



## **Aprendizagem Baseada em Projetos no Curso de Administração: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino da Serra Gaúcha**

Susana Elisabeth Neumann, Verena Alice Borelli, Pelayo Munhoz Olea

### **RESUMO**

As Instituições de Ensino Superior estão centradas no processo de ensino no qual o docente ensina, basicamente, com aulas expositivas, com pouco alicerce entre teoria, prática e nos conteúdos factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais, e conseqüentemente, pouca ênfase nas competências do estudante que continua a ser um elemento passivo em seu processo de aprendizagem. Por sua vez, o processo de ensino nos Cursos de Bacharelado em Administração, continua com o ensino centrado no conhecimento do professor, e, portanto não evoluiu com as necessidades da formação exigida pelo mundo do trabalho. Este artigo tem o objetivo de aprofundar os estudos nas estratégias de ensino e aprendizagem, com foco nas estratégias de aprendizagem ativa e na aprendizagem baseada em projetos que podem ser incorporadas no ensino dos Cursos de Administração. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com entrevista em profundidade, oportunizada através de um estudo de caso único realizado em um Curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha. Os resultados evidenciam que apesar das iniciativas e dos esforços da Instituição e dos docentes permanece o desafio da inserção de estratégias de aprendizagem ativa, notadamente, a aprendizagem baseada em projetos.

**Palavras-chave:** Estratégias de Ensino e Aprendizagem; Estratégias de Aprendizagem Ativa; Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino em Administração.

### **1 INTRODUÇÃO**

Nas Instituições de Ensino Superior o debate a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem na área da Administração não é recente, entretanto permanece como desafio aos docentes. Notadamente, o aumento da concorrência entre as Instituições, aliada as exigências crescentes na formação de melhores profissionais para o mundo do trabalho e a conseqüente necessidade de inovação na educação ganham espaço nas discussões entre gestores acadêmicos e docentes. Entretanto, as mudanças propostas na prática pedagógica, centrada no docente, para a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem baseadas na aprendizagem ativa dos estudantes requerem diversas competências docentes.

Neste contexto, Perrenoud et al. (2002, p. 19) definem a competência docente como a habilidade para encarar várias condições semelhantes, instigando os estudantes de modo assertivo, “rápido, pertinente e criativo, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidade, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Além disso, Massetto (2012, p.30) esclarece que a docência no Ensino Superior, exige do professor que “ele seja competente em determinada área de conhecimento”.

Ademais, em uma perspectiva construtivista, as atividades de ensino devem integrar os conteúdos que se deseja ensinar, potencializando seus significados, definições que vão ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (2005), que estabelece que o currículo contemple a relação em suas inserções institucional, política, geográfica e social; formas de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos de integração entre graduação e pós-graduação, entre outros.

Desse modo, na organização dos objetivos e na concepção da aprendizagem deve



predominar a tipologia de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, ou seja, com uma perspectiva de formação global (ZABALA, 1998), pois ensinar competências implica em mobilizar conhecimentos prévios, “utilizar formas de ensino consistentes”, estudar e relacionar problemas da vida real, “respeitando as características de cada aluno” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 13).

Paralelo a isso, Schön (2000) acrescenta que o processo de aprendizado será favorecido na formação profissional com a integração entre a teoria e a prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de ensino cujo aprender através do fazer seja privilegiado, estimulando a reflexão entre professor-aluno em diferentes situações práticas profissionais. Ainda, o processo de aprendizagem refere-se a um processo de evolução, crescimento e desenvolvimento de uma pessoa de modo integral, abarcando as áreas do conhecimento, do afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes ou valores (MASETTO, 2012), e de crescimento e desenvolvimento de um indivíduo em sua totalidade, compreendendo minimamente as áreas: do conhecimento; do afetivo-emocional; de habilidades; de atitudes ou valores (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 1996; POZO, 2002; CLAXTON, 2005; ANASTASIOU; ALVES, 2007; MASETTO, 2010, 2012).

Nessa visão de ensino, o envolvimento pleno dos sujeitos, docente e estudante, são fundamentais para o êxito do processo, e o desafio é a construção do trabalho docente, quer seja em sua organização, quer seja em sua operacionalização, nas quais se inserem as estratégias de ensino e aprendizagem e as estratégias de aprendizagem ativa (ABREU; MASETTO, 1990; ANASTASIOU; ALVES, 2007; MARION; MARION, 2006; PETRUCCI; BATISTON, 2006; MITRE et al., 2008; GIL, 2010; BERBEL, 2011; BORDENAVE; PEREIRA, 2011), sendo que a aprendizagem por projetos é uma abordagem de ensino eficaz que tem altos índices de envolvimento e desempenho dos alunos (MERGENDOLLER; MAXWELL; BELLISSIMO, 2007; DAVID, 2008; BENDER, 2014), que atuam cooperativamente na busca de soluções reais do mundo do trabalho (BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; BARELL, 2010; BARON, 2010; BENDER, 2014) e que propiciam um ensino diferenciado e com resposta à intervenção (PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2009; BARELL, 2010; BENDER, 2014).

Neste contexto, este artigo apresenta o referencial teórico acerca das estratégias de ensino e aprendizagem, e em especial, as estratégias de aprendizagem ativa com ênfase na aprendizagem baseada em projetos, e em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos, seguidos da apresentação dos resultados do estudo de caso em um Curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha, e, por fim, são evidenciadas as considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Historicamente, o ato de ensinar baseia-se no modelo jesuítico, de 1599, que pressupõe a preleção do conteúdo pelo professor, seguido do levantamento de dúvidas aos alunos e que culmina com a aplicação de exercícios de fixação do conteúdo, entretanto, na atualidade, na ação docente um dos princípios básicos refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender, de modo que o papel do aluno é ser ativo em seu processo de apropriação do conhecimento e o papel do docente é ser assertivo na seleção e execução de estratégias de ensino e aprendizagem que viabilizem esse novo fazer docente, o qual deve ter amparo da



Instituição mediante formação específica aos docentes (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Segundo Werner e Bower (1984), educar é deixar vir à tona ou desabrochar as ideias. Ausubel (1968) destaca que a aprendizagem deve ser significativa e deve considerar os conhecimentos prévios do estudante, para incorporar e fixar novos conhecimentos. Piaget (1977) explicita que o estudante terá aumento de conhecimento (ou aprendizagem) quando ele assimila, acomoda, adapta e equilibra o conhecimento. Becker (2001) acrescenta que a educação é um processo de edificação do conhecimento, com o esforço conjunto de estudantes e docentes mobilizados diante dos desafios reais da sociedade e sobre o conhecimento existente. Ademais, Vygotsky, Luria e Leont'ev (1998) propõem que o docente deve fazer o papel de mediação nesse processo, sugerindo desafios aos seus acadêmicos e auxiliando-os na resolução dos mesmos, através da cooperação em equipes, com a participação ativa dos estudantes, no qual os mais adiantados ensinam os demais colegas.

No entanto, de acordo com DeBald (2003, p. 1), no Ensino Superior, o maior desafio do docente é mobilizar a participação efetiva dos estudantes nas discussões de sala de aula, e conforme Candau (1991) ser estimulado a intervir em problemas sociais e lidar com a realidade. Nesse contexto, no Ensino Superior existem diversos instrumentos que apoiam o planejamento didático-pedagógico. A Taxonomia de Bloom indica as categorias de domínio cognitivo, que engloba a aquisição do conhecimento, habilidades, atitudes e competências, as quais são apropriadas pelo estudante através de etapas a serem perseguidas com a mediação do docente: conhecimento (implica em recordar ou evocar dados), compreensão (entender a informação), aplicação (a uma nova situação), analisar (a informação e decompor em partes), síntese (combinar informações e sintetizar um novo conjunto) e avaliação (determinar valor a determinado objeto) (BLOOM et al., 1956):

Paralelo a isso, de acordo com Stanton (1980), o conceito de aprendizagem para o programa de ensino relaciona-se com a mudança de comportamento, que ocorre como resultado do desenvolvimento de três aspectos básicas denominadas áreas de aprendizagem, as quais devem ser perseguidas pelos docentes em seu processo de ensino e aprendizagem: conhecimento (saber o que e como fazer), habilidade (colocar em prática o que se aprende) e atitude (capacidade de aplicar no trabalho o conhecimento adquirido).

Entretanto, Zabala (1998) explica que na relação do processo de apreensão e no tipo de conteúdo a ser apreendido, existem características nos tipos de conteúdo que são diferenciadas no processo de aprendizagem: o conteúdo factual se refere aos conhecimentos sobre fatos, situações, fenômenos, acontecimentos, cuja aprendizagem é pela reprodução; o conteúdo procedimental se refere ao conjunto de ações ordenadas e com um fim, dirigidas para a realização de um objetivo, abarcando as regras, técnicas, destrezas, habilidades e procedimentos, perceptíveis na execução das ações; já o conteúdo atitudinal envolve a aprendizagem de valores, atitudes e normas, envolvidos no conhecimento, avaliação, análise e observação, e por fim, a aprendizagem de conceitos e princípios refere-se à construção pessoal na interpretação e aplicação em novos contextos.

Neste contexto, a construção do trabalho docente é permeada por desafios na organização e execução de suas ações, e facilitada pela inserção de estratégias de ensino e aprendizagem, que tenham relacionados objetivos, operações de pensamento, a dinâmica da atividade e a avaliação. Para efeito, a respeito da temática existe um uso diverso de termos empregados para se referir aos meios que o docente utiliza no processo de ensino, nas quais as palavras técnicas, métodos, estratégias e dinâmicas são usadas como sinônimo (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Assim, visto o professor ser um mediador, um articulador e um estrategista, justifica-se o uso do termo estratégias, no sentido de “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 76).

A adoção de estratégias de ensino e aprendizagem exige que o estudante construa



mentalmente diversas operações de pensamento para se apropriar do conhecimento (RATHS et al., 1977), sendo que as estratégias visam a execução de objetivos norteados pelo plano de ensino, pelo Projeto Pedagógico do Curso, pelo projeto pedagógico da Instituição e pelas Diretrizes Curriculares do Curso, e escolhidas de acordo com as características dos tipos de conteúdo que convirjam para o processo de aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Assim, na apropriação do conhecimento, os estudantes utilizam várias operações de pensamento, que estão presentes nas ações desencadeadas pelos docentes, a partir da escolha de estratégias que são efetivadas entre estudantes e docentes, propiciando relações com mobilidade, flexibilidade e complexidade, e que contribuem com apropriações dinâmicas do conhecimento. Algumas estratégias de ensino e aprendizagem são descritas a seguir:

Quadro 1 – Estratégias de ensino e aprendizagem

Métodos	Descrição dos métodos
Aprendizagem Baseada em Problemas	Os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema, cuja estratégia de ensino é centrada no estudante que assume o papel de agente, sendo o principal responsável pelo seu processo de aprendizado.
Associação de ideias	Elaborar as associações de palavras, conceitos e objetos com o objetivo de gerar criatividade e novas possibilidades.
<i>Brainstorming</i>	Conhecida como tempestade cerebral. Estímulo à geração espontânea oral de novas ideias, com criatividade e sem crítica, de modo que as ideias possam fluir livremente no grupo.
<i>Brainwriting</i>	Estímulo à geração espontânea escrita de novas ideias, com criatividade e sem crítica, de modo que as ideias possam fluir livremente sobre o objeto em estudo.
Casos para ensino	O caso para ensino não é um estudo de caso. Ambos retratam a vida organizacional e são utilizados em sala de aula, entretanto a sua construção é diferente: o caso para ensino é narrativo e descritivo e o estudo de caso é analítico e interpretativo.
Comparações e metáforas	Apresenta-se um exemplo semelhante ou que se possa fazer um comparativo, ou ainda, o uso de metáforas para criar uma analogia.
Construção de cenários	São realizadas projeções sobre o futuro, delineadas sobre informações precisas sobre a realidade, sendo usadas tendências de evoluções a partir de dados.
Discussão e debate	Aprofundar um tema, após uma leitura ou uma exposição oral, que oportunize o debate e reflexão sobre as informações, no sentido de ampliar o entendimento e seu aprendizado.
Dramatização ou psicodrama	Desempenhar papéis ou utilizar a apresentação em forma de teatro ou dramatizar uma situação relacionada a um caso ou problema que propicie o engajamento dos estudantes com a verbalização de ideias, argumentos e entendimento.
Ensino com pesquisa	Coletar informações, dados e materiais, além de acessar diferentes fontes de informação (livros, revistas, periódicos, congressos, anais, etc), para selecionar, organizar, comparar e analisar o objeto de estudo, com o objetivo de desenvolver relatórios científicos.
Ensino em pequenos grupos	Estratégia de discussão para grandes turmas, com a divisão de estudantes em pequenos grupos, mobilizando-os para a pesquisa e sobre a necessidade de aprendizagem.
Escritório ou empresa modelo	Propiciar a vivência prática em situações reais do mundo do trabalho, com a reflexão sobre a aplicação da teoria.
Estudo dirigido e aulas orientadas	Estudo orientado pelo professor a partir de leituras, para estudar e compreender problemas propostos pela equipe de estudantes, com análise e reflexão crítica, para sanar dificuldades e propor possibilidades de solução.
Estudo de caso	Coloca o aluno com a situação real ou simulada do trabalho, com o objetivo de desenvolver a capacidade de análise de problemas e busca de soluções, aliando teoria e prática.
Estudo de texto	Explorar ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
Estudo do meio	Estudo de uma problemática no contexto social ou no meio onde o estudante se insere, de forma interdisciplinar, propiciando o contato com a realidade, bem como a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.
Exposições, excursões e visitas	Possibilita a inserção dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento e nos campos de trabalho, para elaboração de relatórios, em equipes, com a visualização da prática em seu ambiente natural, e com a ampliação da visão crítica em exposições e visitas técnicas.



Expositiva dialogada	Exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida.
Fórum	Consiste em uma reunião, onde os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado, ou pode ser usado como estratégia para após a leitura de um texto, palestra, projeção de um filme, um problema, notícia, evento, fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.
Grupos de verbalização e observação	Análise de um problema ou tema, desencadeado pelo professor, com dois grupos: um de verbalização e outro de observação, e que permite o desenvolvimento de várias habilidades como verbalizar, ouvir, observar, dialogar, trabalhar em grupo, conhecida como GVGO.
Jogos de empresas	Desenvolvimento de habilidades na tomada de decisões estratégicas e táticas, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza, sendo os estudantes agentes do processo.
Júri simulado	Simulação de um júri em que, a partir de um problema ou tema real, são apresentados argumentos de defesa e de acusação, levando as equipes à análise e à reflexão, com objetividade e crítica, que faz despontar os diversos pontos de defesa e acusação.
Listagem de atributos	Analisar aspectos de um elemento, em grupo, sob as perspectivas sociais, processuais, psicológicas e financeiras.
Mapa mental	Objetiva organizar os conceitos ou ideias, relacionando-as com as palavras chaves.
Mapa conceitual	Construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura de conteúdo. Instrumentos para aprender a aprender (NOVAK; GOWIN, 1984).
Mímica	Desenvolve a comunicação não verbal e a criatividade, na qual, o professor solicita que alguns voluntários apresentem uma ideia aos colegas através da mímica, os quais devem descobrir o que se tentou dizer.
Oficina, laboratório ou workshop	Reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento e aprofundamento de um tema, sob a orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
Painel	Discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem se convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
Palestras	Discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque. Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação de tema na prática, partindo da realidade do palestrante.
Pensamento criativo	Analisar as respostas e soluções para um problema, usando a criatividade sob outro ângulo e por meio de associações.
Phillips 66	Atividade grupal em que é feita uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.
Portfólio	Identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objetivo de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
Resolução de exercícios	Estudo por meio de tarefas concretas e práticas, com a finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor.
Seminário	Espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.
Simpósio	Reunião de palestras e preleções breves apresentadas por duas a cinco pessoas sobre um ou diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir dos dados expressos na descrição do problema, demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.

Fonte: Elaborado com base em Marion e Marion (2006), Petrucci e Batiston (2006), Anastasiou e Alves (2007), Okane (2004), Roesch e Fernandes (2007), Gil (2010), Bordenave e Pereira (2011) Mazzioni (2013) e Masetto (2012).



Notadamente, o estudo de caso é uma estratégia difundida para o ensino de Administração (ROESCH: FERNANDES, 2007). Assim, ao utilizar as estratégias de ensino e aprendizagem, o professor facilita, mobiliza e direciona o processo de aprendizado do estudante, ao invés de transmitir o conhecimento através da exposição de conteúdos (MASCARETTI, 1998; ANASTASIOU; ALVES, 2007; BORDENAVE; PEREIRA, 2011). Além disso, estratégias de ensino e aprendizagem favorecem os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, cujas características devem ser observadas pelo docente para selecionar as operações de pensamento e as estratégias de ensino pertinentes que visem à aprendizagem ativa dos estudantes.

## 2.2 APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem ativa se define como um desafio ou “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”, e nesse cenário, o docente atua como um facilitador ou mediador, para que o estudante faça pesquisa, reflita e tome decisões para alcançar os objetivos com autonomia, através da pesquisa, da reflexão e da tomada de decisão. (BASTOS, 2006, p.10).

Freire (2007) e Berbel (2011) acrescentam que as metodologias de aprendizagem ativa pressupõem estratégias para desenvolver o aprendizado do estudante, alicerçadas pelo conhecimento prévio dos estudantes, e conduzidas por meio de experiências reais ou simuladas do mundo do trabalho, com o objetivo de buscar soluções, com êxito, aos desafios de diferentes contextos das práticas profissionais.

Em conformidade com Mitre et al. (2008) e Berbel (2011), as estratégias de aprendizagem ativa são utilizadas como recurso didático, tendo como meta despertar a curiosidade e a mobilização dos estudantes, pois ao serem desafiados com uma situação problema, os mesmos refletem e mobilizam as suas estruturas mentais, o que contribui com novos significados e elementos não considerados na aula, favorecendo a aprendizagem significativa e profunda. Ainda, segundo Berbel (2011), as estratégias de aprendizagem ativa oportunizam a autonomia, o indivíduo crítico e a percepção do estudante frente aos desafios.

Neste contexto, Bonwell e Eison (1991) esclarecem que a aprendizagem ativa se distingue dos outros métodos e estratégias de ensino por várias características, pois requerem que os estudantes façam além do que simplesmente ouvir. Ou seja, as aprendizagens ativas insistem mais no desenvolvimento das habilidades, atitudes e valores dos estudantes do que na transmissão de informações, além de comprometerem os estudantes a participar ativamente das atividades que em sua maioria supõem a utilização de capacidades de reflexão em um nível superior da Taxonomia de Bloom (análise, síntese, aplicação, avaliação) (BONWELL; EISON, 1991; KRATHWOHL, 2002), e por fim, como propõe Shakarian (1995), fornecem aos estudantes a possibilidade de explorar suas próprias ideias, atitudes e crenças a propósito do tema estudado.

Ainda, Bonwell e Eison (1991) esclarecem que no Ensino Superior o envolvimento ativo dos estudantes nas atividades propicia maior motivação aos mesmos e a existência de feedback entre docente e estudante. Entretanto, os mesmos autores comentam que existem alguns obstáculos que impedem a utilização da aprendizagem ativa nas faculdades: cobertura de todo conteúdo no tempo disponível, o tempo prévio que as estratégias de aprendizagem ativa demandam na preparação da aula, turmas muito grandes impedem a aplicação, os professores acreditam que são bons instrutores ou expositores de conteúdo, ausência de materiais ou equipamentos para apoiar as estratégias de aprendizagem ativa e a resistência dos estudantes no processo ou na realização de atividades.



A partir dessa concepção, a aprendizagem ativa tem o intuito de gerar maior engajamento (interação), encorajamento (trabalho ativo por parte dos acadêmicos na busca do conhecimento), incentivo aos estudantes (maior pensamento crítico e reflexivo), por meio do desenvolvimento de trabalho em equipe, no qual as estratégias de ensino e aprendizagem são mediadas pelo docente. A aprendizagem ativa tem o objetivo de auxiliar o estudante no seu próprio progresso, ou seja, contribui para a aprendizagem de forma independente a partir do maior interesse, participação ativa, maior questionamento, ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Assim, o papel dos docentes no Ensino Superior e o ensino e a aprendizagem dos estudantes é favorecida com a adoção de estratégias de aprendizagem ativa, as quais viabilizam a formação crítica do estudante diante do contexto real e do mundo do trabalho.

### 2.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem parte de problemas (DEWEY, 1953), que gerem instabilidade intelectual sobre a realidade do sujeito, que precisa ser mobilizado para entender a realidade e seus problemas (FREIRE, 1987). Com referência, as estratégias de aprendizagem ativa utilizam a problematização como elemento chave no processo de ensino e aprendizagem, e fundamentalmente buscam a motivação dos estudantes para que esses evidenciem os conhecimentos prévios, e atribuam um novo significado às suas descobertas, levando-os à produção do conhecimento e à autonomia na busca de soluções, o que favorece a análise crítica e seu desenvolvimento (BERBEL, 2011).

Nesta perspectiva, algumas estratégias de aprendizagem ativa que podem ser aplicadas em sala de aula são as seguintes: *Peer Instruction*, *Think-Pair-Share*, *Cooperative Note-Taking Pairs*, *Guided Reciprocal Peer Questioning*, *Just-In-Time Teaching*, *Flipped Classroom*, *One-Minute Paper*, *Problem Based Learning (PBL ou PLE)*, *Project Based Learning (PjBL)* e *Project Oriented Learning (POL)* ou Aprendizagem Baseada em Projetos, as quais são apresentadas no Quadro, a seguir:

Quadro 2 - Estratégias de aprendizagem ativa

Estratégia	Descrição
<i>Think-Pair-Share</i>	(pensar e compartilhar em pares), proposta por Lyman (1981), propõe que os estudantes trabalhem em conjunto na resolução de um problema ou respondam a uma questão sobre uma leitura solicitada, a qual requer que esses pensem individualmente sobre uma pergunta definida pelo professor; e em seguida os estudantes compartilhem as ideias com seus pares, cuja discussão tem o objetivo de promover a participação, a atenção e o envolvimento na compreensão e reflexão do conteúdo.
<i>One-Minute Paper</i>	(anotação no último minuto ou Relatório de último minuto), desenvolvida por Angelo e Cross (1993), propõe que o professor, antes do término da aula, incentive os estudantes, de forma anônima e individual, a escreverem os pontos principais da aula e os pontos que não ficaram muito claros. No final da aula, o professor recolhe as anotações e avalia o entendimento dos estudantes sobre os assuntos tratados em aula. Na próxima aula, o professor apresenta as questões anotadas pelos estudantes e procura sanar as lacunas e os pontos que não ficaram claros para os estudantes.
<i>Guided Reciprocal Peer Questioning</i>	(Questionamento guiado entre pares) tem como objetivo gerar questões entre pares (KING, 1993). Nesta estratégia, na abertura da aula, o docente faz uma exposição oral breve (10 a 20 min.) sobre o conteúdo a ser abordado, fornecendo, em seguida, uma relação de tópicos essenciais ao conteúdo. Os estudantes individualmente elaboram questões sobre esses pontos, sem as respostas. Em seguida, o professor organiza os alunos em grupos para que discutam as questões, e o professor levanta as questões mais relevantes em cada grupo. No final, o professor amplia a discussão das questões mais interessantes com o grande grupo.
<i>Cooperative Note-</i>	(tomando notas cooperativamente em pares) desenvolvida por Johnson, Johnson e Smith (1998), para melhorar as anotações dos alunos. Propõe que os estudantes formem duplas



<i>Taking Pairs</i>	durante aula para trabalharem juntos. Após um período curto, um aluno sintetiza suas anotações para o outro, que inclui informações ou correções.
<i>Just-in-Time Teaching ou JiTT</i>	(ensino na hora certa) o objetivo é promover o engajamento ativo dos estudantes. Antes da aula, os estudantes respondem algumas questões no ambiente virtual sobre o conteúdo que será abordado na sala de aula. As respostas são colocadas no ambiente poucas horas antes do início da aula. O professor define um prazo máximo para a inserção das respostas, as quais serão analisadas para preparar as atividades, os exercícios e os problemas para a turma com o objetivo de sanar lacunas de aprendizagem identificadas no processo (NOVAK et al., 1999).
<i>Project Based Learning (PjBL)</i>	são algumas denominações utilizadas para a aprendizagem baseada em projetos, na qual o professor mobiliza os seus estudantes rumo ao processo de aprendizado através da resolução de problemas reais do mundo do trabalho (POWELL; WEENK, 2003). Conhecido também por <i>Project Oriented Learning (POL)</i> .
<i>Peer Instruction</i>	<i>desenvolvido por Mazur (2015)</i> , cujo método é simples, mas efetivo de ensinar, na qual é necessário que os alunos façam uma leitura prévia do conteúdo. Em sala de aula, as aulas expositivas elaboram o que foi lido, esclarecem as dificuldades potenciais, aprofundam a compreensão, criam confiança e fornecem exemplos adicionais.
<i>Problem Based Learning</i>	Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas na qual são ordenadas situações que o estudante deverá dominar de acordo com sua formação, cuja problemática é discutida entre tutores, docentes e estudantes, com o objetivo de levantar hipóteses para explicá-las. PBL - PLE
<i>Flipped Classroom</i>	(sala de aula invertida) ocorre a reversão do ensino tradicional, em que estudantes fazem, primeiramente, a atividade reflexiva fora da sala de aula (como leitura, assistir vídeos ou outro), e posteriormente, em sala de aula é feita a assimilação do conhecimento (WALVOORD; ANDERSON, 1998; BERGMANN; SAMS, 2016).

Fonte: elaborado com base em Lyman (1981); Angelo e Cross (1993); King (1993); Johnson; Johnson e Smith (1998); Walvoord e Anderson (1998), Novak et al. (1999); Powell e Weenk (2003); Mazur (2015); Bergmann e Sams (2016).

Adicionalmente, existem outras estratégias de aprendizagem ativa, como o In-Class Exercise Teams, o Inquiry based Learning e o Thinking-Aloud Pair Problem Solving. Entretanto, este estudo aprofundará a aprendizagem baseada em projetos, na qual, o docente mobiliza os seus estudantes rumo ao processo de aprendizado através da resolução de problemas reais do mundo do trabalho, mediante a formação de equipes. A aprendizagem baseada em projetos, conforme Campos (2011) é um elemento central das abordagens de aprendizagem ativa, além de ser amplamente discutida na elaboração de currículos e considerada como prática inovadora na educação.

## 2.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

No ambiente acadêmico, a aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares surge em função da necessidade de uma mudança da prática pedagógica, centrada no professor, para estratégias e/ou método instrucional de aprendizagem centrado nos estudantes, pois estes constroem significados mais do que recebem (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010). Além disso, a aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares enfatiza o trabalho em equipe, a resolução de problemas, a articulação teórica e prática, através da realização de um projeto que culmina com a solução, a partir de um problema real, articulada com o futuro contexto profissional (POWELL; WEENK, 2003).

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que possibilita que os estudantes comparem as questões e os problemas reais do mundo do trabalho considerados significativos, e que visam à busca de alternativas e soluções de forma cooperativa (BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; BARELL, 2010; BARON, 2010; BENDER, 2014), sendo uma abordagem de ensino eficaz que resulta em elevados níveis de envolvimento dos estudantes (MERGENDOLLER; MAXWELL; BELLISSIMO, 2007; DAVID, 2008; BENDER, 2014). Relacionado a isso, os principais objetivos da aprendizagem baseada em





projetos são estimular a motivação dos alunos, promover aprendizagem focada no aluno, fomentar o trabalho em equipe, desenvolver o espírito de iniciativa e criatividade, desenvolver capacidades de comunicação, desenvolver o pensamento crítico e relacionar conteúdos interdisciplinares de forma integrada (ALVES; MOREIRA; SOUZA, 2007).

Ainda, a aprendizagem baseada em projetos é uma estratégia e/ou método instrucional de aprendizagem ativa e cooperativa para formar profissionais com as características de intervenção ativa do aluno em sua aprendizagem, a qual é centrada no estudante, visando promover a retenção de informação em longo prazo, além de desenvolver/melhorar a capacidade de resolver problemas, estimular o interesse pelos conteúdos programáticos e motivar os estudantes para a investigação profunda (WOODS et al., 2000; FELDER et al., 2000; RUGARCIA et al., 2000).

Aliado a isso, a aprendizagem baseada em projetos envolve a exploração profunda de temas, questões ou problemas sem respostas pré-definidas (HARADA; KIRIO; YAMAMOTO, 2008), com o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidades de envolvimento em realidades desafiadoras e instigantes (BLUMENFELD et al., 1991; MARX et al., 1997), sendo desse modo, uma estratégia que visa, essencialmente, proporcionar um ambiente interativo focado no trabalho em equipe, pautado na resolução de temas, questões ou problemas reais da área de atuação profissional, cujo envolvimento proporciona o desenvolvimento de competências essenciais como, por exemplo, a capacidade de resolver problemas, apresentar resultados, gerir e liderar pessoas, pensamento crítico, planejamento e organização, comunicação interpessoal, criatividade, entre outros.

Por fim, a aprendizagem baseada em projetos é indicada para o ensino diferenciado e recomendado para aplicação nas salas de aula do Século XXI (PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2009; BARELL, 2010; BENDER, 2014), pois é apontada como uma das melhores abordagens para estimular as habilidades de resolução de problemas (MERGENDOLLER; MAXWELL; BELLISSIMO, 2007; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2009; BARELL, 2010; BENDER, 2014).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em conformidade com Gil (2007), existem várias formas de classificar as pesquisas, que devem ser realizadas com rigor científico, o que pressupõe que o pesquisador escolha um tema, defina um problema a ser investigado, elabore um plano de trabalho e, por fim, após a execução operacional desse plano, escreva um relatório de forma planejada, ordenada, lógica e conclusiva.

Neste estudo, será utilizada a pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2001; FLICK, 2009; GIBBS, 2009), que é um dos principais métodos de investigação utilizados nas ciências sociais e humanas, com caráter exploratório, pois pressupõe a obtenção de generalidades, ideias, opiniões e tendências evidenciadas que emergiram de entrevistas realizadas. Aliado a isso, o estudo será pautado em um estudo de caso único, que em conformidade com Merriam (1998, p. 41) é utilizado por propiciar um “entendimento aprofundado da situação e do significado para aqueles envolvidos”. Ademais, o estudo de caso envolve múltiplas variáveis e propicia um relato aprofundado sobre o fenômeno estudado (YIN, 2010).

A Instituição de ensino escolhida, por conveniência e relevância, está situada na Serra Gaúcha, e o Curso de Administração está implantado desde 1967, sendo um dos mais antigos do Brasil, prestes a completar 50 anos de atuação no mercado, contando com aproximadamente 3000 alunos e com aproximadamente 60 docentes lotados exclusivamente no Curso de Administração, e se somados os professores de outras áreas que contribuem com o Curso de Administração, tem-se aproximadamente 100 docentes. O Curso de Administração



em estudo está na posição 70 de 1501 cursos analisados na Pesquisa RUF (2016), que classifica as universidades brasileiras a partir de indicadores de pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado.

Desse modo, no processo de coleta de dados foi aplicada a lógica da triangulação, através do levantamento de documentos e realização de entrevista pessoal em profundidade (YIN, 2010). Foram coletados e analisados os documentos com as informações sobre o curso, como folders de divulgação, site da Instituição de ensino, ambiente virtual da Instituição, Projeto Pedagógico do Curso de Administração, pesquisa RUF (2016), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (MEC, 2005), além do site e revistas do CRA - Conselho Regional de Administração (2016) e o CFA - Conselho Federal de Administração (2016). A entrevista em profundidade foi realizada com o Coordenador do Curso de Administração (Entrevistado A) que atua na função desde 2003, e é docente da Instituição há 29 anos, efetuada em consonância com o roteiro de questões semiestruturadas elaboradas a luz da teoria. A entrevista gravada ocorreu em outubro de 2016, com duração de 1h e 14 minutos, e posteriormente foi transcrita.

Por fim, na análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, que é uma técnica que tem como objetivo elucidar as incertezas e enriquecer a análise dos dados coletados (BARDIN, 2004).

#### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

No intuito de obter os resultados necessários para a análise e interpretação dos dados em relação aos objetivos propostos neste estudo, realizado no Curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha, foram resgatados alguns comentários da entrevista realizada com o gestor envolvido no processo de coordenação do curso, contendo os posicionamentos e as observações mais importantes, bem como feita a análise documental.

Em 1967, existiam 31 cursos de Administração no Brasil, e atualmente, existem aproximadamente 1501 cursos no Brasil (RUF, 2016), de modo que a concorrência teve um crescimento significativo, aliado ao fato de ter menos ingressantes do Ensino Médio no vestibular. De acordo com o entrevistado e a análise documental, verifica-se que a Instituição de Ensino foi fundada em 1967, sendo o Curso de Administração implantado em 1968, e observa-se que a gestão acadêmica e os docentes estão engajados no processo de ensino e aprendizagem de excelência e inovação, embora tenham vários desafios pela frente.

O entrevistado A, ao ser questionado sobre os princípios relacionados com o ensino e a aprendizagem no Curso de Administração, esclarece que ainda se observa a herança do modelo expositivo na sala de aula, que é muito forte e enraizada na ideia do professor, embora se observe alguns processos exitosos na condução de estratégias de ensino por parte de alguns docentes, respaldadas pela Instituição ao propor a oferta de cursos de formação aos docentes, aliado ao fato que a Instituição promove a entrada de novos docentes, o que favorece a adoção de novos modelos de ensino.

No Brasil, de modo geral, o Curso de Administração possui ênfase no ensino de casos. Segundo o Entrevistado A, na década de 80, um grupo de docentes da Instituição fez o mestrado na Fundação Getúlio Vargas, os quais estavam mobilizados a utilizar o método do caso que era referência para o ensino no Curso de Administração, sendo este um dos momentos marcantes relacionados ao processo de ensino no curso, pois na época era considerado inovador. De fato, na área da Administração, o estudo de caso é uma das estratégias mais usuais no ensino, com obras relacionadas ao assunto (ROESCH; FERNANDES, 2007).

Por outro lado, os estudantes possuem características diferenciadas, como ser um trabalhador estudante, que normalmente trabalha de dia e estuda de noite, o que pode



contribuir para que ele seja passivo, e segundo o Entrevistado A, ele entende que ao ouvir o professor na aula expositiva, ele entende que tem uma boa aula. Ou seja, está intrínseco ao aluno, que ao ouvir ele possui aprendizado o que diverge dos modelos atuais onde é esperado o estudante participe ativamente, que atue em equipe e que, com autonomia, busque a resolução de problemas reais (BONWELL; EISON, 1991; KRATHWOHL, 2002; FREIRE, 2007; MITRE et al., 2008; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; BARELL, 2010; BARON, 2010; BERBEL, 2011; BENDER, 2014).

Além disso, o Entrevistado A destaca que os estudantes esperam, primeiramente, que em sala de aula aconteça à relação teoria e prática, e que o ensino muitas vezes esperado pelos mesmos é aprender como fazem as empresas. Porém, nas palavras do entrevistado A, é importante estabelecer uma crítica reflexiva, pois as “empresas podem estar fazendo errado, ou pode ser inadequado”. Assim, o ensino deve levar à reflexão, a qual deve ser realizada com crítica e profunda reflexão, com o objetivo primordial de melhorar o processo através da crítica consistente na abordagem da teoria e prática (SCHÖN; 2000; MEC, 2005).

Quanto aos tipos de conteúdo abordados no Curso de Administração, nas palavras do Entrevistado A, ainda é “conteudista”, em detrimento das habilidades e atitudes. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (MEC, 2005), evidenciam a necessidade da ênfase na aprendizagem de habilidades e competências, de acordo com o Art. 4º, que esclarece que “O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as [...] competências e habilidades”, as quais são listadas no documento. Ademais o CRA (2016) e o CFA (2016) estão em debate para redefinir a sua identidade enquanto profissão, o que perpassa pela análise de competências, habilidades, atitudes inerentes ao profissional da categoria e a adoção de estratégias de ensino adotadas nos Cursos de Administração.

Na Instituição o curso em estudo passa atualmente por uma revisão, e uma das possibilidades é a inserção de projetos interdisciplinares o que vai ao encontro da literatura proposta (POWELL; WEENK, 2003; MERGENDOLLER; MAXWELL; BELLISSIMO, 2007; DAVID, 2008; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; BARELL, 2010; BARON, 2010; FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; BENDER, 2014) o que resulta em elevados níveis de envolvimento dos estudantes e favorece a aprendizagem de conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais e factuais (ZABALA, 1998).

As atividades que acontecem na sala de aula ou as atividades formativas que auxiliam no aprendizado dos conteúdos, habilidades e atitudes propostas no Curso, de acordo com o Entrevistado A, são a união da teoria e da prática, além da valorização, por parte dos alunos, aos professores que abordam os problemas atuais das empresas da região, privilegiando as notícias atuais e as empresas de micro, pequeno, médio e grande porte, além de contemplar as empresas de todos os segmentos, abarcando a relação teoria e prática, o que pode ser percebido pelos comentários, a seguir, e que vai ao encontro dos pressupostos de Candau (1991); Becker (2001); Powell e Weenk (2003); Freire (2007); Belland; French e Ertmer (2009); Barell (2010); Baron (2010); Berbel (2011) e Bender (2014):

(...) o aluno diz que gosta muito quando o professor dá um exemplo de uma pequena empresa, que teve um problema, então ela fez isso (...) isso ajuda nesta relação do conteúdo (teoria) com a prática (...) eu vejo professores hoje que no começo da aula acessam um site e acessam uma notícia que saiu durante aquela noite e começam a desenvolver a aula a partir daí (...) isso é muito valorizado pelos alunos, pois conseguem fazer a relação da teoria com a prática (ENTREVISTADO A).

Ao ponderar sobre o engajamento dos professores na aplicação de estratégias de aprendizagem ativa observa-se que a Instituição possui um Programa de Formação de Docentes, cuja oferta e variedade de cursos, seminários e oficinas é amplamente divulgada e



ofertada em todos os semestres, aliado ao fato de todo o início de semestre haver um evento específico voltado para o retorno às aulas, cuja temática engloba a formação docente e os desafios inerentes a didática em sala de aula. Na percepção do Entrevistado A, os docentes sabem que precisam mudar, embora não tenham certeza do engajamento dos mesmos, mas entende que os docentes estão preocupados, e observa que não sabem muito bem o que e como fazer. Isso é perceptível, ao analisar a inscrição de docentes da Administração em um curso de formação de professores, relacionada a uma oferta de minicurso sobre estratégias de aprendizagem ativa ofertada pela Instituição no próximo mês, cuja demanda de inscrições excederam em 100% as vagas iniciais oferecidas. Esta percepção vai ao encontro da literatura (ANASTASIOU; ALVES, 2007) ao esclarecer a importância da formação docente e de prepará-los para os novos desafios.

Notadamente, os estudantes jovens são os que mais se beneficiam, mas os estudantes mais antigos irão sentir mais a mudança (ENTREVISTADO A), pois a aprendizagem ativa requer que os estudantes saiam da zona de conforto, e participem ativamente de discussões e vão em busca de soluções para os problemas reais apresentados pelo docente (BECKER, 2001; BASTOS, 2006; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; BARELL, 2010; BARON, 2010; BERBEL, 2011; BENDER, 2014).

Relacionado aos métodos, técnicas, dinâmicas ou estratégias de ensino mais utilizados no Curso de Administração, segundo o Entrevistado A, os mais utilizados e clássicos são o estudo dirigido e as aulas orientadas, além das estratégias de resolução de exercícios, discussão e debate, casos de ensino, mapa conceitual, escritório modelo, visitas técnicas orientadas, seminário, palestras, comparações e metáforas, ensino em pequenos grupos, tempestade cerebral e construção de cenários. Algumas estratégias são pouco usadas como jogos de empresas (definiu), aprendizagem baseada em problemas, painel, fórum e mapa mental, entretanto as estratégias de ensino como portfólio, *phillips 66*, dramatização, júri simulado, listagem de atributos e *brainwriting* não são utilizados pelos docentes do Curso de Administração da Instituição (ENTREVISTADO A) conforme seu conhecimento.

Entretanto, ao ser questionado sobre as estratégias de aprendizagem ativa utilizadas no Curso de Administração da Instituição, o Entrevistado A observa que apesar de todas elas serem interessantes para a aplicação na sala de aula, nenhuma delas é utilizada no curso conforme a descrição sugerida pelos autores (LYMAN, 1981; ANGELO; CROSS, 1993; KING, 1993; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; NOVAK et al., 1999; POWELL; WEENK, 2003; MAZUR, 2015), embora, o Entrevistado A explique que existem algumas pequenas iniciativas empíricas por parte de alguns docentes.

Além disso, há uma proposição em andamento sobre a implantação de projetos interdisciplinares em um novo Curso de Administração a ser ofertado pela Instituição (ENTREVISTADO A) e que vai ao encontro da literatura que sugere que a aprendizagem baseada em projetos é indicada para o ensino diferenciado e recomendado para o ensino no Século XXI (MERGENDOLLER; MAXWELL; BELLISSIMO, 2007; PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2009; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; BARELL, 2010; BENDER, 2014).

Atualmente, na Instituição não está satisfeita com os métodos de ensino e existe um “descontentamento de que temos que mudar”, embora não se saiba bem como, mas o certo é que os docentes sabem que precisam mudar, pois eles são parte essencial para a mudança acontecer no ensino (ENTREVISTADO A). Percebe-se, porém, que a atual situação é agravada pela redução do número de alunos nas Instituições, em parte devido à crise, em parte devido ao aumento da concorrência que reflete a realidade no país. Além disso, educadores preveem alterações no processo de ensino e aprendizagem, decorrentes das tecnologias, da “demanda crescente de estudantes em dificuldade”, e por mudanças como a ênfase ao ensino



diferenciado e na “iniciativa de resposta à intervenção” (PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, 2009; BARELL, 2010; BENDER, 2014).

Por fim, ao analisar os maiores desafios e melhorias necessárias para a aplicação efetiva das estratégias de aprendizagem ativa no Curso de Administração, o Entrevistado A pondera que deverá haver uma mudança de mentalidade por parte dos docentes e dos estudantes, na qual, o docente deve estar ciente de sua responsabilidade, bem como propõe a aplicação de alguns recursos como salas diferenciadas, com a valorização do docente, o qual possui um papel decisivo no processo, além da integração entre graduação e pós-graduação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, é importante destacar que a incerteza na área da educação torna o ensino e a aprendizagem um processo complexo (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Neste contexto, os resultados evidenciam neste estudo que apesar das iniciativas e dos esforços da Instituição e dos docentes permanece o desafio da inserção de estratégias de aprendizagem ativa, e em especial, a implantação da aprendizagem baseada em projetos.

Paralelo a isso, os estudos apontam que a ênfase da tipologia deve abarcar os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais propostos por Stanton (1980) e Zabala (1998), de modo a ir ao encontro dos requisitos requeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (MEC, 2005) e ao encontro das necessidades do mundo do trabalho que privilegia um profissional reflexivo, crítico e que tenha autonomia na resolução de problemas inerentes ao mundo do trabalho. Observa-se que esse é um processo que poderá proporcionar vantagens competitivas à Instituição.

Ainda, o processo de aprendizagem na atualidade evidencia a evolução, crescimento e desenvolvimento do estudante de modo integral, englobando as áreas do conhecimento, do afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes ou valores (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 1996; POZO, 2002; CLAXTON, 2005; ANASTASIOU; ALVES, 2007; MASETTO, 2010, 2012). Neste contexto, observa-se que ao centrar o ensino no docente, os estudantes não serão favorecidos com essa totalidade, o que requer uma mudança de cultura no processo de ensino.

Adicionalmente, o processo de aprendizado será favorecido com a integração entre a teoria e a prática, conforme propõe Schön (2000). Apesar dos esforços, os docentes tem o desafio de inserir em suas atividades docentes o planejamento de estratégias de ensino aprendizagem que abarquem a mescla entre a teoria e a prática, e viabilizem a participação do estudante como agente de seu processo de aprendizagem, o que pressupõe uma mudança de quebra de paradigmas ao contemplar o papel do docente, que passa a ser um mediador no processo de ensino, e do estudante, que será tirado da zona de conforto, ao ir em busca do seu processo de aprendizagem.

Portanto, nessa visão de ensino, o envolvimento pleno do docente e estudante nas atividades de ensino favorecem a aprendizagem e autonomia do estudante. Neste contexto, o desafio é a construção do trabalho docente com a inserção de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem e estratégias de aprendizagem ativa para mobilizar os estudantes rumo ao seu processo de aprendizagem (ABREU; MASETTO, 1990; ANASTASIOU; ALVES, 2007; MARION; MARION, 2006; PETRUCCI; BATISTON, 2006; MITRE et al.; 2008; GIL; 2010; BERBEL 2011; BORDENAVE; PEREIRA, 2011). Por fim, a aprendizagem por projetos é uma abordagem de ensino com elevados níveis de envolvimento e desempenho dos alunos (MERGENDOLLER; MAXWELL; BELLISSIMO, 2007; DAVID, 2008; BENDER, 2014), entretanto, ainda é incipiente no estudo de caso, o que contribui para estudantes passivos e desafia os docentes a romperem com a quebra de paradigmas em sua atuação profissional, de modo que atuem em equipes interdisciplinares e multidisciplinares, e



mobilizem os estudantes para que deixem de ser audiência e passem a ser os protagonistas em seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores, 1990.

ALVES, A.; MOREIRA, F.; SOUZA, R. **O papel dos tutores na aprendizagem baseada em projectos**: três anos de experiência na Escola de Engenharia da Universidade do Minho. In.: Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.) Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Coruña: Universidade da Coruña: ISSN: 1759-1770, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. **Classroom assessment techniques**: a handbook for college teaching. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARELL J. **Problem-based learning**: the foundation for 21st century skills. In: BELLANCA, J.; BRANDT, R. (Orgs). 21st century skills: rethinking how students learn. Bloomington: Solution Tree Press, 2010.

BARON, K. **Six steps for planning a successful project**. Edutopia:, San Rafael, 2010.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELLAND, B. R.; FRENCH, B. F.; ERTMER, P. A. Validity and problem-based learning research: a review of instruments used to assess intended learning outcomes. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, Indiana, v. 3, n. 1, p. 59-89, 2009.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o Século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro, LTC, 2016.



BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956.

BLUMENFELD, P. et al. **Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning**. *Educational Psychologist*, n. 26, p. 369–398, 1991.

BONWELL, C.; EISON, J. **Active learning: creating excitement in the classroom**. ASHE - ERIC Higher Education Report N. 1. Washington, DC, EUA: The George Washington, 1991.

BORDENAVE, J. E. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMPOS, L.C. Aprendizagem baseada em projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. In: **COBENGE 2011**, Blumenau, Santa Catarina, out. 2011.

CANDAU, M. V. **A didática em questão**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CFA - CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Informações**. 2016. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRA - CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Informações**. 2016. Disponível em: <<http://www.crars.org.br/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

DAVID, J. L. Project-based learning. teaching students to think, **Alexandria**, v. 66, n. 5, p.80-82, 2008.

DEBALD, B. S. **A docência no Ensino Superior numa perspectiva construtivista**. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FELDER, R.M.; et al. The future of Engineering Education II. Teaching methods that work. **Chemical Engineering Education**, v. 34, n.1, p. 26–39, 2000. Disponível em: <<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

FERNANDES, S. R.; FLORES, M. A.; LIMA, R. M. A aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares no Ensino Superior: implicações ao nível do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n.3, p. 59-86, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.



\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

HARADA, V.; KIRIO, C.; YAMAMOTO, S. Collaborating for project-based learning in grades. **Linworth Publishing**, Worthington, OH, p. 9–12, 2008.

KING, A. From sage on the stage to guide on the side. **College Teaching**, v. 41, n.1, p. 30-35, 1993.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. **Active learning**: cooperation in the college classroom (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Co, 1998.

LYMAN, F. T. Jr. **The responsive classroom discussion**: the inclusion of all students. In *Mainstreaming Digest*. Edited by A. Anderson. College Park: University of Maryland, 1981.

MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios**: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, R.W. et al. Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. **Elementary School Journal**, n. 97, p. 341–358, 1997.

MASCARETTI, L. A. S. **Exposição dialogada, técnicas de trabalho em grupo, estudo dirigido e outras técnicas**. In: MARCONDES, E; GONÇALVES, E. L. *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. São Paulo: Summus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAZZIONI, S. As estratégias de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, v. 2, n. 1, jan/jun, 2013.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015. MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n° 4, de 13 de julho de 2005**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

MERGENDOLLER, J. R.; MAXWELL, N.; BELLISIMO, Y. The effectiveness of problem based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, Indiana, v. 1, n. 2, p. 49-69, 2007.

MERRIAN, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.





MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; 2003.

NOVAK, G.M.; et al. **Just-in-time teaching**: blending active learning with web technology. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Learning how to learn**. Cambridge: University Press, 1984.  
OKANE, E. S. H. **O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2004.

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. **21st century learning environments**. Washington: P21, 2009. Disponível em: <[www.21stcenturyskills.org/documents/1e\\_white\\_paper-1.pdf](http://www.21stcenturyskills.org/documents/1e_white_paper-1.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2009.

PERRENOUD, P.; et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade**. In: PELEIAS, I. R. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

POWELL, P. C.; WEENK, W. **Project-led engineering education**. Utrecht: Lemma Publishers, 2003.

RATHS, L. E. et al. **Ensinar a pensar**. 2. ed., São Paulo: E.P.U., 1977.

ROESCH, S. M. A.; FERNANDES, F. **Como escrever casos para o ensino de administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

RUF. **Ranking Universitário Folha**. 2016. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/>>. Acesso em: 05 out. 2016.

RUGARCIA; A. et al. The future of Engineering Education I. A vision for a new century. **Chemical Engineering Education**, v. 34, n.1, p. 16–25, 2000. Disponível em: <<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a



aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHAKARIAN, D. C. Beyond lecture: active learning strategies that work. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, n. 66, p. 21-24, 1995.

STANTON, T. **Princípios educacionais aplicados ao treinamento de pessoal**. In.: TEIXEIRA, G.W. A natureza da aprendizagem. Apostila. São Paulo: FEA/USP, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WALVOORD, B. E.; ANDERSON, V.J. **Effective grading: a tool for learning and assessment**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

WERNER, D.; BOWER, B. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

WOODS, D. R. et al. The future of Engineering Education III. Developing critical skills. **Chemical Engineering Education**, v. 34, n. 2, p. 108–117. 2000. Disponível em: <<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU; L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.