

Área temática: **Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica de Professores em Administração**

**A DESAPRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: um estudo com docentes de mestrados profissionais em Administração**

## **RESUMO**

A desaprendizagem é entendida como um processo deliberado que envolve a renúncia de conhecimentos e práticas obsoletas, permitindo a adaptação a novas realidades. Por sua vez, a adoção de metodologias ativas de ensino por professores busca romper com práticas enraizadas em sala de aula, conduzindo o estudante para o centro do processo de aprendizagem. Assim, o objetivo deste estudo é investigar o fenômeno da desaprendizagem e sua relação com a utilização de metodologias ativas de ensino, especialmente em cursos de mestrado profissional em Administração. A pesquisa, de caráter qualitativo básico, foi desenvolvida a partir de entrevistas com docentes de cursos de mestrado profissional em Administração na região nordeste brasileira, seguindo as etapas da análise compreensiva interpretativa. Os resultados revelam que a adoção de metodologias ativas não apenas desafia crenças e modelos mentais enraizados, mas também promove um aprendizado significativo e engajado entre os alunos. Destaca-se também que a desaprendizagem contínua é fundamental para a eficácia educacional, permitindo que os professores se adaptem às necessidades dos alunos e às mudanças no ensino superior. Assim, o estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre a importância da desaprendizagem e das metodologias ativas na formação de administradores.

**Palavras-chave:** Desaprendizagem, Metodologias Ativas, Educação, Ensino Superior, Formação Profissional.

## **ABSTRACT**

Unlearning is understood as a deliberate process that involves giving up obsolete knowledge and practices, allowing adaptation to new realities. In turn, the adoption of active teaching methodologies by teachers seeks to break with rooted practices in the classroom, leading the student to the center of the learning process. Thus, the aim of this study is to investigate the phenomenon of unlearning and its relationship with the use of active teaching methodologies, especially in professional master's courses in Administration. The research, of a basic qualitative nature, was developed based on interviews with lecturers on professional master's courses in Administration in the north-eastern region of Brazil, following the stages of interpretative comprehensive analysis. The results show that the adoption of active methodologies not only challenges entrenched beliefs and mental models, but also promotes meaningful and engaged learning among students. It also highlights that continuous unlearning is fundamental to educational effectiveness, allowing teachers to adapt to student needs and changes in higher education. The study thus contributes to the advancement of knowledge about the importance of unlearning and active methodologies in the formation of administrators.

**Keywords:** Unlearning, Active Methodologies, Education, Higher Education, Professional Training.

## 1 INTRODUÇÃO

As metodologias ativas de ensino têm se destacado cada vez mais como estratégias essenciais para enfrentar os desafios do ensino superior. Tais metodologias promovem uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, exigindo que os professores se adaptem e renovem suas abordagens, integrando novas ferramentas e tecnologias em suas rotinas (Kruta-Bispo *et al.*, 2022). Essa transformação demanda reflexões contínuas sobre as práticas educacionais adotadas, permitindo ajustes e melhorias constantes, bem como o aprendizado a partir de erros, dificuldades e experiências diversas (Beard & Wilson, 2006; Cross, Jeannin & Middlehurst, 2018; Silva, Kruta-Bispo & Coelho, 2024).

Ao incorporar metodologias ativas, os professores aprimoram sua capacidade de adaptação e flexibilidade, explorando novas habilidades e criando oportunidades para a introdução de abordagens inovadoras (Martín-González, Ortiz & Jano, 2020). Esse processo envolve a aquisição de novos conhecimentos, métodos, tecnologias e valores (Reese, 2018), bem como a renúncia a práticas e conceitos que se tornaram obsoletos, caracterizando um ciclo contínuo de desaprendizagem e reaprendizagem.

Por sua natureza dinâmica e participativa (Konopka, Adaime & Mosele, 2015), as metodologias ativas podem ser vistas como catalisadoras de um processo de desaprendizagem, que pode ser definido como o "abandono de conhecimentos, práticas, ferramentas, tecnologias, metodologias, técnicas, hábitos e rotinas obsoletas, além da desconstrução de crenças, valores e modelos mentais enraizados, abrindo espaço para mudanças que podem levar à ressignificação e/ou reaprendizagem" (Silva & Kruta-Bispo, 2023, p. 15). Assim, os professores são levados a desaprender práticas tradicionais de ensino e a adotar novas metodologias que promovam uma aprendizagem ativa e centrada no estudante (Tomé, 2018).

Nesse contexto, encontram-se os programas de pós-graduação em Administração, com foco nos cursos de Mestrado Profissional (CMPs). Esses cursos têm como objetivo central a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, alinhando-se às demandas do mercado de trabalho (Paixão & Bruni, 2013). No Brasil, o mestrado profissional surgiu para capacitar profissionais aptos a atuar em ambientes empresariais, priorizando estudos, técnicas e processos que preparem os alunos para um desempenho elevado em suas respectivas áreas (Takahashi *et al.*, 2010; Brasil, 2019). Assim, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como as metodologias ativas de ensino impactam o processo de desaprendizagem na prática docente, especificamente em cursos de mestrado profissional em Administração?

O objetivo deste estudo é investigar o fenômeno da desaprendizagem e sua relação com a utilização de metodologias ativas de ensino, especialmente em cursos de mestrado profissional em Administração. Considerando que a desaprendizagem pode ser crucial para a reconstrução de conhecimentos e para a superação de resistências durante períodos de mudança, seja em aspectos tecnológicos, culturais, estruturais, processuais ou gerenciais, esta pesquisa se destaca pela sua relevância teórica e prática. A desaprendizagem, nesse sentido, contribui para a compreensão do processo de desaprendizagem dos professores, ajudando a melhorar a formação pedagógica e promovendo uma cultura de mudança nas percepções e comportamentos. Além disso, o estudo tem o potencial de inspirar inovações no ensino e na gestão dos cursos de pós-graduação em Administração, podendo servir como modelo para outras instituições, tanto públicas quanto privadas.

## 2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS

Uma experiência pode ser uma oportunidade para a aprendizagem espontânea, mas também pode ser planejada de forma proativa, enriquecendo o processo educacional (Beard & Wilson, 2006). A aprendizagem experiencial, por exemplo, pode ser utilizada como uma estratégia de ensino em sala de aula, tendendo a ser muito mais ativa do que passiva, envolvendo as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo (Silva, 2009).

Estudos sobre o uso da aprendizagem experiencial em disciplinas de Administração no Brasil avaliaram positivamente essa abordagem para o desenvolvimento de competências exigidas dos administradores, sendo reconhecida como uma maneira eficaz de lidar com a complexidade da educação superior (Schmitz, 2013).

A aprendizagem experiencial permite observar o processo de formação dos estudantes, facilitando a obtenção de um aprendizado centrado em experiências que, quando analisadas sob a luz de uma teoria de apoio, impulsionam o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais por meio da reflexão, perpetuando-se ao longo da vida (Kolb & Kolb, 2009). Também se destaca a sua contribuição para a transformação da visão de mundo dos estudantes em relação ao seu papel e sua contribuição para as empresas e a sociedade, partindo da autoconsciência, autoaperfeiçoamento e capacitação, todos permeados pela aquisição de conhecimentos (Silva-Quiroz & Maturana, 2017; Panda, 2004).

Nesse contexto, as experiências têm uma forte influência em uma aprendizagem ativa, que combina conhecimentos, análises, pesquisas, estudos, trabalhos em equipe, entre outros, em um ambiente onde o professor assume um papel secundário, atuando como facilitador do processo (Diesel, Baldez & Martins, 2017), com o objetivo de tornar o estudante protagonista da sua própria aprendizagem (Harju & Åkerblom, 2017). Assim, a aprendizagem ativa estimula e promove o desenvolvimento de autonomia, reflexão, engajamento ativo, motivação para aprender e pensamento crítico (Wurdinger & Carlson, 2010; Harju & Åkerblom, 2017; Jordan *et al.*, 2014; Silva, Kruta-Bispo & Coelho, 2024).

As estratégias de ensino ativas proporcionam aos estudantes a oportunidade de vivenciar novas experiências no ambiente de aprendizagem. Borges e Alencar (2014) apontam a existência de centenas de metodologias ativas, como, por exemplo, estudos de caso (Silva & Bandeira-De-Mello, 2021), mapas conceituais (Moreira, 2012), dramatizações (Wurdinger & Carlson, 2010), painel de especialistas (Wang, 2011), intervenções (Silva *et al.*, 2012), aprendizagem baseada em problemas (*PBL – Problem-Based Learning*) (Silva *et al.*, 2018), seminário dinâmico (Santos, Bastos & Coelho, 2016), histórias em quadrinhos (Silva *et al.*, 2017), painel de notícias (Silva *et al.*, 2021), júri simulado (Real & Menezes, 2007), sala de aula invertida (Bergmann & Sams, 2018), aprendizagem baseada em projetos (Araújo, Kruta-Bispo, Ayres & Silva, 2024), gamificação (Garcia-Hernandez *et al.*, 2021), entre outras.

Especificamente na pós-graduação, Kruta-Bispo (2015) propõe um sistema de aprendizagem que se baseia na teoria da abordagem experiencial buscando contribuir na formação de mestres profissionais em Administração. No estudo, a autora evidencia a importância das metodologias ativas, visto que estas podem potencializar o processo de aprendizagem a partir da oportunidade de explorar diferentes formas de ser e de agir, visto que possuem natureza potencialmente participativa.

Embora seja reconhecida a importância das estratégias de ensino ativas em mestrados profissionais, essas abordagens ainda enfrentam certa desconfiança e, ocasionalmente, são vistas como soluções paliativas. As metodologias ativas mais

empregadas incluem estudos de caso, simulações, discussões e intervenções. Outras técnicas de ensino, como a produção de artigos, leitura de textos acadêmicos e seminários, também são mencionadas (Kruta-Bispo, 2015).

As metodologias ativas permitem enfrentar mudanças por meio da criação de ambientes colaborativos para o desenvolvimento das competências dos alunos (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020; Silva-Quiroz & Maturana, 2017; Silva, Kruta-Bispo & Coelho, 2024). Nesse contexto, o uso de metodologias de ensino ativas tem se mostrado como um caminho eficaz para transformar o ambiente de aprendizagem, promovendo a participação e interação dos estudantes em sala de aula e a promoção de um aprendizado significativo.

### **3 DESAPRENDIZAGEM INDIVIDUAL**

A desaprendizagem é um processo deliberado que facilita mudanças tanto cognitivas quanto comportamentais (Klammer & Gueldenberg, 2019; Sgarbossa; Martins & Mozzato, 2021). Esse processo envolve a dissociação, o abandono ou a ruptura com o pensamento convencional, bem como com a experiência e a ação (Kramer, 2016). Pode ser entendida como uma forma de descarte ou remoção intencional (Cegarra-Navarro *et al.*, 2013) ou consciente (Hislop *et al.*, 2014) de conhecimentos que se tornaram obsoletos ou ultrapassados (Martin-De-Holan & Philips, 2011), criando assim espaço para mudanças que permitem a adaptação ao novo, o que leva à reaprendizagem (Vu & Nguyen, 2022).

Contudo, conforme observado por Tsang e Zahra (2008) e Hislop *et al.* (2014), os termos "descarte" e "remoção" usados por alguns pesquisadores podem ser considerados excessivamente radicais, já que nem todos os conhecimentos ou práticas são completamente eliminados. Neste estudo, considera-se que a desaprendizagem envolve a renúncia ou o abandono de comportamentos, conhecimentos e práticas, levando à sua recontextualização e à subsequente reaprendizagem, adaptada ao novo contexto.

Ao longo dos anos, a desaprendizagem tem atraído crescente atenção nos estudos organizacionais, com diferentes visões sobre sua natureza. Alguns autores (Cepeda-Carrión *et al.*, 2011; Cegarra-Navarro & Rodrigo-Moya, 2004) consideram a desaprendizagem como uma etapa do processo de aprendizagem, ou até mesmo como um tipo específico de aprendizagem (Hislop *et al.*, 2014). Por outro lado, há aqueles (Tsang & Zahra, 2008; Rushmer & Davies, 2004) que argumentam que aprendizagem e desaprendizagem são processos distintos, embora relacionados. Este estudo adota a perspectiva de que a desaprendizagem é uma fase do processo de aprendizagem.

No nível individual, os indivíduos desempenham um papel essencial no processo de desaprendizagem, sendo encorajados a modificar comportamentos, práticas e crenças para se adaptarem a novas situações e realidades (Tsang & Zahra, 2008). Cegarra-Navarro e Wensley (2019) propõem um ciclo de desaprendizagem que envolve três subprocessos: (i) Conscientização, que inclui a identificação de regras, rotinas ou processos ultrapassados; (ii) Desistência, que implica a renúncia a práticas obsoletas, levando a mudanças de crenças e ao crescimento pessoal; e (iii) Reaprendizagem, que consiste na aquisição de novas rotinas e práticas, enquanto se abandonam conhecimentos antigos.

Entretanto, Hislop *et al.* (2014), alinhados a Martin-de-Holan e Philips (2011), esclarecem que, literalmente, não é possível desaprender algo, a menos que ocorra algum dano cerebral. Eles diferenciam dois tipos de desaprendizagem individual: (i) Desaprendizagem comportamental, que ocorre quando o indivíduo abandona práticas

ou rotinas com pouco impacto em seus valores pessoais; e *(ii)* Desaprendizagem cognitiva, que envolve a renúncia a conteúdos profundamente enraizados, como valores pessoais. Acredita-se que esses dois tipos podem ocorrer simultaneamente, pois o abandono de certos valores pode levar à renúncia de práticas ou conhecimentos, e vice-versa.

Há um consenso sobre a distinção entre desaprendizagem e esquecimento, que se refere ao abandono inconsciente ou acidental de algo (Matsuo, 2019b). Embora relacionados, os dois conceitos têm implicações diferentes: o conhecimento desaprendido não é esquecido permanentemente, mas permanece na memória como parte de um repertório comportamental que pode ser acessado quando necessário (Hislop *et al.*, 2014; Matsuo, 2019a). Portanto, desaprender não é descartar ou esquecer algo, mas sim reduzir a dependência desse conhecimento em um contexto específico (Mehrizi & Romero, 2013; Vu & Nguyen, 2022).

Silva e Kruta-Bispo (2023), ao estudarem a desaprendizagem no contexto docente, propuseram um ciclo de desaprendizagem individual, considerando várias fases em que a desaprendizagem pode ocorrer, a saber: *(i)* exposição ao novo; *(ii)* resistência; *(iii)* inquietação; *(iv)* aceitação; *(v)* abandono e/ou desconstrução; e, finalmente, *(vi)* reaprendizagem. Dependendo de fatores internos e externos ao indivíduo, bem como da natureza do conhecimento ou comportamento a ser desaprendido, algumas dessas etapas podem ser mais proeminentes que outras, e algumas podem até não ocorrer, resultando em um ciclo dinâmico de aprendizado e desaprendizagem, sempre permeado pela reflexão contínua do indivíduo (Silva & Kruta-Bispo, 2023).

Dessa forma, as características pessoais do indivíduo e fatores externos podem influenciar a desaprendizagem individual (Becker, 2008). Aspectos tanto cognitivos quanto emocionais podem impactar o processo de desaprendizagem, assim como fatores externos que podem ser gerenciados pelo grupo ou organização ao qual o indivíduo pertence, com o objetivo de promover uma atitude positiva em relação à desaprendizagem (Wilbert *et al.*, 2018), em um contexto e ambiente apropriados (Brook *et al.*, 2016; Hislop *et al.*, 2014). Portanto, os fatores que influenciam o processo de desaprendizagem podem variar de acordo com o contexto estudado, como nesta pesquisa, que enfoca a Educação em Administração (Watkins & Marsick, 2021). Aqui, especificamente, busca-se compreender sua relação com a adoção de metodologias ativas de aprendizagem.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Considerando que a desaprendizagem tem implicações significativas na prática docente, especialmente em relação à adoção de metodologias ativas, optou-se por conduzir uma pesquisa qualitativa básica (Merriam, 2009). Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada sobre como a incorporação de metodologias ativas tem influenciado a prática docente e as dinâmicas de aprendizagem.

O estudo foi realizado em cursos de mestrado profissional (CMPs) em Administração, situados na região nordeste do Brasil. Conforme os dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), na sua última atualização (Brasil, 2020), havia doze programas nessa área na região nordeste. Não foi determinado previamente um número fixo de professores para serem entrevistados; a coleta de dados prosseguiu até que se atingisse a convergência necessária. Assim, utilizando-se o critério de saturação amostral, foram entrevistados 22 professores de cinco estados do Nordeste: Bahia (quatro), Ceará (três), Paraíba (quatro), Pernambuco (cinco) e Rio Grande do Norte (seis). Os participantes tinham

idades entre 33 e 59 anos, com distribuição igual entre os gêneros feminino e masculino. Dos 22 professores, dezesseis atuavam no setor público e seis no setor privado, com experiência em CMPs variando de um a dezesseis anos.

As entrevistas, que tinham como objetivo explorar as experiências e percepções dos professores sobre a desaprendizagem durante a pandemia da Covid-19, seguiram um roteiro semiestruturado composto por catorze perguntas e foram realizadas através da plataforma de videoconferência Google Meet entre novembro de 2022 e janeiro de 2023. Com a permissão dos participantes, a coleta de dados foi feita paralelamente à transcrição, codificação e análise dos dados (Schreier, 2014), visando identificar o ponto de saturação amostral das fontes primárias (Nascimento *et al.*, 2018), momento em que novos elementos não emergem mais, o que permitiu finalizar a coleta.

Os professores entrevistados foram identificados por códigos, preservando o anonimato. Para as entrevistas, utilizou-se o código "Pn", onde 'P' representava o professor entrevistado e 'n' correspondia à numeração total de participantes.

Na análise dos dados, aplicou-se a técnica de análise compreensiva-interpretativa proposta por Silva (2005), visando compreender a adaptação dos professores à implementação de metodologias ativas e às mudanças na prática docente. A adoção da técnica incluiu a transcrição completa das entrevistas e a criação de protocolos para a codificação dos dados. Diversas etapas foram realizadas, como a leitura e releitura do protocolo de entrevistas, a transformação em um protocolo codificado, a identificação de temas, o agrupamento dos relatos por temas em quadros temáticos, o preenchimento e categorização desses quadros, a estruturação dos resultados e a análise compreensiva-interpretativa. A categoria obtida a partir dos dados coletados – Desaprendizagem e a utilização de metodologias ativas – deu origem às seguintes subcategorias:

- Necessidade de desaprender práticas tradicionais de ensino
- Desapego do controle do processo de aprendizagem
- Superação da resistência à mudança
- Revisão constante de práticas

## 5 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Especificamente em mestrados profissionais, Kruta-Bispo (2015) acredita que a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode potencializar o processo de desenvolvimento do estudante-profissional, bem como contribuir na função de encerrar a dicotomia entre teoria e prática presente nos CMPs.

A adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (Wurdinger & Carlson, 2010; Silva *et al.*, 2012), bem como a adaptação de conteúdos e práticas às demandas da sociedade, aspectos destacados pelos professores entrevistados, também são considerados em relação direta ao fenômeno da desaprendizagem, conforme destacam P13 e P14.

Então a gente vai um pouco, né? **Deixando de lado aquela forma mais tradicional, mais clássica de passar os nossos conteúdos técnicos, acadêmicos e vai fazendo a adaptação e vai desaprendendo algumas coisas ao longo do processo**, né? No sentido de buscar melhor responder às demandas reais que são trazidas pelos nossos alunos. (P14)

As estratégias ativas de ensino-aprendizagem apresentam-se como um aspecto transformador na prática docente, especialmente em mestrados profissionais na área da Administração (Kruta-Bispo, 2015), modificando o papel do docente para

facilitador do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, tornando o estudante como protagonista desse processo. Os relatos de P9, P14 e P22 reforçam tal afirmação.

Gradativamente a gente vê que é preciso ouvir um pouco mais e fazer as adaptações, né? E as alterações? Tentar trazer o aluno mais para o centro do processo, o que nem sempre é fácil é, é, às vezes é muito complicado, é difícil, né? Mas acho que basicamente isso. E talvez assim, um pouco mais de **uso dessas ferramentas de tecnologia da informação**, não é tentar se mudar essa abordagem metodológica de **trazer a sala de aula um pouco mais ativa**, né? Menos de banco de escola, acho que pra mim, esse é o central. (P14)

As aulas não podem ser aulas que coloquem o estudante numa posição tão passiva quanto os estudantes até gostam. Às vezes a gente pede pra fazer qualquer tipo de movimento. Ele, a gente vê que o que ele queria mesmo era ficar ali sentado e a gente falando, falando, falando, falando e aprendendo. [...] Ainda na universidade privada que eu ensinei, foi justamente numa disciplina de ensino, aprendizagem, administração e na supervisão das práticas docentes do tirocínio (estágio) docente. Supervisionava o tirocínio (estágio) docente, então isso eu acho, também foi um momento importante para mim, inclusive porque, **como os estudantes faziam tirocínio (estágio) com diferentes professores, eu também tinha a possibilidade de conhecer diferentes métodos de trabalho**. (P22)

Ao longo do tempo, também tenho tentado trabalhar mais com metodologias ativas. Foi outra coisa que acelerou na pandemia, uma coisa que eu consegui isso pra graduação foi eu tive que é, eu tinha a opção de fazer aulas síncronas ou assíncronas. Eu optei por fazer assíncronas e aí eu gravei todas as minhas aulas. E passei no retorno, **passei a trabalhar com sala de aula invertida**. (P9)

O entrevistado P3, inclusive, reforça tal afirmação e apresenta uma grande transformação que ocorreu em seu método de trabalho no âmbito da utilização de metodologias ativas, que foi a **adoção de casos para ensino** como estratégia de aproximação à realidade empresarial e como um estímulo para que o estudante se torne um profissional protagonista na resolução de problemas e na tomada de decisão (Silva & Bandeira-De-Mello, 2021).

Acho que o que se transformou de lá para cá é que eu tenho incluído mais **casos para ensino**. Era muito incipiente, pouca gente falava sobre o caso para ensino naquela época. Embora, embora eu tive uma disciplina em 2004 que era uma disciplina de casos para ensino. Ou seja, eu já tinha participado como aluno, numa disciplina dentro do doutorado de casos para ensino. Onde o material era todo de Harvard, porque não tinha outro material que não fosse esse aqui. Então, de lá para cá, é o que eu tenho acrescentado mais a utilização de casos para ensino. [...] Então eu tenho trabalhado além de casos para ensino, eu tenho acrescentado ao longo do tempo muitas estratégias de ensino, que favoreçam a participação do aluno. É o que diferencia as minhas aulas é na pós-graduação. Nos últimos anos, seja incluída de um número significativo de **técnicas associadas a uma abordagem mais ativa para o aluno**. (P3)

Todavia, acredita-se que a utilização de metodologias ativas de ensino, objetivando tornar o estudante como protagonista da sua aprendizagem (Harju & Åkerblom, 2017), requer a ocorrência da desaprendizagem tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Espera-se do **professor** uma **mudança de papel**, passando a ser um **facilitador**, responsável pela adoção dos melhores métodos para cada conteúdo a ser ministrado, ao passo em que o **estudante** passa de mero

espectador a **ator principal do processo** (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020; Konopka *et al.*, 2015). Tais mudanças de posturas, concepções e práticas possuem relação direta com a desaprendizagem, conforme ilustrado pelos professores nas falas a seguir, que destacam o abandono de estratégias mais tradicionais, como o foco nas aulas expositivas.

**Desaprender as nossas técnicas de professor na sala de aula.** A gente estava muito limitado, basicamente, eu estava muito limitado. Aquela questão da aula tradicional, né? Do professor, repassando o conhecimento ali, o aluno absorvendo e o tempo todo nessa celeuma, sem se preocupar em trazer e **fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem mais reflexiva**, digamos assim. (P1)

Normalmente a partir do processo de desaprendizagem, porque o professor, ele é ensinado a ser professor, dando aula expositiva e **você rever um pouco isso daí. Envolve você desaprender, ir e fazer, entendeu?** Eu acho que, normalmente deve ter esse vínculo aí. O cara **repensa a forma de atuar e aí começa a utilizar metodologias ativas.** (P8)

Então, eu sempre acabo colocando essas coisas, e aí isso tem a ver com o desaprendizagem, porque às vezes ele tem que **desaprender uma coisa que ele aprendeu, sobre como se portar em sala de aula.** Como é construir o conhecimento? A gente tem muito a gente, a gente faz isso sempre. Mas é o aluno também tem. E eu fico pensando que talvez daqui a 10 anos, isso que eu estou fazendo não ter sentido. **A forma como eu trabalho hoje não tem sentido, então vai ter que desaprender e aprender outra coisa.** (P7)

Destaca-se, inclusive, a **desaprendizagem do controle do professor** em sua atuação. O participante P9 enfatiza a necessidade de desapegar o controle acerca do aprendizado do estudante, entendendo que o resultado desse processo de ensino-aprendizagem não depende apenas dele, mas, de todos os agentes envolvidos, em especial, o próprio estudante.

**É a questão do desapego do caminho.** É mais fácil, né? A aula expositiva. Eu acho que é necessário ter o **desapego do controle do resultado final**, porque se a metodologia é ativa e o aluno é parte atuante, né? Eu não consigo controlar. Quer dizer, do outro jeito, eu também não conseguia controlar, mas eu tinha a **ilusão de que eu conseguia controlar o resultado final, que é que o aluno vai aprender? [...] como professor a gente tem mania de querer controlar demais isso, né? O tanto que o aluno vai se envolver, o tanto que o aluno vai aprender. É desapegar disso, desaprender.** (P9)

Entretanto, essa mudança de práticas por parte do professor não é considerada fácil, podendo envolver **sofrimento**, mexendo com a estrutura de crenças e convicções do indivíduo, ainda mais ao considerar que muitos professores não possuem formação docente que lhes permita a reinvenção de sua prática docente (Kruta-Bispo, 2015), conforme demonstram as afirmações de P14 e P22:

É um processo de desaprendizagem, né? E aí é um **processo de deixar ir, né? Os métodos mais arcaicos, mais tradicionais, mais rígidos, menos flexíveis.** Desaprender, né, a **dar mais espaço para alternativas.** Mas não é simples e assim me leva tempo e é preciso muito aprendizado do que colocar no lugar, OK, eu tiro todas minhas práticas e minhas rotinas. Essa estratégia e como é que eu faço agora? E a gente não foi treinado pra isso, né? (P14)

Quando eu comecei a usar mais metodologias ativas, eu perdi tempo para repassar conteúdo. E **isso foi doloroso para mim**. Num primeiro momento, vou lhe dar um exemplo. Se eu faço uma simulação em sala de aula para tratar de um determinado assunto. Uma simulação é uma coisa que demora tempo. [...] E **eu precisei me readaptar para essa nova realidade e hoje eu não me sinto nem um pouco culpada** de que eu não falei sobre um determinado tópico. [...] Porque sair dessa ideia foi uma que coisa que tive que desapegar e vejo que muitos professores não desapegaram ainda. (P22)

No caso do estudante, os professores entendem também ser um processo difícil, levando-o a **sair da sua zona de conforto**, visto que os alunos deixam de ser passivos e passam a ser ativos na construção do seu conhecimento, especialmente na busca de múltiplas soluções as quais são expostos na sua vida profissional, conforme relatam P7 e P20:

Existe e eu acho que a grande relação que existe é exatamente o **desapego do aluno ter só uma forma de resolver um problema**. Eu acho que esse é o principal, porque a gente pensava de uma maneira muito cartesiana. O que é isso, isso é isso, e isso faz isso. E agora não, agora a gente pensa assim, eu tenho esse problema, por onde é que eu vou? Eu posso ir por aqui? Mas eu também posso ir por aqui. E o importante é que eu resolva isso aqui no final. (P7)

Mas existe algo também importante que vale a pena ser mencionado, que pode ser considerado uma **desaprendizagem do ponto de vista dos alunos**. Porque eles precisam sair da zona de conforto em questão, para receber a informação, o conhecimento e depois refletir e discutir para eles mesmos buscarem o conhecimento, eles mesmos fazerem a primeira reflexão e “suportarem” o questionamento. Então isso para eles é uma desaprendizagem também e eles resistem a isso, e eles resistem a isso. Porque isso tira o conforto deles em só receber. (P20)

A **zona de conforto do professor** também foi mencionada por P1 ao relacionar a utilização de metodologias ativas: *[...] a gente precisa constantemente estar saindo da nossa zona de conforto, seja através de estratégias que a gente trabalha, de metodologias ativas ou não. Eu sei que a gente ainda tem essa deficiência no uso de novas metodologias também”*.

Além disso, os professores destacam a necessidade de desaprendizagem de sua postura como detentor principal do conhecimento, abrindo espaço para a **construção do conhecimento compartilhado**, levando o aluno a se tornar protagonista do processo de aprendizagem.

É uma metodologia ativa, isso é isso, aquela que o professor leva o conhecimento, então eu preciso **desaprender a levar o conhecimento**. Eu preciso aprender a perceber que os **alunos podem trazer o conhecimento**, e eu questioná-los a respeito do que eles estão me dizendo. Partindo dessa visão de desaprendizagem, sim, existe, não é? (P20)

**A gente parte de um ideário que nós sabemos e que os alunos aprendem com a gente**. Na verdade, essa forma que a gente instituiu ao longo da história é sempre **professor, como sabedor de tudo, dominador de tudo**, e, na verdade, quando a gente entende que **o aluno, é com ele, para ele, ele é quem deve estar no ciclo principal**. Na dinâmica, deve ser para ele, você tira esse **poder** que você tem. Você tira essa **força** que você tem e você concentra isso para que o aluno perceba isso nele, nos grupos, e ali a aprendizagem compensa. Mas sim para que isso aconteça, eu tive que **desaprender as minhas coisas, os meus medos e as minhas técnicas**. Eu acho que tem que ser feito na medida em que é isso gera um fruto melhor

para o grupo, para o aluno. E aí, claro, quando eles perceberem que a aprendizagem deles acontece junto comigo, junto com o professor, eu acho que essas relações ficam tão sociáveis, estão mais próximas que os efeitos são mais positivos. (P5)

Porque eu acho que **não tem como você colocar o aluno como centro do processo se você não estiver aberto a desaprender**. Você tem que estar realmente totalmente disposto a desaprendizagem. Para você construir junto com aquele grupo, com aquela pessoa, dentro daquele processo, as estratégias que vão ser necessárias, que eram pra atingir aqueles objetivos específicos que você vai perceber também. (P21)

Destaca-se também o relato do entrevistado P3 sobre a incorporação de estratégias ativas na condução das aulas, ao passo em que **desaprende ao repensar práticas bem-sucedidas ou aquelas que não estão obtendo bom resultado**, abrindo espaço para outras.

Eu incorporei uma série de técnicas mais ativas, ou seja, de algumas atividades que necessariamente exige uma maior participação prévia do aluno em casa para depois chegar e discutir isso em sala. Isso fez com que houvesse uma maior, realmente uma maior interatividade, uma maior participação e tal, então tudo isso foi repensar, né? Estou pensando em desaprendizagem, como você sempre está repensando o que você está fazendo ao longo do tempo é, você está descartando algo que está dando certo ou não está dando certo, mas quando está dando mais certo ainda do que você imaginou inicialmente, está sobrepondo para coisas novas que muitas vezes está atuando, tateando também, né? Você joga e vê o que é que acontece, **às vezes não acontece nada também, você tem que jogar aquilo fora e partir para outra também** (P3)

Entretanto, alguns professores demonstram **resistência à adoção de estratégias ativas de ensino**, seja por falta de conhecimento ou capacitação para a aplicação, que implica na insegurança em implementar tais metodologias (Kruta-Bispo, 2015), ou por demandar tempo e preparação para a condução, conforme apontam P14 e P5:

Eu confesso que eu tenho uma certa **resistência**, assim eu tendo a ser mais conteudista do que eu gostaria. [...] de ter muita fé que existe aquele currículo que deve ser ensinado, né? Então eu ouço, eu adapto tal, mas é assim, a forma de eu passar ainda é muito centrado na minha fala, no meu discurso, na minha exposição, né? **Então eu busco fazer essa reversão da sala de aula, trazer o aluno mais para o centro, mas nem sempre eu consigo, nem sempre de fato eu faço isso, né?** Ou porque é muito tempo, porque é muita gente na sala de aula ou porque as coisas ficam corridas, ou às vezes as pessoas estão mais dispersas e porque assim, eu confesso, eu tenho pouco formação e treinamento dentro disso, né? (P14)

[...] eu vejo que muitos professores estão no profissional, não sabe fazer um PBL, não sabe o que é uma ideia de sala de aula invertida, então acaba que **não conhece as técnicas que são plenamente aplicáveis e que são até melhores**. (P5)

Tais reflexões endossam a necessidade de um rompimento de crenças, convicções e modelos mentais arraigados desde a formação docente, partindo para uma prática que transforme a postura receptiva do estudante em uma busca ativa na construção do seu conhecimento, especialmente em cursos profissionais, que prezam pela aproximação com a realidade prática das organizações.

Além disso, até mesmo para professores que já repensaram a condução tradicional de suas disciplinas, faz-se necessária a desaprendizagem de metodologias que possam não surtir o efeito esperado ou, inclusive, quando estas são bem-sucedidas, como forma de melhoria contínua, focalizando o desenvolvimento de competências no estudante.

Assim, as estratégias ativas de ensino se mostram relacionadas ao processo de desaprendizagem, requerendo transformação constante e quebra de paradigmas que envolvem a prática docente. Por fim, o Quadro 1 destaca os principais achados e significados obtidos.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Síntese dos Achados</b>	<b>Significados</b>
<b>Desaprendizagem e a utilização de metodologias ativas</b>	Necessidade de desaprender práticas tradicionais de ensino	Professores reconhecem a necessidade de abandonar práticas tradicionais, como aulas expositivas, em favor de estratégias ativas que envolvam os alunos no processo de aprendizagem.	A desaprendizagem de métodos tradicionais visa abrir espaço para a adoção de práticas mais eficazes e alinhadas com os objetivos do ensino profissional.
	Desapego do controle do processo de aprendizagem	Os professores percebem a necessidade de desapegar do controle sobre o resultado da aprendizagem, permitindo maior participação dos alunos e tornando-os protagonistas do processo.	A desaprendizagem do controle permite uma abordagem mais centrada no aluno, promovendo sua autonomia e responsabilidade na construção do conhecimento.
	Superação da resistência à mudança	Alguns professores enfrentam resistência à adoção de metodologias ativas devido à falta de conhecimento, insegurança ou falta de preparação, exigindo um processo de desaprendizagem dessas barreiras.	A desaprendizagem da resistência à mudança é essencial para a renovação da prática docente e para o atendimento das demandas atuais da educação.
	Revisão constante de práticas	Professores destacam a importância de revisar constantemente suas práticas de ensino, desaprendendo métodos que podem não surtir o efeito esperado e buscando sempre melhorias e inovações.	A desaprendizagem contínua permite aos professores se adaptarem às necessidades dos alunos e às mudanças no contexto educacional, promovendo uma educação mais eficaz e relevante.

**Quadro 1.** Síntese e significados da categoria

Fonte: Elaboração própria (2024)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a importância da desaprendizagem na prática docente, especialmente no contexto dos cursos de mestrado profissional (CMPs) em Administração. Através das entrevistas conduzidas com professores de diferentes

estados do Nordeste brasileiro, foi possível identificar como a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem influencia diretamente esse processo de desaprendizagem, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Os resultados indicam que a transição de práticas tradicionais para metodologias ativas exige um rompimento significativo com crenças e modelos mentais enraizados, desafiando os professores a repensarem e ajustarem continuamente suas abordagens pedagógicas. A utilização de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, o uso de casos de ensino, e a aplicação de estratégias que colocam os discentes no centro do processo de aprendizagem, emergiram como elementos-chave para promover uma maior interatividade e engajamento dos estudantes.

Todavia, o processo de desaprendizagem não é isento de desafios. Muitos professores enfrentam dificuldades para desapegar de métodos tradicionais, muitas vezes por falta de formação ou capacitação adequadas, o que pode gerar resistência e insegurança na aplicação de novas estratégias. Além disso, a necessidade de desaprender práticas estabelecidas, mesmo quando bem-sucedidas, demonstra o caráter dinâmico e contínuo desse processo, essencial para a adaptação às demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Cabe salientar que esta pesquisa apresenta limitações, como a restrição geográfica das entrevistas realizadas apenas na região Nordeste do Brasil. Em relação às recomendações, sugere-se a realização de estudos que incluam a participação de outros atores envolvidos, como os estudantes de CMPs, com o objetivo de compreender a percepção deles sobre a aplicação de metodologias ativas e o processo de desaprendizagem discente diante da aprendizagem ativa.

Por fim, o estudo reforça a relação intrínseca entre a desaprendizagem e a adoção de metodologias ativas, destacando a importância de um processo contínuo de reflexão e adaptação por parte dos docentes. A transformação da prática docente, com foco na construção compartilhada do conhecimento e no protagonismo do aluno, é fundamental para o sucesso dos CMPs e para a formação de profissionais capacitados a enfrentar os desafios do mundo real. As considerações aqui apresentadas evidenciam a necessidade de uma reavaliação constante das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais ativo, participativo e alinhado com as exigências contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- Araujo, H. S. V. R., Kruta-Bispo, A. C. A., Ayres, K. V. & Silva, M. G. C. (2024). Aprendizagem baseada em Projetos. In: Silva, A. B., Kruta-Bispo, A. C. A. & Coelho, A. L. A. L. (orgs.). *Metodologias ativas na educação superior: aprendendo e ensinando na prática docente*. João Pessoa: Editora UFPB, pp. 56-64.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers* (2ª ed.). Kogan Page.
- Becker, K. (2008). Unlearning as a driver of sustainable change and innovation: three Australian case studies. *International Journal of Technology Management*, 42(1-2), 89-106. <https://doi.org/abs/10.1504/ijtm.2008.018062>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem* (1ª ed.). Janeiro: LTC.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3(4), 119-143. <https://www.ea2.unicamp.br/?mdocs-file=4046>

- Brasil. Ministério da Educação (MEC). (2019). Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Portaria Capes Nº 60, de 20 de março de 2019*. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2716/portaria-capes-n-60>
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2020). *GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas* – dados de 2020. <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>
- Brook, C., Pedler, M., Abbott, C., & Burgoyne, J. (2016). On stopping doing those things that are not getting us to where we want to be: Unlearning, wicked problems and critical action learning. *Human Relations*, 69(2), 369-389. <https://doi.org/10.1177/0018726715586243>
- Cegarra-Navarro, J. G., Martínez-Martínez, A., Gutiérrez, J. O., & Rodríguez, A. L. L. (2013). Environmental knowledge, unlearning, and performance in hospitality companies. *Management Decision*, 51(2), 341-360. <https://doi.org/10.1108/00251741311301858>
- Cegarra-Navarro, J. G., & Rodrigo-Moya, B. (2004). Desaprendizaje Individual: un paso previo a la creación del capital relacional. *Cuadernos de Administración*, 17(27), 11-32. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-35922004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-35922004000100002&lng=en&nrm=iso)
- Cegarra-Navarro, J. G., & Wensley, A. (2019). Promoting intentional unlearning through an unlearning cycle. *Journal of Organizational Change Management*, 32(1), 67-79. <https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2018-0107>
- Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G., Martínez-Caro, E., & Eldridge, S. (2011). How can managers in the hospital in the home units help to balance technology and physician–patient knowledge? *International Journal for Quality in Health Care*, 23(5), 600-609. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzr046>
- Cross, M., Jeannin, L., & Middlehurst, R. (2018). Job-embedded, collaborative and reflective professional development for university administrators: The action learning pedagogy. *South African Journal of Higher Education*, 32(1), 162-177. <https://doi.org/10.20853/32-1-1712>
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 15, 268-288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- García-Hernández, M. L., Porto Currás, M., & Hernández Valverde, F. J. (2021). Methodological Proposal for the implementation of gamification tools in the training of Primary School Teachers. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (26), 35-54. <http://dx.doi.org/10.7203/realia.26.17137>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. Del P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 415–433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Harju, A., & Åkerblom, A. (2017). Colliding collaboration in student-centred learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1532-1544. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1113954>
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. R., & Holland, J. (2014). The process of individual unlearning: a neglected topic in an under-researched field. *Management Learning*, 45(5), 540-560. <https://doi.org/10.1177/1350507613486423>
- Jordan, L., Bovill, S.M., Saleh, A.M., Shabila, N.P., & Watters, N. (2014). Is student-centred learning a Western concept? Lessons from an academic development

- programme to support student-centred learning in Iraq. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.827649>
- Klammer, A., & Gueldenberg, S. (2019). Unlearning and forgetting in organizations: a systematic review of literature. *Journal of Knowledge Management*, 23(5), 860-888. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2018-0277>
- Konopka, C., Adaime, M., & Mosele, P. (2015). Active Teaching and Learning Methodologies: Some Considerations. *Creative Education*, 6, 1536-1545. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Kramer, R. (2016). From skillset to mindset: a new paradigm for leader development. *State and Municipal Management Issues*, 5, 26-45. <https://doi.org/10.17323/1999-5431-2016-0-5-26-45>
- Kruta-Bispo, A. C. K. (2015). *Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração*. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB.
- Kruta-Bispo, A. C. A., Silva, M. G. C., Leoncio, R. L. C., & Silva, A. P. G. (2022). A Covid-19 e a revolução no ensino: o uso de metodologias ativas de aprendizagem na graduação em Administração. In *XXV SEMEAD - Seminários em Administração. Anais...* São Paulo.
- Martin-de-Holan, P., & Phillips, N. (2011). Organizational forgetting. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, p. 433-451.
- Martín-González, M., Ortiz, S., & Jano, M. D. (2020). As metodologias de ensino e aprendizagem afetam as competências adquiridas pelos alunos de mestrado? Provas de universidades espanholas. *Educação na Sociedade do Conhecimento (EKS)*, 21(16). <https://doi.org/10.14201/eks.23586>
- Matsuo, M. (2019a). Critical reflection, unlearning, and engagement. *Management Learning*, 50(4), 465-481. doi: <https://doi.org/10.1177/1350507619859681>
- Matsuo, M. (2019b). The unlearning of managerial skills: a qualitative study of executive officers. *European Management Review*, 16(2), 303-315. doi: <https://doi.org/10.1111/emre.12122>
- Mehrizi, M. H. R., & Romero, M. V. (2013). A multiple psychological perspective of individual unlearning. In *Academy of Management Proceedings*. Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management, p. 13556.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nascimento, L. C. N., Souza, T. V., Oliveira, I. C. S., Moraes, J. R. M. M., Aguiar, R. C. B., & Silva, L. F. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 228-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>
- Paixão, R. B., & Bruni, A. L. (2013). Mestrados profissionais: Características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14, 279-310.
- Panda, S. (2004). Reflection and Continuing Professional Development: Implications for Online Distance Learning. *Indian Journal of Open Learning*, 13(1), 63-77. Recuperado de: <https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/42126/1/Unit-1.pdf>
- Real, L. M. C., & Menezes, C. (2007). Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. In: Nevado, R. A.; Carvalho, M. J. S.; Menezes, C. S. (orgs.). *Aprendizagem em rede na Educação a Distância:*

- estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.
- Reese, S. (2018). Unlearning and the learning organization: revisited and expanded. *The Learning Organization*, 25(3), 210-212. doi: <https://doi.org/10.1108/TLO-01-2018-0013>
- Rushmer, R., & Davies, H. T. O. (2004). Unlearning in health care. *BMJ Quality & Safety*, 13(2), 10-15.
- Santos, G. T., Bastos, A. F. V., & Coelho, A. L. A. L. (2016). Contribuições do Seminário Dinâmico no processo de aprendizagem pela ótica dos graduandos de contabilidade da UFPB. *Anais... XL Encontro da ANPAD*, Costa do Sauípe-BA.
- Schmitz, L. C. (2013). *Abordagem experiencial no ensino de administração: análise da efetividade na disciplina de gerenciamento de projetos*. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In: Flick, U. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. New York: SAGE, pp. 170-183.
- Sgarbossa, M., Martins, N. A., & Mozzato, A. R. (2021). O que se produziu em desaprendizagem organizacional nos últimos dez anos? Uma revisão bibliométrica da produção científica. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 18(1), 194–221. doi: <https://doi.org/10.25112/rgd.v18i1.2388>
- Silva, A. B. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, A. B., & Bandeira-De-Mello, R. (2021). *Aprendendo em ação: utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Silva, A. B., Kruta-Bispo, A. C. A. & Coelho, A. L. A. L. (2024). *Metodologias ativas na educação superior: aprendendo e ensinando na prática docente*. João Pessoa: Editora UFPB.
- Silva, A. B., Kruta-Bispo, A. C. A., Rodriguez, D. G.; Vasquez, F. I. F. (2018). 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*, 25(2), 160-177. <https://doi.org/10.1108/REGE-03-2018-030>
- Silva, A. B., & Kruta-Bispo, A. C. A., & Santos, G. T. (2021). Painel de notícias em ação: Implicações na aprendizagem de estudantes de administração. VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ 2021. Anais do VII EnEPQ 2021. Evento On-line. ISSN 2177-2541.
- Silva, A. B., Santos, G. T., & Kruta-Bispo, A. C. A. (2017). As histórias em quadrinhos como estratégia de ensino na aprendizagem de alunos de administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 18(1), 40-65. <https://doi.org/10.1590/1678-69712017/administracao.v18n1p40-65>
- Silva, A. B., & Lima, T. B., Sonaglio, A.L.B., & Godoi, C. K. (2012). Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13, 9-41. <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n1.97>
- Silva, M. G. C, Ayres, K. V., & Araújo, H. S. V. R. (2021). *Feedback no Processo de Aprendizagem: um estudo com graduandos em Administração da Universidade Federal da Paraíba*. Anais... VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ 2021. Evento On-line - ISSN 2177-2541.
- Silva, M. G. C., & Kruta-Bispo, A. C. A (2023). As desaprendizagens do professor: o que se precisa (des)aprender na prática docente na pós-graduação em

- Administração? In XLVII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2023. *Anais...* São Paulo.
- Silva-Quiroz, J., & Maturana, D. C. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innov. Educ.*, 17(73), 117-131.
- Takahashi, A. R. W., Verchai, J. K., Montenegro, L. M., & Rese, N. (2010). Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 551-578. doi: <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.129>
- Tomé, J. M. S. (2018). Aprender a desaprender para uma aprendizagem transformadora: um olhar epistemológico. *Revista Observatório*, 4(5), 900-922. doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p900>
- Tsang, E. W. K., & Zahra, S. (2008). Organizational unlearning. *Human Relations*, 6(10), 1435-1462. doi: <https://doi.org/10.1177/0018726708095710>
- Vu, M. C., & Nguyen, L. A. (2022). Mindful unlearning in unprecedented times: Implications for management and organizations. *Management Learning*, 53(5), 797-817.
- Wang, S. (2011). Expert panel: A new strategy for creating a student-centred learning environment for software applications. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 113-122. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01669.x>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2021). Informal and Incidental Learning in the time of Covid-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), 88-96.
- Wilbert, J. K., Durst, S., Ferenhof, H. A., & Selig, P. M. (2018). Unlearning at the individual level: An exploratory case study in a high-power distance country. *Journal of Innovation Management*, 6(3), 17-39. doi: [https://doi.org/10.24840/2183-0606\\_006-003\\_0003](https://doi.org/10.24840/2183-0606_006-003_0003)
- Wurdinger, S. D., & Carlson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: five approaches that work*. United Kingdom: Rowman e Littlefield Education.