

ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES SOB A ÓTICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Autoria

Caio Sousa

PPGA - Mestrado em Administração de Empresas - FEI/Centro Universitário FEI

Edson Sadao Iizuka

PPGA - Mestrado em Administração de Empresas - FEI/Centro Universitário FEI

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender o uso da metodologia da aprendizagem baseada em problemas (ABP) nas instituições de ensino superior no Brasil com Índices Gerais de Curso ? IGC notas 4 e 5 nos cursos de Administração. Utilizou-se a técnica qualitativa de análise de conteúdo nos documentos oficiais das IES?s, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico de Curso (PPC) e Comissão Própria de Avaliação (CPA), o Software NVIVO foi utilizado para codificação do conteúdo e a categorização dos dados coletados. Os principais resultados da pesquisa foram: (i) quatro categorias conceituais, são elas: aluno; professor, instituição de ensino e mercado (ii) as motivações das IES?s para adoção da metodologia e (iii) atividades de ABP utilizadas. Essa investigação contribui para o avanço teórico por abordar a ABP utilizando-se a compreensão das próprias IES e também do ponto vista empírico ao revelar as práticas de forma sistematizada.

Área temática:

3 - Ensino, Pesquisa e Capacitação Docentes em Administração

Título do artigo:

ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES SOB A
ÓTICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender o uso da metodologia da aprendizagem baseada em problemas (ABP) nas instituições de ensino superior no Brasil com Índices Gerais de Curso – IGC notas 4 e 5 nos cursos de Administração. Utilizou-se a técnica qualitativa de análise de conteúdo nos documentos oficiais das IES's, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Pedagógico de Curso (PPC) e Comissão Própria de Avaliação (CPA), o Software NVIVO foi utilizado para codificação do conteúdo e a categorização dos dados coletados. Os principais resultados da pesquisa foram: (i) quatro categorias conceituais, são elas: aluno; professor, instituição de ensino e mercado (ii) as motivações das IES's para adoção da metodologia e (iii) atividades de ABP utilizadas. Essa investigação contribui para o avanço teórico por abordar a ABP utilizando-se a compreensão das próprias IES e também do ponto vista empírico ao revelar as práticas de forma sistematizada.

Palavras-Chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; Administração; Metodologias Ativas.

Abstract

The article aims to understand the use of the methodology of problem - based learning (ABP) in higher education institutions in Brazil with General Course Indexes - IGC grades 4 and 5 in the Administration courses. The qualitative technique of content analysis was used in the official documents of the HEIs, such as the Institutional Development Plan (PDI), the Pedagogical Course Plan (PPC) and the Self Assessment Committee (CPA), NVIVO Software was used for coding content and categorization of data collected. The main results of the research were: (i) four conceptual categories, they are: student; teacher, educational institution and market (ii) the motivations of HEIs to adopt the methodology and (iii) activities of PBL used. This research contributes to the theoretical advance by approaching the PBL using the understanding of the HEIs themselves and also from the empirical point of view when revealing the practices in a systematized form.

Key Words: Problem-Based Learning; Administration; Active Methodologies.

Introdução

O cenário do ensino e aprendizagem em Administração tem sido alvo de diversos debates nos últimos anos por pesquisadores e instituições de ensino (LUCENA, 2013). Nesse contexto, parece haver um favorecimento de aulas expositivas na qual o aluno tem uma postura passiva tem gerado dificuldades na formação prática dos alunos, especificamente na hora de atuar no mercado (GARNJOST; BROWN, 2018).

Dessa forma, a gestão eficiente por parte do administrador é cada vez mais buscada por empregadores nas organizações, devido seu caráter generalista, exige que o profissional possa ocupar vários cargos e realizar diversas funções dentro de uma empresa. Ou seja, parece coerente que docentes se preocupem em utilizar metodologias de aprendizagem ativas (KHAN; MADDEN, 2016; O'LEARY; STEWART, 2013; VALENTE, 2014; FITZSIMONS, 2014; FRIESEN, 2013; DE LOS COBOS, et al., 2011), visto que seu uso pode otimizar o preparo dos estudantes para as atividades não padronizadas e incertas na qual serão submetidos futuramente.

Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Problemas pode se constituir como uma opção inovadora na abordagem dos métodos de ensino e aprendizagem ativa nos cursos de Administração (HARTMAN; MOBERG; LAMBERT, 2013; SHERWOOD, 2004). Trata-se de uma estratégia em que os estudantes desenvolvem atividades para resoluções de diversos problemas, passando a aplicar as ferramentas e métodos que aprendem na sala de aula em situações simuladas ou mesmo reais (UNGARETTI, 2015), assim o aluno se torna responsável pela sua aprendizagem na disciplina estudada (HALLINGER; LU, 2011; HUNG, et al., 2008).

A ABP¹ pode focar tanto em metodologias didáticas centradas à resolução de problemas práticos, como também para apoiar a explicação e reflexão mais sistematizada de um tema (CARRIGER, 2015; HARTMAN; MOBERG; LAMBERT, 2013; SPRONKEN-SMITH; HARLAND, 2009).

Entretanto, existe uma carência de informações sobre como as universidades brasileiras utilizam esse tipo de metodologia, ou seja, suas práticas e concepções. Diante do exposto, esse estudo tem como objetivo principal compreender como está estruturado o uso da Aprendizagem baseada em problemas nos cursos de Administração das IES brasileiras com ótimas notas no IGC (Índice Geral de Cursos) de acordo com o MEC. Como objetivos específicos buscou-se compreender os motivadores para utilização dessa metodologia, principais atores e práticas e, finalmente, quais as perspectivas e tendências da ABP.

O estudo faz contribuições para a literatura de ensino e aprendizagem em Administração, ao identificar categorias de análise conceituais relacionadas com a ABP, e também contribui para o tema das metodologias ativas ao difundir e aprofundar o conhecimento sobre ABP em nível nacional. Além disso, o estudo apresenta aspectos práticos sobre tópicos e fatores que gestores acadêmicos precisam se atentar ao implementar a APB em uma instituição de ensino superior.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente será apresentada a fundamentação teórica com objetivo de contextualizar a discussão do

¹ A sigla ABP foi utilizada ao longo deste trabalho para representar a "aprendizagem baseada em problemas".

ensino e aprendizagem em Administração, buscando entender as metodologias ativas de ensino atuais e em seguida enfatizando o tema da aprendizagem baseada em problemas. Em seguida, serão tratados os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Daí então serão analisados os resultados encontrados, e na parte final buscam-se as respostas das perguntas de pesquisa, principais conclusões, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

Fundamentação Teórica

Essa seção apresentará a revisão da literatura sobre a temática abordada, estruturada em três principais tópicos: Ensino e Aprendizagem em Administração no Brasil; Metodologias Ativas de Aprendizagem e Aprendizagem Baseada em Problemas.

Ensino e Aprendizagem em Administração no Brasil

O Brasil é um dos países que mais forma administradores por ano, o primeiro curso oferecido no país foi criado em 1941, com a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN, que atualmente é a FEI-Administração) à qual seguiu depois de cinco anos a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA), criada em 1946 atualmente FEA-USP. Porém, a profissão só foi legalizada 24 anos depois da criação do curso, através da Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965, e se tornou uma das profissões mais populares do país, e esta popularidade só aumenta até os dias de hoje (BARROS, 2017; LUCENA, 2013).

A explicação do porque a Administração obteve sucesso como curso de graduação e que continua crescendo como carreira têm diversos fatores. Inicialmente, a elaboração do curso, desde o início, ocorreu com a falta de profissionais técnicos em gestão de empresas e indústrias que surgiam no Brasil, no início do século passado. A partir daí, para aperfeiçoar os métodos de gestão e ferramentas de empresas do Brasil, a profissão foi legalizada, possibilitando a ampliação do curso de Administração em todo o país, por exemplo, considerado um dos mais importantes, o curso de Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1952, no Rio de Janeiro (NICOLINI, 2003; LUCENA, 2013).

Existem no Brasil mais de 2 mil escolas de Administração (INEP, 2016). Em geral, os estudantes escolhem o curso de Administração pelas características generalistas da carreira, o aluno estuda e é convidado a compreender diversas áreas, tais como: contabilidade; conceitos matemáticos; gestão de pessoas; marketing; comunicação, entre outros. Dessa forma, o aluno tem mais conhecimento para enfrentar atividades interdisciplinares no trabalho (OLIVEIRA; CAGGY, 2013).

Nesse sentido é importante levar em consideração os conteúdos de ensino-aprendizagem que as universidades adotam em seu plano pedagógico, aparentemente os alunos não levam em consideração elementos essenciais na hora de buscar uma melhor opção no ensino superior, como por exemplo, a metodologia de ensino geral, os docentes da instituição e o currículo adotado (BRUN, 2013).

Independentemente de a Administração ser o curso que mais forma profissionais no Brasil, é relevante considerar as dificuldades e desafios que passam os estudantes no decorrer do curso. Em boa parte das atividades realizadas no

curso os alunos não terão possibilidade de realizar atividades práticas, ou seja, utilizar as teorias aprendidas na sala de aula e, em alguns casos, podem até chegar aos últimos períodos de sua formação sem conseguir aplicar uma única vez o conhecimento adquirido em sala de aula na prática do dia a dia de uma organização (WINKLER et al., 2012; SANTOS, 2010).

Contudo, considera-se que a aprendizagem em Administração está diretamente relacionada com a associação de técnicas e teorias com a realidade organizacional. Nesse sentido, o Brasil tem muito a desenvolver no ensino integrado e adequado para os alunos de graduação (WINKLER et al., 2012). Cabe mencionar que os atuais e futuros empregadores estão cada vez menos focados em questões relacionadas à apenas o conteúdo técnico e, mais do que isso, têm-se buscando colaboradores que tenham como características comportamentais de tomada de decisão, resolução de problemas e liderança (FANTINEL et al., 2014).

Diante do exposto, é coerente a contextualização e debates abordados no próximo capítulo sobre métodos ativos de ensino e aprendizagem relatados na literatura.

Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem

As metodologias ativas de aprendizado têm sido objeto de atenção na agenda dos pesquisadores nos últimos anos. Estudos promovidos desde a década de 1980 analisam os benefícios da aprendizagem ativa praticada por muitos professores em suas salas de aula, que utilizam uma metodologia de ensino, as quais tendem a envolver os alunos dinamicamente no processo de aprendizagem (KHAN; MADDEN, 2016), utilizando-se de recursos tais como: exercícios para resolução de problemas reais, desafios, trabalhos colaborativos, estudos de caso, dentro outros (DE LOS COBOS, et al., 2011; FRIESEN, 2013).

A adoção do ensino e aprendizagem da forma ativa tem o desafio de quebrar barreiras no processo tradicional de ensino, pois o estudante passa a ser um ator do processo de aprendizado e os professores assumem o papel de facilitador e de estimulador para as oportunidades de absorção e ampliação do conhecimento (ZAPATERO; MAHESHWARI; CHEN, 2012).

Nesse contexto, o aprendizado não deve ser um processo no qual o aluno apenas acumula e absorve as informações que são disponibilizadas a ele. O ensino precisa estar bem ancorado pela literatura, mas também precisa ser um processo ativo no qual os alunos constroem raciocínios e conceitos de maneira crítica e dinâmica e também de acordo com a realidade que vivem nas empresas e na sociedade (DE LOS COBOS et al., 2011; ROSS; FURNO, 2011). É por meio das metodologias ativas que os alunos adquirem mais condições de debater entre os colegas, fazer relações com experiências anteriores e, finalmente, incorporar para sua vida pessoal e profissional o que estão aprendendo na universidade.

Dentre essas atividades, algumas técnicas e ferramentas são mais frequentes, tais como: os jogos simuladores, casos de ensino e exercícios de ABP, salas de aulas invertidas, que são práticas utilizadas internamente, orientadas por um ou mais professores. Por outro lado, existem as atividades que acontecem fora da universidade, que muitos alunos passam por essas experiências, tais como: estágio, ações sociais/voluntárias e prêmios e concursos universitários (IIZUKA, 2017; O'LEARY; STEWART, 2013; VALENTE, 2014; FITZSIMONS, 2014).

Nesse contexto, ampliam-se as responsabilidades dos professores e gestores de IES diante das rápidas e profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, exigindo-se uma atualização quanto aos métodos de trabalho de tal forma a manter o interesse do estudante, aumentando o envolvimento dos alunos (FRIESEN, 2013; MESQUITA et al., 2015). As metodologias ativas fundamentam-se no princípio da autonomia. Na educação moderna, o discente precisa desenvolver capacidade de gerenciamento e administração do seu processo de formação (FREIRE, 2006). Entretanto, parece que esse tipo de formação é limitado no país, em função da quantidade de Instituições de Ensino que declaram utilizar os métodos ativos (INEP, 2016). Para Lundahl (2008) as universidades precisam cada vez mais se basear no equilíbrio entre a prática e a teoria em seu ensino, possibilitando que o aluno empregue soluções adequadas para determinados problemas.

Na metodologia ativa, o estudante assume uma responsabilidade considerável de seu próprio aprendizado assim como a dos seus colegas. Nesse sentido, os exercícios de resolução de problemas a partir de exemplos concretos parecem ser de grande ajuda para a atuação profissional, visto que as atividades estimulam o desenvolvimento de competências comportamentais valorizadas pelo mercado (liderança, trabalho em equipe, comunicação etc.), assim como o treinamento para solução de problemas pouco estruturados (ZAPATERO; MAHESHWARI; CHEN, 2012; ROSS; FURNO, 2011). Sendo assim o próximo capítulo aborda um tema frequente dentro das metodologias ativas de ensino que é aprendizagem baseada em problemas.

Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP

A aprendizagem baseada em problemas surgiu em meados dos anos 1960 no curso de medicina na Universidade McMaster no Canadá, e desde então tem sido adaptada para outras áreas de estudo (GARNJOST; BROWN, 2018; SAVIN-BADEN, 2007). O método de aprendizagem baseada em problemas (ABP) é centrado em volta da discussão, por pequenos grupos de estudantes, ou exercícios individuais acerca de um problema apresentado, sob a supervisão de um tutor. Essa metodologia encoraja que alunos sejam responsáveis por resolver problemas muitas vezes sem um padrão e de forma criativa e desafiadora (TAWFIK; LILLY, 2015; HALLINGER; LU, 2011; HUNG, et al., 2008).

Como a maioria de outros métodos de construção, é baseada na ideia de que a aprendizagem é constituída progressivamente e com qualidade ao invés de ser somente uma memorização da informação (CARRIGER, 2015; HUNG, et al., 2008). Ou seja, essa metodologia inicia-se com a proposta de um problema real envolvendo conceitos estudados ou até não estudados anteriormente, assim os alunos determinam os pontos a serem explorados que se encaixam com o problema proposto, e por fim buscam as soluções mais satisfatórias orientadas pelos seus objetivos (HALLINGER; LU, 2011; ESCRIVÃO FILHO; CAMARGO RIBEIRO, 2008).

Um dos elementos principais da metodologia da ABP é estabelecer um problema concreto, incentivando que estudantes se deparem com uma situação desconhecida (HARTMAN; MOBERG; LAMBERT, 2013). O método pressupõe alguns tutoriais a serem criados pelos docentes e exemplificações de outros problemas resolvidos, para ajudar os alunos em suas atividades. O objetivo central da ABP é fazer com que os estudantes criem o hábito de refletir sobre uma situação

a partir de hipóteses objetivas e de acordo com o ambiente macro e micro de uma organização (SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2011; CHULKOV; NIZOVITSEV, 2015).

A exploração de um problema real, levantamento de hipóteses, estabelecimento de metas e objetivos, alocação de recursos, planejamento e delegação de responsabilidades são alguns aspectos de suma importância para o sucesso da aplicação da metodologia (WONG et al., 2017; SAVIN-BADEN, 2007). A aprendizagem baseada em problemas pode trazer algumas vantagens, tais como o desenvolvimento da responsabilidade do estudante perante suas atividades; estímulo para a autonomia na resolução de problemas, e o estímulo na investigação de informações para resolver as situações apresentadas. Por outro lado, podem existir algumas desvantagens: ser catalizador na utilização fontes não confiáveis de informações e também obter um caráter altamente subjetivo em alguns casos (LOOI; SEYAL, 2014; HOIDN; KÄRKKÄINEN, 2014).

O método da ABP permite que os estudantes aprendam de uma maneira mais similar ao que mercado de trabalho tem valorizado, principalmente nas habilidades de resolução de problemas em situações com incertezas, pensamentos reflexivos e criativos, adoção de uma abordagem sistêmica com trabalho em equipe, dentro outras habilidades (GUEDES; DE ANDRADE; NICOLINI, 2015; DOWNING; NING; SHIN, 2011; HOGUE; KAPRALOS; DESJARDINS, 2011).

Dessa forma, a APB constitui-se num método ativo relevante para as instituições de ensino. Diante disso, o próximo capítulo apresenta a metodologia desenvolvida na pesquisa para alcançar a coleta das informações necessárias.

Metodologia

O método de pesquisa constitui-se pela pesquisa documental e documentação indireta, assim como pela análise de conteúdo. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo (MARCONI; LAKATOS, 2010). Dessa forma, o intuito dessa pesquisa é, no caso, se familiarizar com os fatos e compreensão das práticas de ABP a partir das IES pesquisadas. Sendo assim, esse trabalho é uma exploração relevante a respeito do tema, visto que as informações acadêmicas são incipientes sobre o uso desse tipo de metodologia de ensino nas universidades com ótimas avaliações no MEC, IGC 4 e 5 (INEP, 2016). Dessa forma os resultados tendem a contribuir com novas categorias de análise e possíveis relações para futuros trabalhos e pesquisas na área (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Coleta de dados

A primeira etapa da pesquisa foi o de realizar a busca dos documentos necessários para a coleta de informações sobre as IES. Esses documentos institucionais possuem informações importantes para se identificar as práticas inovadoras de ensino que as IES possam ter, tais como, grade curricular, a titulação do corpo docente, atividades extracurriculares.

Para avaliar as IES brasileiras o MEC (Ministério da Educação) a cada ano apresenta um ranking com as instituições que tiveram êxito em seu trabalho, numa escala de 1 a 5, que é chamado de IGC (Índice Geral de Cursos). Nesse ranking, a

faculdade que consegue notas 4 ou 5 é considerada excelente; porém, uma nota abaixo de 3 é considerada não satisfatória (INEP, 2016).

Ou seja, no levantamento foram selecionadas 103 instituições que contemplam este requisito. É importante relatar que em relação às regiões Norte e Centro-oeste foram consideradas as IES's com IGC nota 4 em função da ausência de nota 5 nessas regiões.

Ao todo, são 6 centros universitários, 44 faculdades e 53 universidades. Elas estão divididas em 19 estados mais o Distrito Federal, sendo 67 instituições privadas e 36 públicas. Atualmente, as IES elaboram seus métodos pedagógicos de ensino se preocupando com todos os cursos que disponibiliza, considerando o universo docente e discente, a grade obrigatória e complementar, dentre outros fatores.

A coleta dos documentos iniciou-se com uma busca direto nos sites institucionais de cada IES, por se tratarem de informações disponíveis para o grande público interessado. Essa etapa da pesquisa permitiu localizar 59 documentos das 103 IES da amostra, priorizando os Projetos Pedagógicos do curso de Administração (PPC) e quando não encontrados outros documentos foram investigados, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA.

Algumas instituições aparentemente não disponibilizam os documentos institucionais diretamente no site, verificou-se que muitos dos sites das IES eram de difícil acesso, com documentos desatualizados, links quebrados, ou não continham as informações necessárias dos PDI's, projetos pedagógicos ou outros documentos. Sendo assim, foi realizada uma busca no Google, com o objetivo de acessar diretamente ao link do documento procurado. Isso se mostrou, em certos casos, muito efetivo, pois alguns dos documentos foram coletados dessa forma, o modo de busca foi incluir as seguintes sentenças no buscador Google: PDI "Nome da Faculdade", filetype:PDF, PPC "Nome da Faculdade", filetype:PDF, CPA "Nome da Faculdade" filetype:PDF.

Sendo assim, os documentos coletados puderam ser analisados em relação as suas práticas inovadoras e utilização da metodologia da ABP. Finalizadas as etapas anteriores, iniciou-se a análise de conteúdo.

Forma de análise dos dados

A análise de conteúdo iniciou-se a partir da sistematização dos documentos oficiais em busca das informações desejadas para atingir os objetivos da pesquisa (VERGARA, 2005). Esse tipo de abordagem é indicado para análises mais detalhadas ao explorar conceitos e fenômenos utilizando bancos de dados qualitativos, neste caso, investigando os documentos institucionais disponibilizados publicamente pelas IES (GAUR E KUMAR, 2018; HAAPANEN; TAPIO, 2016; PITTAWAY; COPE, 2007).

A análise de conteúdo foi dividida em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados e interpretação. Como ferramenta para apoio essa análise foi utilizado o Software NVIVO para codificação do conteúdo permitindo a categorização dos textos e melhor análise de conteúdo (HOSSAIN E KAURANEN, 2016).

Análise dos Resultados

A análise de dados partiu dos documentos pedagógicos buscados a partir da amostra. É importante retratar que foi realizado um esforço para encontrar os projetos pedagógicos das outras 44 instituições de ensino da amostra, entretanto, muitos dos sites eram de difícil acesso, sem informações sobre os documentos e links quebrados. Apesar de realizar a pesquisa diretamente no Google com os critérios propostos na metodologia não foi possível encontrar a documentação de 42,8% da amostra de 103 IES.

O documento mais encontrado foi o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) com 47% em relação ao total, que engloba informações diretas sobre o curso de Administração na instituição. Seguido dos PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), representando 35% dos documentos analisados. E por fim os relatórios da CPA (Comissão Própria de Avaliação) foram os menos utilizados durante a análise de conteúdo, com 18% em relação ao total, conseqüentemente eram os que tinham menos informações sobre as práticas pedagógicas das IES.

A análise revela os principais achados sobre como estão estruturados os planos pedagógicos dos cursos. De maneira geral, analisando a base de dados e o conteúdo gerado, foi possível fazer algumas constatações a respeito das IES e dos documentos analisados:

- Estabelecem objetivos no curso que ajuda e prepara os alunos para os desafios do mercado de trabalho;
- Buscam alunos com postura ética e moral voltada para o desenvolvimento humanístico das relações interpessoais;
- Se preocupam em manter a relação entre o ensino com a pesquisa e extensão, possibilitando a interdisciplinaridade em diversas atividades;
- Incentivam o uso da pesquisa na graduação, especialmente com bolsas de iniciação científica;
- Utilizam métodos passivos e ativos de ensino e aprendizagem;
- Acreditam que as atividades de extensão são essenciais para o aprendizado do aluno, principalmente estágios supervisionados e participação em empresas juniores.

As instituições de ensino superior analisadas mostram uma preocupação cada vez maior com novos métodos de aprendizagem, aonde o aluno se torna responsável por grande parte do seu aprendizado, e o professor o auxilia em seu caminho dando oportunidades e orientações. Outro aspecto relevante e presente na maioria dos planos é a busca da integração entre ensino, pesquisa e extensão, dessa forma os gestores incentivam que os alunos busquem obter seu conhecimento de forma mais ativa, fator que está diretamente relacionado com a aprendizagem baseada em problemas.

Sendo assim, obter um panorama geral sobre os cursos e suas práticas permitiu investigar quais os fatores e tópicos que estão relacionados com a ABP presente nos documentos institucionais analisados, o quadro 1 abaixo ilustra de forma sintética os achados da análise de conteúdo em relação às quatro categorias conceituais e sua articulação com os autores que corroboram com os achados:

Quadro 1 – Síntese da análise de conteúdo sobre ABP

Categorias	Considerações relacionadas a ABP	Referências que Sustentam as Categorias
a) Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Indica-se um tempo de adaptação na IES para serem submetidos a uma metodologia de ABP; - Pode alcançar resultados positivos na articulação da ABP ao longo seu curso; - A metodologia os prepara para enfrentar problemas reais e não estruturados. 	GARNJOST; BROWN, 2018; HOIDN; KÄRKKÄINEN, 2014; HARTMAN; MOBERG; LAMBERT, 2013; SAVIN-BADEN, 2007
b) Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Adere a ABP dada a incerteza da efetividade das aulas expositivas; - Atua como facilitador da aprendizagem dos alunos, com orientações (tutores); - Necessita de treinamento e capacitação para implementação do método de ABP. 	GARNJOST; BROWN, 2018; GUEDES; DE ANDRADE; NICOLINI, 2015; WIJNIA, 2014; SPRONKEN-SMITH; SOCKALINGAM; ROTGANS, 2011; SCHMIDT HARLAND, 2009; SAVIN-BADEN, 2007
c) Instituição de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Buscam a articulação entre (ensino/pesquisa/extensão); - Utilizam métodos relacionados a ABP que podem ser replicadas por outras instituições; - Acreditam que a metodologia ABP pode fortalecer o conhecimento teórico e prático dos discentes. 	CHULKOV; NIZOVTSEV, 2015; HOIDN; KÄRKKÄINEN, 2014; SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2011; NUNES, 2011; ESCRIVÃO FILHO; CAMARGO RIBEIRO, 2008; LUNDAHL, 2008;
d) Mercado	<ul style="list-style-type: none"> - Necessita de mão de obra qualificada para resolução de problemas complexos; - Busca competências relacionadas a identificação de problemas e implementação de soluções; - Valoriza as atitudes éticas com as melhores soluções para os problemas da organização. 	CFA, 2015; DOWNING; NING; SHIN, 2011; HOGUE; KAPRALOS; DESJARDINS, 2011; RIBEIRO, 2005

Fonte: Autores com base no conteúdo de documentos acadêmicos de 59 IES brasileiras

a) Aluno

A primeira categoria encontrada na análise de conteúdo relaciona a ABP é o aluno. Nesta dimensão os alunos encontram desafios ao lidar com casos reais de problemas a serem resolvidos fora e dentro da universidade, que os forçam a estimular seu raciocínio rápido e eficiente. A análise permite verificar que os alunos possuem autonomia na escolha dos problemas e caminhos que buscam para propor a solução para um problema real que foi submetido (SAVIN-BADEN, 2007).

A maioria dos documentos apresenta a ABP como uma metodologia na resolução de problemas complexos e muitas vezes não existe uma resposta já predeterminada, essa abordagem então, parece indicada para alunos que já passaram de períodos iniciais de adaptação do curso, ou seja, já tiveram contato com alguns conceitos e técnicas, sendo assim a APB pode ser mais indicada para alunos a partir do segundo ano de graduação (GARNJOST; BROWN, 2018).

Considera-se que a ABP é benéfica para o aprendizado dos alunos, principalmente quando ela articula métodos passivos e ativos em diferentes momentos e necessidades, os planos institucionais indicam que essa articulação é necessária, visto que o uso exclusivo de métodos ativos ainda é questionável (HOIDN; KÄRKKÄINEN, 2014; HARTMAN; MOBERG; LAMBERT, 2013).

b) Professor

A análise permitiu identificar a categoria do professor como um ator facilitador na aprendizagem baseada em problemas, eles possuem o papel de tutor no andamento desse método e são responsáveis por explicar os caminhos e possibilidades que os alunos podem seguir na resolução de problemas (WIJNIA, 2014; SAVIN-BADEN, 2007).

Contudo, os professores no geral precisam de apoio na implementação de novas metodologias de ensino, a análise identifica que apesar das IES's incentivarem o uso de métodos ativos em seu plano pedagógico, muitas vezes pode não fornecer um treinamento e capacitação adequado para os docentes, fator essencial para um bom desempenho na implementação de um método de ABP (SPRONKEN-SMITH; SOCKALINGAM; ROTGANS, 2011; SCHMIDT HARLAND, 2009). Seja como for, os professores são atores determinante na aplicação da ABP e aderem essa metodologia muitas vezes por não acreditar na eficácia das suas aulas expositivas (GARNJOST; BROWN, 2018, GUEDES; DE ANDRADE; NICOLINI, 2015).

c) Instituição de Ensino

A terceira categoria de relação com ABP é a IES analisada, percebe-se que a motivação que norteia a utilização dessa metodologia ativa se da pela necessidade de articulação entre o ensino, pesquisa e extensão na instituição. Dessa forma os gestores acadêmicos incentivam que os alunos participem de diversas atividades inovadoras que exigem uma postura ativa para resolver problemas reais dentro e fora da universidade (LUNDAHL, 2008).

Em relação às práticas adotadas pelas IES relacionadas a aprendizagem baseada em problemas, identificou-se a facilidade de utilização principalmente no âmbito de ensino e de extensão, e são citadas nos documentos como tendo o

objetivo de promover a interdisciplinaridade dos cursos. Entre as principais práticas podem ser citadas: Aulas-problema capazes de estimular a pesquisa, a análise e a síntese; Debates com aula expositiva dialogada; Reuniões padronizadas sobre resoluções de problemas; Projetos multidisciplinares; Visitas a problemas reais em empresas; Experimentos intra e extra-sala; Aulas semipresenciais com suporte de tecnologias da informação; Visita de especialistas em consultoria em aula e Autoaprendizagem através da motivação e assessoramento de docentes (CHULKOV; NIZOVTSSEV, 2015; SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2011; NUNES, 2011). Ou seja, é possível considerar que são práticas com baixo nível tecnológico necessário, que podem ser facilmente replicadas por outras instituições interessadas em adotar a ABP em seu plano de curso.

Entende-se que cada vez mais as IES passam por transformações e precisam adequar sua metodologia de ensino de acordo com a necessidade do mercado de trabalho (FOLETTI PIVETTA et al., 2010). Apesar de existir poucas evidências teóricas e empíricas sobre o uso da ABP nas IES brasileiras (ESCRIVÃO FILHO; CAMARGO RIBEIRO, 2008), a análise de conteúdo permitiu verificar que a maioria das IES com nota máxima no MEC reconhece estar preocupada com o desempenho dos alunos depois de sua formação e entendem que há grandes desafios para a garantia do aprendizado dentro de seu plano de curso.

d) Mercado

Dentre os objetivos apresentados das IES analisadas, a necessidade de atender problemas reais do mercado foi frequentemente percebida, principalmente na capacidade e habilidade de que profissionais devem ter de identificar, formular e implantar soluções. Ou seja, promover mão de obra capacitada para resolução de problemas não estruturados é uma preocupação das IES e também uma demanda que o mercado necessita (CFA, 2015; RIBEIRO, 2005).

Outro ponto relevante é a preocupação das IES para atrair discentes que valorizam os comportamentos éticos diante de situações diversas, fator essencial em empresas com forte incorporação de valores organizacionais (CFA, 2015)

Identificou-se que as características utilizadas na ABP (DOWNING; NING; SHIN, 2011; HOGUE; KAPRALOS; DESJARDINS, 2011) estão alinhadas com as competências e habilidades que as empresas precisam em seu planejamento empresarial (CFA, 2015).

Sendo assim, considera-se coerente que IES brasileiras que querem buscar melhores resultados para seus discentes em relação às habilidades requeridas pelos empregadores, incorporem o uso da ABP em seu plano de ensino.

Por fim, essas análises representam importantes tópicos e aspectos que pesquisadores e gestores acadêmicos devem levar em consideração ao investigar e/ou implementar a ABP nos cursos de Administração.

Considerações Finais

A Aprendizagem Baseada em Problemas - APB emerge como uma abordagem metodológica inovadora que tem se mostrado eficaz para as instituições de ensino que se preocupam com um aprendizado ativo, participativo e dinâmico. Esse artigo teve como objetivo compreender como está estruturado o uso da APB

nos cursos de Administração das IES brasileiras. Como objetivos específicos buscou-se compreender os motivadores para utilização da ABP por diferentes atores, suas perspectivas e tendências.

Utilizando-se a análise de conteúdo, foi possível identificar quatro categorias que relacionam os principais tópicos que estão diretamente ligados a ABP, e também principais perspectivas e reflexões sobre esses tópicos articulados com a literatura atual. Em relação a motivação para utilização da metodologia da ABP, as IES's justificam que a fragilidade no uso das metodologias tradicionais (KHAN; MADDEN, 2016; O'LEARY; STEWART, 2013; VALENTE, 2014), incentivam que a ABP seja aplicada no curso, visto que consegue integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão na articulação e resolução de problemas. Também foi possível verificar quais as práticas de ABP mais utilizadas pelas IES's, tais como: reuniões padronizadas sobre resoluções de problemas; projetos multidisciplinares; visitas a problemas reais em empresas, dentre outras (CHULKOV; NIZOVITSEV, 2015; SOCKALINGAM; ROTGANS; SCHMIDT, 2011). Desse modo, a presente pesquisa pode servir como uma base para futuros coordenadores de curso investiguem e analisem algumas atividades que podem replicar na instituição de ensino em que atuam, para estimular o aprendizado ativo de seus alunos.

Também foi possível verificar que as IES's analisadas possuem características de ensino voltadas mais para o uso da extensão, buscando criar uma harmonia entre a teoria e a prática dos alunos (NUNES, 2011), articulando metodologias ativas e passivas. Nesse contexto, focam em atividades que incentivam a formação de líderes, preocupados com responsabilidade social e a interdisciplinaridade dentro e fora da universidade.

Como sugestões de pesquisas futuras indica-se pesquisas com discentes e com recém-formados buscando compreender o ponto de vista dos alunos da APB e de como esse tipo de metodologia ativa ajuda (ou não) na sua vivência profissional. Também indica-se a realização de entrevistas em profundidade com os coordenadores de curso, de tal forma a entender o ponto de vista de quem tem o desafio de implementar as metodologias ativas junto à um corpo docente diverso e, em alguns casos, delimitados única e exclusivamente às aulas e métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Outra abordagem de coleta de dados partindo de uma *survey* também pode trazer novas contribuições, visto que muitas vezes os documentos oficiais institucionais podem não estar atualizados em relação às práticas que as IES's de fato realizam.

Algumas limitações merecem ser destacadas. O tamanho de amostra com 103 IES pode ser considerado baixo, num universo de mais de 1500 cursos de Administração espalhados pelo Brasil. Também é importante relatar que os documentos não apresentaram uma estrutura similar no que se refere ao conteúdo, algo que dificultou a análise das informações. Ou seja, houve casos em que em determinado documento existia pouco texto sobre um tema, se comparado a outro mesmo tipo de arquivo de outra instituição. Nesse sentido o uso do Software NVIVO foi válida para detectar e encontrar as palavras chaves nos textos e relações entre os diferentes documentos analisados.

Por fim, entende-se que ainda há um caminho desafiador a percorrer sobre a temática, visto que as IES que são responsáveis por formar profissionais de Administração é um universo bem amplo no Brasil. Considera-se que esse estudo alcançou os objetivos propostos e se constitui num passo inicial importante para o

avanço do conhecimento sobre ABP a partir das IES brasileiras. Em termos teóricos contribui com a literatura de metodologias ativas e sob o ponto de vista da implicação prática, a pesquisa colabora para que gestores e dirigentes acadêmicos reflitam sobre suas práticas de ensino e aprendizagem.

Referências

BARROS, Amon. Antecedentes dos cursos superiores em Administração brasileiros: as escolas de Comércio e o curso superior em Administração e Finanças. Cadernos EBAPE. BR, v. 15, n. 1, 2017.

CARRIGER, Michael S. Problem-based learning and management development—Empirical and theoretical considerations. The International Journal of Management Education, v. 13, n. 3, p. 249-259, 2015.

CHULKOV, D.; NIZOVTSSEV, D. Problem-Based Learning In Managerial Economics With An Integrated Case Study. Journal of Economics and Economic Education Research, Arden, v. 16, n. 1, p. 188-197, 2015.

CONSELHOR FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. Pesquisa Nacional Perfil, Formação e Oportunidades de trabalho do administrador de 2015. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/aco-es-cfa/pesquisa-nacional>. Acesso em: 15/11/2017.

DE LOS COBOS, Alfonso Palazón Pérez et al. Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. Bordón. Revista de pedagogía, v. 63, n. 2, p. 27-40, 2011.

DOWNING, K.; NING, F.; SHIN, K. Impact of problem-based learning on student experience and metacognitive development. Multicultural Education & Technology Journal, Bradford, v. 5, n. 1, p. 55-69, 2011.

IIZUKA, Edson Sadao. Espaços alternativos de aprendizagem: pesquisa exploratória sobre prêmios e concursos universitários no Brasil. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 18, n. 1, p. 69, 2017.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; DE CAMARGO RIBEIRO, Luis Roberto. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). Cadernos EBAPE. BR, p. 1-9, 2008.

FANTINEL, et al. Tecnologias Alternativas de Ensino e Aprendizagem em Administração: percepções de docentes e discentes em uma universidade do Nordeste do Brasil. Revista Teoria e Prática em Administração, v.4, n.1, p.22-55. João Pessoa, 2014.

FITZSIMONS, Margaret. Engaging Students' Learning Through Active Learning. Irish Journal of Academic Practice, v. 3, n. 1, p. 13, 2014.

FOLETTTO PIVETTA, Hedioneia Maria et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. Linhas Críticas, v. 16, n. 31, 2010.

FREY, Bruno S. Giving and receiving awards. *Perspectives on Psychological Science*, v. 1, n. 4, p. 377-388, 2006.

FRIESEN, Sharon; SCOTT, David. *Inquiry-based learning: A review of the research literature*. Alberta Ministry of Education, 2013.

GARNJOST, Petra; BROWN, Stephen M. Undergraduate business students' perceptions of learning outcomes in problem based and faculty centered courses. *The International Journal of Management Education*, v. 16, n. 1, p. 121-130, 2018.

GAUR, A.; KUMAR, M. A systematic approach to conducting review studies: An assessment of content analysis in 25 years of IB research. *Journal of World Business*, v. 53, n. 2, p. 280–289, 2018.

GUEDES, Karine De Lima; DE ANDRADE, Rui Otavio Bernardes; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 71, 2015.

HAAPANEN, Liisa; TAPIO, Petri. Economic growth as phenomenon, institution and ideology: a qualitative content analysis of the 21st century growth critique. *Journal of Cleaner Production*, v. 112, p. 3492-3503, 2016.

HALLINGER, Philip; LU, Jiafang. Implementing problem-based learning in higher education in Asia: challenges, strategies and effect. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 33, n. 3, p. 267-285, 2011.

HARTMAN, Katherine B.; MOBERG, Christopher R.; LAMBERT, Jamie M. Effectiveness of Problem-Based Learning in Introductory Business Courses. *Journal of Instructional Pedagogies*, v. 12, 2013.

HOIDN, S.; KÄRKKÄINEN, K. Promoting Skills A Literature Review On The Effectiveness Of Problem-Based Learning And Of Teaching Behaviours. *OECD Education Working Papers*, Paris, n. 100, p. 0_1,1,5-61, Jan 16 2014.

HOGUE, A.; KAPRALOS, B.; FRANCOIS DESJARDINS. The role of project-based learning in IT. *Interactive Technology and Smart Education*, Bingley, v. 8, n. 2, p. 120-134, 2011.

HOSSAIN, Mokter; KAURANEN, Ilkka. Open innovation in SMEs: a systematic literature review. *Journal of Strategy and Management*, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2016.

HUNG, Woei et al. Problem-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, v. 3, p. 485-506, 2008.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Resumo técnico censo da educação superior 2015*. 2016.

KHAN, A.A. MADDEN, J. Speed Learning Maximizing Student Learning and Engagement in a Limited Amount of Time. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, Hong Kong, v. 8, n. 7, p. 22-na, 07 2016.

LOOI, H.C.; SEYAL, A.H. Problem-based Learning An Analysis of its Application to the Teaching of Programming. International Proceedings of Economics Development and Research, Singapore, v. 70, p. 68-75, 2014.

LUCENA, Rodrigo de Melo. Uma Análise da Educação Superior e do Processo de Formação dos Administradores Brasileiros. Disponível em: <http://sustenere.co/journals/index.php/rbadm/article/download/ESS2179>. Acesso em 08/03/2017.

LUNDAHL, BW. Teaching Research Methodology Through Active Learning. Journal of Teaching in Social Work. Jan. 2008. ISSN 08841233.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MESQUITA, AR; et al. The Effect of Active Learning Methodologies on the Teaching of Pharmaceutical Care in a Brazilian Pharmacy Faculty. PLoS ONE. 10, 5, 1-16, May 2015.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores?. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; DA CRUZ SILVA, Maria Batista. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. Mal-Estar e Sociedade, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

O'LEARY, C.; STEWART, J. The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction. Journal of Business Ethics, Dordrecht, v. 113, n. 2, p. 225-241, 03 2013.

OLIVEIRA, Derivania; CAGGY, Ricardo. Análise dos fatores influenciadores do desempenho acadêmico de estudantes de administração: um olhar do docente. Revista Formadores, v. 6, n. 1, p. 5, 2013.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo et al. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. 2005.

ROSS, A. FURNO, C. Active Learning in the Library Instruction Environment An Exploratory Study. Portal Libraries and the Academy, Baltimore, v. 11, n. 4, p. 953-970, 10 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de Pesquisa. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVERY, John R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows, p. 5-15, 2015.

SAVIN-BADEN, Maggi. Challenging models and perspectives of problem-based learning. Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering, p. 9-30, 2007.

SHERWOOD, Arthur Lloyd. Problem-based learning in management education: A framework for designing context. Journal of Management Education, v. 28, n. 5, p. 536-557, 2004.

SOCKALINGAM, N.; ROTGANS, J.; SCHMIDT, H.G. Student and tutor perceptions on attributes of effective problems in problem-based learning. Higher Education, Dordrecht, v. 62, n. 1, p. 1-16, 07 2011.

SPRONKEN-SMITH, Rachel; HARLAND, Tony. Learning to teach with problem-based learning. Active Learning in Higher Education, v. 10, n. 2, p. 138-153, 2009.

PITTAWAY, Luke; COPE, Jason. Entrepreneurship education: a systematic review of the evidence. International small business journal, v. 25, n. 5, p. 479-510, 2007.

TAWFIK, A.A.; LILLY, C. Using a Flipped Classroom Approach to Support Problem-Based Learning. Technology, Knowledge and Learning, Dordrecht, v. 20, n. 3, p. 299-315, 10 2015.

UNGARETTI, Toni et al. Problem-based learning: Lessons from medical education and challenges for management education. Academy of Management Learning & Education, v. 14, n. 2, p. 173-186, 2015.

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

VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de Pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 2005.

WIJNIA, Lisette et al. Predicting educational success and attrition in problem-based learning: do first impressions count?. Studies in Higher Education, v. 39, n. 6, p. 967-982, 2014.

WINKLER, et al. O Processo Ensino-Aprendizagem em Administração em Condições de Heterogeneidade: percepção de docentes e discentes. Revista de Administração: Ensino e Pesquisa, v.13, n.1, p.43-75. Rio de Janeiro, 2012.

WONG, Hai Ming et al. Qualitative and quantitative analysis of the students' perceptions to the use of 3D electronic models in problem-based learning. Knowledge Management & E-Learning, v. 9, n. 2, p. 128, 2017.

ZAPATERO, Enrique G.; MAHESHWARI, Sharad K.; CHEN, Jim. Effectiveness of active learning environment: Should testing methods be modified?. Academy of Educational Leadership Journal, v. 16, n. 4, p. 101, 2012.