de maneira a refletir as inúmeras perspectivas das áreas disciplinares, o conceito de competência flutua por múltiplos entendimentos. Seguindo os estudos de McClelland (1973) e fortemente adotado pelos profissionais de gestão de pessoas, uma definição comumente utilizada para definir competências é um conjunto de

[...] conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho, podendo ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio de treinamento e formação (FLEURY; FLEURY, 2001, p.52).

Ampliando o conceito, acrescenta-se ao tradicional 'CHA' os valores (V) e o ecossistema (E), assim, a competência entendida como CHAVE passa a adotar a perspectiva dos valores partilhados por dado grupo social, bem como o impacto junto ao ecossistema nas perspectivas do indivíduo, do grupo e da sociedade. A competência aqui é pensada no ambiente de ensinagem, possibilitando o desenvolvimento dos saberes.

Segundo Paula (2017), uma outra abordagem sobre competências é

trazida por Gérard Vergnaud, discípulo de Piaget, que aborda como os indivíduos desenvolvem a competência cognitiva pela perspectiva da teoria dos campos conceituais, desenvolvida a partir do legado de Vygotsky, trazendo o entendimento a partir da distinção de competência operatória e competência predicativa. Assim, para Falcão (2006), ao utilizar uma hierarquia entre conceitos, esquemas e competências, Vergnaud defende que é possível perceber a competência em ação a partir de esquemas, em que o uso de conjunto de esquemas são as competências em ação. Todavia, os esquemas são provenientes dos conceitos, que se instrumentalizam por meio de associações lógicas entre ações e resultados.

Por um olhar comportamental, Moretto (2002) afirma que competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos visando a abordar e resolver uma situação complexa; para o autor, competência não se alcança, desenvolve-se, tendo como indicador o desempenho percebido, ou seja, o comportamento. O autor afirma que habilidade é saber fazer, relacionando-se a conteúdos procedimentais, criticando o modelo educacional

brasileiro que deu ênfase no desenvolvimento de habilidades, em detrimento da aquisição de competências.

Nessa perspectiva, Paula e Mendonça (2015) retificam a aprendizagem como uma mudança de comportamento, e defendem que no contexto educacional

[...] a aprendizagem pode ser pensada, portanto, como processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se numa mudança de comportamento do indivíduo (PAULA; MENDONÇA, 2015, p.38244).

Uma questão a ser considerada na aprendizagem diz respeito ao acesso às informações que, na atualidade, mostra-se horizontalizado. Nesse sentido,

Educador e educando, professor e aluno, docente e discente, independente da nomenclatura, esses dois atores sociais têm diante de si, nessa sociedade da informação, o mesmo acesso e as mesmas fontes de informação, o que difere é a forma como é utilizada por cada um. (PAULA; GRANJA; FALCÃO, 2017, p.82).

O discente atua nessa informação a fim de transformá-la em conhecimento, e o docente agrega-lhe a didática e os mais efetivos e significativos recursos para fazer com

que chegue ao discente de forma reflexiva (MASETTO, 2000). Em qualquer ambiente de aprendizagem faz-se necessário escrever, expressar pensamentos, ler, interpretar textos e contextos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento.

Na perspectiva das competências, Knowles (1990) traz que os professores terão de aprender a trabalhar em equipe, a desenvolver ideias próprias, aprender a ter um olhar crítico, desenvolver sua própria metodologia e utilizar a informação para desenvolvimento do seu aprendizado.

No contexto educacional faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento de competências devido ao potencial de mudança que o conhecimento possibilita quando influencia a prática reflexiva que induz a tomada de consciência do indivíduo, primeiro gatilho para a mudança de comportamento. De forma ampla, parece existir uma lacuna entre as competências desenvolvidas no ambiente acadêmico e as requeridas pelo ambiente profissional. Dentre as divergências dos argumentos dos acadêmicos e dos empregadores, inclui-se a perspectiva do aluno como terceiro

ator, direcionando para o elemento atitudinal desse em buscar desenvolver competências técnicas, comportamentais e processuais durante a fase de formação.

Segundo Zulauf (2006), a busca por entender o processo de desenvolvimento de habilidades não é recente, modelos como o da Abordagem de Capacidades que pressupõe uma autonomia do indivíduo na definição do processo de aprendizagem, desde a aquisição, desenvolvimento até o uso. E o modelo da Abordagem da Aprendizagem Situada que enfoca a necessidade do entendimento “[...] do contexto da aquisição de conhecimentos para a subsequente aplicação em outras situações ou contextos” (ZULAUF, 2006, p.135), remetendo ao modo como um contexto prepara para outro, mostram a busca por entender tal processo.

Todavia, percebe-se como desafio no desenvolvimento de habilidades o modo engessado que os componentes curriculares são elaborados, a estrutura formal das IES, além da participação passiva do estudante no processo, seja por não ser incluído de forma ativa no processo de ensinagem, seja por não

possuir maturidade para participar do processo.

Para Vygotsky (1991), a figura de um mediador humano é essencial nos processos que envolvem assimilação e geração de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de competências. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) cunhada por ele define a distância entre o nível de desenvolvimento real,

[...] determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de outro indivíduo ou em colaboração (VYGOTSKY, 1991, p.56).

Dessa forma, não apenas a relação entre o docente e o discente, mas a relação entre os próprios discentes favorece esse desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos.

Assim, aprendizagem, competências e conhecimento impactam diretamente nos objetivos de desenvolvimento do indivíduo para o pleno exercício na sociedade. No processo de ensinagem, esses elementos precisam ser acompanhados, mensurados continuamente. Para tanto, há a

avaliação de aprendizagem que se soma ao processo de ensinagem contribuindo com as atividades de acompanhamento e mensuração, conforme descrito na seção seguinte.

2.3 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação (da aprendizagem) é uma temática amplamente discutida, pois, tida como uma tarefa didática, necessária ao trabalho docente, é imprescindível no processo ensino-aprendizagem. Demo (2012) considera que a avaliação, mesmo como uma iniciativa instrumental, torna-se indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem. Deste modo, o relato dessa experiência não poderia deixar de abordar aspectos relacionados à avaliação.

Compreende-se avaliação como uma tarefa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas, pois a mensuração, apenas, proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, nesses termos, cumprirá funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e de controle (LIBÂNEO, 1994). Para além do controle, os processos de avaliação para as aprendizagens, devem considerar como

ponto de partida o educando, o que contribui para que ele se desenvolva nos aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico (SILVA; MENDES, 2017).

Sob essa lógica, o papel do professor é organizar o trabalho produtivo do aluno, com problematizações atrativas e realistas dos conteúdos curriculares, para que ao invés de frequentar aula, esse aluno pesquise sob a orientação docente (DEMO, 2012).

Se de um lado há o desenvolvimento dos educandos, de outro há o papel do docente como indutor de tal desenvolvimento. Isto indica a avaliação como uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho tanto do professor como dos alunos. Desta forma, os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (LIBÂNEO, 1994).

Considerando a prática pedagógica aqui estudada, inserida no bojo de uma inovação educacional, os processos avaliativos não poderiam estar associados somente aos aspectos quantitativos. Os tópicos como

feedback, autoavaliação e a ideia do aluno como responsável pela sua aprendizagem estiveram presentes na condução avaliativa desta experiência.

Para Demo (2012), a avaliação que toma como parâmetro os tópicos acima relacionados é considerada “processual”, pois existe a intenção de avaliar se o aluno está aprendendo, se está se tornando autor, se produz com autonomia. Tais avaliações são caracterizadas como “qualitativas” não por desconsiderarem os números, mas por buscar dimensões menos formais. Nesse sentido, é fundamental que haja o incentivo para que o aluno produza seu próprio texto. E pode-se “[...] tomar o termo “texto” em sentido mais amplo, incluindo não só páginas escritas, mas desenhos, arte gráfica, imagens, sons, porque o que importa é incentivar a autoria discente” (DEMO, 2012, p.20).

Apesar da perspectiva processual indicada por Demo (2012), as características de avaliação na experiência estudada apontam para a avaliação formativa. Autores como Luckesi (2008), Vasconcellos (2007) e Hoffman (1994) têm apresentado diferentes questões sobre essa forma de avaliação.

Para Vasconcellos (2007), a avaliação formativa está inserida no bojo das práticas que exige uma mudança de postura por parte do docente, pois o foco deve estar na aprendizagem dos alunos, não somente no controle de notas. Hoffmann (1994), por sua vez, defende que a avaliação constitui uma ação reflexiva. Para a autora,

“[...] a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão” (HOFFMANN, 1994, p.56).

Assim, a avaliação formativa deve ser encarada como um instrumento de aprendizado tanto para o professor como para o aluno. Luckesi (2002), por sua vez, defende que a avaliação é um processo que vai além da mecânica de aferição de conhecimento. Para ele, avaliar (na perspectiva de uma avaliação formativa) é um processo complexo – não tão quantitativo – que envolve atitudes humanas, portanto, “[...] para avaliar devemos utilizar uma série de instrumentos unicamente para ajudar a ter uma noção sobre a evolução

do processo educativo” (LUCKESI, 2002, p.82).

Com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos, foi utilizada abordagem formativa de avaliação, por considerá-la um processo mútuo de aprendizagem. Para tanto, a avaliação foi conduzida em três etapas: o *feedback*, a autoavaliação e a ideia do aluno como responsável pela sua aprendizagem.

Demo (2012) considera que no processo de aprendizagem o professor não deve ter uma postura de transmissor de conteúdo, mas de um orientador, um facilitador. Desta forma, os docentes planejaram uma prática prevendo uma atuação mais horizontal em relação aos alunos, assumindo uma postura de orientação, durante os encontros e nas entregas das atividades.

A autoavaliação – tanto discente como docente – aconteceu no segundo momento quando os alunos foram convidados a responderem um formulário para avaliação da prática e de suas próprias posturas e engajamento nas atividades.

O *feedback* para os alunos aconteceu durante a fase de acompanhamento no intervalo entre os

“momentos de encontro” e nos próprios encontros presenciais. Já a avaliação docente, ou seja, o *feedback* da prática foi possível com a análise dos formulários e na realização do grupo focal, cujos resultados serão discutidos nos resultados.

3 METODOLOGIA

O presente estudo classifica-se metodologicamente como pesquisa empírica qualitativa, descritivo-interpretativa. Participaram aproximadamente 90 alunos da UFPE matriculados nas disciplinas de Introdução a Administração, ofertada pelo curso de Administração, e Qualidade da Informação, ofertada pelo curso de Gestão da Informação, identificando-se, no grupo, alunos dos cursos de Gestão da Informação, Administração e Ciência da Computação.

A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre letivo de 2016. Como instrumentos para fins de coleta dos dados utilizou-se a observação direta conduzida pelos professores das duas disciplinas no decorrer das atividades, questionário para identificar as percepções dos alunos e expectativas, além de um grupo focal

presencial ao final da atividade conduzido por uma terceira professora. A dinâmica do grupo focal foi escolhida por favorecer a ampliação das experiências individuais dos participantes de forma que sejam compartilhadas perspectivas diversas. Assim, os grupos focais são viáveis quando é preciso preparar questões mais específicas preliminarmente, ou ainda, quando é necessário confirmar, esclarecer ou aprofundar dados (MORGAN, 1988).

A análise dos dados ocorreu concomitantemente à etapa de coleta dos mesmos, utilizando para fins de categorização análise de conteúdo.

4 RESULTADOS

4.1 Primeira Fase – Planejamento da Prática

Ao realizar o planejamento da ação que viria a ser executada, os docentes tinham por objetivo desenvolver uma prática interdisciplinar de ensino na graduação, no âmbito de uma instituição pública de ensino superior.

O ponto de partida deu-se com a intenção de fazer uso da abordagem de metodologias ativas, após observar as convergências entre as temáticas das

disciplinas em questão: Introdução à Administração (do curso de Administração) e Qualidade da Informação (do Curso de Gestão da Informação). Para tanto, foram verificados os planos de ensino, assim como o alinhamento desses instrumentos de forma que os conteúdos pudessem ser compartilhados pelas duas turmas.

Uma questão crucial no planejamento foi a construção do conteúdo partilhado com foco na elaboração do plano de negócios. Os docentes montaram um *template* que serviria de base para a condução dos conteúdos das atividades, delimitando os conteúdos de responsabilidade de cada turma. Neste momento foram elaborados os roteiros para o plano de negócios, considerando com foco em uma interação que possibilitasse o desenvolvimento de múltiplas competências. Assim, o roteiro estabelecia tarefas específicas tanto para os alunos de Administração como para os alunos de Gestão de Informação. Em seguida, foi definido um cronograma de trabalho considerando a sincronia entre os conteúdos e os encontros realizados com as duas turmas.

Ainda no processo de planejamento algumas dificuldades encontradas: 1) fato dos docentes ainda não conhecerem a turma, correndo o risco do grande grupo não responder positivamente à proposta; 2) a “estrutura” de horário de aulas (no caso de Gestão da Informação os encontros são semanais e têm três horas de duração, já no curso de Administração acontecem duas vezes na semana e duram uma hora e meia, cada encontro), o que dificultou a organização de mais encontros entre os dois grupos; 3) a adequação dos conteúdos programáticos para elaboração do plano de negócios, tendo em vista que parte do conteúdo de Administração não era contemplado no curso de Gestão da Informação; e 4) a infraestrutura dos dois centros onde os cursos estão lotados, ambos não possuem espaços adequados para comportar as duas turmas durante a realização das atividades do grande grupo.

4.2 Segunda Fase – Execução (Encontros + Acompanhamento das Atividades + Palestras)

A execução ocorreu em três circunstâncias: os encontros, o acompanhamento aos grupos e as palestras. Os encontros e os acompanhamentos aconteceram diante do que foi planejado. Contudo, as palestras foram incorporadas durante o processo, tendo em vista a necessidade de materializar alguns conteúdos, como será explicado em seguida.

Os encontros foram demarcados por quatro momentos: a) ideação; b) identidade organizacional; c) *feedback* parcial; e d) *roadshow*. Cada encontro tinha um objetivo definido antecipadamente, um conteúdo específico a ser passado para os alunos, um artefato a ser construído durante o encontro e um desafio para o encontro seguinte definido na forma de uma tarefa a ser entregue.

Quadro 1: Etapas dos encontros.

Ideação	
Quando	03 semanas após início do semestre letivo.
O quê	1. Apresentação dos docentes, motivações e objetivos da prática interdisciplinar; 2. Apresentações dos discentes representantes de cada curso envolvido; 3. Aula expositiva sobre o método CANVAS para desenho de negócios; 4. Formação dos grupos de trabalho interdisciplinares; 5. Elaboração de uma ideia de negócio; 6. Preenchimento do quadro CANVAS.
Técnicas	<i>Brainstorming</i> para eleição de uma ideia de negócio inovadora; <i>Storytelling</i> para compartilhamento das ideias elaboradas pelos grupos
Artefato	Quadro CANVAS para modelagem de negócios.
Avaliação	Resultado observado nas apresentações
Identidade organizacional	
Quando	06 semanas após o início do semestre letivo.
O quê	1. Aula expositiva sobre identidade (missão, visão, valores) e estrutura organizacional (organograma) - ministrada pelos dois professores das duas disciplinas envolvidas na prática; 2. Apresentação do quadro CANVAS concluído pelos grupos de trabalho e dos esboços de identidade e estrutura organizacional dos negócios; 3. 3. Apresentação da atividade seguinte: estruturação das áreas funcionais e a criação da identidade visual do negócio.
Técnicas	Discussões em grupos; Apresentações orais.
Artefato	Estrutura organizacional e elementos identitários definidos
Avaliação	Resultado observado nas apresentações
Feedback parcial	
Quando	Metade do semestre letivo
O quê	1. Orientações dos docentes aos grupos de trabalhos; 2. Avaliação parcial do processo pelos discentes participantes da prática.
Técnicas	Supervisão direta
Artefato	Questionários e plano de negócios
Avaliação	Aplicação de questionário
Roadshow	
Quando	Último dia de aulas das disciplinas (final do semestre letivo)
O quê	1. Apresentação dos grupos de trabalho em 15 minutos; 2. Considerações de profissionais e docentes da área de gestão.

Técnicas	Apresentações no formato Pitch
Artefato	Apresentações do sumário executivo
Avaliação	Grupo focal quatro dias após as apresentações

Fonte: Elaborado pelos autores – 2017.

Durante o processo de execução das atividades planejadas, os docentes perceberam a necessidade de integrar conteúdos acadêmicos e abordagens mais condizentes com a linguagem mercadológica, nesse sentido, foram realizadas palestras com profissionais atuantes nas áreas de finanças, marketing, recursos humanos e produções, gerando mais um elo entre os alunos. Importante destacar que tais palestras não foram contempladas na etapa de planejamento emergiram durante a fase de execução da prática.

4.3 Terceira Fase - Acompanhamento dos Grupos de Trabalho

Os acompanhamentos aconteceram exclusivamente com a turma de administração. Essa escolha foi definida por se tratar de alunos de primeiro período e, pelo fato de suas tarefas gerarem demandas aos integrantes da disciplina de gestão da informação. Como definido nas orientações do plano de negócios, os alunos de administração ficaram responsáveis por definir as estruturas

organizacionais, levando as demandas para os alunos de gestão da informação que ficaram responsáveis pelos processos e indicadores das empresas. Contudo, durante os primeiros acompanhamentos, verificaram-se as dificuldades, principalmente dos alunos do primeiro período, em responder as atividades solicitadas. Ao perceberem a dificuldade na articulação entre teoria e prática, os docentes retomaram o planejamento e analisaram a possibilidade de trazer profissionais das principais áreas da administração para compartilhar suas experiências de trabalho. A intenção estava em trazer uma realidade mais próxima do mercado contribuindo para a associação da teoria e prática.

As reuniões de acompanhamento aconteceram no formato de *Stand up meeting*, comumente utilizadas por equipes *Scrum*, os pilares dessa metodologia (inspeção do progresso, adaptação/ajustes ao identificar os impedimentos e favorecer a transparência) permitiram saber o

andamento das atividades e o status das tarefas. De forma adaptada e facilitando a comunicação, as reuniões eram rápidas, com, no máximo, 15 minutos, em pé, com todo o grupo de cada equipe em círculo. Com o objetivo de compartilhar as informações, falava-se o que foi feito, identificando-se os problemas e orientando as atividades futuras do próximo período, priorizando as tarefas e distribuindo as responsabilidades.

Registra-se ainda que ao longo do acompanhamento foram percebidos diversos conflitos entre os integrantes das equipes. Percebeu-se que parcela significativa dos conflitos tinha como causa a falta de comunicação, a concentração de atividades, bem como a não definição dos papéis e responsabilidades entre os integrantes dos grupos.

4.4 Quarta fase - Avaliação da Prática Interdisciplinar

A avaliação da prática docente pelos alunos aconteceu em dois momentos. O primeiro, no momento de *feedback* parcial através de formulário preenchido em sala de aula, e o segundo, uma semana após o roadshow – em período de férias – com a realização de um grupo focal, para o

qual todos os discentes envolvidos na prática foram convidados.

Esta fase teve como objetivo analisar a percepção dos discentes como parâmetro para reavaliação da prática. Nesse sentido, os questionários e o grupo focal foram elaborados de modo a explorar aspectos da experiência vivenciada pelos alunos, a saber: (1) **Expectativas** (que expectativas foram geradas no ato da apresentação da atividade); (2) **Processo** (como se deu o funcionamento do grupo durante a atividade, principalmente no tocante à comunicação e divisão de tarefas); (3) **Resultados** (o que foi aprendido, tanto em relação ao conteúdo como outras habilidades não previstas no plano de ensino da disciplina); e (4) **Recomendações** (sugestões para melhoria da prática no futuro).

4.4.1 Avaliação ao longo do processo - o questionário

A avaliação por meio de questionários aconteceu durante a segunda fase da prática, após o encontro “identidade organizacional”. Foi solicitado aos alunos o preenchimento sem identificação. Foram respondidos 31 formulários. As questões foram dispostas em dois

blocos: o primeiro consistiu na identificação do grande grupo e, o segundo, versou sobre as expectativas, a compreensão do processo, os possíveis resultados e recomendações à prática.

Na contextualização das turmas observou-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos dos dois cursos, mas a composição de gênero foi majoritariamente masculina, com 70%. Já em relação à faixa etária foi observada uma multiplicidade, com alunos entre 19 e 49 anos. Dos respondentes, 74,2% já estão inseridos no mercado de trabalho e 77,4% tem a intenção de empreender. Esta última questão leva à reflexão sobre a necessidade de a temática ser explorada nos ambientes acadêmicos de formação profissional.

No tocante às expectativas, os discentes responderam à seguinte questão: quais as expectativas iniciais quando foi apresentada a atividade? Buscou-se identificar, nesse quesito, o que o grupo idealizou ao ser apresentada a metodologia de trabalho. Apesar de algumas divergências, as respostas versaram sobre a expectativa da troca de experiência e conhecimento com outra área de conhecimento. Outro

ponto abordado estava no interesse em aplicar “na prática” as ferramentas para abertura de um negócio. A principal divergência dos itens anteriores aparece na resposta onde o aluno(a) aponta sobre a “falta de conhecimento sobre como proceder” (A21). A troca de experiência entre os membros das turmas foi algo previsto no planejamento dos docentes e, contemplou uma das competências necessárias para a formação profissional do Século XXI, assim como, a visão empreendedora.

Em relação ao processo, as questões analisadas foram: (a) como você percebe a construção das atividades?; (b) como analisa os encontros presenciais entre as turmas?; (c) como você avalia o seu aprendizado no decorrer da construção da atividade?

- a) Se as expectativas em relação à prática demonstraram certa convergência, não se pode dizer o mesmo sobre o processo de desenvolvimento das atividades. Para alguns, as atividades foram crescendo progressivamente e, a cada passo, puderam compreender melhor o desafio e focar nas tarefas. Contudo, termos como: complicado, conturbado

e desestimulante foram encontrados denotando certa insatisfação. Na análise das respostas foi percebido que os alunos estavam se referindo ao comportamento do seu grupo, pois em muitas ocasiões descreviam o desestímulo relacionado à interação entre os membros.

- b) Para os respondentes, os encontros presenciais foram importantes e produtivos, contudo, o seu número reduzido foi um dificultador. Além disso, foi apontado “o silêncio quando não tinha os encontros (A18)”, levando mais uma vez à avaliação não da atividade docente, mas da atuação do seu próprio grupo. Essa análise aponta para uma das dificuldades previstas pelos professores com relação à forma de organização das aulas. No curso de administração, onde a carga horária semanal da disciplina é dividida em dois horários distintos, exigiu uma negociação de horários com outros docentes para que

fosse possível acontecer os encontros entre os dois cursos.

- c) Em sua maioria, os alunos consideraram que tiveram bom aprendizado com a prática. E, dentre as respostas, a constatação da dificuldade em lidar com gerenciamento de conflitos foi um ponto abordado. Outra dimensão considerada nas respostas foi a visão empreendedora que muitos ainda não tinham adquirido. Nesse sentido, considera-se oportuno esforço na condução de práticas pedagógicas que aproximem os estudantes da realidade.

Os resultados foram discutidos a partir da observação dos pontos positivos e negativos. A integração entre as áreas de administração e gestão da informação, o conhecimento de novas ferramentas de gestão, como o Canvas, o incentivo ao empreendedorismo e a dinâmica das atividades com a elaboração do plano de negócios foram considerados aspectos positivos. Os pontos negativos, por sua vez, foram relacionados à quantidade e tempo dos

encontros com as duas turmas e, em relação à integração das equipes.

Por fim, as recomendações foram direcionadas para um acompanhamento mais próximo, para além das aulas presenciais, mais encontros presenciais e, mais estímulo à comunicação entre os integrantes das equipes.

4.4.2 Avaliação ao final do processo - o grupo focal

Para o grupo focal foram convidados alunos que participaram da prática e estavam interessados em compartilhar seus pontos de vista. O grupo focal aconteceu quatro dias depois das apresentações finais do trabalho, com os alunos que se apresentaram na ocasião. A ação foi mediada por uma professora da UFPE que participou do planejamento da prática interdisciplinar, mas não ministrou nenhuma das disciplinas envolvidas e acompanhou os resultados dos grupos de trabalho durante o *Roadshow*.

Durante reunião de planejamento do grupo focal, os três docentes envolvidos na ação estabeleceram perguntas norteadoras, que estavam alinhadas a aspectos da experiência dos alunos antes, durante e depois da finalização da atividade.

Em relação às expectativas dos alunos, algumas considerações feitas por um aluno do curso de administração reflete uma diferença de expectativas dos alunos dos dois cursos, pois, por um lado, os alunos do primeiro período do curso de administração apresentaram mais motivação pelo fato de ter que elaborar um plano de negócios logo no primeiro semestre do curso. Por outro lado, alunos do quarto período do curso de Gestão da Informação demonstraram um receio maior em relação à atividade, pois pensaram: “essa cadeira vai dar muito trabalho, vai ter que ter uma dedicação muito maior” (discente do Curso de GI).

Outro ponto de vista levantado, durante o grupo focal, foi de uma estudante do oitavo período do curso de Ciências da Computação da UFPE que participou da prática, pois estava matriculada na disciplina de Gestão da Qualidade no curso de GI, a estudante cursava a disciplina como uma eletiva de seu curso de origem. Em seu depoimento é possível perceber as percepções de estudantes sobre as diferentes áreas do conhecimento, tais como:

Nunca que eu imaginava que em uma disciplina do CAC¹, me perdoem, mas todos no CIn²

têm a sensação de que trabalham mais do que na área de humanas, haveria uma junção com outra turma de outro curso e que os professores passariam um trabalho que fosse dar tanto trabalho (Discente do Curso de Ciências da Computação).

Além das expectativas que variaram de acordo com o período do aluno, todos concordaram que as pessoas que já possuíam uma experiência profissional anterior e estavam acima da faixa etária média do estudante universitário, além de apresentarem maior motivação, tiveram uma vantagem em relação ao desenvolvimento das atividades.

No tocante ao processo, os alunos foram questionados em relação à divisão de tarefas e comunicação dos grupos de trabalho. As considerações feitas durante o grupo focal confirmam dificuldades de muitos grupos em conseguir se comunicar e acompanhar as tarefas necessárias para o cumprimento das atividades conforme cronograma estabelecido pelos professores. As comunicações aconteceram majoritariamente por e-mail e pela formação de grupos no aplicativo de bate-papo “WhatsApp”, e presencialmente os grupos só conseguiam se encontrar durante os encontros pré-estabelecidos pelos

professores durante os encontros agendados. Também foi relatada a ocorrência de grupos que se subdividiram, ou seja, em alguns casos havia o grupo do trabalho (alunos de Administração e GI), o grupo dos alunos de GI e o grupo dos alunos de Administração.

Tais considerações chamam atenção no que tange à dificuldade de interação dos grupos, tanto para compartilhar conhecimentos e experiências para fortalecer o resultado do trabalho, como para dividir e realizar as tarefas em grupo. Percebeu-se uma tendência de centralização das atividades em uma minoria que se sentia sobrecarregada com a quantidade de tarefas.

Quando questionados sobre os resultados da prática, todos concordaram que o trabalho proporcionou o desenvolvimento de habilidades para além da técnica ou do conteúdo teórico. Aspectos como atitudes passivas e proativa em grupos de trabalho, mediação, comunicação, relações interpessoais e conflitos foram mencionados como desafios que por terem sido experimentados pelos discentes também serviram como aprendizado para eles. Além disso,

ficaram satisfeitos com os resultados das apresentações que, segundo eles, as ideias foram muito elogiadas pelos avaliadores presentes no *Roadshow*.

Por fim, ao serem solicitados a avaliarem a prática e sugerirem melhorias, os alunos entenderam que a quantidade de encontros presenciais previstos na agenda das disciplinas foi insuficiente para construção do trabalho. Ou seja, foi unânime a sugestão de haver mais encontros presenciais durante o semestre. Além disso, também foi sugerida a previsão de encontros onde fosse possível interagir mais com os professores durante os encontros presenciais, pois os mesmos poderiam desempenhar o papel de mediador, principalmente em

relação aos conflitos gerados durante a atividade.

Assim, após realização das fases da prática interdisciplinar e buscando representar as principais etapas para a realização da atividade, ilustram-se de forma gráfica (Figura 1), os principais elementos:

Figura 1: Etapas da atividade.



Fonte: Elaborado pelos autores – 2017.

5 CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo descrever uma prática pedagógica, inserida no bojo das metodologias ativas, que leva em consideração a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e uma avaliação centrada no processo. Nesse sentido, ao buscar ilustrar a intervenção realizada, sua prática e impactos, ao longo do manuscrito descreve-se a concepção da ação, as etapas de desenvolvimento e os principais pontos. Participaram da ação três docentes, uma consultora organizacional, quatro profissionais que realizaram palestras em suas áreas de domínio e aproximadamente 90 alunos de dois cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Registra-se ainda o contato dos alunos com empresas no segmento da atividade desenvolvida, buscando maior entendimento do mercado para fins de desenvolvimento inovador do empreendimento que estavam desenvolvendo, empreendimento esse que receberia ao final um sumário executivo com a análise realizada pelos alunos.

É incontestável a importância das IES no desenvolvimento sócio

profissional dos estudantes, contribuindo de forma definitiva para o início do design da vida laboral. Porém, nem sempre os saberes desenvolvidos correspondem ao repertório exigido para o pleno exercício no mundo profissional.

Embora a temática das metodologias ativas não seja algo recente, percebe-se um desafio para sua utilização no campo das ciências sociais aplicadas, desafio esse ainda maior quando o contexto envolve uma IES pública federal.

Os ganhos da ação idealizada vão além do produto de informação gerado ao final. Perpassa o desenvolvimento humano, a interação social, o desenvolvimento de habilidades e competências. Alcança a ZDP, preconizada por Vygotsky, quando se percebe a mentoria entre alunos veteranos com calouros. Apresentando além da IES, os meandros não escritos para ser bem-sucedido no ensino superior, facilitando a socialização dos novos membros e o ajustamento ao novo local de ensino. Dentre os conflitos percebidos nos grupos, a predominância derivava da ausência de competências comportamentais como comunicação, foco em resultado e

trabalho em equipe, que propriamente competências técnicas e processuais.

Portanto, percebe-se na realização de atividades interdisciplinares entre alunos de cursos diferentes uma possibilidade de integração de conteúdos, possibilitando ao aluno uma experiência mais próxima da realidade organizacional em que terá que propor soluções utilizando diversos conteúdos e mobilizando pessoas diversas, potencializando o uso das competências que cada um possui. Outro ponto é o desenvolvimento de competências comportamentais como comunicação e resolução de conflitos vivenciados no decorrer da construção da atividade.

Além disso, essa pesquisa corrobora a ideia de que as atividades interdisciplinares requerem uma mudança de comportamento tanto do discente como do docente. Se o objetivo maior é que ultrapassemos o formato de ensino aprendizagem fundamentada na transmissão de conteúdo, de um lado o discente passa a ser o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem, mas, por outro, o professor precisa rever suas práticas, articular-se com outros docentes, ultrapassar as “barreiras” impostas

entre as diferentes áreas de conhecimento e pesquisar novos métodos que fundamentem práticas pedagógicas interdisciplinares e inovadoras.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**: I. Brasília: INEP; MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+Qualitativa+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+-+l/601f2af9-1e4e-4870-a93f-281866416420?version=1.0>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FALCÃO, J. T. R. O que sabem os que não sabem? Contribuições para a exploração psicológica das competências cognitivas humanas. In: MEIRA, L. L.; SPINILLO, A. G. (Org.). **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Editora UFPE, 2006.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. de S. A. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **EDUCERE**: Revista da Educação, Umuarama (PR), v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/173/147>>. Acesso em 28 jul. 2017.

FERNANDES, J. D. *et al.* Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v.39, n.4, p.443-449, dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/reeusp/artic le/view/41498/45090>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

FLEURY, A.; FLEURY, M. A. Competência e aprendizagem organizacional. In: _____. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOFFMAN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção o conhecimento. In: ALVES, M. L. *et al.* (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994.

JAMES, J. **Pensando o futuro**: as melhorias técnicas de liderança para uma nova era. São Paulo: Futura, 1998.

KNOWLES, M. **The adult learner a neglected species**. Houston: Gulf, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.4, n.2, p.79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e**

mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v.1, n.28, 1973. Disponível em: <<https://www.therapiebreve.be/docume nts/mcclelland-1973.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MORETTO, V. P. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2006.

PARDINI, D. J.; SANTOS, R. V. Empreendedorismo e interdisciplinaridade: uma proposta metodológica no ensino de graduação. **Revista de Administração FEAD-Minas**, v.5, p.157-172, 2008. Disponível em: <<http://revista.fead.br/index.php/adm/art icle/view/51/34>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PAULA, S.L. **Conceituação, condicionantes e impactos da competência informacional**: um estudo sobre aspectos informacionais no contexto de videogames e suas implicações entre estudantes de graduação em administração. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2017.

PAULA, S. L.; GRANJA, B. C. A.; FALCÃO, M. C. **Da ideiação ao roadshow**: práticas empreendedoras entre alunos de Gestão da Informação e Administração. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

NORTE/NORDESTE (ERECIN N/N).

Fortaleza: UFC; ABECIN, 2017.

Disponível em:

<http://abecin.org.br/eventos/Index.php/ERECIN_Norte-Nordeste-2017/ERECIN_2017/paper/viewFile/21/35>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PAULA, S. L.; MENDONÇA, J. R. C. Competências docentes do professor do ensino superior: a percepção dos alunos sobre a mediação da informação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(EDUCERE), 12., 2015. Curitiba:

PUC/PR, 2015. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21780_9888.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PELEIAS, I. R. *et al.*

Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo.

Avaliação, Campinas (SP); Sorocaba (SP), v.16, n.3, p.499-532, nov. 2011.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In:

_____ (Org.). **Educação online**.

São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M.

Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, Campinas (SP); Sorocaba (SP), v.22, n.1, p.271-297, mar. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n1/1982-5765-aval-22-01-00271.pdf>>.

Acesso em: 16 jun. 2017.

SILVA, S. R.; NEVES, C. Práticas educativas “envolventes”: análise das percepções de estudantes de uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Coimbra. In: GONÇALVES, S.; FONSECA, P.; MALÇA, C. (Coords.). Inovação no Ensino Superior. Coimbra: CINEP, 2016.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.3, n.39, p.545-554, 2008.

Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Acesso em: 16 jun. 2017

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 17.ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZULAUF, M. Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. **Sociologias**, Porto Alegre, v.8, n.16, p.126-155, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a06n16.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

NOTAS

¹ CAC - Centro de Artes e Comunicação da UFPE, onde fica alocado o curso de Gestão da Informação.

² CIN - Centro de Informática da UFPE, onde fica alocado o curso de Ciências da Computação.

Sílvio Luiz de Paula

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-Mail: silvio_paula@hotmail.com

Brasil

Brunna Carvalho Almeida Granja

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-Mail: brunna.ufpe@gmail.com

Brasil

Mariana Cavalcanti Falcão de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-Mail: marianafalcao.ufpe@gmail.com

Brasil