

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA
Curso de Administração – CADM

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: aplicação nas disciplinas
de Organização e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade no curso
de Administração**

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO

João Pessoa

Abril 2019

HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: aplicação nas disciplinas de Organização e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade no curso de Administração

Trabalho de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Administração, pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal da Paraíba / UFPB.

Professor Orientador: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

João Pessoa

Abril 2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663a Araujo, Heudja Santana Varela Ribeiro de.
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: aplicação nas
disciplinas de Organização e Métodos e Gestão da
Qualidade e Produtividade no curso de Administração /
Heudja Santana Varela Ribeiro de Araujo. - João Pessoa,
2019.
28 f.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Aprendizagem Baseada em Projetos. 2. Metodologias
ativas de ensino na Administração. 3. Gestão da
Qualidade. 4. Organização e Métodos. I. Título

UFPB/CCSA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção da graduação em Administração de Empresas pela Universidade Federal da Paraíba.

Discente: Heudja Santana Varela Ribeiro de Araújo

Título do trabalho: Aprendizagem Baseada em Projetos: aplicação nas disciplinas de Organização e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade no curso de Administração

Área de Conhecimento da Pesquisa: Ensino e Pesquisa em Administração

Dissertação aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Doutora Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Doutora Kátia Virgínia Ayres (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o suporte dado a mim sempre, inclusive quando decidi iniciar uma segunda graduação. A fé de vocês em mim, me torna mais forte todos os dias.

À minha orientadora de graduação Ana Carolina Kruta por todos os ensinamentos como professora, orientadora de monitoria, de PIVIC e de TCC. Obrigada pela paciência constante mesmo com a minha procrastinação.

À professora Kátia Ayres, pela inspiração constante no tempo em que pude aprender com ela enquanto monitora e por permitir que fizesse um trabalho sobre uma metodologia que mudou o meu olhar sobre o ensino de Administração.

Agradeço aos meus colegas de curso, cada um teve uma participação essencial na minha trajetória. Karoline, não apenas pela parceria, mas pelo exemplo constante de profissionalismo e responsabilidade, pontos que eu levo para sempre como meta para minha vida. Lynda pelo companheirismo em todos os momentos, desde os mais difíceis até as melhores alegrias.

Aos meus amigos da Editora UFPB por toda ajuda e momentos de descontração que me deixavam mais leve para terminar esta empreitada que foi o curso de Administração.

Por fim, a Juliana, pela fé inabalável de que eu sou capaz de tudo, basta eu querer. Obrigada por todo o apoio incondicional. Essa vitória não teria acontecido sem você.

São as nossas escolhas, Harry, que revelam o que realmente somos, muito mais do que as nossas qualidades.

Alvo Dumbledore

RESUMO

Este trabalho objetivou entender a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como contribuição para o processo de aprendizagem dos discentes das disciplinas de Organização e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade do curso de Administração da UFPB, além de descrever o método adotado pela docente nas duas disciplinas. A análise realizada passou por um recorte anual incluindo os semestres de 2017.2 e 2018.1. Foram utilizados dados coletados durante a atuação como monitora que gerou dados qualitativos resultando em categorias para análise junto com as entrevistas realizadas incluindo discentes, monitor e a professora das disciplinas. Constatou-se que: (i) a criação e condução da disciplina com uma aproximação teoria e prática foi empírica, ou seja, não foi pensada para ser uma aplicação da ABP, contudo baseia-se nela; (ii) os alunos perceber a relação entre teoria e prática a partir da metodologia adotada e (iii) o principal fator dificultador apontado pelos discentes tanto na análise do questionário quanto nas entrevistas é o trabalho em equipe.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos. Metodologias ativas de ensino na Administração. Gestão da qualidade. Organização e Métodos.

ABSTRACT

This work aimed to understand Project Based Learning (PBL) as a contribution to the learning process of the students of the disciplines of Organization and Methods and Quality and Productivity Management of the UFPB Administration course, besides describing the method adopted by the teacher in both subjects. The analysis carried out a yearlong sample including 2017.2 and 2018.1 semesters. Data were collected during the performance as a monitor that generated qualitative data resulting in categories for analysis along with the conducted interviews including the students, the monitor and the teacher of the subjects. It was found that: (i) the creation and conduction of the subject with a theoretical and practical approach was empirical, that is, it was not intended to be an application of the PBL, although it is based on it; (ii) students perceived the relationship between theory and practice from the adopted methodology and (iii) the main obstacle factor pointed out by the students in both the questionnaire analysis and the interviews is teamwork.

Keywords: Project Based Learning. Active teaching methodologies in Administration. Quality management. Organization and Methods.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONTEXTO DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS	10
3 METODOLOGIA	12
4 ESTRUTURAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO	13
5 RESULTADOS	18
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

A evasão dos alunos da educação superior vem se acentuando a cada ano. Aqueles que permanecem, não despendem a atenção devida durante as aulas ao conteúdo que está sendo ministrado. Nesse cenário, o ensino tido como tradicional se tornou, cada vez mais criticado, pois, ao ministrar uma aula desse formato, pressupõe-se que os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, quando, não é o caso (VALENTE, 2014).

Essa discussão perpassa a questão de como se aprende. A adoção de metodologias de ensino para além da tradicional vêm modificando a ideia de estudante receptivo e passa a torná-lo ativo no processo de ensino e aprendizagem. (RODRIGUEZ-SANDOVAL, *et al*, 2010). Além disso, essas novas metodologias, permitem uma reflexão acerca do papel do docente nesse processo. (SILVA *et al*, 2018). Assim, alinha-se o uso de novas metodologias de ensino a mudança do papel docente proporcionando uma ruptura no processo de aprendizagem tradicional. Dentre estas metodologias, chamadas de ativas ou colaborativas, se encontra a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (BENDER, 2014). A ABP se originou em Dewey, no início do século XX a partir da premissa de que se deve aprender mediante o fazer.

A ABP, vem sendo tratada como uma “exigência” na formação de discentes e é implementada como parte do currículo dos alunos das áreas de engenharia e saúde, por exemplo (MASSON *et al*, 2012; LIMA *et al*, 2015). Algumas publicações relacionadas ao uso da Aprendizagem Baseada em Projetos para o Curso de Administração já são encontradas, mas, ainda de maneira tímida (NEUMANN *et al*, 2016; BALSELLS *et al*, 2012; RODRIGUEZ-SANDOVAL, *et al* 2010; UEBE MANSUR, ALVES, 2018; BENDER, 2014).

Neumann *et al* (2016) e Balsells *et al* (2012) retratam a importância dessa metodologia para a formação dos profissionais visto que possibilita a vivência prática em disciplinas gerando capacidade de resolução de problema, realização de diagnóstico, trabalho em equipe, dentre outros pontos essenciais para a formação do Administrador. Assim, surge a seguinte indagação: Como a aplicação da metodologia aprendizagem baseada em projetos contribui para o processo de aprendizagem dos discentes nas disciplinas de Organização e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade na Universidade Federal da Paraíba?

A partir desta indagação, este trabalho teve dois objetivos principais, o primeiro foi analisar a aplicação da metodologia aprendizagem baseada em projetos como contribuição para o processo de aprendizagem dos discentes das disciplinas de Organizações e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade do curso de Administração da UFPB e o segundo foi descrever a metodologia utilizada nas duas disciplinas pela professora Kátia Virgínia Ayres ao longo dos anos de docência a fim de facilitar sua replicação por outros docentes.

Agregados a esses objetivos gerais, buscou-se identificar o impacto da aplicação dessa metodologia para o curso de Graduação em Administração da UFPB, identificar os fatores facilitadores e limitantes da aplicação da metodologia e verificar os resultados obtidos nas disciplinas a partir da vivência dos alunos.

O trabalho está dividido em seis partes contando esta introdução. No referencial teórico apresentamos uma breve explanação sobre aprendizagem ativa com o foco nos elementos constitutivos da Aprendizagem Baseada em Projetos, além de sua diferenciação com a Aprendizagem Baseada em Problemas. Nos procedimentos metodológicos apresentamos a trajetória da pesquisa para compreender a percepção dos alunos, do monitor e da professora sobre a contribuição da estratégia de ABP para a aprendizagem dos alunos.. Na sequência, apresentamos o desenho de estruturação e aplicação da metodologia ABP utilizada nas disciplinas de Organização e Métodos e Gestão da Qualidade e Produtividade. Nos resultados apresentamos a percepção dos discentes que já cursaram as disciplinas supracitadas quanto ao uso da metodologia utilizada e sua contribuição para o aprendizado. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo proposto.

2 CONTEXTO DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Segundo Santos *et al* (2001) a prática do professor universitário deve estar assentada no conteúdo ministrado, na sua visão de educação e do contexto que o cerca e suas habilidades e conhecimentos que podem proporcionar efetivamente uma ação pedagógica dentro da sala de aula. A realidade mostra, no entanto, que o professor acaba se especializando no conteúdo, mas não possui total conhecimento sobre a prática educacional.

É necessário entender nesse contexto o conceito de aprendizagem. Pautada numa perspectiva mais atual, aprendizagem requer uma mudança de comportamento ancorado no conhecimento, habilidades e atitudes embora haja distinções em alguns tipos de conteúdo dentro do processo de aprendizagem (NEUMANN *et al*, 2016).

A aprendizagem ativa é um processo em que se misturam conhecimentos, análise, pesquisas, estudos, trabalho em equipe, dentre outros, em que o docente se coloca num segundo plano atuando como facilitador dentro desse processo. A utilização dessas metodologias proporciona o despertar dos alunos e sua mobilização para alcance de resultados (NEUMANN *et al*, 2016).

O uso da aprendizagem ativa no campo da Administração não é um debate recente (NEUMANN *et al*, 2016). A expectativa é de que os professores universitários consigam utilizar uma prática de ensino que supere a mera reprodução de conteúdos (NASCIMENTO *et al*, 2016). Para isso, diversos esforços vêm sendo realizados no tocante a utilização de metodologias ativas de ensino que visam promover a participação e a interação dos estudantes como os debates, apresentações, simulações (WURDINGER; CARLSON, 2010), método do caso, aprendizagem baseada em problemas, simulações, jogos, (SILVA *et al.*, 2012), entre outros.

Dentre as diversas possibilidades de estratégias ativas de ensino, tem-se a Aprendizagem Baseada em Projetos, objeto de exploração nesse trabalho e sobre a qual trataremos no próximo item.

Aprendizagem Baseada em Projetos

A metodologia Baseada em Projetos – ABP – proporciona o direcionamento do aluno para conseguir ser o protagonista da sua própria aprendizagem. Além disso, gera o comprometimento com o grupo no qual está trabalhando, visto que é o tipo de metodologia ativa que requer árduo trabalho em equipe (BALSELLS *et al*, 2012). Para a formação do projeto há algumas estratégias: os alunos podem estar livres para moldá-los a partir de algumas âncoras, ou os próprios docentes criam essas âncoras e formam as equipes que trabalharão nesse projeto, ou ainda fornecem apenas a âncora e passam a ensinar o necessário para que os alunos consigam articular as questões, dentre outras opções. (BENDER, 2014)

É importante diferenciar a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos devido a suas semelhanças (inclusive a mesma sigla). No caso da Aprendizagem Baseada em Problemas, há o problema como o conjunto central da metodologia. Nesse contexto, o problema é resgatado de uma situação real na qual deve ser buscada uma solução (SILVA, *et al*, 2018; RODRIGUEZ-SANDOVAL, *et al* 2010). A partir desse ponto é que o trabalho será desenvolvido. Já a Aprendizagem Baseada em Projetos também se assemelha nessa busca por uma solução de uma questão real, mas para isso, é necessária a formulação de um projeto com um escopo e tempos provavelmente mais longos (NEUMANN *et al*, 2016; BALSELLS *et al*, 2012). Contudo, é também tendo o problema no centro e a partir dele que os alunos criam um produto final (RODRIGUEZ-SANDOVAL, *et al* 2010).

Dois aspectos complexos desenvolvidos a partir da utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos são fundamentais para sua compreensão: a retroatividade e a recursividade. O primeiro está ligado ao fato dessa metodologia não trazer um aprendizado de forma linear e isso permite que as discussões e temas propostos não necessitem ser abordados seguindo uma linha

pré-estabelecida. Já o segundo, está relacionado ao primeiro, já que a metodologia permite um pensamento não-linear, o conhecimento que os alunos adquirem pode moldar conhecimentos anteriores e, também, amparar a construção de novos conhecimentos (UEBE MANSUR, ALVES, 2018).

Aprender via ABP torna-se mais significativo, uma vez que o ambiente interno de aprendizagem da academia se conecta com o ambiente externo dos processos sociais, políticos e ambientais por tarefas de aprendizagem “reais” e motivadoras. A inserção do elemento projeto mostra os direcionamentos para o discente a partir do que será desenvolvido na forma de um projeto (BENDER, 2014). Para compreender como se estrutura a aprendizagem baseada em projetos, apresentamos os elementos constitutivos para sua utilização.

I. Projeto

O projeto é o que direciona o funcionamento da disciplina a partir de âncoras elencadas por professores ou pelos próprios discentes (BENDER, 2014). O problema surge dentro da própria estrutura do projeto. Seria o que poderia se denominar de situação real. (NEUMANN *et al*, 2016).

II. Processo

Aqui foi seguida a proposta de Bender (2014) para a construção do processo referente a ABP exposto nos seguintes pontos:

- Desenvolver a âncora do projeto: normalmente é trazida alguma âncora para desenvolvimento do projeto visando que os alunos se engajem para executar a metodologia proposta. É importante ressaltar a criatividade do docente para que esse interesse seja despertado;
- Questão Motriz: por se tratarem de projetos de longo prazo, a questão motriz deve, atrelado a âncora, cumprir o papel de promover a motivação e delinear de forma mais explícita quais os parâmetros do trabalho;
- Processos específicos para a investigação e pesquisa: aqui entram as estratégias metodológicas - mapas semânticos, vídeos de ensino, discussões em grupo, dentre outros - que irão auxiliar o docente para que, nesse momento, ele assuma um pouco o protagonismo e repasse aos alunos o aporte teórico necessário;
- Investigação e inovação dos alunos: nesse momento fica claro o papel de facilitador do professor durante essa metodologia. É fundamental que se crie um ambiente de independência para os discentes buscarem respostas e poderem inovar nos seus resultados propostos;
- Cooperação e trabalho em equipe: as metodologias ativas de ensino já trazem um diferencial na forma como aborda o trabalho de equipes. A ABP consegue trazer isso talvez até mais intensamente ao propor o trabalho em equipe para um produto final. Isso permite uma vivência prática com o contexto empresarial vigente atualmente;
- Oportunidades para reflexão: ter um momento para refletir sobre o que foi produzido consegue gerar um resultado ainda mais completo. Essa reflexão, permite o maior desenvolvimento das habilidades dos alunos e promove um ambiente para abordagens mais inovadoras.

III. Alunos e Professores

O professor assume o papel de intermediador trazendo provocações, propondo discussões e fazendo com que os alunos atuem de forma independente (RODRIGUEZ-SANDOVAL, *et al* 2010). Além disso há a uma facilidade maior para aprendizagem de novos conceitos, o desenvolvimento de trabalho em equipe e conseguir influenciar para que haja uma maior motivação por parte dos discentes (BALSELLS *et al*, 2012). Além disso, há pontos em que, o professor, nesse papel de facilitador, pode agregar como: ensino estruturado, vídeos de ensino, mapas semânticos, palestras de convidados, discussões em grupo, registros em diários,

modelagem do professor (BENDER, 2014). Tudo isso resulta na inserção dos alunos como protagonistas do processo de ensino aprendizagem; (BALSELLS *et al*, 2012)

IV. Avaliação

Quanto a avaliação, assim como no processo, não há um exato consenso de qual utilizar. É perceptível a busca por uma avaliação que saia da perspectiva tradicional como a avaliação por pares em que os alunos se avaliam, dentro do seu grupo de forma mútua (aluno-aluno), pelo professor, as entregas e o processo de evolução do projeto (PINTO, 2015 *apud* SILVA, *et al*, 2018; UEBE MANSUR, ALVES, 2018); ou o uso de rubricas, como um guia de avaliação que traz pontuações a partir de critérios específicos para mensurar o desempenho (BENDER, 2014); ou ainda a autoavaliação reflexiva que permite que os alunos melhorem o trabalho ao longo do tempo e consigam expor suas percepções sobre o que foi desenvolvido (UEBE MANSUR, ALVES, 2018, BENDER, 2014).

3 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa básica (MERRIAN, 2009) e de caráter exploratório optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com alunos que já haviam cursado a disciplina. Foram realizadas seis entrevistas no período de 18 de fevereiro até 02 de abril. Rosa e Arnoldi (2014) ressaltam a importância das entrevistas na busca de dados, a partir de respostas mais profundas, cujas fontes documentais não conseguem abarcar todos os pontos que a pesquisa busca coletar. Consideramos que estas entrevistas levaram a saturação dos dados e que a partir delas já se pode compreender a percepção dos alunos sobre a metodologia aplicada nas disciplinas de O&M e Gestão da Qualidade e Produtividade.

Além das entrevistas foram utilizadas as avaliações aplicadas ao final das disciplinas nos dois últimos semestres, em forma de questionário fechado com trechos de comentários, disponibilizadas pela professora de forma qualitativa. No semestre de 2017.2, 35 discentes responderam aos questionários e no semestre 2018.1 foram 49 discentes. A combinação desses dados visa apresentar a perspectiva do aluno em relação as disciplinas analisadas e o papel da professora enquanto facilitadora desse processo.

Em complementação aos dados da pesquisa realizamos ainda uma entrevista com o monitor que desempenhou funções nas disciplinas no período de 2018.1 e no atual (2018.2) e com a professora Kátia. A partir da visão do monitor, foi possível entender o processo numa temporalidade mais recente e a professora apresentou como foi realizada a construção da disciplina e pontos referentes a sua percepção atual.

O método de análise dos dados coletados a partir das entrevistas, questionários e documentos foi o de análise de conteúdo utilizando-se de três momentos cronológicos (BARDIN, 1977). A coleta dos dados e seleção dos documentos citados acima conta com a primeira fase do método escolhido que seria a pré-análise. Coletados esses dados, a fase seguinte foi a exploração do material que consistiu num processo de codificação desses dados nas categorias estipuladas (SCHREIER, 2014) no referencial teórico e as que surgiram durante o processo de coleta de dados. Por fim, vem o tratamento e os resultados obtidos dessa análise apresentados na análise dos resultados.

Para a análise qualitativa realizada a partir dos resultados extraídos da avaliação dos alunos foram utilizadas três categorias pensadas a partir dos objetivos de aplicação dos questionários ao final das disciplinas, são elas: avaliação da docente, dificuldades e expectativas. Para cada categoria emergiram novos fatores, os quais denominamos de códigos. As entrevistas geraram quatro categorias, são elas: fatores dificultadores e facilitadores, aprendizado, relação teoria e prática e ferramentas utilizadas nas disciplinas. As categorias e os códigos associados a elas podem ser melhor visualizados na tabela 01.

Quadro 1 – Modelo de Codificação utilizado para os questionários e entrevista

CATEGORIA – Questionários		CÓDIGOS
Avaliação da docente (A1 a A29)	Papel do docente Relação teoria e prática oportunidades de melhoria	
Dificuldades (D1 a D15)	trabalho em equipe	
Expectativas (E1 a E25)	relação com disciplinas cursadas relação teoria e prática formação profissional	
CATEGORIA – Entrevistas		
Fatores Dificultadores e Facilitadores	C1 A C6 – Entrevista com discentes C7 – Entrevista com o monitor C8 – Entrevista com a docente	
Aprendizado		
Relação Teoria e Prática		
Ferramentas Utilizadas		

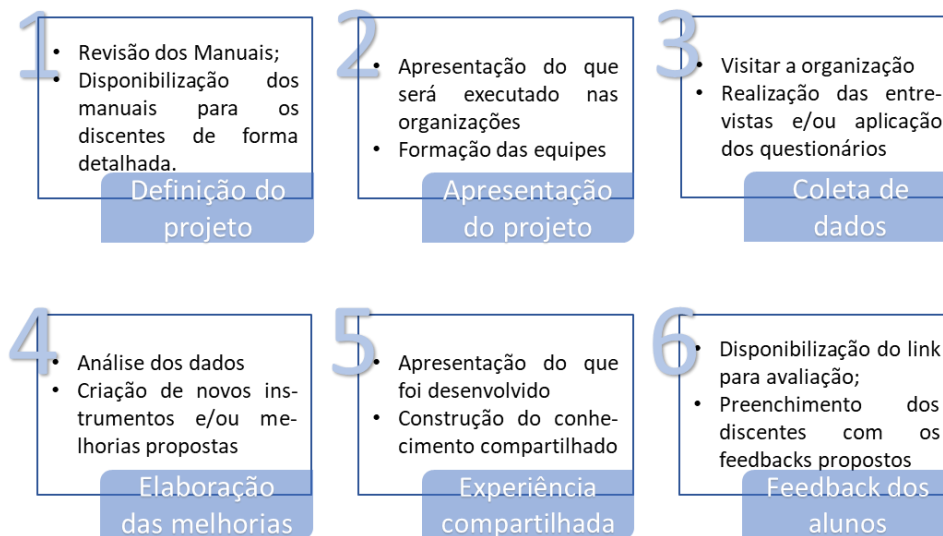
Fonte: Elaboração própria, 2019

4 ESTRUTURAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

A disciplina conta com aulas expositivas durante todo o semestre. Durante essas aulas, a professora ministra os conteúdos de forma teórica. Atrelado a isso, há a explicação do que deverá ser feito em cada estágio da disciplina, tanto durante as aulas, como a partir de materiais disponibilizados previamente.

As avaliações que ocorrem durante a disciplina é que contarão com a utilização da Metodologia Baseada em Projetos (ABP) propriamente dito. Silva *et al* (2018) em artigo intitulado “Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program” apresentam os elementos referentes a Aprendizagem Baseada em Problemas, os quais foram adaptados para estruturação da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos utilizadas nas disciplinas pesquisadas.

Etapas da Aprendizagem Baseada em Projetos



Fonte: Elaboração própria, 2019

É apresentada, a seguir, como acontece cada etapa no intuito de contribuir para a disseminação e operacionalização da metodologia, visto que, há sempre caminhos sugeridos para a Aprendizagem Baseada em Projetos, mas não o passo-a-passo de como ocorre a metodologia. Vale lembrar que a disciplina de Organização e Métodos contém 30 créditos e, portanto, só possui duas avaliações e a disciplina de Gestão da Qualidade e Produtividade, mesmo contendo 60 créditos, conta com duas avaliações no formato que será explanado, e a sua segunda trata-se de um seminário teórico.

1. Definição do projeto

A professora Kátia baseia sua estratégia no PDCA. Então, partindo do princípio da melhoria contínua, ao final de cada semestre, é avaliado o que funcionou na disciplina e quais as melhorias existentes para o próximo semestre. Esse feedback para a melhoria da disciplina acontece sempre ao final dos semestres quando os alunos avaliam a disciplina, os colegas, os monitores, a professora e a si mesmo.

Recebido esse feedback, a professora reorganiza os manuais dos alunos juntamente com os monitores, seja trazendo inovações ou apenas pequenos pontos melhorados. Os manuais são disponibilizados logo no início do semestre e neles contém todo o direcionamento de como o projeto deverá acontecer para os alunos. Quais ferramentas serão utilizadas, quais os prazos, assim como exemplos do que deverá ser entregue.

2. Apresentação do projeto

No início do semestre é apresentado para os alunos o manual que já foi disponibilizado via SIGAA e forma como as disciplinas irão transcorrer durante todo o período letivo. A professora aborda cada detalha que acontecerá, assim como os prazos que já estão todos definidos e, também, já foram disponibilizados virtualmente.

O primeiro ponto e um dos mais importantes é a formação da equipe. As equipes são compostas por 5 membros (número recomendado pela docente, mas que pode conter variações) e em cada estágio (cada avaliação é abordada como estágio) há um líder que deverá delegar atribuições para os demais componentes da equipe. Há, assim, equipes voltadas para um trabalho com papéis bem definidos a partir de uma planilha disponibilizada, por muito tempo,

no excel chamada Matriz de Responsabilidades. Outro ponto interessante, é a utilização da ferramenta Trello durante os dois últimos semestres por sugestão de discentes.

Matriz de Responsabilidade

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Curso de Administração
Disciplina: Organização e Métodos Período: 2017 1/ 2017 2
Professora: Kátia Ayres

Orientações: Preencher a planilha Matriz de Responsabilidades para cada Estágio, conforme modelo abaixo, indicando as tarefas previstas, os membros da equipe envolvidos em cada tarefa e qual o seu papel, e a data prevista para iniciar e finalizar a tarefa. Para o preenchimento, utilizar a legenda proposta. As tarefas citadas nas tabelas são sugestões para o encaminhamento das atividades solitadas. Cada equipe poderá adaptar o instrumento de acordo com a sua própria dinâmica de funcionamento.

O Líder da Unidade (Cada Estágio) é o **Gestor Estratégico**, responsável por todas as tarefas do estágio, e deverá contar com o apoio de um **Gestor Operacional diferente** para cada tarefa. Ou seja, o Gestor Operacional será responsável por fazer com que a atividade seja realizada, sendo ele responsável pela execução e/ou coordenador dos outros membros da equipe envolvidos na tarefa.

Os membros que não assumirem a Gestão Estratégica da Unidade ou a Gestão operacional daquela tarefa, serão considerados colaboradores. Observem que, em algumas tarefas, tais como **planejamento e apresentação**, TODOS deverão participar.

Na última coluna - STATUS - o líder estratégico deve registrar, de forma dinâmica, qual a situação de cada tarefa, utilizando a seguinte simbologia da técnica do SEMÁFORO para controle visual dos prazos/ realização das tarefas: Vermelho (atrasada), Amarelo (em andamento), Verde (adiantada) e AZUL (concluída).

Data de Elaboração da Matriz:

Equipe/ Destacar o Líder do 1o. Estágio

A- E-
B- F-
C- G-
D- H-

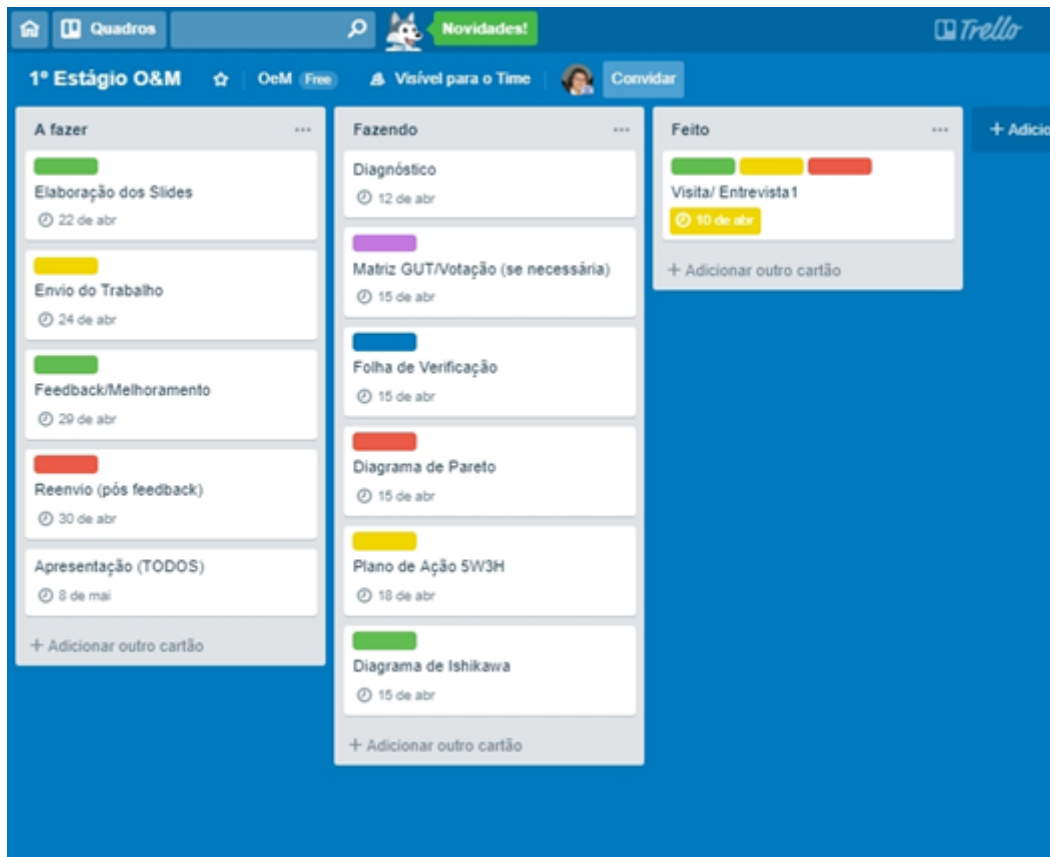
Legenda: (&) Gestor Estratégico = Líder do Estágio
(#) Gestor Operacional da Atividade = Vice-Líder da Atividade
(*) Participa da Execução da atividade = Colaborador na Atividade
(x) Não participa da Execução da atividade

Matriz de Responsabilidade (Parte I)													
1o Estágio													
Atividade	Membro da Equipe	A	B	C	D	E	F	G	H	Cronograma (data prevista inicial e final de cada atividade)		Status	LEGENDA STATUS
		1a Atividade	Elaboração da Matriz de Responsabilidades (Esta planilha) TODOS	&*	*	*	*					16/02/2018	
2a Atividade	Preenchimento e Entrega da Carta de Apresentação e Declaração de Visita Técnica (disponíveis no manual do aluno)	&	*	#	*					10/03/2018	10/03/2018		Amarelo = em andamento
3a Atividade	Visita/ Entrevista1	&	*	#	*					24/02/2018	09/03/2018		Verde = adiantada
4a Atividade	Diagnóstico	&	*	*	*					10/03/2018	11/03/2018		Azul = Concluída
5a Atividade	Matriz GUT/Votação (se necessária)	&	*	*	#					11/03/2018	12/03/2018		
6a Atividade	Diagrama de Ishikawa	&	*	*	#					17/03/2018	18/03/2018		
7a Atividade	Folha de Verificação	&#	*	*	*					18/03/2018	19/03/2018		
8a Atividade	Diagrama de Pareto	&	#	*	*					19/03/2018	20/03/2018		
9a Atividade	Plano de Ação SW3H	&	#	*	*					20/03/2018	21/03/2018		
10a Atividade	Elaboração dos Slides	&#	*	*	*					21/03/2018	22/03/2018		
11a Atividade	Envio do Trabalho	&#	*	*	*					22/03/2018	23/03/2018		
12a Atividade	Feedback/Melhoramento	&	*	*	#					06/04/2018	12/04/2018		
13a Atividade	Reenvio (pós feedback)	&#	*	*	*					13/04/2018	13/04/2018		
14a Atividade	Apresentação (TODOS)	&*	*	*	*					04/05/2018	04/05/2018		

Manual do Aluno – disponibilizado pela docente

A Matriz de Responsabilidade era disponibilizada para os alunos na forma de excel e com as atividades já pré-estabelecidas e outras que os alunos podem acrescentar. Nas colunas aparecem letras e cada letra será respectivamente substituído pelo nome do aluno. A partir daí, o líder (que ocupa a coluna com a letra A), juntamente com a equipe irá dividir as atividades e estipular os novos prazos. A legenda mostra que o símbolo & trata-se do gestor estratégico (líder da equipe nesse estágio), a # é o gestor operacional daquela atividade específica que ele irá utilizar, ou seja, isso permite que o líder delegue e que alguém assuma a responsabilidade conjunta com ele de entregar aquela atividade. Já o * refere-se aos que estão participando daquela atividade específica no auxílio do líder e do gestor operacional. E o X é marcado quando o componente da equipe não participar daquela atividade.

Matriz de Responsabilidade (Trello)



Elaboração própria, adaptado, 2019

O Trello importa a mesma proposta da Matriz de Responsabilidade a partir do período 2018.1, trazendo aspectos do Kanban (a fazer, fazendo, feito) para uma gestão mais ágil da equipe. As mesmas atividades são colocadas em cartões que podem ser personalizados. É possível inserir etiquetas, adicionar responsáveis por cada tarefa, data de entrega, acrescentar checklist dentro do cartão assim como adicionar comentários e até mesmo arquivos. A proposta do Trello foi tornar a Matriz de Responsabilidades mais visual inclusive para saber o andamento de cada atividade e um melhor acompanhamento, visto que é um aplicativo disponível no computador ou no próprio celular. A própria ferramenta lembra os participantes do quadro (como é chamada essa tela acima) quanto aos prazos de entrega para que não haja atrasos. Outro ponto também, é que deve ser feito o compartilhamento desse quadro com o monitor, o que permite que ele visualize se os prazos foram cumpridos e as atividades realmente delegadas.

Com as equipes formadas, tem início o momento de apresentação do que deverá ser feito em cada estágio. Na disciplina de Organização e Métodos, é demandado, no primeiro estágio, que a equipe escolha uma organização e faça um diagnóstico buscando um problema que essa organização possua utilizando ferramentas e métodos da Gestão da Qualidade. A partir daí, é direcionado a utilização da Matriz GUT, Diagrama de Ishikawa, Folha de Verificação, Diagrama de Pareto e Planos de ação. Já no segundo estágio, é orientado para criação do Funcionograma, Lotacionograma, Quadro Distributivo do Trabalho – QDT, criação ou melhoria de algum formulário e de um manual da gestão da rotina das organizações.

Já na disciplina de Gestão da Qualidade e Produtividade, o primeiro estágio consiste em apresentar o Modelo de Excelência em Gestão – MEG. Nesse estágio os alunos fazem um

diagnóstico de como se encontra a organização a partir dos critérios do MEG – vale salientar a preocupação da docente de sempre trazer a versão mais atual possível do modelo. A partir desse diagnóstico são sugeridas melhorias para os critérios com baixo desempenho. Durante o segundo estágio é realizada uma apresentação teórica sobre as Normas ISO (as mais conhecidas) acrescida de um case de uma organização que adotou a norma. No terceiro estágio, o foco é a modelagem de processos. Deve ser criado o Macrofluxo da organização ou do setor estudado, a Matriz SIPOC e um processo mapeado com POP e fluxograma, todos com a versão atual e a melhorada.

3. Coleta de dados

Definidas as atividades que serão realizadas em cada estágio, as equipes são direcionadas a buscarem organizações e realizar visitas para coletar as informações necessárias. É importante frisar que não é obrigatório que todos os estágios sejam realizados na mesma organização e que, dependendo da disponibilidade da equipe e do gestor que passará as informações, poderão ser feitas quantas visitas forem necessárias.

Nos estágios de Organização e Métodos, não há um instrumento estabelecido para coleta, apenas uma sugestão de roteiro de entrevista. Então, a equipe deve realizar um processo de diagnóstico para buscar qual(is) ponto(s) estão com problema na organização ou setor, ainda no primeiro estágio. No segundo estágio, o foco é organizar estruturalmente um departamento ou a própria organização, dependendo do seu tamanho, com a elaboração dos instrumentos já mencionados.

Já em Gestão da Qualidade e Produtividade, há, no primeiro estágio, a disponibilização dos questionários do MPE Brasil – Prêmio de Competitividade para Micro e Pequenas Empresas – que é baseado no questionário do MEG, mas com uma abordagem mais enxuta. Quanto ao terceiro estágio, a abordagem se assemelha com a feita em Organização e Métodos visando desenvolver um processo-chave da organização de forma completa.

4. Elaboração das melhorias

Nesse momento, as equipes deverão analisar o que foi coletado, a partir das atribuições que foram delegadas previamente e construir os novos instrumentos e/ou melhorias. Em organização e Métodos, durante o primeiro estágio, o produto que será gerado são os planos de ação a partir das causas (elencadas no Diagrama de Ishikawa e ordenadas na Folha de Verificação e Diagrama de Pareto) de um problema apontado pelo gestor e decidido pela equipe (através da Matriz GUT) como principal problema que a organização enfrenta. No segundo estágio, são entregues vários produtos visando mostrar visualmente como está a distribuição das pessoas a partir do Lotacionograma (do departamento ou organização) e se as atividades estão distribuídas de forma igualitária a partir do QDT. É acrescentada nesse estágio, a criação de algum formulário que a organização não possua e que possa agregar as atividades além como a criação de um manual organizacional (código de conduta, 5S, dentre outras opções que a organização mais necessite).

Em Gestão da Qualidade e Produtividade, o produto entregue no primeiro estágio é o diagnóstico da organização a partir dos critérios MEG, como já foi mencionado e a proposição de aspectos que podem ser melhorados para os critérios que obtiveram uma baixa pontuação na avaliação dos critérios da Qualidade. Já no terceiro estágio, é entregue um processo mapeado e detalhado a partir da Matriz SIPOC (mostra quais indicadores há naquele processo, quantas pessoas são exigidas, quais recursos serão utilizados, quem são os fornecedores desse processo e os clientes dele, dentre outros pontos).

Durante a construção, o trabalho é enviado duas vezes para a professora. Na primeira, serão apontadas oportunidades de melhoria e algumas indicações de quais pontos devem ser acrescentados. Após a correção, eles enviam o trabalho novamente e este será o definitivo para o dia da apresentação.

5. Experiência Compartilhada

Não é exigido que os alunos façam um relatório. Apenas os slides que serão apresentados no dia estabelecido no cronograma da disciplina. Durante a explanação, as equipes falam dos resultados obtidos, comentam suas dificuldades e até como foi a construção do trabalho. Um dos pontos mais importantes, nesse momento, é o diálogo que é construído quando as demais equipes apontam oportunidade de melhorias que não foram vistas antes para que a equipe possa sugerir a empresa quando houver oportunidade. O final desta etapa conta com a professora focando no processo do trabalho em equipe para entender como foi a dinâmica construída por cada equipe e avaliá-la da forma mais justa possível, enfatizando o papel do líder estratégico com a avaliação dos seus pontos fortes e fracos pelo próprio líder e por todos os membros da equipe.

Dentro da experiência compartilhada há naturalmente a avaliação da docente que consiste também na Rubrica de pontos que contém a qualidade do que foi entregue, a divisão das tarefas, o trabalho em equipe e apresentação do que foi construído

6. Feedback dos alunos

Para que a disciplina ocorra sempre dentro do processo de melhoria proposto pelo PDCA, há o momento, ao final de cada semestre em que os alunos fazem um processo de autoavaliação, assim como avaliam os colegas, a disciplina, os monitores e a docente, como já foi mencionado. Ter um espaço em que eles podem livremente fazer uma autorreflexão sobre o seu desempenho assim como o dos próprios colegas promove também uma construção mais rica da própria aprendizagem. Além disso, a possibilidade de apontar o que mais gostou e o que poderia melhorar na disciplina, permite que a construção seja constante a cada semestre.

Uma melhoria apontada e acatada foi, que anteriormente os alunos respondiam essa avaliação em equipe, mas por ter um quadro para avaliação de colegas acabava podendo gerar alguns atritos ou até mesmo os alunos não serem sinceros pelo fato do colega está acompanhando a avaliação. Por fim, o feedback dos alunos fecha o ciclo do projeto no semestre, mas é o que possibilita a construção para o novo ciclo para a construção do que será abordado no semestre seguinte.

5 RESULTADOS

Os dados utilizados nesta pesquisa são advindos de duas fontes principais: questionários de avaliação da disciplina (especificamente o espaço disponibilizado para comentário sobre a docente, quais as dificuldades e facilidades da disciplina e a expectativa com a disciplina e avaliação) e entrevistas realizadas com discentes, monitor e com a docente responsável pelas disciplinas.

Dos questionários foi possível extrair alguns dados quantitativos relacionados à avaliação da professora, à avaliação da disciplina, e ao conteúdo aprendido, além de terem sido extraídos dados qualitativos dos comentários realizados pelos alunos relacionados a esses mesmos itens. Foram analisadas 145 respostas dos alunos referentes aos semestres 2017.2 e 2018.1. Destes, foram extraídos 69 comentários e, para sua análise, foram utilizadas três categorias relacionadas aos critérios abordados no questionário: avaliação da professora, dificuldades e expectativas. Para a primeira categoria, foram identificados três códigos, o papel docente, a relação teoria e prática e oportunidades de melhoria.

O primeiro código, referente ao papel docente, buscou avaliar a importância da docente responsável pela disciplina no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dos 69 comentários extraídos e codificados, 14 foram considerados relevantes para explicitar a importância deste papel no desenvolvimento da disciplina, conforme se pode observar a partir do trecho a seguir:

Professora [...] se tornou, para mim, a melhor professora de todo o curso. Seu brilhantismo em sala de aula, aliado ao seu conhecimento em psicologia e administração e a interação aluno/professora/monitores resultou em grandes momentos, marcando as disciplinas como as melhores do período e umas das melhores de todo o curso (A24).

Outros alunos retrataram ainda o domínio do conteúdo ministrado e a forma de passar esse conteúdo (A12; A18; A28; A29). Esses aspectos revelam o papel docente na facilitação da aprendizagem discente, inclusive revelando a importância do saber ensinar, da forma de transmitir o conteúdo aos alunos, pois, na metodologia adotada pela docente há momentos de prática, a partir do desenvolvimento dos projetos e suas respectivas etapas, mas, também há a transmissão do conteúdo a partir de aulas expositivo-dialogadas que são utilizadas para a transmissão do conteúdo teórico.

Diversos comentários extraídos dos questionários revelaram o segundo código, o qual diz respeito a relação teoria e prática. Nestes comentários, os alunos apontaram que a docente conseguiu fazer a relação da teoria com a prática na realização das duas disciplinas (A2; A3; A10; A16; A17; A23; A27). Contudo, alguns discentes, sentiram a necessidade de ter momentos de aulas teóricas com maior duração em relação aos momentos de prática, conforme revela A7: *“Focar mais no assunto e trazer mais cases de como, onde, e porque se aplicar em várias áreas [...]. Porém percebo que se pode explorar mais as aulas, é como se o conteúdo fosse pequeno”* (A7).

O terceiro código diz respeito as oportunidades de melhoria que os alunos vivenciaram a partir da aplicação da metodologia de ABP e foram por eles explicitadas na avaliação da docente. Notamos, a partir desses comentários, que parece haver um problema anterior ao início das disciplinas e a consequente aplicação da metodologia, pois, alguns alunos afirmam ter dificuldades de acompanhamento por problemas de déficit na sua formação acadêmica, faltando conteúdo de base (A1; A11; A15).

A partir dessa primeira categoria, avaliação da docente, foi possível identificar que os alunos reconhecem e valorizam o papel da docente para que a disciplina aconteça da forma proposta e que a docente exerce a função de facilitadora e não apenas detentora do conhecimento (SILVA, *et al*, 2018). E ainda identificamos que eles percebem a relação entre teoria e prática a partir da construção de uma situação real, aspecto fundamental da ABP (NEUMANN *et al*, 2016).

Para a segunda categoria, identificada como ‘dificuldades’ foi gerado um único, código, o trabalho em equipe. Diversos comentários foram realizados nesse sentido, apontando que a maior dificuldade de realização das atividades e construção do projeto é o trabalho em grupo (D1; D3; D4; D5; D7; D8; D9; D10; D12; D15). Isso levanta uma preocupação, pois em um curso de Administração, a competência de trabalhar em equipe é essencial e a pesquisa revelou que o uso desta dinâmica na disciplina foi encarada como um fator de dificuldade à sua execução, conforme podemos observar nas falas a seguir. *“Não tivemos dificuldades, em relação ao que foi solicitado ao grupo, a única coisa que nos atrapalhou foi a questão da comunicação entre os membros do grupo para realização de encontros”* (D4). *“comprometimento dos integrantes do grupo”* (D8). *“Conseguir manter a melhor performance de toda equipe para melhor entrega possível”* (D9). Todos esses recortes mostram que há uma dificuldade real dos alunos trabalharem em grupo. Um dos pontos altos da ABP é poder desenvolver o trabalho em grupo (BALSELLS *et al*, 2012), mas é perceptível que os discentes não estão habituados a essa forma de trabalho a partir do uso de metodologias ativas de ensino.

Uma dificuldade mais pontual apontada pelos alunos está relacionada à questão do cronograma utilizado para a construção das etapas das disciplinas. Tendo em vista a necessidade de coleta de dados em campo, em alguns momentos os alunos se dirigiram a campo sem antes ter visto o conteúdo teórico associado, o que só acontecia posteriormente (A14; A21), embora

todos os direcionamentos para a realização das etapas já tivessem sido dados e o manual do aluno disponibilizado. Essa dificuldade de cronograma aparece também durante as entrevistas.

A terceira categoria, extraída ainda dos questionários, foram as expectativas. Em relação a elas, as respostas foram, em sua esmagadora maioria, positivas e direcionadas para três pontos principais: em relação a cadeiras anteriores, relação entre teoria e prática e a formação profissional, que são os três códigos referentes a esta categoria.

O primeiro código aparece nas seguintes falas: “*Muito bem atendido, as expectativas estavam muito em baixa por causa das cadeiras anteriores*”. (E1). *Superou as expectativas, totalmente. Eu vinha muito desmotivado com o curso em si, mas essas cadeiras fizeram-me enxergar que pode vir coisa boa por aí...* (E3). Esses comentários apontam uma baixa expectativa em relação às disciplinas e ao próprio curso e uma expectativa positiva gerada para as disciplinas seguintes, a partir da experiência vivenciada com a ABP. Este aspecto aparece também nas entrevistas.

Já o segundo código desta terceira categoria é sobre a relação entre teoria e prática, aspecto também presente na primeira categoria abordada (E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E12; E14; E15; E17; E20; E21; E25). Isto demonstra que, dentre as expectativas em relação às disciplinas, uma delas diz respeito a aproximação entre teoria e prática, expectativa esta, de acordo com os comentários analisados, alcançada, conforme explicitado nos trechos a seguir:

Superou minhas expectativas. Vejo a disciplina como necessária para o desenvolvimento do profissional de administração, me ensinou muito na prática e ainda valorizando a parte teórica. É uma disciplina que mostra o que realmente se necessita para procurar aplicar os melhores processos no ramo (D17)

A disciplina foi melhor do que eu esperava. Não esperava aprender tanto com as atividades. A disciplina uniu teoria e prática que é uma das reclamações mais presentes no curso. (A10)

Os trechos reforçam a valorização dos alunos em relação às disciplinas analisadas, em razão da aproximação prática proporcionada pela metodologia adotada. Essa relação entre a teoria e prática, também aparece nas entrevistas realizadas, mostrando-se ser um ponto que perpassa toda a análise da metodologia aplicada e um dos propósitos da ABP (BENDER,2014).

O terceiro código identificado na terceira categoria foi a formação profissional. Este se assemelha a relação teoria e prática, porém, os alunos ressaltam aspectos mais relacionados a sua vivência e formação para o mercado (E2; E11; E13; E18; E19; E22; E23; E24). Além disso, fica perceptível também que muitos utilizam conhecimentos e ferramentas aprendidas em sala de aula para aplicar no seu trabalho ou no seu negócio. “*Sim, apliquei muita coisa na empresa, e ainda vou aplicar muitas outras, já em andamento. Realmente gera resultados excelentes!*” (E18). Isso remonta a importância da relação teoria e prática, mas também diz respeito à própria formação profissional do discente.

É importante ressaltar, que, a estrutura de universidade permite que alunos pertencentes a outros cursos da universidade cursem disciplinas isoladas em outros cursos de seu interesse. Assim, uma aluna do curso do Centro de Tecnologia afirmou:

[...] na verdade superou minhas expectativas, durante 4 anos de curso tive professores com aulas ortodoxas [...] o desestímulo na engenharia [...] é muito grande. A forma como a disciplina foi conduzida permite que o estudante se torne protagonista no processo de ensino aprendizado. (E16)

A fala da aluna demonstra que a metodologia adotada facilita o processo de aprendizagem discente, bem como aponta para o potencial que a adoção de metodologias ativas

de ensino podem alcançar no curso de Administração, que é um curso de potencial prático, estando o mesmo inserido na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Apesar de existirem contribuições significativas das Engenharias na realização da ABP, visto a facilidade de entregar um produto no sentido mais palpável (MASSON *et al*, 2012), sabemos que a realidade da grande maioria desses cursos ainda é pautada em aulas teóricas, em laboratórios e distantes da prática, como retratou a aluna de engenharia.

Para a coleta de dados a partir das entrevistas foram utilizadas quatro categorias: fatores facilitadores e dificultadores, aprendizado dos discentes, a relação com o mercado de trabalho e a utilização das ferramentas adotadas nas disciplinas.

Os fatores facilitadores identificados foram a dinâmica de trabalho em grupo, a participação dos monitores e a própria forma de abordar a disciplina com a presença da relação teoria e prática, já apresentada. “[...] *eu gostei bastante foi o fato da gente trabalhar em grupo porque se eu tivesse feito sozinha eu ia ficar muito nervosa com a quantidade de coisa que tinha pra fazer, mas em grupo foi muito mais fácil de dividir, de compreender como...fazer*” (C3). Aqui se nota que, apesar de ter sido identificado na análise dos questionários que o trabalho em equipe é um fator dificultador, bem como ele também aparece nas falas das entrevistas com essa conotação (C1; C2; C4), para alguns alunos o grupo facilita, o que nos leva a acreditar que competências voltadas para o trabalho em equipe ainda precisam ser desenvolvidas nesses alunos, futuros profissionais de administração.

É importante ressaltar que o trabalho de equipe é o ponto mais desafiador. Na execução de um projeto (UEBE MANSUR, ALVES, 2018). A adoção do trabalho em equipe nas disciplinas, também fomenta a escolha de papéis, dentre eles o de líder, sobre isso C1 revela:

[...]também, tipo, tem um entravezinho assim. Porque nem todo mundo consegue exercer essa liderança... nem todo mundo tem esse perfil líder. Então, muitas vezes outras pessoas que não são líderes, meio que tem que dá... ter o subsídio de outras pessoas que já tem esse perfil de liderança um pouco mais acentuado. Isso aconteceu no meu grupo, tipo, a gente... todo mundo teve oportunidade de ser líder, então, a gente que tinha... a personalidade de liderança um pouco mais forte, teve que auxiliar o líder a meio que ser líder. (C1)

A dificuldade de trabalho em equipe recai, seja pelo fato dos alunos não terem vivenciado uma experiência prática fora da disciplina, ou ainda por não conseguirem diferenciar as relações de amizade das relações profissionais. “*A gente não acabava cobrando tanto porque era amigo e acaba sendo a faculdade e, querendo ou não... era algo chato, a gente tinha que falar com amigo, tipo... tem que fazer isso, porque é pra amanhã. Entendeu? Tem que seguir o prazo, foi o combinado*” (C4). O trabalho em equipe também aparece como fator facilitador e dificultador nos resultados percebidos no trabalho de Silva *et al* (2018).

Quanto a participação dos monitores, a docente percebe esta como fundamental para a execução da disciplina, pois, segundo ela os alunos percebem a construção de uma equipe que auxilia o andamento da disciplina, opinião também reforçada pelos alunos (C3; C6). Os monitores e a docente atuando como facilitadores do processo de aprendizagem. Neste sentido a professora apontou sua dificuldade em montar sua equipe:

Então, uma dificuldade, por exemplo, é quando eu pegava um monitor que não era muito dedicado, porque eu preciso de monitor, eu não posso agir sozinha, né? Então, às vezes eu pegava um monitor que não era muito ágil pra dar informação pra dizer assim: "olha, não esqueça disso"; "vamo lá, amanhã é dia de trazer o material". Então, às vezes, ele tinha essa responsabilidade porque eu sempre tive o checklist do monitor, sempre, desde que eu pensei: "vou adotar o PDCA para a disciplina" e, às vezes, o monitor não correspondia, mas foram poucos. Então, esses, inclusive eu nem renovava

o contrato, porque não correspondia minha expectativa e não atendia nossa clientela.
(C8)

Fica perceptível na fala da professora a importância da utilização de monitores para conseguir girar o PDCA dentro da disciplina e poder executá-la de forma satisfatória para os alunos.

O último fator facilitador apontado pelos entrevistados foi a própria atuação da docente. *“O ponto alto é a professora, porque é a forma como ela tá levando a disciplina, porque poderia ter um professor tentar fazer a mesma coisa, mas não dar esse direcionamento, e dizer: ó, tem essas ferramentas, usa, vai.”*. (C5)

O papel das metodologias ativas de ensino, em especial da ABP, de conseguir trazer o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem é perceptível (BALSELLS, *et al*, 2012; SILVA *et al*, 2018), por outro lado, a valorização da docente apontada pelos alunos, bem como a importância dada a aulas expositivas, mostra que ainda há um longo caminho a ser percorrido nesse processo, pois, os discentes ainda não estão adaptados a tornar-se o centro do processo de ensino aprendizagem (RODRIGUEZ-SANDOVAL, VARGAS-SOLANO, LUNA-CORTÉS, 2010).

Quanto aos fatores dificultadores, identificamos a gestão de equipes, já abordada, a forma como a aula é exposta, além do cronograma de execução das atividades. Em relação às aulas, alguns alunos mencionaram nos comentários a necessidade de mais aulas teóricas, enquanto nas entrevistas, apontaram a necessidade de aulas mais dinâmicas, o que conforme C7 não ocorre em função dos alunos: *“não terem conhecimento sobre os assuntos tratados e por ficar restrito ao professor em muitos momentos, que poderia ver uma forma de trazer debate ou modificar, mas como ponto negativo eu vejo só as aulas teóricas em si”*. (C7). Outros entrevistados expressaram a ideia de trazer uma disciplina ainda mais prática, com outras metodologias conjuntamente (C1; C2; C4; C5). Além disso, a ânsia pelo trabalho prático causa em alguns alunos o desestímulo para a teoria, não conseguindo perceber a relevância da teoria para a aplicação prática. Segundo C3,

[...] a disciplina acabou demorando muito pra vir, a teoria acabou demorando demais pra vir quando tinha o trabalho... Então, eu acho que se ela desse antes o que vai usar no trabalho com aula com prática, a gente já pode adiantar o trabalho na ordem do trabalho... Eu não sei se o trabalho ela passar antes, mas já tentar passar... não passar aquela história da Qualidade primeiro. Passa primeiro os assuntos e depois passa a História da Qualidade, não sei. Pra ter mais tempo pra fazer o trabalho. Porque acaba que o trabalho é tão prático que aquela parte não ajudou em nada no trabalho e atrasou... assim, deu muito erro no questionário, a gente ter que ficar voltando (C3)

O cronograma de execução das atividades também foi apontado como um fator de dificuldade, percebemos que sendo a disciplina abordada de maneira distinta de outras anteriormente cursadas pelos alunos, a extensão das atividades e a complexidade do trabalho de campo, ora elogiado, também causa inquietação em parte dos entrevistados, tendo em vista, principalmente a ausência do hábito de estudar e pesquisar com direcionamento mínimo. Esse aspecto também é reforçado na fala do monitor *“[...] eu já percebi como monitor é que o pessoal não procura aí muitos tinham dificuldades por não ler de fato e não buscar interpretar o que tinha nos manuais.”* (C7).

A segunda categoria advinda das entrevistas foi o aprendizado dos alunos nas disciplinas pesquisadas. A oportunidade de aplicar o que aprende em sala de aula foi ressaltado por C2.

Eu pelo menos, particularmente, aprendo muito mais quando eu aplico o que eu to vendo em sala de aula do que quando eu simplesmente faço uma prova pra dizer um

conceito ou pra trabalhar isso ou quando me perguntam, por exemplo, seja, sei lá, um trabalho. Um trabalho você ainda consegue se aprofundar mais porque você estuda mais pra fazer esse tema, mas quando você aplica realmente o que você está estudando, você consegue ter uma visão muito mais ampliada daquilo e eu acho que eu consegui aprender foi isso. (C2)

Quando questionados sobre o que aprendem na disciplina, os alunos apontam o diagnóstico, a vivência empresarial, e a resolução de problemas (C1; C3; C4; C5). Eles também relatam que há uma aprendizagem de ferramentas, como será visto adiante, mas, o maior destaque dado por eles é sobre aspectos mais estratégicos.

Processos. Sérió. Eu tive uma experiência prática bem legal sobre processos. Diagnóstico de fato. E, eu posso falar, tipo, não só organograma, mas a estrutura de uma empresa em si, sabe? Tipo, quando ela mandou a gente por um diagnóstico, por exemplo, a gente aprendeu a aplicar o diagnóstico mesmo que tenha sido o MEG, se eu não me engano, e algo legal, que dava uma resposta e a gente tinha noção: pô, a empresa tem esses problemas, então se a gente resolver o básico do trabalho da Qualidade, que fosse processo, tem esse benefício, se fosse a parte hierárquica, mesmo com a estrutura de funcionograma, organograma, tem esse benefício. (C4)

Este aspecto recai sobre o objetivo da Aprendizagem Baseada em Problemas que não tem apenas um produto como resultado, mas também tarefas ou até mesmo problemas que permitam o ensino dos conteúdos acadêmicos dentro do contexto corporativo (BENDER, 2014). Para a docente, é um objetivo atingido da disciplina e apresentado por ela juntamente com a capacidade de relacionar conhecimentos a partir da vivência delas, conforme se observa:

Resolução de problemas. Pra mim é o principal, fora essas todas, né? Em saber se expressar porque não adianta... mas eles no quarto período sem ter ainda a formação necessária, né, ao Administrador? Eles conseguem, como eu digo também brincando pra eles: "não se preocupem, todo mundo consegue dar pitaco na vida dos outros, nos problemas dos outros, vocês não são diferentes". Então eles conseguem, na limitação deles nunca terem tido uma disciplina de Marketing, nem de Finanças, nem de Logística. Eles conseguem dar opinião. Então, eu acho que eles desenvolvem bem isso, porque os trabalhos são muito bons ao final. (C8)

A disciplina possibilita, a partir da vivência prática, que os alunos relacionem conteúdos aprendidos e realizem análises de assuntos que ainda não foram vistos dentro da academia. Percebemos durante as entrevistas com os alunos, com o monitor e com a docente que há um planejamento claro, desde o PDCA até quais competências essa metodologia deve proporcionar aos alunos e isto contribui para a formação dos futuros profissionais. Um outro aspecto também sobre o aprendizado é a capacidade que a disciplina tem de conseguir conciliar o conhecimento de outras áreas dentro da sua construção mesmo sem fazer uma proposta interdisciplinar com outros professores como propõe SILVA *et al* (2018).

Apesar de já ter sido apresentada na primeira parte das análises, a relação teoria e prática também aparece como ponto relevante nas entrevistas. Os alunos relataram que conseguem direcionar a aplicação de metodologias na sua vivência prática (C4; C5; C6). Além disso, as entrevistas reforçam o que identificamos nas análises dos comentários, que para alguns alunos a teoria é vista como desnecessária se não vier acompanhada de uma execução prática e para outros foi vista como deficitária, apontando que deveria haver mais momentos de discussão teórica aliado a prática durante as disciplinas. Assim, ao mesmo tempo em que eles reconhecem a relação entre teoria e prática nas disciplinas, eles também apontam que há alguns pontos que dificultaram essa relação e que deveriam haver mais partes práticas como exercícios em grupo sobre o conteúdo visto na aula, por exemplo (C1; C4). Percebemos então que não houve

consenso sobre a “dosagem” entre a teoria e a prática adotadas na disciplina e isto deve ocorrer em razão dos modelos mentais e estilos de aprendizagem diferentes de cada aluno. Na percepção de C6 o equilíbrio entre teoria e prática ocorreu, conforme se observa:

Eu acho que foram importantes os dois. Foram determinantes na verdade. Ela deu numa dose certa a expositiva e a prática, sem um não teria como haver o outro. Teve que ter uma introdução expositiva mesmo. Então, acho que a dose que ela usou foi ideal, não foi nem tanto expositiva e nem tanto prática. Porque se chegasse só com prática aí todo mundo ia se atrapalhar, não ia entregar o resultado que ela esperava. E se fosse só expositiva, ia ficar aquela coisa bem monótona. Então, ela soube dosar bem direitinho. Acho que foi uma experiência boa, no geral, também por isso. (C6)

Sabemos que a teoria é fundamental para a aplicação do conhecimento científico na prática organizacional. Assim, é preciso tornar os alunos conscientes dessa necessidade para que os mesmos entendam a necessidade do aprendizado teórico, do método e da prática a partir das experiências de campo. Encontrar este equilíbrio é um desafio complexo para os professores, muitas vezes, não atingido. Outro aspecto identificado nas entrevistas é que após a entrega do trabalho, os alunos conseguem perceber que o resultado foi positivo ao ponto deles buscarem e estimularem outros professores a fazerem uso de metodologias ativas de ensino como ressalta C6:

A professora de RH agora, por exemplo, ela mudou a metodologia dela, pra... que era muito teórica e agora pra prática também. Até lembrei um pouco da professora Kátia, porque ficou parecida a metodologia dela agora. Então, ela disse que pra ela tá sendo uma experiência diferente também e a gente dá ideias pra essa professora também, a gente cita inclusive as semelhanças dessa nova metodologia dela com a disciplina de Kátia [...] ela propôs e aí pediu pra gente escolher se seria... inclusive fez parte da nossa decisão ter passado pela disciplina de Kátia, porque muitos escolheram devido a isso. "Ah a gente passou por isso já, estamos confortável para aceitar essa proposta", entendeu? (C6)

A última categoria abordada foi a utilização de ferramentas. Embora haja um reconhecimento sobre as ferramentas disponibilizadas durante a disciplina (C3; C5; C6; C7), todos destacam a utilização da Matriz de Responsabilidade ou do Trello. A utilização do Trello aconteceu recentemente a partir da demanda vinda dos alunos e implementada por monitores (C8). A Matriz de Responsabilidades, proposta pela professora, embasou toda a formatação do Trello para que os alunos utilizassem essa opção mais atual.

Quando ela sugeriu duas opções, se eu não me engano, foi nas duas disciplinas, que ela falou: olha, vocês podem tanto fazer na planilha, que eu vou passar o modelo, quanto no Trello... Vamo tentar pelo Trello, apesar da gente não ter muita experiência com ele, porque vai exercitar a gente e se der errado, a gente volta pro excel, vai ter tempo pra isso... A gente usou o Trello pra maioria das coisas e, em paralelo, usou o excel também. Eu e outro aluno do grupo a gente até levou pra... levou o Trello pra fora da disciplina, sabe? Eu utilizei no trabalho, pra algumas coisas lá, mapear algumas coisas. (C6)

O uso do Trello, que dá acesso rápido e simultâneo aos membros da equipe, bem como a possibilidade de visualizar o andamento dos estágios, minimizou os conflitos nos grupos (C1). Além disso, a adoção de uma nova ferramenta mostra a atualização constante da disciplina, proposta que ficou clara durante a entrevista com a docente.

Aí veio o Trello e aí os alunos até agora esse semestre conseguem dizer: "olha, eu nunca tinha usado, mas agora eu já percebo que eu posso levar para uma outra

aplicação". É fantástico que eles possam se organizar dessa forma, porque eles estão se preparando para serem gestores de projetos e de processos. Então, não dá pra não conhecer, né? Então, eu agradeço muito aos monitores que trazem essas contribuições maravilhosas, riquíssimas, tô sempre aberta a aprender com eles, porque é assim que a gente vai modernizando e atendendo necessidade daquele tempo, daquela clientela. (C8)

Esse aspecto de inovação na proposta de disciplina tão dinâmica e que aborda ferramentas de gestão que sempre vão surgindo, é fundamental a versatilidade que a professora traz para que os monitores se sintam construtores do projeto que irão fazer. Além disso, havia propostas de alunos que conheciam outras ferramentas e elas também passavam a ser abordadas na construção da disciplina. Esse é um dos focos da ABP, não apenas apresentar a proposta, mas realmente mostrar e estar aberto a proposições torna a adesão por parte dos alunos maior e a construção de um projeto que eles se identifiquem como parte atuante do planejamento (BENDER, 2014).

A matriz de responsabilidade é um fator importante que traz essa inovação para que a ABP aconteça no contexto das duas disciplinas. Durante a entrevista a professora fala que a Matriz de Responsabilidade resultou de uma adaptação da Matriz de Interfuncionalidade, ferramenta para o Gerenciamento pelas Diretrizes. A matriz possibilitou uma melhor avaliação, pois trazia um panorama de como foram divididas as atividades e se os prazos foram atendidos. Isso permitia ver se havia alguma pessoa que não estava realmente se dedicando e também o senso de responsabilidade para os alunos que tinha, dessa forma, uma melhor distribuição das atividades.

Então, eu me inspirei nessa experiência dessa empresa e pensei: olhe, quem tá dando Qualidade, nem sempre tá falando e tá colocando pra praticar. Então, eu ficava de olho assim, no que o outro professor tava fazendo e como eu ia trabalhar um diagnóstico organizacional, eu preferi fazer isso, fiz esse conjunto de ferramentas trazendo da Qualidade para O&M. E aí eu avisava ao professor: professor, eu estou praticando com os alunos essas ferramentas da Qualidade. E aí eu comecei desde cedo a fazer desse jeito. E o segundo estágio, eu disse: não, agora eu vou colocar mais coisas próprias de O&M, dos instrumentos de organização da organização. Mas pensei: como é que eu vou colocá-los para praticar no primeiro estágio e não vou colocar pra praticar no segundo? Então, desde o começo, a minha ideia era essa, de trazer pra prática e elaborei dois estágios de forma que eles pudessem praticar tendo primeiro a teoria e depois a opção de ir pra uma empresa. E daí fiquei que era até um diferencial que eles se animavam, que tinha muita gente que nunca tinha ido numa empresa fazer nada e, foram gostando e aí eu criei essa metodologia com base no PDCA que eu trouxe da Qualidade pra cá e justamente pra que a cada semestre a gente pudesse mexer em alguma coisa, pudesse melhorar com base nas avaliações deles. (C8)

Percebemos pela fala da docente que a mesma construiu a disciplina pela vontade de tornar a vivência de sala de aula dos alunos mais prática, em que eles pudessem efetivamente conciliar o visto em sala de aula e poder exercitar no mundo real. Foi um esforço de trazer as ferramentas utilizadas em empresas para gestão, adequá-las ao conteúdo ministrado e propor a vivência a partir da execução em uma organização real (C8).

É importante ressaltar a utilização do PDCA para direcionar as disciplinas e permitir que hajam melhorias a cada semestre. Esse ponto aparece na fala do monitor valorizando o feedback para a construção das disciplinas.

O feedback dos alunos ao final da disciplina. A avaliação. Faz girar o PDCA no período seguinte, avalia monitores, avalia professor, avaliar a disciplina e os próprios alunos se avaliam e avaliam liderança. Então, o processo de feedback constante

buscando sempre melhorar. Isso é um fator muito bacana que tempo é presente na disciplina e não é presente em outras. Algo que poderia ser repassado de maneira bacana... de maneira necessária para outras disciplinas. O feedback já vem presente nos estágios é o feedback que a professora e os monitores repassam aos alunos antes da entrega do trabalho, mas esse feedback dos alunos em relação a disciplina, no geral, é algo muito bacana, muito importante. (C7)

O feedback dos discentes, como já foi citado é fundamental para disciplina, mas para construção da ABP enquanto método há o processo de feedback disponibilizado pelo docente é crucial para a construção da metodologia (BENDER, 2014). A forma como a docente atua nas disciplinas traz essa construção para o produto a ser entregue.

Então uma outra coisa que eu implantei também foi que não era a primeira versão que valia, essa revisão, esse feedback foi uma inovação pra eles também. Até hoje eles dizem que nunca tiveram essa metodologia de receber a primeira versão do trabalho, encaminhar pra eles um feedback dizendo no que eles podem melhorar, para que eles possam mandar novamente. Tudo marcado, tudo cronometrado. (C8)

Já é sabido o papel de facilitador do professor dentro da ABP, mas o feedback ressalta essa ideia de continuidade e de melhoria contínua do trabalho. O feedback pode ser feito de várias formas, mas o adotado pela professora ocorre de modo formativo (BENDER, 2014), pois visa dar sugestões de melhorias durante a execução do projeto, dando oportunidade dos alunos as realizarem antes da entrega final.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a aplicação da ABP como contribuição para o processo de aprendizagem dos discentes das duas disciplinas ministradas pela professora Kátia Ayres, assim como o impacto no curso de Administração, os fatores limitadores e facilitadores e a vivência dos alunos enquanto resultado obtido pela disciplina.

Os resultados alcançados permitem concluir que a ABP possui um resultado positivo na percepção dos alunos a partir do formato adotado nas disciplinas analisadas, pois, promove a relação entre teoria e prática, possibilitando a aplicabilidade dos conteúdos estudados em sala de aula. A aprendizagem dos alunos nas disciplinas analisadas provém da conjugação da teoria abordada em sala com as questões práticas propostas, além da metodologia exigir a atuação de equipes com papéis definidos, inclusive de liderança, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências pelos estudantes.

O principal fator dificultador é o trabalho em equipe, o qual aparece tanto nos comentários analisados, quanto nas entrevistas com os alunos. Para minimizar os possíveis problemas com as equipes, a docente disponibiliza uma Matriz de Responsabilidade que facilita a atribuição de papéis e a gestão de equipes por parte do líder. O trabalho em grupo aparece como sendo um fator primordial para realização da ABP como visto em Bender (2014) e Uebe Mansur e Alves (2018). Quanto aos fatores facilitadores foram percebidos a dinâmica de trabalho em grupo, a presença dos monitores e a própria forma de abordar a disciplina com a presença da relação teoria e prática.

A relação teoria e prática é também reforçada nas categorias advindas dos questionários, pois gerou código tanto na categoria avaliação da professora quanto em expectativas, reforçando o resultado positivo. Além do código teoria e prática, também foi gerado na categoria avaliação da professora o papel da docente. Este ficou claro, pois, os entrevistados reforçam a importância da execução de disciplinas no formato mais prático, ou que conjugue teoria e prática, além de reconhecerem que esta é uma iniciativa individual da professora como

propositora da metodologia. O terceiro código, oportunidade de melhorias, trouxe o fato de que algumas atividades acabavam sendo executadas antes da aula teórica acontecer, apontando os alunos a necessidade de ajustes no cronograma de execução das etapas práticas.

Como a categoria dificuldades recaiu apenas sobre o trabalho em equipe, o qual já foi abordado, a última categoria foi a de expectativas. Para esta categoria, tem-se o código teoria e prática, apontado pelos alunos como plenamente atendido, mas também trouxe a importância da disciplina na formação profissional não apenas com a ida a campo, mas também com a possibilidade de aplicação das ferramentas na sua vida profissional. O último código identificado foi a relação com as cadeiras anteriores, em que os alunos relataram que as disciplinas já cursadas, não preparam efetivamente para as disciplinas ofertadas da segunda metade do curso.

Em relação às entrevistas, encontramos quatro categorias - fatores dificultadores e facilitadores e relação teoria e prática, os quais já foram explicitados. As duas categorias restantes foram o aprendizado, que tanto os alunos, quanto a professora relacionaram a resolução de problemas e realização de diagnósticos. A última categoria resultante das entrevistas foi a de ferramentas propostas (Matriz GUT, Diagrama de Ishikawa, Modelagem de Processos, dentre outras). O maior destaque está para a matriz de responsabilidade e o Trello que proporcionaram um gerenciamento de equipe e melhor distribuição dos papéis.

A estruturação das disciplinas descrita no item 4, alinhada as análises dos dados permite afirmar que elas seguem os preceitos e características da Aprendizagem Baseada em Projetos (BENDER, 2014; BALSELLS *et al*, 2012). Contudo, também percebemos, principalmente, a partir da entrevista com a docente que esta estruturação ocorreu de maneira mais intuitiva, pela experiência da docente com a sala de aula e com os conteúdos, além da busca de conhecimento das modernas práticas de gestão em empresas locais. Não sendo realizada por parte da mesma nenhuma busca de material sobre a metodologia ABP para a sua construção.

O curso de Administração da UFPB apenas recentemente vem adotando com mais frequência o uso de metodologias ativas, no entanto, elas ainda não haviam sido difundidas quando a docente passou a adotar a ABP no curso, destacando-se como pioneira. Por fim, percebe-se a importância de difusão dessa metodologia para a formação dos alunos do curso de Administração no intuito de manter viva a memória do que foi construído na trajetória docente da professora Kátia Ayres ao longo de sua permanência como docente da UFPB. Podemos afirmar, a partir dos dados coletados e da vivência como monitora da disciplina que a metodologia utilizada proporcionou, para muitos alunos, um “divisor de águas” entre os períodos letivos da graduação.

REFERÊNCIAS

BALSELLS, M. A. C.; CHAMORRO, V. A. P.; PEREA, J. G. A. DE. Aprendizaje basado en proyectos y trabajo en equipo: innovando en la docencia de la asignatura sistemas contables informatizados. **Revista de Innovación Docente**, vol. I, Sevilla, Espanha, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Almedina, 2011.

BENDER, Wiliam N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI** [recurso eletrônico], Porto Alegre : Penso, 2014.

GODOI, Christiane K. *et al*. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**, São Paulo, 2.ed, Saraiva, 2010.

LIMA, Valeria Vernashi, *et al.* Activators of processes of change: a proposal oriented to the transformation of educational practices and the training of health professionals. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n 1 p. 279-288, 2015.

MASSON, Teresinha Jocelen. *et al.* Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). In: **XL CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E ENGENHARIA**, BELÉM, 2012

NASCIMENTO, E. C.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. A metodologia de projetos e o desafio na elaboração de novas possibilidades de propostas. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 3, p. 518-533, 2016.

NEUMANN, Susana Elisabeth; BORELLI, Verena Alice; OLEA, Pelayo Munhoz. Aprendizagem Baseada em Projetos no Curso de Administração: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino da Serra Gaúcha. **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós Graduação, Pesquisa e Extensão**, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

RODRIGUEZ-SANDOVAL, Eduardo; VARGAS-SOLANO, Édgar Maurício; LUNA-CORTES, Janeth. Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. **Educ. Educ.**, v.13, n 1, p. 13-25, 2010.

ROSA, Maria V. F. P. C; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**, Belo Horizonte, 2 ed, Autêntica, 2014

SANTOS, S. C. DOS. O processo de Ensino-Aprendizagem e a relação Professor-Aluno: Aplicação dos "Sete princípios para a boa prática na Educação de Ensino Superior". **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, n. 1, janeiro/março, 2001.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative Content Analysis**. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, 2014

SILVA, Anielson Barbosa da; *et al.* Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. **Emerald Insight**, v. 25, n. 2, p.160-177, 2018.

UEBE MANSUR, Andre Fernando; ALVES, Anabela Carvalho. A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP aplicada a um curso de Administração. **RIAEE** Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 456-473, 2018.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n.4, p. 79-97, 2014.

WURDINGER, S. D; CARLSON, J.A. Teaching for experiential learning: five approaches that work. **Rowman and Littlefield Publishers**, Lanham, MD, 2009.