

Participação Estudantil na Formação em Administração de Empresas: Uma Agência Reversa

Student Participation in Business Education: a Backwards Agency

Carla Campana

RESUMO

Pesquisas demonstram que há incentivo para aumentar a participação dos estudantes na formação em administração, mas as definições teóricas são imprecisas e os limites operacionais não foram totalmente explorados. Este artigo tem como objetivo compreender como se dá a agência estudantil, analisando e comparando o discurso e a prática de experiências educativas baseadas na participação ativa de estudantes em cursos de administração brasileiros. A análise construtivista de 23 relatos de experiências inovadoras e das transcrições de quatro entrevistas semiestruturadas conduziu à construção de categorias demonstrando que há: um desencontro entre o discurso e as ações das instituições de ensino; equívocos sobre o significado da agência estudantil; e falta de rigor teórico em projetos que visam promover a participação ativa dos alunos. Dado o incentivo à participação ativa dos alunos nos cursos de administração, é essencial uma análise mais aprofundada de projetos com este objetivo. As descobertas contribuem com dois insights teóricos importantes: o estudo revela questões que não são amplamente abordadas na literatura de educação empresarial, como a “agência reversa”, destacando os benefícios de adotar o conceito de agência estudantil. Do lado prático, informa profissionais sobre aspectos críticos, promovendo a reflexão e melhoria da qualidade dos projetos.


Palavras-chave: agência estudantil; participação estudantil; ensino superior; formação em administração de empresas.

ABSTRACT

Research in business education demonstrates that there is an incentive to increase student participation, but the theoretical definitions are imprecise and the operational limits have not been fully explored. This paper aims to understand how student agency happens in business education by analyzing and comparing the discourse and the practice of educational experiences based on the active participation of students in Brazilian business courses. The constructivist analysis of 23 reports of

Recebido em: 13/05/2023

Aprovado em: 15/09/2023

Carla Campana 
carla.campana@fgv.br
Doutora em Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo / SP – Brasil

ABSTRACT

innovative experiences and the transcript of four semi-structured interviews led to the establishment of categories demonstrating that there are: a mismatch between the discourse and the actions of educational institutions; misconceptions about the meaning of student agency; and lack of theoretical rigor in projects that aim to promote active student participation. Given the encouragement of active student participation in business courses, an in-depth analysis of projects with this aim is essential. The findings provide two key theoretical insights: the study uncovers issues, like “backwards agency,” not widely addressed in business education literature, highlighting the benefits of embracing the students’ agency concept. On the practical side, it informs practitioners of critical aspects, fostering reflection and project quality improvement.

Keywords: student agency; student participation; higher education; business education.

Introdução

É amplamente explorado o fato de que, com a expansão da internet, o mundo experimentou uma transformação acentuada nas formas como a informação é produzida, acessada e armazenada (Bernheim; Chaui, 2003; Fichman; Dos Santos; Zheng, 2014). A facilidade e rapidez com que é possível adquirir informações sobre qualquer evento, em qualquer lugar do mundo – e suas consequências sociais, políticas e econômicas – têm gerado desafios e agravado a crise multidimensional nas instituições educacionais, entre as quais as de nível universitário (Bernheim; Chaui, 2003; Evans, 2015; Mintz, 2021; Targ, 2020), questionando a posição do professor como o único detentor e transmissor do conhecimento, destacando a erosão das práticas pedagógicas puramente transmissivas e destacando outras teorias e práticas que, embora não sejam novas, são frequentemente chamadas de inovadoras e costumavam estar à margem do sistema educacional (Kolb *et al.*, 2014; Santos; Figueiredo; Vieira, 2019; Zhu *et al.*, 2013). Dessa forma, um conjunto de práticas sugere reconfigurar os papéis normalmente desempenhados por professores e estudantes, oferecendo a estes últimos a oportunidade de terem mais agência e assumirem mais responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem.

Embora os modelos pedagógicos transmissivos ainda sejam predominantes no ensino superior, a ideia de conceder aos alunos maior agência está em ascensão (Pan; An, 2020). O sistema está sob pressão e as lacunas criadas estão sendo

preenchidas por outras formas de ensino e aprendizado. As instituições estão respondendo às mudanças sociais e sendo incentivadas por iniciativas como a STEM a promover o aprendizado de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (Lombardi *et al.*, 2021), por instituições de acreditação e por acordos coletivos, como a Declaração de Bolonha (Klemenčič, 2017).

Pan e An (2020) demonstraram que, a partir de 2008, estudos sobre a participação ativa dos estudantes no ensino superior tornaram-se mais comuns. Questões como o envolvimento do estudante no processo educacional, inovação educacional focada na participação ativa do estudante, engajamento estudantil na sala de aula e hierarquia na academia estavam sendo amplamente discutidas nas revistas de alto impacto selecionadas pelos autores.

Nos últimos cinco anos, não foram identificados estudos no campo da formação em administração que se baseassem no conceito de agência estudantil (Jääskelä *et al.*, 2017, 2020, 2021). No entanto, estudos sobre práticas fundamentadas na participação ativa dos estudantes no mesmo período são numerosos, e seus resultados destacam o potencial positivo dessas práticas (Bendickson; Madden; Matherne, 2020; Biehl, 2021; Calma; Davies, 2020; Dal Magro; Pozzebon; Schutel, 2020; Desai; Dearmond, 2021; Matzembacher; Gonzales; Do Nascimento, 2019; Michels *et al.*, 2020; Sierra; Rodríguez-Conde, 2021; Silva *et al.*, 2018; Wu; Chen, 2021). Tais estudos investigam sua eficácia, concluindo que são completamente ou parcialmente positivas (Alstete; Meyer; Beutell, 2020; Downing *et al.*, 2018; Leal-Rodríguez; Albort-Morant, 2019; Maheshwari; Seth, 2019; Seow; Pan; Koh, 2019; Sharma *et al.*, 2018; Vanschenkhof *et al.*, 2018), comparam estratégias de ensino/aprendizagem (Perusso; Baaken, 2020; Walsh; O'Brien; Costin, 2021), destacam como essas abordagens podem contribuir para o desenvolvimento de administradores de empresas em áreas emergentes (Bandera; Collins; Passerini, 2018; Earle; Leyva-De La Hiz, 2021; Gomes da Costa *et al.*, 2021; Hinz; Stephens; Van Oosten, 2021; Killian *et al.*, 2019; Tan; Vicente, 2019; Thomsen; Muurlink; Best, 2021) e levantam pontos que merecem atenção (Dean; Wright; Forray, 2020; Matzembacher; Gonzales; Do Nascimento, 2019; Silva *et al.*, 2018; Wright; Forray; Lund Dean, 2019).

A análise desse conjunto de dados indica que existem incentivos para a participação ativa dos estudantes na formação em administração, mas as definições

teóricas são imprecisas, e os limites operacionais são pouco explorados (Arnold; Clarke, 2014; Harju; Åkerblom, 2017; Jääskelä *et al.*, 2021). Com o objetivo de contribuir para preencher essa lacuna, este artigo busca compreender como a agência estudantil ocorre na formação em administração, analisando e comparando o discurso e a prática de experiências educacionais baseadas na participação ativa dos estudantes em cursos de administração.

Referencial Teórico

PRÁTICAS EDUCACIONAIS FUNDAMENTADAS NA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES

Estudos sobre o grau de participação dos estudantes na educação superior sugerem que não há precisão na terminologia utilizada para nomear práticas educacionais que incentivam a agência estudantil. As expressões mais frequentemente utilizadas são Aprendizagem Ativa, Experiencial e Centrada no Estudante (Jääskelä *et al.*, 2020; Klemenčič, 2017; Lombardi *et al.*, 2021; Starkey, 2017), cada uma ancorada em teorias e práticas ligeiramente diferentes, mas tendo em comum o conceito de estudantes como agentes de seu aprendizado e a avaliação positiva dessa agência.

Determinada por múltiplos fatores, a agência estudantil no processo educacional pode variar desde a tomada de uma decisão acadêmica de baixo impacto até a participação na governança da instituição. Historicamente, as instituições de educação básica foram as que ocuparam uma posição mais avançada em relação à agência estudantil. Exemplos incluem estudantes definindo suas próprias agendas de estudo, aulas sendo opcionais e eventos comuns da vida escolar sendo decididos em assembleias, nas quais cada membro da comunidade possui o mesmo poder de voto (ver relatos em Lees; Noddings, 2016).

No ensino superior, relatos recentes de práticas que visam aumentar a participação dos estudantes têm enfoques diferentes. Shephard *et al.* (2017), por exemplo, investigaram eventos liderados por estudantes no ambiente universitário, concluindo que estes adotaram uma abordagem democrática para a tomada de decisões. Molinari e Gasparini (2019), por outro lado, validaram a tese de que o pen-

samento de design e as humanidades compartilham um centro epistemológico que pode desempenhar um papel importante na promoção da confiança do estudante em suas habilidades de governança diante dos desafios apresentados atualmente pelo ensino superior.

Embora a literatura recente sobre o ensino superior esteja entusiasmada com a participação ativa dos estudantes, estudos sugerem pontos que requerem atenção e oferecem críticas, como a suposição de que o conhecimento do currículo está estabelecido e é transferível para diferentes métodos de ensino, bem como a desconsideração das diferenças entre disciplinas (O'Connor, 2020); o fato de que a percepção dos estudantes sobre os métodos de ensino pode ser melhor quando são mistos, centrados tanto no professor quanto no estudante (Murphy; Eduljee; Croteau, 2021); e a suposição de que projetos educacionais que afirmam ser centrados no estudante sempre promovem um senso de envolvimento (Harju; Åkerblom, 2017).

Práticas educacionais fundamentadas na participação ativa dos estudantes na formação em administração

Os cursos de administração de empresas também estão sendo pressionados a adotar práticas baseadas na participação ativa dos estudantes. Essas práticas desempenham o papel adicional de mitigar críticas à educação empresarial: sua natureza técnica e utilitária (Nicolini, 2003; Thomas; Lorange; Sheth, 2013), sua baixa reflexividade e a participação de diversos agentes na elaboração dos currículos (Evans, 2015).

Na formação em administração, estudos recentes têm mostrado o potencial de práticas baseadas na participação ativa dos estudantes de diferentes maneiras, tais como promover o pensamento crítico (Calma; Davies, 2020; Dal Magro; Pozzebon; Schutel, 2020); repensar e recontextualizar a educação em gestão (Michels *et al.*, 2020); promover a aprendizagem, integração de conteúdos, engajamento, prática e redução do tédio por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (Matzembacher; Gonzales; Do Nascimento, 2019; Silva *et al.*, 2018); desenvolver habilidades transculturais e atingir resultados de aprendizagem por meio de filmes e séries (Biehl, 2021; Desai *et al.*, 2018); aprimorar a aprendizagem por meio de mentoria com estudantes mais avançados (Bendickson; Madden; Matherne, 2020);

projetar currículos inovadores (Wu; Chen, 2021); e promover a aprendizagem cognitiva, baseada em habilidades e afetiva por meio de simulações on-line (Sierra; Rodríguez-Conde, 2021).

Outros estudos buscaram investigar a eficácia de determinadas práticas, como: Sala de Aula Invertida (Maheshwari; Seth, 2019); Aprendizagem Experiencial (Leal-Rodríguez; Albort-Morant, 2019); trabalho com informações de mercado financeiro em tempo real (Sharma *et al.*, 2018); uso de instrução diferenciada na aprendizagem experiencial na formação em gestão (Alstete; Meyer; Beutell, 2020); aprendizagem experiencial para preparar os estudantes para um ambiente de trabalho volátil, incerto, complexo e ambíguo (Seow; Pan; Koh, 2019); avaliações entre pares na pedagogia experiencial (Vanschenk Hof *et al.*, 2018); a autenticidade de casos, estágios e aprendizagem baseada em problemas como experiências de aprendizagem na formação em gestão (Perusso; Baaken, 2020); envolvimento com conteúdo intencional (Walsh; O'Brien; Costin, 2021); experiências de consultoria com fins lucrativos e sem fins lucrativos (Desai; Dearmond, 2021); e desenvolvimento colaborativo de cursos entre docentes e estudantes (Downing *et al.*, 2018). Todos os resultados foram totalmente ou parcialmente favoráveis.

Alguns estudos destacam como abordagens de aprendizagem experiencial podem contribuir para a formação de administradores em áreas emergentes, como educação em empreendedorismo e empreendedorismo social (Bandera; Collins; Passerini, 2018; Thomsen; Muurlink; Best, 2021); sustentabilidade (Earle; Leyva-De La Hiz, 2021; Killian *et al.*, 2019) e desenvolvimento de valores e habilidades interpessoais nos estudantes (Gomes da Costa *et al.*, 2021; Hinz; Stephens; Van Oosten, 2021; Tan; Vicente, 2019).

Em resumo, existem vários estudos que discutem a participação ativa dos estudantes na educação empresarial. Embora a maioria apoie, totalmente ou parcialmente, o uso de estratégias baseadas nessa premissa, alguns pontos que requerem atenção são levantados por alguns estudos, como questões éticas associadas à falta de entendimento compartilhado sobre essas práticas, suas regras, os resultados pedagógicos esperados e como lidar com a mobilização emocional que pode ser provocada nos estudantes (Christensen *et al.*, 2007; Wright; Forray; Lund Dean, 2019).

AGÊNCIA ESTUDANTIL: UMA DIMENSÃO DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE

Um conceito mais preciso utilizado para evidenciar a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem é o de agência do estudantil, considerada uma dimensão chave da Aprendizagem Centrada no Estudante (Starkey, 2017; Stenalt; Lassesen, 2021). No entanto, pesquisas no campo da educação não são consensuais sobre sua definição (Stenalt; Lassesen, 2021). De acordo com Arnold e Clarke (2014), existem muitas definições teóricas diferentes e poucos parâmetros operacionais.

Essas percepções são reforçadas pelo fato de que, no ensino superior, embora estudos específicos sobre a agência do estudante geralmente façam alguma referência às expressões mais utilizadas para caracterizar a participação ativa dos estudantes na educação, como Aprendizagem Ativa, Experiencial e Centrada no Estudante (Luo *et al.*, 2019; Molinari; Gasparini, 2019; Starkey, 2017; Stenalt; Lassesen, 2021), estudos baseados nestes últimos termos tendem a não utilizar o conceito de agência estudantil.

Jääskelä *et al.* (2020, p. 2) definem:

[...] a agência do estudante no ensino superior como a experiência do estudante de ter acesso a recursos pessoais, relacionais e participativos, ou ser capacitado para agir por meio desses recursos, o que lhe permite envolver-se em ações e aprendizagens propositadas, intencionais e significativas em contextos de estudo.

Para Jääskelä e colaboradores (2021, p. 645), é por meio da agência que os estudantes são capazes de influenciar suas jornadas educacionais, tornando-se conscientes de sua própria aprendizagem e participando de atividades significativas em cooperação com outros. Os autores destacam o papel da agência em “[...] fornecer uma perspectiva holística para compreender os elementos da aprendizagem intencional, propositada e significativa.”

Em geral, estudos recentes sobre a agência estudantil no ensino superior têm se concentrado em três principais aspectos: repensar o papel dos estudantes, posicionando-os como agentes de seu próprio processo educacional, capazes de desempenhar papéis impactantes no sistema educacional (Bovill *et al.*, 2016; Felten *et al.*, 2019; Klemenčič, 2017); investigar a relação entre a agência e outras variáveis

(Ahmadi, 2021; Jääskelä *et al.*, 2020; Luo *et al.*, 2019; Stenalt; Lassesen, 2021); e criar e validar maneiras de medir a agência do estudante (Jääskelä *et al.*, 2017, 2021).

AÇÕES REALIZADAS OU ESPERADAS DOS ESTUDANTES

De acordo com Lombardi e colaboradores (2021, p. 17), “no contexto do ensino de graduação, a aprendizagem ativa representa contextos de sala de aula nos quais os estudantes podem” empregar agência. Portanto, seria importante saber especificamente quais são as ações realizadas ou esperadas dos estudantes no ensino superior e na formação em administração.

Tornou-se evidente que mesmo os estudos que não utilizam o conceito de agência estudantil pressupõem algum tipo de ação por parte dos estudantes, seja por meio de experiências, discussões, reflexões, simulações, serviço comunitário, trabalho voluntário etc.

Na literatura sobre agência estudantil no ensino superior (exceto na formação em administração), as ações realizadas ou esperadas dos estudantes envolvem oportunidades de participação que vão além dos limites de uma única disciplina e podem, inclusive, alterar o programa do curso, por exemplo, influenciar de maneira geral (Jääskelä *et al.*, 2017, 2021), em termos de avaliação (Ahmadi, 2021; Stenalt; Lassesen, 2021), na governança educacional e na política (Molinari; Gasparini, 2019); fazer escolhas e tomar decisões (Jääskelä *et al.*, 2017; Stenalt; Lassesen, 2021), incluindo sobre sua própria aprendizagem e o programa do curso (Bovill *et al.*, 2016; Jääskelä *et al.*, 2020; Klemenčič, 2017); participar de reflexões e discussões (Stenalt; Lassesen, 2021); e desempenhar papéis impactantes (Bovill *et al.*, 2016; Felten *et al.*, 2019; Stenalt; Lassesen, 2021).

Nas pesquisas específicas sobre a formação em administração, o conceito de agência estudantil não é empregado e as ações realizadas ou esperadas dos estudantes são predominantemente restritas ao âmbito de uma disciplina. Uma grande parte dos estudos trata da aplicação de uma ou mais técnicas pedagógicas (Biehl, 2021; Desai *et al.*, 2018; Earle; Leyva-De La Hiz, 2021; Hinz; Stephens; Van Oosten, 2021; Maheshwari; Seth, 2019; Matzembacher; Gonzales; Do Nascimento, 2019; Perusso; Baaken, 2020; Sierra; Rodríguez-Conde, 2021; Thomsen; Muurlink; Best, 2021; Walsh; O'Brien; Costin, 2021); explorando experiências no local de trabalho (Bandera; Collins; Passerini, 2018; Desai; Dearmond, 2021; Leal-Rodríguez;

Albort-Morant, 2019; Tan; Vicente, 2019); e interação com a comunidade (Dal Magro; Pozzebon; Schutel, 2020; Killian *et al.*, 2019).

Método

Esta pesquisa foi qualitativa e o conjunto de informações foi textual, composto por 23 relatórios escritos voluntariamente por representantes de instituições de ensino superior, produzidos com a intenção de concorrer a um prêmio de inovação em ensino/aprendizagem; além das transcrições de quatro entrevistas semiestruturadas conduzidas com os coordenadores das três iniciativas melhor avaliadas, bem como com o coordenador do próprio prêmio. A análise de dados foi construtivista. O protocolo de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em pesquisa, todos os entrevistados forneceram seu consentimento por escrito, e todas as informações que poderiam identificar instituições educacionais, pessoas e entrevistados foram omitidas.

O PRÊMIO DE INOVAÇÃO EM ENSINO/APRENDIZAGEM

O Prêmio de Inovação em Ensino/Aprendizagem em Administração foi promovido por uma associação civil brasileira de alcance nacional que engloba instituições ligadas ao ensino de graduação em administração, com o objetivo de identificar e reconhecer cursos que tenham fomentado a inovação no ensino/aprendizagem. Para serem consideradas inovadoras, as iniciativas foram avaliadas por um comitê imparcial e qualificado, utilizando critérios predeterminados.

CONJUNTO DE INFORMAÇÕES

Formulários de submissão

As submissões foram realizadas por meio de um formulário digital que solicitava as seguintes informações: 1) título e resumo; 2) diagnóstico e objetivos; 3) descrição da experiência; 4) metodologia; 5) descrição do envolvimento de diferentes atores com a iniciativa; 6) principais resultados. Os projetos foram numerados de 1 a 23, sendo referidos no texto pela letra P (de Projeto) seguida pelo número correspondente.

Entrevistas semi-estruturadas

Para compor um conjunto de dados mais diversificado e aprofundar-se nos temas destacados nos relatórios, foram entrevistados alguns atores que estavam em uma posição privilegiada para auxiliar na compreensão do fenômeno investigado: o organizador do prêmio, que teve contato com os proponentes de todos os projetos; e aqueles responsáveis pelos três projetos mais bem avaliados. As entrevistas foram conduzidas pessoalmente e o áudio foi gravado e transcrito na íntegra. Os entrevistados são referidos no texto como E (de Entrevistado), seguidos pelos números de 1 a 4.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

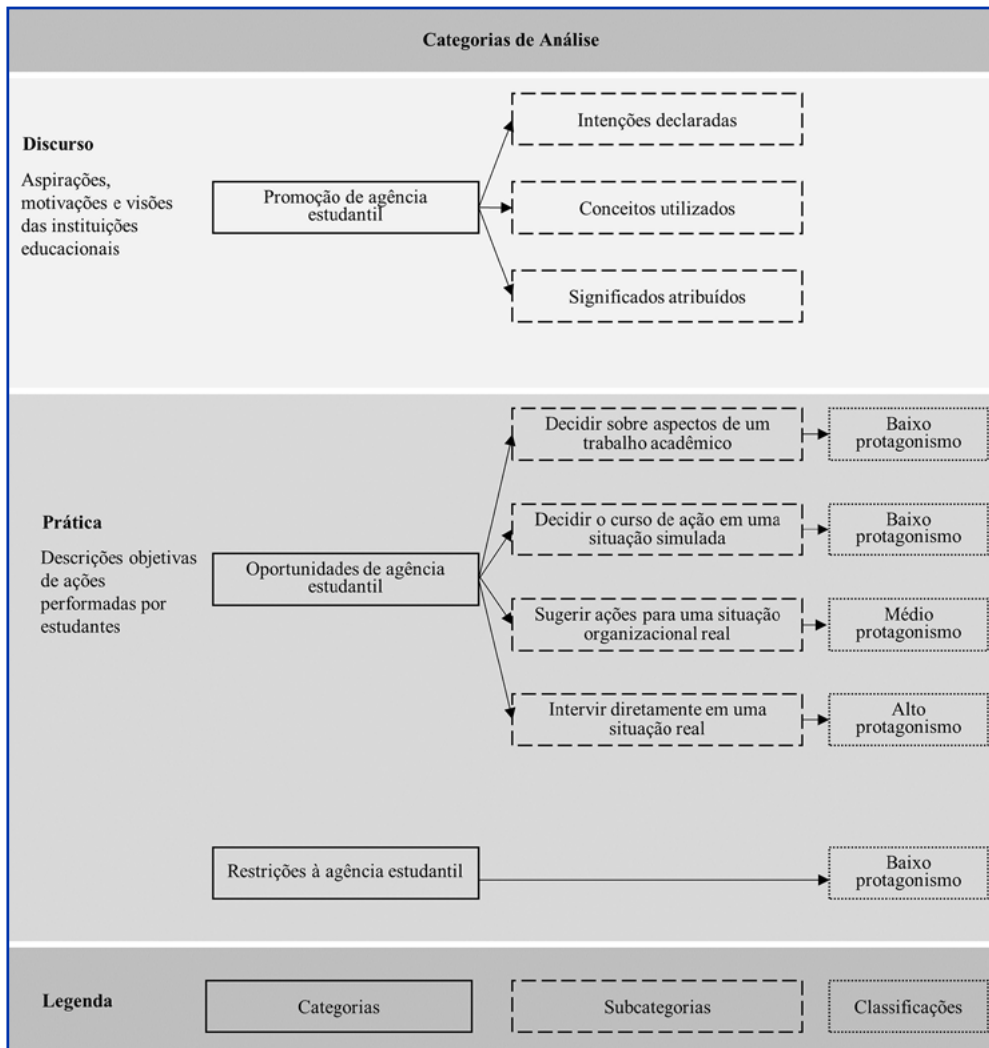
As informações foram analisadas com o auxílio do software Atlas.ti, com base na versão construtivista da *Grounded Theory* (Charmaz; Thornberg; Keane, 2018). Inicialmente, todo o material foi lido na íntegra e marcado com comentários iniciais. Em seguida, o texto foi examinado em busca de trechos empíricos que contribuíssem para alcançar o objetivo da pesquisa. Esse processo resultou na definição de categorias e subcategorias, bem como na classificação de algumas delas, conforme mostra a Figura 1.

Inicialmente, foram criadas duas categorias mais amplas, delimitando discursos e práticas. Trechos descrevendo aspirações, motivações e visões de instituições educacionais em relação à agência estudantil foram classificados como discurso. Descrições objetivas de ações realizadas pelos estudantes durante os projetos foram classificadas como prática.

Dos trechos classificados como discurso, foram destacados aqueles que promoviam a participação ativa do estudante. Em seguida, foram identificados: intenções declaradas para a promoção da participação ativa do estudante; conceitos que os autores dos relatórios utilizaram para enquadrá-la e significados atribuídos à ideia de agência do estudante.

A categoria prática foi subdividida em: oportunidades para a agência do estudante, caracterizadas por evidências objetivas de situações em que os estudantes poderiam tomar decisões; e restrições à agência do estudante, caracterizadas por evidências objetivas de situações em que decisões que poderiam ser compartilhadas foram tomadas sem a participação dos estudantes.

Figura 1. Categorias de análise.



Fonte: Autora

As oportunidades foram então classificadas de acordo com o tipo de decisão e, finalmente, os tipos de decisão e as restrições à agência do estudante foram classificados de acordo com o grau de protagonismo.

Resultados e Discussão

DESENCONTRO ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

O discurso das instituições contém referências diretas a metodologias ativas, protagonismo estudantil e métodos nomeados que indicam participação ativa dos estudantes. Os proponentes do Projeto 12, por exemplo, tinham intenções amplas, que envolviam “oferecer uma educação onde o estudante fosse o protagonista, focada no grupo [...] e integrada” (P12). A equipe do Projeto 14 concentrou seus esforços na implementação de metodologias ativas – como Aprendizagem Baseada em Problemas e Método do Caso – como uma forma de “realizar um processo de mudança radical no projeto pedagógico do curso” (P14).

A valorização positiva da participação estudantil é destacada no discurso. Os proponentes do Projeto 3 apontam mudanças de papéis: “Há uma mudança perceptível no comportamento de professores e estudantes. Ambos saíram de suas zonas de conforto. Os estudantes agora são protagonistas e os professores são facilitadores” (P3). No Projeto 10, a ênfase estava em ações que podem ser realizadas pelos estudantes: “desenvolver projetos, resolver problemas [...] e tomar decisões” (P10). O discurso dos proponentes do Projeto 14 empodera o estudante, que é visto como “protagonista do [processo de aprendizagem] que pode, portanto, alterar o processo educacional” (P14).

Esses trechos indicam o estímulo à agência do estudante e enfatizam os desafios intelectuais associados a ela, como mudança de papéis, sair da zona de conforto, resolução de problemas e autonomia para mudar o processo educacional. Esses desafios estão alinhados com os delineados na literatura sobre agência estudantil fora do campo da formação em administração (Bovill *et al.*, 2016; Felten *et al.*, 2019; Molinari; Gasparini, 2019).

As entrevistas introduziram elementos mais pragmáticos e utilitários, revelando camadas mais sutis do que as presentes nos formulários, como os motivos comerciais para valorizar a agência estudantil. A valorização positiva da agência estudantil também estava presente, mas os motivos atribuídos a ela foram principalmente o desejo dos próprios estudantes de superar o papel de ouvinte, bem como a competição entre instituições de ensino privadas. Aquelas instituições que promovem a agência estudantil como uma inovação poderiam obter vantagens

competitivas no mercado. O Entrevistado 1 diz que no curso de administração: “Nada é mais correto do que o próprio mercado, indicando que tipo de profissional eles precisam do outro lado.”

Olhando para as práticas, pode-se notar que as oportunidades para a agência do estudante em geral foram mais modestas do que no discurso. Houve quatro tipos de situações em que os estudantes tiveram a oportunidade de tomar decisões: sobre algum aspecto de um trabalho acadêmico; sobre o curso de ação em situações problemáticas simuladas; sugerir ações em situações organizacionais reais; intervir diretamente em uma situação organizacional real.

Nos dois primeiros tipos de situação, o nível de protagonismo dos estudantes foi considerado baixo e envolveu tipicamente escolher um tópico para discutir em um trabalho acadêmico, tomar decisões em exercícios com cenários simulados ou expressar opiniões em um caso de ensino. No terceiro tipo de situação, houve um comprometimento com uma empresa externa real, geralmente uma empresa que se ofereceu como estudo de caso. Isso aumentou o nível de complexidade das decisões que os estudantes tinham que tomar. No entanto, o objetivo era apenas oferecer sugestões, oralmente ou por escrito.

Nas situações em que o grau de protagonismo foi considerado alto, os estudantes experimentaram a possibilidade de tomar decisões que teriam impacto real decorrente do resultado de suas ações. Tipicamente, isso ocorreu por meio do modelo de prestação de serviços ou consultoria a empresas reais em interações diretas, e esse tipo de situação estava presente em um terço dos projetos.

Oportunidades amplas para a agência do estudante eram incipientes em todos os projetos. Por exemplo, não foram identificadas ações como as já delineadas na literatura relacionadas à governança, tomada de decisões coletivas envolvendo diferentes agentes, cocriação de programas educacionais, discussões sobre políticas educacionais, autonomia para definir metas de aprendizado, trilha educacional ou o desempenho de diferentes papéis (Bovill *et al.*, 2016; Felten *et al.*, 2019; Molinari; Gasparini, 2019). As práticas descritas no material empírico estão longe das ações desejadas ou das apresentadas em estudos sobre a agência estudantil; e mais próximas das ações expostas em estudos sobre a formação em administração.

Também foram encontradas evidências de decisões que afetam os estudantes sendo tomadas sem a participação deles, bem como de proibições e restrições

em relação a escolhas básicas. Uma característica observada foi a rigidez, induzida por um excesso de diretrizes e orientações, em que todos os aspectos das atividades educacionais são predeterminados, como o número de membros por grupo, o tipo de trabalho a ser escrito, o tema, os tópicos em entrevistas de campo, a forma da apresentação, etc.

Pressupostos baseados em hierarquia e autoridade parecem permanecer no centro da formação em administração (Dean; Wright; Forray, 2020; Wright; Forray; Lund Dean, 2019), a ponto de impedir os estudantes de fazerem escolhas simples. Essas decisões ainda são tomadas pelos professores.

Ao comparar discurso e prática, a discrepância é evidente. Embora Ahmadi (2021, p. 211) alerte que “a distribuição de voz entre os membros das comunidades educacionais tem sido concebida como um dos indicadores significativos da deliberação democrática”, a voz dos estudantes é um recurso que, embora valioso, não é suficientemente apreciado no ensino superior (Bovill *et al.*, 2016). Isso parece ser o caso dos projetos analisados. Mesmo quando o discurso afirma que os estudantes devem ser os protagonistas de sua própria aprendizagem, na prática isso significa, no máximo, se envolver em iniciativas projetadas pelos professores e concluir tarefas de forma participativa.

Fullan (2007, p. 172) corrobora o exposto ao afirmar que um dos erros recorrentes cometidos pelas instituições educacionais é não levar em consideração as opiniões dos estudantes ao implementar novos projetos, o que, por vezes, leva esses projetos ao fracasso. Segundo o autor “[...] quando os adultos pensam nos estudantes, pensam neles como beneficiários potenciais da mudança. Eles pensam em realizações, resultados, habilidades, atitudes e empregos. Raramente pensam nos estudantes como participantes de um processo de mudança e vida organizacional.”

A pressão sobre os cursos de formação em administração para adotar abordagens pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes (Ardoin *et al.*, 2014; Arnold; Clarke, 2014; Dean; Wright; Forray, 2020; Harju; Åkerblom, 2017; Lombardi *et al.*, 2021) pode levá-los a implementar ações sem tomar decisões intencionais alinhadas com a visão educacional da instituição e sem uma preparação adequada do corpo docente e do corpo discente. Promover a agência do estudante é uma tarefa complexa que requer de todos os envolvidos não apenas disponibilidade emocional, mas também a criação e manutenção de um

espaço educacional livre de ameaças e preparo para lidar com situações imprevistas. Dean e colaboradores (2020, p. 572) alertam que “existem questões de poder, transparência e confiança no ensino experiencial que exigem consideração ética das escolas de negócios.”

Além disso, promover a agência do estudante requer reconhecer o estudante como sujeito integral, capaz de aprender continuamente ao longo da vida e de fazer escolhas orientadas para si mesmo que permitam resolver problemas (Rogers, 2003).

O objetivo de uma ação educacional baseada nessa premissa deve ser oferecer aos estudantes a oportunidade de expandir seus conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o mundo, e integrá-los – intelectualmente, afetivamente e socialmente – com seus conhecimentos, habilidades e atitudes preexistentes.

DEFINIÇÕES EQUIVOCADAS

Ao examinar os significados atribuídos à agência do estudante foram detectadas duas associações frequentes: a aplicação prática de conceitos do curso de administração e o engajamento do estudante.

Segundo os proponentes do Projeto 7, tanto a experiência quanto a aprendizagem do estudante foram prejudicadas pelo excesso de teoria, que “sem oportunidades práticas, [o curso] sujeitava os estudantes a horas intermináveis de aulas que não transmitiam a integração entre disciplinas e contexto” (P7). Da mesma forma, os proponentes do Projeto 8 também destacam a importância da prática ao afirmar categoricamente: “Acreditamos que a experiência prática profissional é o melhor método de ensino/aprendizagem” (P8).

O material analisado aponta para uma lacuna pragmática e utilitária associada à agência do estudante na educação empresarial. Ao identificar a agência do estudante com atividades práticas, os projetos amenizam uma crítica comum à educação empresarial: a de que é uma educação estritamente baseada em conteúdo (Bennis; O’Toole, 2005; Mintzberg, 2004); mas não escapam de outra: sua natureza pragmática e funcional, focada em atender às necessidades do mercado (Nicolini, 2003; Thomas; Lorange; Sheth, 2013).

Mesmo que os projetos busquem superar a ênfase no conteúdo, as escolhas feitas por essas instituições revelam uma visão na qual a experiência educacional é

um ensaio para a vida real, em um ambiente onde as escolhas são controladas e escolares, como em simulações, jogos, casos ou mesmo projetos que servem apenas como forma de aplicar o conteúdo aprendido. Enquanto desenvolvem bons chefes e funcionários, os projetos carecem de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia estudantil, promoção da reflexão crítica, bem como para o exercício da agência no sentido mais amplo.

Procedimentos usados para engajar os estudantes nas atividades propostas também estão associados à promoção da agência do estudante. O Projeto 17 foi concebido como resposta à pergunta: “Como promover maior engajamento, motivação e responsabilidade nos estudantes?” Os proponentes do Projeto 2 buscaram desenvolver “uma atividade para envolvê-los [os estudantes] com o curso e com seu próprio processo de aprendizagem.”

As instituições educacionais também relacionaram a agência estudantil à luta contra uma forma mais concreta de desengajamento, marcada pelas faltas e pela evasão. Os proponentes do Projeto 18 esperavam que o projeto pudesse combater as “altas taxas de evasão e insatisfação dos estudantes”. No Projeto 6, um dos resultados positivos foi “a redução significativa de faltas, quando comparado à forma anterior de condução das aulas.”

O engajamento também é empregado de maneira distorcida, visando garantir conformidade com regras ou mesmo controle sobre o comportamento do estudante. O Projeto 6 oferece um exemplo, como mostra o trecho abaixo:

“[...] a inclusão de leituras juntamente com metodologias de ensino híbridas e ativas permitiu que os professores se desvinculassem de seu papel tradicional de educação bancária e colocassem o aluno no centro de todo o processo. Sem ler previamente o material, os estudantes não conseguem participar da aula e fazer os exercícios propostos” (P6).

O trecho elogia o sucesso da iniciativa em modernizar o papel do professor e transformar o aluno em protagonista. No entanto, a ferramenta usada é de controle: a natureza obrigatória das leituras. Neste caso, o controle é apresentado como uma oportunidade de escolha, mas há consequências negativas planejadas caso a decisão do aluno não seja a recomendada pelo professor. A alusão à educação bancária, um conceito de Freire (2018), também parece mal escolhida. De acordo com a premissa do projeto, apenas a leitura prévia permite ao aluno participar da aula,

ignorando toda a bagagem anterior, aprendizado com os colegas e experiência em sala de aula, elementos centrais na pedagogia proposta pelo autor referenciado.

É importante questionar a relação entre engajamento e agência estudantil, especialmente quando o engajamento é destinado a promover – ou até mesmo coagir – a participação do estudante em atividades não escolhidas por ele. Isso é diferente da promoção de oportunidades concretas para a agência, que realmente promove o engajamento.

Ampliando o escopo estudado aqui, Klemenčič (2017) faz considerações conceituais sobre a relação entre engajamento e aprendizagem centrada no estudante, sendo o primeiro uma base conceitual para o último. A autora sugere a adoção do conceito de agência estudantil como principal, uma vez que o engajamento falha em abordar autonomia, autorregulação e escolha (Klemenčič, 2017).

FALTA DE RIGOR CONCEITUAL

Conforme mapeado na literatura (Arnold; Clarke, 2014; Lombardi *et al.*, 2021; Starkey, 2017), os projetos analisados não apresentam definições precisas dos conceitos utilizados. Para se referir à participação ativa do estudante no processo de ensino/aprendizagem, os representantes das instituições educacionais, em geral, não utilizam o conceito de agência estudantil. Eles adotam expressões das artes dramáticas, como protagonista e ator, para as quais não são apresentadas definições conceituais. Associados a informações complementares, identifica-se esses conceitos são empregados com significado similar ao que se encontra na literatura sobre agência estudantil.

O discurso sobre agência estudantil também está presente por meio de menções a metodologias ativas, avaliadas como intrinsecamente positivas, sem problemas, dificuldades ou críticas associadas. O discurso destaca um papel ativo para os estudantes no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, essas menções não são acompanhadas por definições e conceitos pedagógicos, indicando uma apropriação meramente técnica e instrumental. Isso fica claro quando se compara discurso e prática.

Essa falta de profundidade teórica torna os discursos e, conseqüentemente, as práticas, superficiais e sem fundamento, confirmando críticas já documentadas na literatura (Arnold; Clarke, 2014; Lombardi *et al.*, 2021; Stenalt; Lassesen, 2021).

Como afirmado por Starkey (2017, p. 387), uma baixa coesão teórica pode levar a uma baixa coesão prática.

A percepção dos entrevistados sobre as motivações de suas instituições para implementar inovações tem valor explicativo, exemplificado pela seguinte declaração emblemática do Entrevistado 2: “há algo sobre a imagem, ‘somos modernos, estamos alinhados com o século XXI’ [...]. Se fosse possível apenas dizer isso sem ter que fazer, acredito que prefeririam” (E2).

A implementação de projetos que visam apresentar uma imagem específica ao mercado traduz-se em prática vazia, quando se trata de aprendizado. Liderados pelos estudantes apenas na aparência, nada muda na essência. Por outro lado, também é possível que os proponentes saibam que é necessário fazer mudanças estruturais, mas as condições pessoais e institucionais não são propícias para isso.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

A discrepância entre teoria e prática, as definições equivocadas e a falta de rigor conceitual podem levar iniciativas pedagógicas ao descrédito, já que uma análise mais aprofundada pode revelar a presença de uma agência reversa: apesar de afirmar incentivar e promover a participação ativa dos estudantes, as ações empreendidas pelas instituições educacionais foram modestas em relação às possibilidades de agência já delineadas em estudos sobre o ensino superior, fora da formação em administração.

Para ilustrar a importância do rigor conceitual, não apenas na pesquisa acadêmica, mas na implementação de iniciativas práticas, imagine que uma estratégia planejada para envolver os estudantes em uma aula expositiva e uma assembleia geral para definir coletivamente o uso de uma área comum dentro da instituição podem ser consideradas exemplos de participação ativa, embora o nível de agência estudantil seja diferente, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Para mitigar os efeitos mapeados neste estudo, a incorporação e disseminação do conceito de agência estudantil na educação empresarial poderiam contribuir para a qualificação de projetos que visam aumentar a efetiva participação dos estudantes no processo educacional, bem como ajudar as instituições de ensino superior a cumprir seu papel de acolher e trabalhar holisticamente com os estudantes. Isso significaria entender a educação como um processo no qual todos os

participantes – principalmente professores e estudantes – estão igualmente implicados em todas as suas dimensões. Essa mudança de abordagem não pode ser feita adotando técnicas que foram bem-sucedidas em outros contextos. É necessário refletir coletiva, cuidadosa e honestamente sobre os fundamentos que sustentam as práticas educacionais atuais, com o objetivo de transformá-las.

Conclusão

O objetivo da presente pesquisa foi compreender como se dá a agência estudantil na formação em administração por meio da análise e comparação do discurso e das práticas empreendidas por instituições educacionais. O estudo proporcionou três descobertas principais, revelando que os projetos que visam fomentar a participação ativa dos estudantes na formação em administração enfrentam: uma discrepância entre discurso e prática; definições equivocadas do conceito de agência estudantil; e falta de rigor conceitual, este último corroborando estudos existentes.

Essas descobertas oferecem duas contribuições teóricas. À medida que o envolvimento ativo dos estudantes na formação em administração é incentivado, torna-se necessária uma análise mais aprofundada dos projetos que visam promovê-lo. Este estudo identifica questões pouco documentadas na literatura sobre a formação em administração, especialmente a “agência reversa”, caracterizada pela discrepância entre discurso e prática. Além disso, destaca os benefícios que o campo da formação em administração pode obter ao aderir ao conceito de agência estudantil para fundamentar melhor os projetos que promovem a participação estudantil e aprimorar suas definições e limites operacionais.

Do ponto de vista prático, o estudo informa os profissionais sobre aspectos críticos que revelam contradições e desafios na implementação de projetos para promover a agência estudantil. Essa crítica estimula a reflexão para superar tais aspectos, potencialmente levando a uma melhoria na qualidade dos projetos.

Os dados mostram que, embora as instituições educacionais valorizem e desejem implementar projetos que promovam a participação ativa dos estudantes, o conceito teórico mais específico usado como base para essas ações – a agência estudantil – não é empregado. Em vez disso, preferem-se conceitos como Aprendizado

Ativo, Experiencial e Centrado no Aluno, assim como os termos metodologias ativas e protagonismo, frequentemente usados de forma intercambiável. Os projetos também são baseados em metodologias nomeadas, sendo as mais comuns o Aprendizado Baseado em Problemas, Sala de Aula Invertida e Método do Caso. Nesses casos, a aplicação é principalmente instrumental, uma vez que os métodos, dada sua notoriedade e ampla disseminação, não são mais implementados de acordo com suas fundamentações teóricas originais; sendo predominante uma aplicação estilo passo-a-passo.

A falta de rigor conceitual favorece a ocorrência de definições equivocadas do conceito de agência estudantil, que podem ser, como evidenciado por este estudo, confundidas com aplicação prática e engajamento estudantil. Os dados também mostram que, embora as instituições educacionais tenham a intenção de incentivar e promover a agência estudantil, as ações empreendidas por elas não correspondem ao que foi prometido ou ao que já foi feito no ensino superior, fora da formação em administração. Mesmo as iniciativas que visam promover a participação ativa estão sendo postas em prática sob o peso da crítica mais comum à educação empresarial: a de ser utilitária e funcional, carente de profundidade e reflexão. Um senso de agência não emerge automaticamente ou meramente pela participação em atividades educacionais práticas ou engajantes (Harju; Åkerblom, 2017; Klemenčič, 2017; O'Connor, 2020). Em vez disso, deve ser o resultado de um diálogo mútuo entre os agentes do sistema educacional, da revisão das estruturas de poder, das formas de trabalhar juntos, assim como dos relacionamentos. A verdadeira agência não é alcançada a menos que os estudantes tenham a oportunidade de “tomar decisões, influenciar e promover estruturas para uma participação igualitária” (Jääskelä *et al.*, 2017, p. 2064).

Para os pesquisadores que desejam continuar estudando a agência estudantil na formação em administração, uma sugestão seria tentar superar as limitações metodológicas da presente pesquisa, coletando dados *in loco* para determinar em quais pontos as conclusões obtidas a partir de dados primários coincidem com as descobertas da presente investigação, incluindo as perspectivas dos estudantes. Também seria benéfico conduzir mais pesquisas com objetivos semelhantes aos do presente estudo, a fim de aumentar o número de projetos analisados e criar uma massa crítica que possa aprofundar a compreensão da agência estudantil na forma-

ção em administração, a ponto de propor uma definição que faça sentido para esse campo de estudo e que melhor delimite suas fronteiras operacionais. A pesquisa prática poderia investigar como apoiar as instituições de ensino superior na prática efetiva da agência estudantil.

Referências

- Ahmadi, R. Students' perceptions of student voice in assessment within the context of Iran: the dynamics of culture, power relations, and student knowledge. *Higher Education Research and Development*, 2021. DOI: 10.1080/07294360.2021.1882401
- Alstete, J. W.; Meyer, J. P.; Beutell, N. J. Enriching management learning with differentiated instruction. *International Journal of Educational Management*, v. 35, n. 3, p. 640–654, 2020. DOI: 10.1108/IJEM-06-2020-0312
- Ardoin, N. M. *et al.* Using digital photography and journaling in evaluation of field-based environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, v. 41, p. 68–76, 2014. DOI: 10.1016/j.stueduc.2013.09.009
- Arnold, J.; Clarke, D. J. What is “Agency”? Perspectives in Science Education Research. *International Journal of Science Education*, v. 36, n. 5, p. 735–754, 2014. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066
- Bandera, C.; Collins, R.; Passerini, K. Risky business: Experiential learning, information and communications technology, and risk-taking attitudes in entrepreneurship education. *International Journal of Management Education*, v. 16, n. 2, p. 224–238, 1 jul. 2018. DOI: 10.1016/j.ijme.2018.02.006
- Bendickson, J. S.; Madden, L.; Matherne, C. F. Graduate students mentoring undergraduate students' business innovation pitches. *International Journal of Management Education*, v. 18, n. 2, 1 jul. 2020. DOI: 10.1016/j.ijme.2020.100390
- Bennis, W.; O'Toole, J. How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review*, 2005. Disponível em: <https://hbr.org/2005/05/how-business-schools-lost-their-way>. Acesso em mar. 2023.
- Bernheim, C. T.; Chaui, M. S. *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*. UNESDOC - Digital Library. Anais...Paris: UNESCO, dez. 2003.
- Biehl, B. 'Dracarys' for all: TV series and experiential learning. *Management Learning*, p. 135050762110533, 2 nov. 2021. DOI: 10.1177/13505076211053327
- Bovill, C. *et al.* Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, v. 71, n. 2, p. 195–208, 1 fev. 2016. DOI: 10.1007/s10734-015-9896-4
- Calma, A.; Davies, M. Critical thinking in business education: current outlook and future prospects. *Studies in Higher Education*, 2020. DOI: 10.1080/03075079.2020.1716324
- Charmaz, K.; Thornberg, R.; Keane, E. Evolving Grounded Theory and Social Justice Inquiry. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). *Sage Handbook of Qualitative Research*. 5. ed. Los Angeles: SAGE Publications Inc., 2018. p. 720–776.

- Christensen, L. J. *et al.* Ethics, CSR, and sustainability education in the Financial Times top 50 global business schools: Baseline data and future research directions. *Journal of Business Ethics*, v. 73, n. 4, p. 347–368, jul. 2007. DOI: 10.1007/s10551-006-9211-5
- Dal Magro, R.; Pozzebon, M.; Schutel, S. Enriching the intersection of service and transformative learning with Freirean ideas: The case of a critical experiential learning programme in Brazil. *Management Learning*, v. 51, n. 5, p. 579–597, 1 nov. 2020. DOI: 10.1177/1350507620908607
- Dean, K. L.; Wright, S.; Forray, J. M. Experiential learning and the moral duty of business schools. *Academy of Management Learning and Education*, v. 19, n. 4, p. 569–583, 1 dez. 2020. DOI: 10.5465/AMLE.2018.0335
- Desai, A.; Dearmond, S. Differences in consulting experiences with for-profit and non-profit clients: Implications for practice and research. *International Journal of Management Education*, v. 19, n. 3, 1 nov. 2021. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100554
- Desai, S. V. *et al.* Teaching cross-cultural management: A flipped classroom approach using films. *International Journal of Management Education*, v. 16, n. 3, p. 405–431, 1 nov. 2018. DOI: 10.1016/j.ijme.2018.07.001
- Downing, J. A. *et al.* Collaborative course development: A comparison of business and non-business students' perceptions of class experience. *International Journal of Management Education*, v. 16, n. 2, p. 256–265, 1 jul. 2018. DOI: 10.1016/j.ijme.2018.04.002
- Earle, A. G.; Leyva-De La Hiz, D. I. The wicked problem of teaching about wicked problems: Design thinking and emerging technologies in sustainability education. *Management Learning*, v. 52, n. 5, p. 581–603, 1 nov. 2021. DOI: 10.1177/1350507620974857
- Evans, R. A. The Culture of Business Education and Its Place in the Modern University. *Canadian Journal of Higher Education*, v. 45, n. 4, p. 229 - 243, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i4.184727>
- Felten, P. *et al.* Reimagining the place of students in academic development. *International Journal for Academic Development*, v. 24, n. 2, p. 192–203, 3 abr. 2019. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1594235
- Fichman, R. G.; dos Santos, B. L.; Zheng, Z. (ERIC). Digital Innovation As a Fundamental and Powerful Concept in the Information Systems Curriculum. *MIS Quarterly*, v. 38, n. 2, p. 329–A15, 2014.
- Gomes da Costa, M. *et al.* Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *International Journal of Management Education*, v. 19, n. 3, 1 nov. 2021. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100516
- Harju, A.; Åkerblom, A. Colliding collaboration in student-centred learning in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 8, p. 1532–1544, 3 ago. 2017. DOI: 10.1080/03075079.2015.1113954
- Hinz, J.; Stephens, J. P.; Van Oosten, E. B. Toward a pedagogy of connection: A critical view of being relational in listening. *Management Learning*, 2021. DOI: 10.1080/03075079.2015.1113954
- Jääskelä, P. *et al.* Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 11, p. 2061–2079, 2 nov. 2017. DOI: 10.1080/03075079.2015.1130693
- Jääskelä, P. *et al.* Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, v. 103, 1 jan. 2020. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101604

- Jääskelä, P. *et al.* Student agency analytics: learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour and Information Technology*, v. 40, n. 8, p. 790–808, 2021. DOI: 10.1080/0144929X.2020.1725130
- Killian, S. *et al.* Social Media for Social Good: Student engagement for the SDGs. *International Journal of Management Education*, v. 17, n. 3, 1 nov. 2019. DOI: 10.1016/j.ijme.2019.100307
- Klemenčić, M. From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, v. 30, n. 1, p. 69–85, 1 mar. 2017. DOI: 10.1057/s41307-016-0034-4
- Kolb, A. Y. *et al.* On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation and Gaming*, v. 45, n. 2, p. 204–234, 2014. DOI: 10.1177/1046878114534383
- Leal-Rodríguez, A. L.; Albort-Morant, G. Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. *Journal of Innovation and Knowledge*, v. 4, n. 2, p. 97–103, 1 abr. 2019. DOI: 10.1016/j.jik.2017.12.001
- Lees, H. E.; Noddings, N. (EDS.). *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. London: Palgrave Macmillan UK, 2016.
- Lombardi, D. *et al.* The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 22, n. 1, p. 8–43, 1 abr. 2021. DOI: 10.1177/1529100620973974
- Luo, H. *et al.* Impact of student agency on learning performance and learning experience in a flipped classroom. *British Journal of Educational Technology*, v. 50, n. 2, p. 819–831, 1 mar. 2019. DOI: 10.1111/bjet.12604
- Maheshwari, P.; Seth, N. Effectiveness of flipped classrooms: A case of management education in central India. *International Journal of Educational Management*, v. 33, n. 5, p. 860–885, 8 jul. 2019. DOI: 10.1108/IJEM-10-2017-0282
- Matzembacher, D. E.; Gonzales, R. L.; do Nascimento, L. F. M. From informing to practicing: Students' engagement through practice-based learning methodology and community services. *International Journal of Management Education*, v. 17, n. 2, p. 191–200, 1 jul. 2019. DOI: 10.1016/j.ijme.2019.03.002
- Michels, C. *et al.* Learning atmospheres: Re-imagining management education through the *dérivé*. *Management Learning*, v. 51, n. 5, p. 559–578, 1 nov. 2020. DOI: 10.1177/1350507620906673
- Mintz, B. Neoliberalism and the Crisis in Higher Education: The Cost of Ideology. *American Journal of Economics and Sociology*, v. 80, n. 1, p. 79–112, 1 jan. 2021. DOI: 10.1111/ajes.12370
- Mintzberg, H. *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2004.
- Molinari, A.; Gasparini, A. A. When Students Design University: a Case Study of Creative Interdisciplinarity between Design Thinking and Humanities. *Open Education Studies*, v. 1, n. 1, p. 24–52, 1 jan. 2019. DOI: 10.1515/edu-2019-0002
- Murphy, L.; Eduljee, N. B.; Croteau, K. Teacher-Centered versus Student-Centered Teaching. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 18–39, 3 maio 2021. DOI: 10.36021/jethe.v4i1.156
- Nicolini, A. Qual será o futuro da fábrica de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p. 44–54, abr. 2003.

- O'Connor, K. Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 2020. DOI: 10.1080/03075079.2020.1750585
- Pan, L.; An, T. The evolutionary characteristics of higher education studies worldwide: central themes and regions. *Studies in Higher Education*, 2020. DOI: 10.1080/03075079.2020.1735331
- Perusso, A.; Baaken, T. Assessing the authenticity of cases, internships and problem-based learning as managerial learning experiences: Concepts, methods and lessons for practice. *International Journal of Management Education*, v. 18, n. 3, 1 nov. 2020. DOI: 10.1016/j.ijme.2020.100425
- Rogers, C. R. *Client Centered Therapy*. London: Robinson, 2003.
- Santos, J.; Figueiredo, A. S.; Vieira, M. Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*. Churchill Livingstone, 1 jan. 2019. DOI: 10.1016/j.nedt.2018.10.003
- Seow, P. S.; Pan, G.; Koh, G. Examining an experiential learning approach to prepare students for the volatile, uncertain, complex and ambiguous (VUCA) work environment. *International Journal of Management Education*, v. 17, n. 1, p. 62–76, 1 mar. 2019. DOI: 10.1016/j.ijme.2018.12.001
- Sharma, S. et al. How do students conceptualise a “real world” learning environment: An empirical study of a financial trading room? *International Journal of Management Education*, v. 16, n. 3, p. 541–557, 1 nov. 2018. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.09.001
- Sierra, J.; Rodríguez-Conde, M. J. The Microfinance Game: Experiencing the dynamics of financial inclusion in developing contexts. *International Journal of Management Education*, v. 19, n. 3, 1 nov. 2021. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100540
- Silva, A. B. da et al. Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. *REGE Revista de Gestão*, v. 25, n. 2, p. 160–177, 2018. DOI: 10.1108/REGE-03-2018-030
- Starkey, L. Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, v. 60, n. 3, p. 375–390, 3 jul. 2017. DOI: 10.1080/17508487.2017.1281829
- Stenalt, M. H.; Lassesen, B. Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2021. DOI: 10.1080/02602938.2021.1967874
- Tan, T. A. G.; Vicente, A. J. An innovative experiential and collaborative learning approach to an undergraduate marketing management course: A case of the Philippines. *International Journal of Management Education*, v. 17, n. 3, 1 nov. 2019. DOI: 10.1016/j.ijme.2019.100309
- Targ, H. *The Crisis of Higher Education in the Era of Neoliberal Globalization*. Perspectives on Global Development and Technology. Brill Academic Publishers, 2020. DOI: 10.1163/15691497-12341545
- Thomas, H.; Lorange, P.; Sheth, J. *The business school in the twenty-first century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Thomsen, B.; Muurlink, O.; Best, T. Backpack Bootstrapping: Social Entrepreneurship Education Through Experiential Learning. *Journal of Social Entrepreneurship*, v. 12, n. 2, p. 238–264, 2021. DOI: 10.1080/19420676.2019.1689155
- Vanschenkof, M. et al. Peer evaluations within experiential pedagogy: Fairness, objectivity, retaliation safeguarding, constructive feedback, and experiential learning as part of peer assess-

ment. *International Journal of Management Education*, v. 16, n. 1, p. 92–104, 1 mar. 2018. DOI: 10.1080/19420676.2019.1689155

Walsh, J. N.; O'Brien, M. P.; Costin, Y. Investigating student engagement with intentional content: An exploratory study of instructional videos. *The International Journal of Management Education*, v. 19, n. 2, p. 100505, jul. 2021. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100505

Wright, S.; Forray, J. M.; Lund Dean, K. From advocacy to accountability in experiential learning practices. *Management Learning*, v. 50, n. 3, p. 261–281, 1 jul. 2019. DOI: 10.1177/1350507618814645

Wu, Y. J.; Chen, J. C. Stimulating innovation with an innovative curriculum: A curriculum design for a course on new product development. *International Journal of Management Education*, v. 19, n. 3, 1 nov. 2021. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100561

Zhu, C. *et al.* What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 1, p. 9–27, 2013. DOI: 10.1080/1359866X.2012.753984