

# O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing

ALEXANDRE BORBA SALVADOR <sup>1 2</sup>  
ANA AKEMI IKEDA <sup>1</sup>

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) / FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS, SÃO PAULO – SP, BRASIL

<sup>2</sup> ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (ESPM), SÃO PAULO – SP, BRASIL

## Resumo

Este artigo apresenta o relato de experiência de um estudo de caso único integrado que discute a aplicação de métodos ativos de aprendizagem. Seu objetivo é aprimorar o conhecimento sobre os benefícios e a operacionalização do planejamento e a aplicação de uma combinação de métodos ativos de ensino e aprendizagem em cursos de pós-graduação *lato sensu* e, conseqüentemente, proporcionar informações úteis para docentes e pesquisadores. A experiência ocorreu entre o início do segundo semestre de 2015 e o final do segundo semestre de 2017, no âmbito de uma disciplina de Marketing em curso de pós-graduação *lato sensu* – Master of Business Administration (MBA). A análise foi realizada a partir das informações levantadas em 14 turmas de 1 disciplina com 8 encontros, envolvendo sessões de *problem-based learning* (PBL), sessão de discussão de caso, projeto em grupo (*project-oriented problem-based learning* – POPBL) e aplicação de prova individual. Este artigo apresenta a operacionalização dos métodos ao longo da disciplina e os resultados observados destacam sua contribuição para atingir os objetivos de aprendizagem, destacando indícios de aproveitamento dos estudantes, de qualidade da relação professor-estudante e de avaliação da disciplina e do docente.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ativa. Ensino em Marketing. Metodologias de ensino.

## *The use of active learning methods in MBA marketing*

### Abstract

This article reports the experience of a single embedded case study that discusses the application of active learning methods. It aims to broaden the understanding of the benefits and the operationalization of planning and applying a combination of active teaching methods in a MBA program and, consequently, offering rich information for professors and researchers. The case studied took place between the second half of 2015 and the end of 2017 in the Marketing course of an MBA program. The information was collected in fourteen classes of a subject with eight meetings. The classes involved PBL (problem-based learning), case discussion session, group project (POPBL) and individual assessment. The article presents the operationalization of the methods throughout the course and the observed results highlight their contribution to the achievement of the learning objectives, highlighting evidence of student achievement, the quality of the professor-student relationship, the evaluation of the course, and the professor.

**Keywords:** Active learning. Teaching in Marketing. Teaching methodologies.

## *El uso de métodos activos de aprendizaje en una disciplina de MBA de marketing*

### Resumen

Este artículo presenta el relato de una experiencia, fruto de un estudio de caso único integrado que discute la aplicación de métodos activos de aprendizaje. Su objetivo es ampliar el conocimiento sobre los beneficios y la operacionalización de la planificación y aplicación de una combinación de métodos activos de enseñanza y aprendizaje en cursos de postgrado *lato sensu* y, conseqüentemente, proveer información útil a docentes e investigadores. La experiencia se llevó a cabo entre 2015 y 2017 en una asignatura de Marketing de un curso de MBA. El análisis se efectuó a partir del relevamiento de información realizado en catorce clases diferentes de una misma asignatura, con ocho encuentros que incluyeron sesiones PBL (*problem based learning*), sesión de discusión de caso, proyecto en grupo (POPBL- *project oriented problem based learning*) y aplicación de prueba individual. El artículo presenta la operacionalización de los métodos durante la asignatura y los resultados observados destacan su contribución al logro de los objetivos de aprendizaje y resaltan indicios de aprovechamiento de los estudiantes, de la calidad de la relación profesor-estudiante, y de la evaluación de la asignatura y del docente.

**Palabras clave:** Aprendizaje activo. Enseñanza de marketing. Metodologías de enseñanza.

Artigo submetido em 10 de maio de 2017 e aceito para publicação em 08 de agosto de 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395168522>

## INTRODUÇÃO

Os avanços da tecnologia de informação mudaram radicalmente a forma de disseminação da informação, democratizando o acesso a ela. Ter a informação passou a não ser mais o grande diferencial, mas sim saber escolher, acessar e aplicar a informação. As economias na Era do Conhecimento se voltam à inovação, criatividade e tomada de decisão, dentre as principais competências necessárias para a gestão. As mudanças na disponibilidade e acesso à informação levaram a grandes mudanças estruturais nas corporações; contudo, as observações empíricas sugerem que tais transformações ainda são incipientes no ensino de Administração de Empresas.

O sistema educacional atual ainda é muito semelhante ao desenvolvido na era da Economia Industrial, com grande foco na transferência de conhecimento, em relações verticais e na crença de um professor infalível (BITTENCOURT, 2016; ESCRIVÃO FILHO e RIBEIRO, 2008; SHARP, 2009). Assim, muitas universidades não cumprem sua função de aprimorar o conhecimento dos discentes, transformando-se em centros de “não aprendizagem”, nos quais o aluno assume uma postura passiva em vez de ativa (KINCHIN, LYGO-BAKER e HAY, 2008). Kinchin, Lygo-Baker e Hay (2008) destacam a importância do conhecimento prévio do estudante como ponto de partida na construção do conhecimento.

Na pós-graduação, o professor de Marketing prioriza a formação do pesquisador, valorizando o conhecimento técnico em detrimento da formação do professor. O conhecimento técnico e a pesquisa são importantes, mas insuficientes para a aprendizagem do estudante. Respeito, contextualização, empatia, humildade, desenvolvimento de visão crítica, estímulo à reflexão, assim como preocupação com a forma, também exercem um importante papel na incorporação de conhecimentos. Pesquisadores na área de Educação reforçam a necessidade de superar a responsabilidade unilateral por parte dos professores (“dar aulas”) e a passividade dos alunos (“assistir aulas”) ao indicar o compromisso conjunto: “fazer aulas”, com maior participação dos alunos e mudança do papel do professor (ANASTASIOU e ALVES, 2009; CORREA e LOURENÇO, 2015; CUNHA, 1993; DEWEY, 2009; FREIRE, 1996; MIRANDA, CASA NOVA e CORNACCHIONE JÚNIOR, 2013; SEATON e THEILE, 2006; VELUDO-DE-OLIVEIRA, QUINTAÃO e URDAN, 2014; WOOD JUNIOR e CRUZ, 2014).

Este artigo tem por objetivo aprimorar o conhecimento sobre os benefícios e a operacionalização do planejamento e aplicação de uma combinação de métodos ativos de ensino e aprendizagem em cursos de pós-graduação *lato sensu* e, conseqüentemente, proporcionar informações úteis para docentes e pesquisadores. Para isso, discute diferentes métodos, estratégias e dinâmicas ativas de ensino-aprendizagem e relata uma experiência vivida na disciplina “Inteligência Competitiva”, oferecida em curso de pós-graduação *lato sensu* – Master of Business Administration (MBA) – de 480 horas, entre agosto de 2015 e novembro de 2017.

## REFERENCIAL TEÓRICO: UMA NOVA FORMA DE ENSINAR E APRENDER

Com o intuito de contextualizar o tema em estudo, o referencial teórico aborda o estudante adulto e a importância da aprendizagem ativa – baseada em problemas, em projetos e em estudo de caso – e discute os estilos de aprendizagem e o papel do docente. O estudante de MBA já passou pelo menos 4 anos se dedicando a uma formação superior e, normalmente, tem alguns anos de experiência profissional. Por ter enfrentado dilemas e dificuldades profissionais, tende a valorizar os professores com “experiência de mercado”, considerados mais habilitados para discutir as reais dificuldades profissionais. Entretanto, a experiência prática do professor, por si só, não garante que o estudante obtenha o que deseja; o método e a didática também são preciosos na produção de conhecimento significativo (FIEDLER, 2016; SCOTT e SCOTT, 2016; SEBASTIANELLI, SWIFT e TAMIMI, 2015; VARELA, BURKE e MICHEL, 2013).

### O adulto aprendiz e métodos ativos de aprendizagem

Ao considerar a educação para adultos com repertório, os princípios da andragogia (KNOWLES, 1973; VOGT e ALVES, 2005) destacam: i) a importância do reconhecimento da necessidade de aprender; ii) a valorização do autoconceito de ser responsáveis por sua própria vida; iii) a existência de experiência prévia; iv) a prontidão para o aprendizado conectado à identificação de seus ganhos; e v) a motivação, derivada de pressões internas e externas. Para Knowles (1973), o papel do professor na educação do adulto passaria a ser o de facilitador, que produz as condições que propiciam a aprendizagem. O estabelecimento do clima para a aprendizagem, o diagnóstico das necessidades, a formulação de programas e conteúdo para atender às necessidades de aprendizagem, o planejamento e a condução do processo e a avaliação da aprendizagem

são algumas das responsabilidades do facilitador no processo de aprendizagem do adulto aprendiz (CARVALHO, CARVALHO, BARRETO et al., 2010; KNOWLES, 1973; VOGT e ALVES, 2005). Assim, a aprendizagem pode ser entendida como o processo no qual o conhecimento é criado por meio da transformação experiencial (KOLB e KOLB, 2010).

A educação focada no aprendizado tem recebido atenção desde o início do século XXI, com a aplicação de diferentes estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino (ANASTASIOU e ALVES, 2009). Enquanto o método tradicional de educação priorizaria a memorização pela repetição, o processo de “ensinagem”, termo cunhado pelas autoras para se referir ao processo colaborativo de ensino e aprendizagem, possibilita operações mais complexas do pensamento, como comparação, síntese, observação, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, imaginação, obtenção e organização de dados, levantamento de hipóteses, aplicação de fatos e princípios a novas situações, decisão e planejamento de projetos e pesquisa. O desenvolvimento de operações mais complexas de pensamento passa a exigir estratégias mais completas do que as aulas expositivas e passivas para os estudantes, demandando a aplicação de métodos, estratégias e dinâmicas ativas de ensino e aprendizagem. O termo “aprendizagem ativa” foi proposto por Bonwell e Eison (1991) como uma alternativa à tradicional transmissão de conhecimento, destacando o papel do estudante como participante ativo no processo de aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2009; BITTENCOURT, 2016; BONWELL e EISON, 1991; ILLERIS, 2013).

Reforçando a importância da participação do estudante no processo, o foco na aprendizagem pressupõe maior preocupação com o ponto de chegada almejado: sua transformação. A definição do objetivo de aprendizagem deveria ser o ponto de partida para a definição da estratégia de ensino a ser adotada (FERRAZ e BELHOT, 2010). Para Anastasiou e Alves (2009, p. 76), “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”. Considerar que professores junto com os alunos se tornam os responsáveis por “fazer a aula” exige uma revisão da estratégia de aula e dos métodos adotados.

A aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning* – PBL), a aprendizagem baseada em problemas e orientada por projetos (*project-oriented problem-based learning* – POPBL) e o estudo de caso foram os principais métodos utilizados na experiência de ensino relatada e são apresentados em maior profundidade a seguir.

## Aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em problemas orientada por projeto

As primeiras aplicações da metodologia PBL ocorreram na década de 1960, na Escola de Medicina de McMaster (Canadá). Na década de 1970, escolas na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) iniciaram sua aplicação, como em Maastricht, na Holanda, Roskilde e Aalborg, na Dinamarca, e em Harvard, nos EUA (FURQUIM, PLUSKWIK e WIGGINS, 2015; KOLMOS, 2015).

A PBL é uma abordagem circular, centrada no aluno, que utiliza problemas para iniciar, focar e motivar a aprendizagem de conhecimentos social e profissionalmente relevantes, propondo a integração entre teoria e prática, com a aplicação dos conhecimentos aprendidos no desenvolvimento de uma solução viável para um problema definido pelo professor (ESCRIVÃO FILHO e RIBEIRO, 2008; FREZATTI e MARTINS, 2015). Segundo Berthelsen, Illeris e Poulsen (1977 apud GRAAF e KOLMOS, 2009), os princípios que norteiam a PBL são: orientação para o problema; organização por projeto; interdisciplinaridade; controle do participante; e conexão com a realidade (*exemplary function*). É importante que o problema a ser trabalhado “tenha vínculo com o real, seja complexo, pouco estruturado, interdisciplinar e permita a investigação” (SILVA e ARAÚJO, 2016).

Diferentes formatos de aplicação e métodos são denominados PBL, desde formas mais simples – como casos baseados em palestras, palestras baseadas em casos, estudos de caso, estudos de caso modificado – até formas mais completas – como a PBL propriamente dita e a aprendizagem baseada em problemas reiterativos (ESCRIVÃO FILHO e RIBEIRO, 2008; RIBEIRO, 2005). O modelo da Universidade de Maastrich se assemelha ao denominado por Ribeiro (2005) PBL propriamente dita, na qual os estudantes tomam contato com o problema sem leitura prévia e dedicam-se, em um encontro ou em algumas semanas, ao entendimento do problema e à elaboração da solução (FURQUIM, PLUSKWIK e WIGGINS, 2015; RIBEIRO, 2005). A aprendizagem baseada em problemas reiterativos se assemelha à POPBL apresentada pela Universidade de Aalborg (FURQUIM, PLUSKWIK e WIGGINS, 2015; GRAAF e KOLMOS, 2009). Segundo Graaf e Kolmos (2009), um problema poderia evoluir para um projeto a ser trabalhado em diversas aulas e, em algumas escolas, há diferenciação dessa prática em PBL e POPBL.

Os diferentes modelos de PBL também poderiam ser classificados de acordo com 5 dimensões: i) o número de exercícios planejados e realizados na disciplina; ii) integração de conceitos entre os exercícios e entre disciplinas; iii) trabalho em equipe ou individual; iv) abordagem para solução dos problemas; e v) autonomia para aprendizagem (RIBEIRO, 2005).

Entre seus benefícios, o método levaria ao desenvolvimento de competências comportamentais por meio da valorização do estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem: i) desenvolvimento de visão holística; ii) desenvolvimento de senso crítico e da competência “resolução de problemas”; iii) melhoria da comunicação entre pares e exposição de ideias; iv) melhoria das habilidades sociais pelo trabalho em equipe; e v) aumento da satisfação com o processo de aprendizagem (FREZATTI e MARTINS, 2015; FURQUIM, PLUSKWIK e WIGGINS, 2015; GRAAF e KOLMOS, 2009; KOLMOS, 2015; SILVA e ARAÚJO, 2016).

## O uso de casos como instrumento didático

A versão moderna do método do caso existe há mais de 100 anos. O método, primeiramente desenvolvido por Christopher Langdell na Escola de Direito de Harvard na década de 1880, foi adaptado no início do século XX para a Escola de Negócios de Harvard a pedido do diretor da escola, Edwin Francis Gay, insatisfeito com o método expositivo aplicado até então. Casos são problemas de negócios da vida real que confrontaram gestores em dado momento e são oferecidos posteriormente aos estudantes com problemas de solução aberta, visando à identificação de padrões para realização de diagnósticos (ANDERSEN e SCHIANO, 2014; GREENHALGH, 2007). O método do caso é “a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos” (ANASTASIOU e ALVES, 2009, p. 98), na qual os participantes têm espaço para demonstrar sua perícia, experiência, observações e análises (ANDERSEN e SCHIANO, 2014; COREY, 1980; HAMMOND, 2002).

Os casos Harvard, também conhecidos como casos clássicos, são abundantes em disponibilidade de informação, moderadamente estruturados e com alto nível de complexidade. A aplicação dos casos poderia variar em função do tamanho do grupo, da característica da disciplina (obrigatória ou eletiva), do período do curso (tempo integral ou parcial), da estrutura (semanal ou modular), da composição das turmas (domésticas ou internacionais), do nível (graduação ou pós-graduação) e do local de aplicação (na escola ou em cursos fechados de empresa) (ANDERSEN e SCHIANO, 2014; IKEDA, VELUDO-DE-OLIVEIRA e CAMPOMAR, 2005). Os benefícios da aplicação do método envolvem a ampliação do repertório por parte dos estudantes, com o aumento de sua visão crítica; a ampliação da motivação dos discentes, com o aumento de sua participação nas discussões; o desenvolvimento de habilidades gerenciais; o desenvolvimento das habilidades interpessoais, por meio das atividades em grupo; e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas (ANASTASIOU e ALVES, 2009; HAMMOND, 2002; IKEDA, VELUDO-DE-OLIVEIRA e CAMPOMAR, 2005). O sucesso na condução de uma discussão de caso dependeria da seleção do caso adequado para o objetivo da aula, da preparação do professor e da habilidade do professor de estimular a descoberta pela sondagem, colocar os conceitos em prática, trabalhar a comparação e o contraste e envolver os estudantes na discussão (ANDERSEN e SCHIANO, 2014; COREY, 1980).

A escolha estratégica do método de ensino a ser adotada deveria derivar não da preferência do docente, mas sim do objetivo de aprendizagem da disciplina, da aula e do estilo de aprendizagem que se almeja estimular.

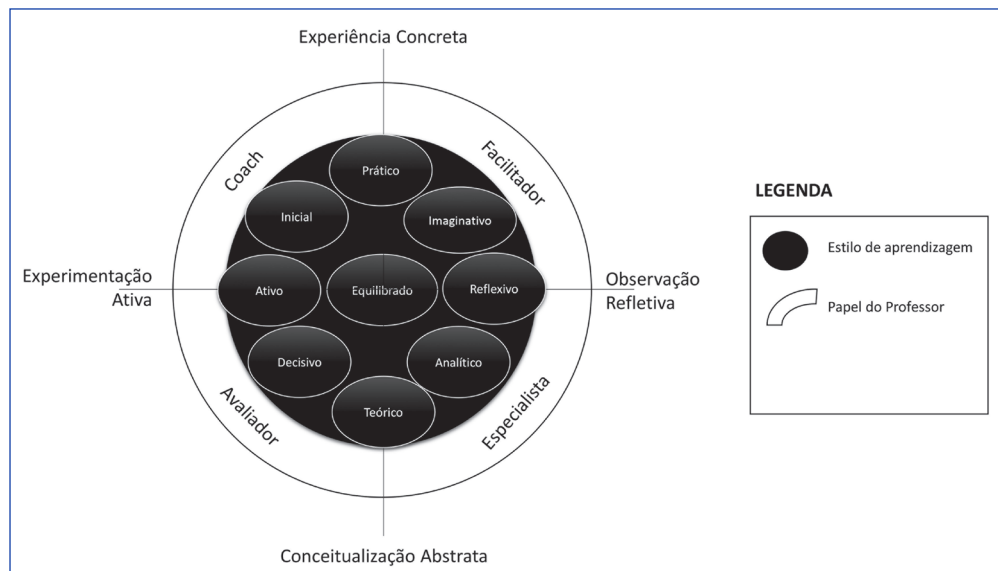
## Estilos de aprendizagem, ciclo de aprendizagem e papel do professor

Os 4 principais estilos de aprendizado apresentados por David Kolb foram definidos por 2 eixos: o da aprendizagem baseada na experiência concreta (CE) ou na conceitualização abstrata (AC); e o da aprendizagem baseada na observação reflexiva (RO) ou na experimentação ativa (AE). Kolb, Kolb, Passarelli et al. (2014) revisaram o modelo anterior e propuseram 9 estilos de aprendizagem derivados da combinação das formas de aprendizado: inicial; prático; imaginativo; refletivo; analítico; teórico; decisivo; ativo; e equilibrado. Enquanto aulas expositivas (*lectures*) e leituras estimulam a aprendizagem teórica, problemas (PBL) estimulam a aprendizagem por reflexão, projetos (POPBL) e casos são formas de implementar e estimular a aprendizagem experiencial (CANHOTO e MURPHY, 2016; FURQUIM, PLUSKWIK e WIGGINS, 2015).

Considerando o processo centrado no estudante e no aprendizado, uma vez definido o objetivo de aprendizagem a ser atingido e identificado o estilo de aprendizado a ser trabalhado, o professor deveria definir sua forma de atuação. O papel do professor (Figura 1) seria, em prol do objetivo, flexibilizar seu estilo principal, variando-o: *coach* (técnico); facilitador; especialista; e avaliador (KOLB, KOLB, PASSARELLI et al., 2014).

Figura 1

Papel do professor a ser exercido de acordo com o estilo de aprendizagem



Fonte: Adaptada de Kolb, Kolb, Passarelli et al. (2014).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo exploratório cuja investigação se inspirou no modelo de estudo de caso único integrado de Yin (2009, 2015), considerando cada turma da disciplina uma unidade de análise integrada. As fontes de evidência consideradas para cada unidade de análise foram os relatórios das avaliações docentes realizadas pela instituição e as avaliações dos estudantes de cada turma (notas de provas e trabalhos em grupo). Também foi considerado o relatório de um grupo focal conduzido pelo departamento de práticas pedagógicas da instituição e as declarações informais e espontâneas realizadas pelos estudantes no decorrer da experiência.

Para a análise e apresentação dos resultados foram consideradas 3 turmas anteriores à aplicação do método, uma turma do início da aplicação, porém, com muitos aprendizados e ajustes, e 14 turmas com aplicação do método apresentado. Para a apresentação dos resultados, as 18 turmas foram numeradas de -3 a 14. As turmas anteriores à experiência estão identificadas com os números “-3, -2 e -1”; a turma do início da estruturação de metodologias ativas, com “0”; e as turmas de aplicação do método estruturado descrito no caso, com “1 a 14” (Figura 2). Devido à reformulação do instrumento de avaliação docente, a avaliação docente contou apenas com 1 turma medida antes do início da aplicação das metodologias ativas no desenho adotado (-1).

Figura 2

Identificação das turmas na avaliação dos resultados da experiência

Identificação da turma	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Métodos, estratégias e dinâmicas predominantes	Exposição			↓	Exposição dialogada													
	Exposição dialogada				PBL													
	Dinâmicas curtas				Método do caso													
					Dinâmicas curtas													

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dada a heterogeneidade das turmas (em função da variação do tamanho dos grupos, disposição à participação ativa, variação do momento em que a disciplina entrou no curso) e o aumento do rigor do docente (na avaliação das tarefas em grupo e na prova) ao longo da experiência, os dados quantitativos foram analisados como uma fonte de evidência qualitativa, reforçando o caráter exploratório do estudo (BACON, 2016; YIN, 2009, 2015; ZHAO, LEI, YAN, et al., 2005).

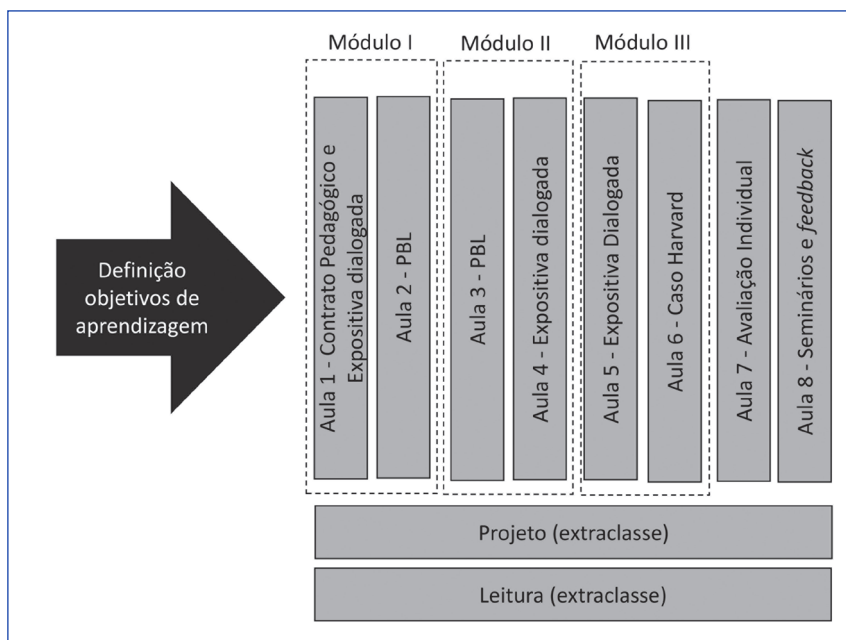
### OPERACIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA INTELIGÊNCIA COMPETITIVA

A disciplina Inteligência Competitiva foi composta por 8 encontros presenciais semanais, com 1 encontro dedicado à avaliação individual. A disciplina tinha caráter transversal, uma vez que, mais do que familiarizar os estudantes com os conceitos, almejava-se expô-los à discussão e à aplicação integrada dos conceitos, mobilizando o conhecimento adquirido nas disciplinas precedentes. Considerando os objetivos cognitivos de aprendizagem construídos a partir da taxonomia de Bloom (FERRAZ e BELHOT, 2010), ao concluir a referida disciplina se esperava que os estudantes fossem capazes de compreender e relacionar os principais conceitos, criticar a coerência do resultado das análises efetuadas e desenhar um mapa estratégico que traduzisse as definições estratégicas em atividades táticas, por meio do acionamento de diferentes estilos de aprendizagem.

A Figura 3 ilustra a estrutura da disciplina. No primeiro módulo, composto por 2 aulas, foram apresentados e discutidos os principais conceitos de inteligência competitiva, o uso de informação para a tomada de decisão e a coerência nas análises, estratégias, ferramentas para a elaboração da estratégia, integração das análises e coerência nas decisões, por meio de aulas expositivas dialogadas e PBL. O segundo módulo desenvolveu os conceitos de sistema de informação de marketing e a tomada de decisão no nível funcional, mediante a utilização de PBL e aulas expositivas dialogadas. O terceiro módulo abordou os conceitos de *business intelligence* (BI) e *balanced scorecard* (BSC), com aulas expositivas dialogadas e aplicação de um caso da base de Harvard. No sétimo encontro foi aplicada uma prova individual sem consulta. No oitavo encontro foram apresentados seminários opcionais, com possibilidade para até 4 estudantes melhorarem suas notas de trabalho em grupo, e foram discutidas as avaliações individuais e em grupo. Ao longo de todos os encontros, os estudantes se dedicaram à leitura das referências bibliográficas e, em grupos de até 6 participantes, a um projeto (POPBL) apresentado no primeiro encontro.

Figura 3

Estrutura da disciplina Inteligência Competitiva



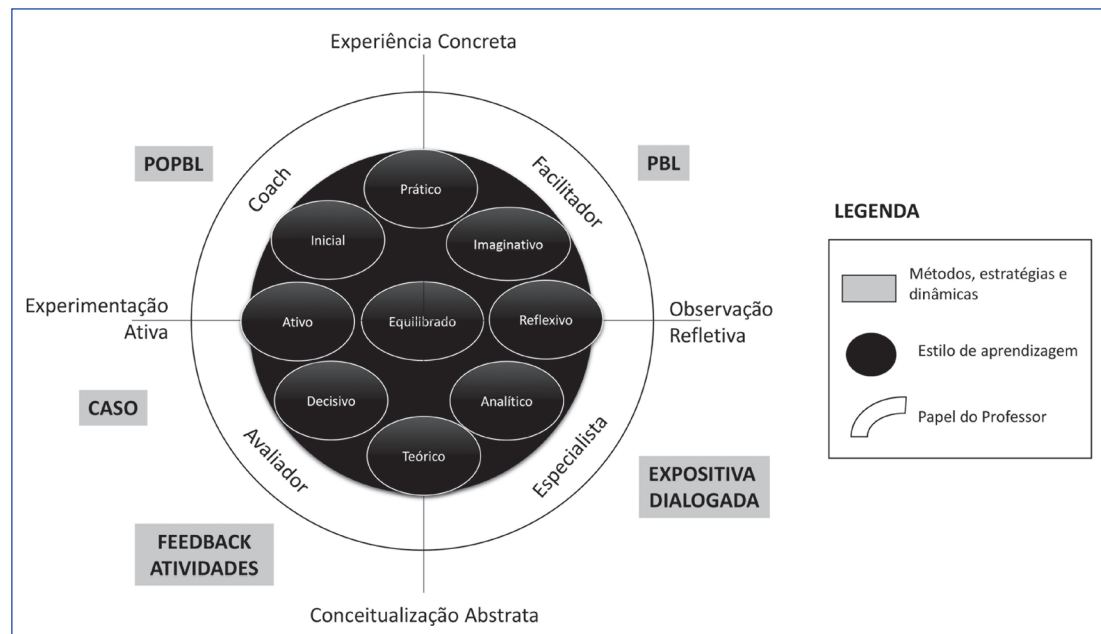
Fonte: Elaborada pelos autores.

Os objetivos por aula e a adoção de diferentes métodos passou a exigir diferentes posturas do docente ao longo dos 8 encontros (Figura 4). Nas aulas 1, 4 e 5 predominaram as exposições dialogadas com intercalação de exercícios curtos. Nessas sessões, a postura do professor se alternou entre especialista e facilitador. A oitava sessão se iniciou com a apresentação de seminários em duplas. Após a apresentação dos seminários, houve uma integração dos temas discutidos que estimulou a discussão sobre fatores que poderiam facilitar ou dificultar a aplicação dos conhecimentos trabalhados na rotina dos estudantes em seus papéis de executivos. Na sequência, debateu-se a correção da prova e dos trabalhos. Por fim, o professor se colocou à disposição para *feedback* individual. Nessa aula, inicialmente, a postura dominante do professor foi a de facilitador e *coach*, finalizando como avaliador.

As aulas 2, 3 e 6, nas quais foram aplicados o método do caso e a PBL, serão detalhadas no próximo tópico.

Figura 4

Estilos de aprendizagem, papel do professor e métodos ativos



Fonte: Adaptada de Kolb, Kolb, Passarelli et al. (2014).

### Considerações sobre a experiência PBL e POPBL

Na disciplina Inteligência Competitiva, o método PBL foi aplicado como “um dia, um problema” em sala de aula e como um projeto (POPBL) em grupo extraclasse.

O método PBL, “um dia, um problema”, foi aplicado em 2 dos 8 encontros, em exercícios independentes, aproximando-se da aplicação da Universidade de Maastrich: um problema colocado antes da teoria ser apresentada aos alunos, em grupos pequenos, que passam a explorá-lo e a levantar hipóteses, facilitados eficazmente por um tutor que ativa seu conhecimento prévio (FURQUIM, PLUSKWIK e WIGGINS, 2015; RIBEIRO, 2005).

No início da aula, a PBL foi apresentada como um método de ensino e aprendizagem alinhado à aprendizagem ativa e despertou o interesse e a curiosidade dos estudantes para fazer algo diferente. Os grupos formados variaram de 4 a 6 participantes, de acordo com o tamanho das turmas, e o exercício foi aplicado em salas com 2 até 6 grupos. Inicialmente, por cerca de 10 minutos, eles leram o exercício em plenária e refletiram individualmente sobre as questões preestabelecidas. A leitura em conjunto do enunciado foi introduzida a partir da turma 3, com o objetivo de aumentar o engajamento dos estudantes na atividade. Em seguida, os estudantes se organizaram para a realização do trabalho em grupo, momento em que discutiram por mais 20 minutos. Ao final da atividade em grupo, promoveram uma discussão em plenária. Durante a sessão, o professor assumiu o papel de facilitador, mediando a discussão: estimulou a participação, organizou as ideias expostas pelos estudantes no quadro e valorizou as contribuições da turma quando elas foram resgatadas no fechamento da discussão. O processo descrito envolveu metade de um encontro de 3 horas. Depois do intervalo, o professor fez uso dos recursos típicos de uma aula expositiva dialogada para aprofundar os conceitos trabalhados, apropriando-se das colaborações derivadas do trabalho em grupo e da discussão em plenária. As cadeiras de braço da sala foram organizadas inicialmente em “U” para as discussões. Com a formação dos grupos, as cadeiras foram rearranjadas pelos próprios alunos.

O projeto (POPBL) que perpassa toda a disciplina teve por objetivo integrar, aprofundar e sistematizar o conhecimento obtido em sala. Os grupos foram compostos por 4 a 6 integrantes e separados por conveniência. O projeto teve um tema central (a abertura de um novo negócio), com entregas parciais ao final de cada módulo. Para essas entregas, os grupos fizeram uso da bibliografia básica recomendada e aprofundaram suas próprias pesquisas. Cada etapa do projeto se iniciou com questões conceituais e terminou com a aplicação do conhecimento no projeto. As entregas parciais foram realizadas nas aulas 3 e 5. Nas



aulas 4 e 6, os grupos receberam o *feedback* personalizado, por escrito e verbalmente, quando necessário ou solicitado, com o professor assumindo o papel de *coach*. O *feedback* foi mediado por questionamentos que estimularam o aprofundamento da pesquisa e da reflexão. Na entrega final, os grupos tiveram a oportunidade de refazer todo o trabalho à luz do *feedback* fornecido. Na oitava aula, os estudantes receberam o *feedback* final do caso, com a avaliação e as considerações do professor.

Dessa forma, buscou-se o aumento da significação dos conceitos para os estudantes, utilizando seu conhecimento prévio como ponto de partida e integrando e sistematizando posteriormente o novo conhecimento, por meio da exposição, exemplificação e aplicação.

## Considerações sobre a aplicação do método de caso

O caso da base de Harvard foi distribuído impresso e em mãos aos alunos, no primeiro encontro, durante o estabelecimento do contrato pedagógico. Nesse momento, o *link* para o vídeo *Inside the Case Method*, de Harvard, foi disponibilizado aos alunos com vistas a orientá-los a se preparar para uma discussão de casos. Sempre que possível, a discussão do caso foi realizada em uma sala modelo Harvard, com bancadas distribuídas em diferentes níveis, cadeiras rotatórias, sala farta em quadros brancos móveis, mais de uma tela de projeção e identificação dos nomes dos alunos em triédros. Os alunos foram distribuídos em ordem alfabética na sala, de modo que trabalhassem em grupos diferentes dos já estabelecidos.

Os 10 primeiros minutos da aula eram dedicados à abertura e organização das anotações individuais. Nos 15 minutos seguintes os alunos verificavam sua compreensão discutindo em grupo com os colegas mais próximos. Na hora seguinte ocorria a discussão em plenária, na qual o papel do professor se alternava principalmente entre avaliador e *coach*. Os alunos eram alertados de que o caso era um jogo de simulação e que seriam vivenciados papéis ao longo do exercício; o tom do exercício era o de uma reunião do comitê diretivo da companhia em estudo. O reforço positivo às melhores observações se deu por meio de declarações afirmativas sobre a qualidade do comentário, pedido de palmas e, eventualmente, distribuição de chocolates. Também foi claramente explicitada a insatisfação com opiniões superficiais ou desconectadas do caso. Ao final do exercício houve considerações sobre as dificuldades e dúvidas apresentadas, bem como sobre a aplicação do conhecimento discutido na aula anterior e reforçado pela leitura do livro-base. Depois do intervalo, a aula retornava como exposição dialogada, fazendo a conexão da exposição com a vivência do exercício, outras possíveis soluções e a realidade nas empresas dos alunos. Nos últimos 10 minutos da sexta aula houve uma integração das aulas precedentes, que reforçou a relação e coerência entre os temas discutidos ao longo dos 3 módulos.

De acordo com a tipologia do método de caso apresentada, a prova poderia ser classificada como caso de avaliação, com disponibilidade de informação, nível de estruturação e complexidade moderadas. A prova individual sem consulta foi aplicada no sétimo encontro, tratando-se de um caso nos moldes do projeto desenvolvido ao longo da disciplina, mas com menor exigência de profundidade nas respostas. O *feedback* da prova foi dado na oitava aula, com avaliação e considerações escritas do professor.

## RESULTADOS ALCANÇADOS COM A EXPERIÊNCIA

O resultado qualitativamente positivo, ainda que derivado de uma perspectiva de aprendizagem percebida (BACON, 2016), estimulou o compartilhamento da experiência por meio deste relato.

Mesmo considerando que a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem ativas pressupõe modificações na atuação de docentes e discentes, e isso requer participação qualificada dos estudantes, a experiência possibilita chamar a atenção para alguns aspectos considerados positivos:

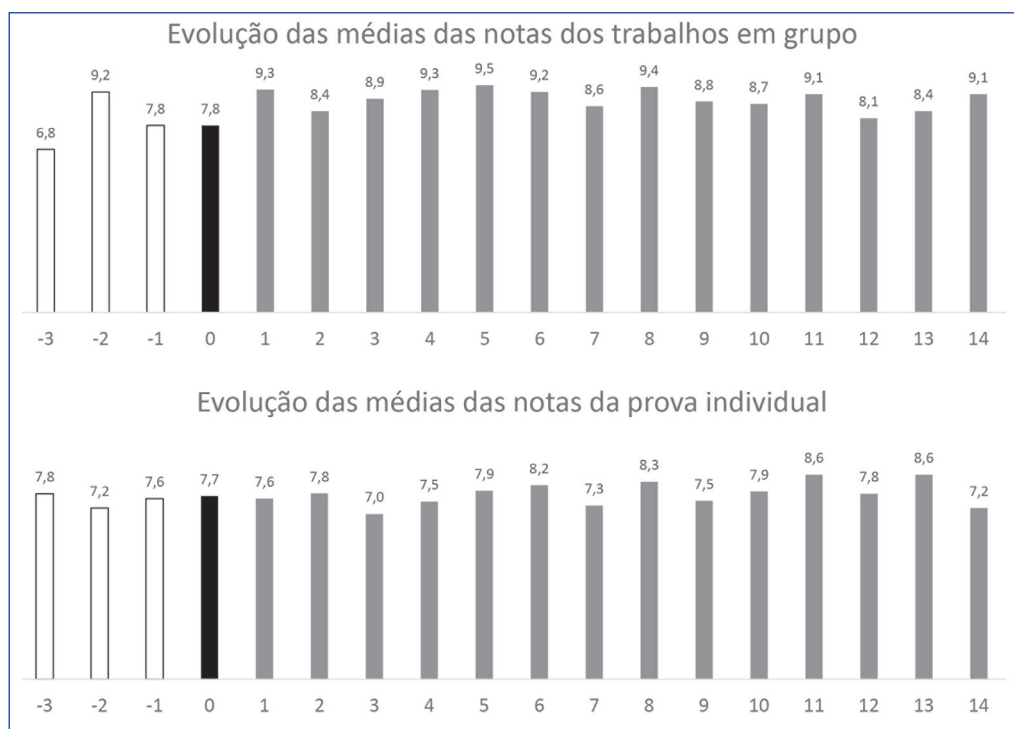
- O bom desempenho dos estudantes na disciplina;
- A avaliação positiva que os estudantes registraram em relação à disciplina e ao trabalho realizado pelo professor, mesmo com maior rigor nas avaliações;
- A aprovação declarada pelos estudantes e a elevação da qualidade da relação professor-estudante.

## O desempenho dos estudantes na disciplina

A evolução das avaliações de notas das provas individuais e dos trabalhos em grupo (Figura 5), mesmo com crescente rigor na avaliação por parte do docente, sugere aumento da aprendizagem por parte dos estudantes (BHATTACHERJEC e RAVISHANKAR, 2016; MIRANDA, CASA NOVA e CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012; STROEBE, 2016).

Figura 5

### Evolução das médias das notas dos estudantes nas avaliações formais



Fonte: Elaborada pelos autores.

## A avaliação do professor e da disciplina

A avaliação por parte dos estudantes sobre a disciplina e o professor foi realizada pelo instrumento de pesquisa padrão da escola – um questionário com perguntas fechadas, com uso de escala de 4 pontos (sendo 1 “discordo totalmente” e 4 “concordo totalmente”), aplicado no último dia de aula de cada disciplina. A meta da instituição para os professores é ter pelo menos 80% das avaliações entre as escalas 3 e 4 (Figura 6).

Figura 6

Avaliação do professor, da disciplina e da turma na perspectiva dos estudantes

TURMAS	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>PROFESSOR</b>																
Soma da frequência das notas 3 e 4																
Planejamento de aulas e atividades	100	84	100	100	95	100	100	100	96	100	100	100	90	100	100	100
Disponibilização materiais	100	90	100	100	100	96	100	96	100	100	100	100	90	100	100	92
Explicação dos conteúdos	100	74	100	94	79	100	100	93	96	100	100	100	100	100	100	92
Outras estratégias de ensino	100	84	90	100	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Mobilização da experiência dos alunos	100	89	80	94	90	100	100	96	96	100	100	100	100	100	100	92
Explicação da avaliação	100	89	90	100	89	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Feedback das atividades	100	90	100	100	73	100	100	96	100	100	100	93	100	100	100	100
Bom Professor	100	84	100	100	90	100	100	96	96	100	100	100	100	100	100	100
<b>DISCIPLINA</b>	100	90	100	94	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	92
<b>TURMA</b>	100	85	80	94	95	96	100	100	100	100	100	100	90	100	100	100
<b>ALUNO</b>	100	90	90	88	95	92	94	93	96	100	100	96	100	100	100	100

abaixo de 80%
  entre 80% e 90%
  acima de 90%

Fonte: Elaborada pelos autores.

O resultado sugere que, mesmo com o aumento do rigor nas avaliações e da carga de trabalhos para os alunos, a satisfação com o docente, com a disciplina e com seu próprio desempenho se manteve elevada. No entanto, a evolução positiva dos resultados reforça a percepção do docente sobre a existência de uma curva de aprendizado com a adoção da estratégia de ensino ativa. Os indicadores “explicação dos conteúdos” e “feedback das atividades” mereceriam uma atenção especial, por estarem ligeiramente abaixo do objetivo da instituição (box preto) nas primeiras turmas que foram expostas à aprendizagem ativa.

### A aprovação declarada

De acordo com o relatório da entrevista em grupo, a estratégia adotada foi aprovada pelos estudantes principalmente por equilibrar momentos de exposição, reflexão e aplicação dos conceitos discutidos de modo ordenado e comunicado. O uso de metodologias ativas também estimulou a conexão entre a disciplina, as demais disciplinas do curso e os desafios reais da vida profissional. A problematização da PBL, a necessidade de evolução do projeto e a indicação de referências complementares na biblioteca virtual estimularam a leitura das referências obrigatórias e complementares. O *feedback* às atividades individuais e em grupo foi reconhecido como de grande importância para o processo de aprendizagem ao confirmar ou possibilitar o ajuste da compreensão e a significação dos conceitos. O *feedback* também foi percebido como cuidado do docente para com a turma, reforçando a significação, mobilização e motivação dos estudantes (ACKERMAN, DOMMEYER e GROSS, 2017). Os estudantes declararam, ainda, achar fundamental a apresentação dos métodos, sua conexão com os objetivos de aprendizagem e o fechamento feito pelo docente para a sistematização e significação da aprendizagem.

O modelo modular com atividades programadas e entregas parciais do trabalho em grupo também possibilitou observar, maior distribuição do estudo ao longo do bimestre, seguida de aumento da satisfação na realização de atividades com maior significado, como sugerido no *working paper* de Alcalde e Nagel (2016), da Universidad de los Andes, no Chile.

## APRENDIZADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência foi elaborado com o objetivo de aprimorar o conhecimento sobre os benefícios e a operacionalização do planejamento e aplicação de uma combinação de métodos ativos de ensino e aprendizagem em cursos de pós-graduação *lato sensu* e, conseqüentemente, proporcionar informações úteis para docentes e pesquisadores. A investigação sobre a aplicação de métodos, estratégias e dinâmicas ativas em 14 turmas da disciplina Inteligência Competitiva, ao longo de um período de 2 anos e 6 meses, viabilizou o aprimoramento do conhecimento sobre a operacionalização dos métodos ativos de aprendizagem e seus benefícios, possibilitando a organização dos aprendizados para docentes e pesquisadores, considerando:

i) o desenvolvimento da maturidade dos estudantes e o aumento de sua participação na construção do conhecimento; ii) a mudança do papel do discente e a necessidade de atualização e desenvolvimento; iii) a necessidade de coerência no processo de avaliação; e iv) o papel das alterações no ambiente físico.

## Desenvolvimento da maturidade e aumento da participação dos estudantes

Embora possam ser feitas diversas reflexões sobre a adoção de uma estratégia ativa de ensino-aprendizagem, vale destacar o notado amadurecimento dos estudantes a partir do aumento do estímulo à reflexão e exposição das ideias, que possibilitou maior troca entre docentes e discentes e viabilizou a construção de conhecimento a partir das experiências prévias dos estudantes. De acordo com a teoria da identidade, tratar estudantes como executivos por meio de aprendizagem experiencial e metodologias ativas de ensino aprendizagem “poderia produzir uma abertura, base para início da implementação de mudanças maiores no sentido de produzir estudantes prontos para o trabalho” (EWING e EWING, 2017, p. 143). Como preconizado pela pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996) e pelos princípios da andragogia de Knowles (1973), do ponto de vista epistemológico novas abstrações passaram a fazer sentido a partir do conhecimento concreto inicial, criando um novo conhecimento abstrato mais elaborado. O contato com o conhecimento inicial só foi possível pela valorização da experiência dos estudantes por meio da transferência de parte da responsabilidade no “fazer aulas”, que resultou em sua maior participação nas aulas.

Aparentemente, após pequeno desconforto inicial, a maioria dos estudantes aceitou assumir a posição de responsável por seu aprendizado. O relacionamento com o professor melhorou a cada aula porque os estudantes o enxergaram como um facilitador do processo do qual eles eram então responsáveis.

## Mudança no papel do discente e necessidade de atualização e desenvolvimento

A experiência obtida com a aplicação da disciplina Inteligência Competitiva possibilitou a prática de estratégia ativa de ensino-aprendizagem com uma combinação de diferentes métodos, estratégias e dinâmicas. Se a escolha da estratégia e do método deriva do objetivo de aprendizagem definido para a disciplina e para a aula específica, a requalificação do docente com aumento de seu repertório passa a ser peça fundamental para essa adoção.

Da perspectiva do docente, o crescente interesse das instituições por metodologias ativas sinaliza a necessidade de constante atualização, não só em termos de conhecimentos científicos específicos, mas também de conhecimentos didáticos. Como pesquisador autônomo, o docente interessado na adoção de métodos, estratégias e dinâmicas ativas tem condição de buscar conhecimento complementar e os relatos de experiências contribuem muito para esse autodesenvolvimento.

Da perspectiva da elaboração do material e ajuste do contrato pedagógico, o aumento da troca entre docentes e discentes no “fazer aulas” propicia um processo de melhoria contínua no desenvolvimento dos estímulos, além da revisão constante dos materiais a partir dos aprendizados do professor com as discussões em sala, da avaliação do desempenho dos estudantes e da avaliação do docente. A atividade de preparação das aulas ganha importância e passa a demandar maior tempo do docente, uma vez que cada turma tem um histórico e um desenvolvimento diferente, tornando a evolução da disciplina única. O maior tempo dedicado pelo docente é um assunto que precisa ser levado em conta pelas instituições no momento de incentivo à adoção de metodologias ativas.

Da perspectiva da instituição, a mudança pode ser estimulada com iniciativas para qualificação do corpo docente e sensibilização da importância de adoção das metodologias ativas. Da perspectiva dos discentes, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento ainda não é algo óbvio e precisa ser construído em conjunto a partir dos estímulos do docente, mediante a “venda” dos benefícios do método e de seu resultado na formação de profissionais mais completos.

Também se verificou que a adoção de livros e artigos disponíveis na biblioteca digital aumentou a qualidade do trabalho em grupo, em decorrência do aumento da leitura e enriquecimento do repertório dos estudantes. O professor passou a ser uma das referências para a escolha dos livros, reforçando seu papel como curador de conteúdo, mas sem excluir o protagonismo do estudante na escolha do material a ser utilizado. A redução das barreiras de acesso aos livros, como o preço de aquisição e os deslocamentos, parece ter sido de grande importância para a aceitação do papel do professor como tutor na indicação de novos materiais e para o maior interesse por leituras complementares.

## Necessidade de coerência no processo de avaliação

A avaliação baseada em trabalhos em grupo e prova individual seguia o padrão da instituição, visando a reconhecer a dedicação individual e estimular o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Contudo, ainda priorizava a avaliação por produto, o que não é coerente com a proposta de aula desenvolvida em conjunto por docentes e discentes: o “fazer aulas” em conjunto pressupõe o trabalho em conjunto entre docente e discentes, e a avaliação por processo é mais coerente com o compartilhamento de responsabilidade nas aulas.

A discussão da avaliação coloca foco nas restrições a maior adoção de inovação: a necessidade de certa padronização entre professores de uma mesma disciplina e maior tempo dos professores na elaboração das avaliações, correção e *feedback*. A inovação em ensino depende do trabalho em conjunto de professores, coordenadores e diretores. Em uma instituição com plano diretor acadêmico que estimula a inovação, os alinhamentos são mais fáceis do que nas que ainda não estão mobilizadas para a atualização do ensino.

## Papel das alterações no ambiente físico

A mudança da estrutura física, passando de carteiras enfileiradas para carteiras em *layout* “U” e sala modelo Harvard (com mais de uma tela de projeção, piso em níveis, mesas com identificação dos nomes dos estudantes e cadeiras giratórias), não só facilitou a aplicação de diferentes métodos como também trouxe curiosidade, ajudando a estimular a mobilização dos estudantes.

A estrutura física e a flexibilidade oferecida facilitaram a aplicação da estratégia ativa, mas sua ausência não inviabilizaria a execução. Em algumas turmas, o caso foi aplicado em sala de aula tradicional com cadeira de braço e a PBL foi aplicado com carteiras inicialmente enfileiradas. Um ambiente propício é importante para a aprendizagem. Mesmo com a possibilidade de mudança de salas e alteração das carteiras, é necessário o desenvolvimento de espaços de aprendizagem ainda mais flexíveis para melhoria da aplicação de métodos ativos.

As limitações deste estudo envolvem as limitações inerentes ao método, isto é, estudo de caso baseado em observação participativa da vida real, com grupos heterogêneos, sem controle na escolha dos participantes e baseado em declaração espontânea dos estudantes (BACON, 2016; ZHAO, LEI, YAN et al., 2005), devendo ser considerado por seu valor exploratório.

Essa é uma jornada de mudança que pode afetar positivamente instituições de ensino, docentes e discentes, devendo levar em consideração fatores comportamentais (como a aversão a mudanças), fatores culturais (como a necessidade de aceitação de erros e valorização dos aprendizados com eles) e fatores processuais (como a definição de objetivos, metas, planos, atividades, ações e orçamento). Como implicações acadêmicas, este artigo destaca evidências de aprimoramento da aprendizagem com a combinação de métodos ativos alinhados aos objetivos de aprendizagem, podendo servir como estímulo para realização de experimentos conclusivos. Para a melhoria da aprendizagem se faz necessário o aumento de pesquisas na área, considerando instituições de ensino, coordenadores, docentes, discentes e efeitos na prática da gestão.

Do ponto de vista prático para docentes, este artigo descreve o planejamento e a operacionalização de uma disciplina com uso de métodos ativos a partir dos objetivos de aprendizagem, incluindo considerações sobre a definição das estratégias e métodos, gestão do tempo, gestão do ambiente físico, relacionamento com discentes, avaliações, definição de referências e importância do *feedback*, visando a contribuir para a prática docente e a aprendizagem.

Como implicação social, avanços na adoção de métodos mais eficientes de aprendizagem significam grande economia social, com melhor aproveitamento de tempo e investimento, aumento da satisfação com o processo por parte de docentes e discentes e formação de profissionais mais completos em termos de competências técnicas e comportamentais.

A disciplina de Inteligência Competitiva foi revisada com os aprendizados deste estudo, passando a ter maior integração entre a PBL e a POPBL (os problemas evoluem para o projeto). A prova final foi substituída por 3 tarefas individuais extraclasse a ser entregues em dias alternados em relação às tarefas em grupo. As tarefas individuais passaram a ter a função de incentivar as leituras obrigatórias (indicadas) e complementares (fruto de pesquisas individuais) para a elaboração de uma resenha crítica orientada por uma pergunta direcionadora. Foi criado um grupo de discussão por meio do aplicativo *WhatsApp* entre professores da mesma disciplina, para a troca de aprendizados durante a implantação das melhorias. Ainda não é possível avaliar os resultados das alterações realizadas, mas se pode afirmar que uma mudança na estrutura da disciplina gera uma nova curva de aprendizado para docentes e discentes.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, D. S.; DOMMEYER, C. J.; GROSS, B. L. The effects of source, revision possibility, and amount of feedback on marketing students' impressions of feedback on an assignment. **Journal of Marketing Education**, v. 39, n. 1, p. 17-29, 2017.
- ALCALDE, P.; NAGEL, J. Why does active learning improve student satisfaction more than student performance? 2016. Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=2687217>>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade**. 5. ed. Joinville: Univille, 2009.
- ANDERSEN, E.; SCHIANO, B. **Teaching with cases: a practical guide**. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, 2014.
- BACON, D. R. Reporting actual and perceived student learning in education research. **Journal of Marketing Education**, v. 38, n. 1, p. 3-6, 2016.
- BHATTACHERJEC, D.; RAVISHANKAR, K. V. What do MBA students think of teacher evaluations ? **The Indian Journal of Industrial Relations**, v. 51, n. 4, p. 646-660, 2016.
- BITTENCOURT, J. P. **Arquiteturas pedagógicas inovadoras nos mestrados profissionais em administração**. 2016. 450 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BONWELL, C.; EISON, J. **Active learning**. Creating excitement in the classroom. Washington, DC: The George Washington University Press, 1991.
- CANHOTO, A. I.; MURPHY, J. Learning from simulation design to develop better experiential learning initiatives: an integrative approach. **Journal of Marketing Education**, v. 38, n. 2, p. 98-106, 2016.
- CARVALHO, J. A. et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC**, v. 3, n. 1, p. 78-90, 2010.
- COREY, E. R. **Case method teaching**. Boston: Harvard Business School, 1980.
- CORREA, M. V. P.; LOURENÇO, M. L. A constituição da identidade dos professores de pós-graduação de IES públicas e privadas: um estudo a partir das relações de poder e papéis em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 858-871, 2015.
- CUNHA, M. V. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 2, p. 189-204, 1993.
- DEWEY, J. Education as engineering. **Journal of Curriculum Studies**, v. 41, n. 1, p. 1-5, 2009.
- ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 1-9, 2008.
- EWING, D. R.; EWING, R. L. Leveraging experiential learning to encourage role transition from “student” to “professional”: insights from identity theory. **Journal of Marketing Education**, v. 39, n. 3, p. 132-144, 2017.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FIEDLER, K. D. Tips and strategies from twenty years of teaching MIS in a blended MBA environment. In: AMERICAS CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 22., 2016, San Diego. **Proceedings...** San Diego: [s.n], 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREZATTI, F.; MARTINS, D. B. PBL ou PBL'S: a customização do mecanismo na educação contábil. **Grad: Revista de Graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2015.
- FURQUIM, L.; PLUSKWIK, E.; WIGGINS, S. **Shifting facilitator roles: the challenges and experiences of tutors within Aalborg and Maastricht PBL settings**. 2015. Disponível em: <<https://cornerstone.lib.mnsu.edu/ie-fac-pubs/1/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- GRAAF, E.; KOLMOS, A. **Management of change implementation of problem-based and project-based learning in engineering**. Rotterdam: Sense, 2009.
- GREENHALGH, A. M. Case method teaching as science and art: a metaphoric approach and curricular application. **Journal of Management Education**, v. 31, n. 2, p. 181-194, 2007.
- HAMMOND, J. S. **Aprendizado pelo método de casos**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. A tipologia do método de caso em administração: usos e aplicações. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 34, p. 141-159, 2005.
- ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.
- KINCHIN, I. M.; LYGO-BAKER, S.; HAY, D. B. Universities as centres of non-learning. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 1, p. 89-103, 2008.
- KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf, 1973.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning to play, playing to learn. **Journal of Organizational Change Management**, v. 23, n. 1, p. 26-50, 2010.
- KOLB, A. Y. et al. On becoming an experiential educator: the educator role profile. **Simulation & Gaming**, v. 45, n. 2, p. 204-234, 2014.
- KOLMOS, A. New contribution to PBL? **Högre Utbildning**, v. 5, n. 1, p. 1-5, 2015.
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. D. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, n. 48, p. 462-480, 2013.

- RIBEIRO, L. R. C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- SCOTT, A. D. G.; SCOTT, S. A. Marketing me: a case study on the evolution of an MBA marketing competence exercise. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, v. 228, p. 641-647, 2016.
- SEATON, P.; THEILE, L. Practice make pedagogy: John Dewey and skills-based sustainability education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 54-67, 2006.
- SEBASTIANELLI, R.; SWIFT, C.; TAMIMI, N. Factors affecting perceived learning, satisfaction, and quality in the online MBA: a structural equation modeling approach. **Journal of Education for Business**, v. 90, n. 6, p. 296-305, 2015.
- SHARP, S. **Competitive intelligence advantage**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2009.
- SILVA, M. A. M.; ARAÚJO, U. F. A metodologia da problematização como estratégia para a educação moral. **Revista Educação e Linguagens**, v. 5, n. 8, p. 25-41, 2016.
- STROEBE, W. Why good teaching evaluations may reward bad teaching: on grade inflation and other unintended consequences of student evaluations. **Perspectives on Psychological Science**, v. 11, n. 6, p. 800-816, 2016.
- VARELA, O.; BURKE, M.; MICHEL, N. The development of managerial skills in MBA programs: a reconsideration of learning goals and assessment procedures. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 4, p. 435-452, 2013.
- VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; QUINTAÃO, R. T.; URDAN, A. T. Disciplinas de bibliografia no ensino de marketing nos programas de doutorado em administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 661-678, 2014.
- VOGT, M. S. L.; ALVES, E. D. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 195-214, 2005.
- WOOD JUNIOR, T.; CRUZ, J. F. P. MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 26-44, 2014.
- YIN, R. K. Case study research: design and methods. In: BICKMAN, L.; ROG, D. J. (Ed.). **The Sage handbook of applied social research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009. p. 661. v. 5.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZHAO, Y. et al. What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. **The Teachers College Record**, v. 107, n. 8, p. 1836-1884, 2005.

Alexandre Borba Salvador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-0805>

Doutorando e Mestre em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (FEA/USP); Professor e Coordenador do MBA Executivo de Marketing da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); Facilitador de treinamento de desenvolvimento de líderes na Atingire – Aprendizagem de Fato, São Paulo – SP, Brasil. E-mails: alexandre.salvador@usp.br; alexandre.borba@espm.br; alexandre.salvador@atingire.com.br

Ana Akemi Ikeda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2364-6416>

Doutora em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (FEA/USP); Professora Titular da na área de Marketing na Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (FEA/USP), São Paulo – SP, Brasil. E-mail: anaikeda@usp.br