

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO**

RUDICLÉR SILVEIRA BELEM

**PERCEPÇÃO DO ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO FRENTE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM ATIVA COMO INOVAÇÃO AO MODELO TRADICIONAL DE
ENSINO**

**CAXIAS DO SUL
2019**

RUDICLÉR SILVEIRA BELEM

**PERCEPÇÃO DO ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO FRENTE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM ATIVA COMO INOVAÇÃO AO MODELO TRADICIONAL DE
ENSINO**

Dissertação de Mestrado submetido à Banca de Qualificação designada pelo Colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Inovação e Competitividade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Elisete Ventura da Motta

**CAXIAS DO SUL
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B428p Belem, Rudiclér Silveira

Percepção do aluno de administração frente estratégias de
aprendizagem ativa como inovação ao modelo tradicional de ensino /
Rudiclér Silveira Belem. – 2019.

95 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Administração, 2019.

Orientação: Marta Elisete Ventura da Motta.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Aprendizagem ativa. 3.
Metodologia. 4. Ensino. 5. Administração. I. Motta, Marta Elisete
Ventura da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 005.21

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Michele Fernanda Silveira da Silveira - CRB 10/2334

RUDICLÉR SILVEIRA BELEM

PERCEPÇÃO DO ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO FRENTE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA COMO INOVAÇÃO AO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Estratégia e Inovação

Aprovado em: 26/06/2019.

Banca Examinadora

Profª Drª Marta Elisete Ventura da Motta
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Profª Drª Maria Emília Camargo
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dr. Gabriel Vidor
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dra. Gabriela Zanandrea
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Luis Felipe Dias Lopes
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida. É ele o autor de meu destino e meu guia, quem me deu força e coragem durante esta longa caminhada.

À minha esposa Lidiane pelo incentivo, compreensão e apoio durante esta caminhada.

Ao meu filho Guilherme por ser minha inspiração, presente de Deus em minha vida.

Aos meus pais João e Dulce, que dignamente me apresentaram à importância da família com muito amor, me ensinando o caminho da honestidade e persistência.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marta Elisete Ventura da Motta, o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho e por me acompanhar neste processo de formação com apoio, amizade, paciência e incentivo.

Ao Prof. Dr. Gabriel Vidor e à Prof.^a Dr.^a Maria Emília Camargo, por participarem da banca de defesa.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UCS, pelos ensinamentos e apoio.

Por fim, sou grato aos coordenadores de curso de Administração, em especial ao Prof. Lázaro Moraes Ferreira e Prof. Marco Aurélio Bertolazzi, que abriram as portas em seus cursos para que eu pudesse aplicar a pesquisa em suas Instituições, e aos respondentes da pesquisa que viabilizaram este estudo.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise sobre as estratégias de aprendizagem ativa, adotadas no curso de Administração, em IES, da região sul do Brasil. Este trabalho traz a percepção do discente sobre as práticas realizadas em sala de aula, promovendo inovação no processo de ensino-aprendizagem, procurando contribuir para a formação de um administrador apto a realizar suas funções e preparado para solucionar os problemas organizacionais. Como procedimento metodológico, foi utilizada uma pesquisa com abordagem quantitativa. O levantamento das informações à pesquisa quantitativa foi feito via *survey*, em uma população composta por 304 alunos em 6 instituições, onde as estratégias de aprendizagem ativas já estão incluídas em seu plano pedagógico. A análise dos dados foi feita por meio de técnicas estatísticas, como análise descritiva, multivariada e análise fatorial exploratória. Resultados apontaram que os alunos estão satisfeitos com as aulas na metodologia ativa frente às metodologias tradicionais, com média de 3,89 em uma escala até 5. Os respondentes também entendem as metodologias ativas como uma inovação (4,14) e percebem que aprendizagem é maior com a metodologia ativa (3,92). Com relação a resultados, os alunos entendem que a interação aumenta com os colegas e docentes durante a aplicação das metodologias ativas, com resultado das médias em 4,17 e 4,05 respectivamente nos dois casos. Como implicação destes achados de pesquisa, este estudo contribui para uma melhor compreensão da utilização das estratégias de aprendizagem ativa, confirmando que a utilização destes métodos são tendências para a promoção de inovação nas formas de ensino. Como sugestão de estudos futuros, recomenda-se a aplicação deste instrumento em outras IES e cursos diferentes para avaliar se esta percepção continua presente.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem Ativa. Metodologias Ativas. Ensino. Administração.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of the active learning strategies adopted in the IES Management course in the southern region of Brazil. This work brings the perception of the student about the practices carried out in the classroom that promotes innovation in the teaching-learning process, seeking to contribute to the formation of an administrator capable of performing his duties and prepared to solve organizational problems. As a methodological procedure, a research with a quantitative approach was used. The survey of information for quantitative research was done via survey, in a population composed of 304 students in 6 institutions where active learning strategies are already included in their pedagogical plan. Data analysis was performed using statistical techniques, such as descriptive, multivariate analysis and exploratory factor analysis. Results indicated that students are satisfied with the active methodology classes against traditional methodologies, with an average of 3.89 on a scale of 5. Respondents also understand active methodologies as an innovation ($\mu 4,14$) and perceive that learning is higher with the active methodology ($\mu 3,92$). With regard to results, students understand that the interaction with colleagues and teachers increases during the application of the active methodologies, with a result of the averages of 4.17 and 4.05, respectively, of the two cases. As implication of these research findings this study contributes to a better understanding of the use of active learning strategies and to confirm that the use of these methods are trends for the promotion of innovation in the forms of education. As a suggestion of future studies, it is recommended the application of this instrument in other HEI and different courses to assess if this perception is still present.

Keywords: Active Learning Strategies. Active Methodologies. Teaching. Administration.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Publicações por ano Metodologias Ativas – Scopus..... | 24 |
| Figura 2 – Publicações por periódicos Metodologias Ativas – Scopus..... | 25 |
| Figura 3 – Autores com mais publicações Metodologias Ativas – Scopus..... | 26 |
| Figura 4 – Instituições com mais publicações Metodologias Ativas – Scopus..... | 26 |
| Figura 5 – Países com mais publicações Metodologias Ativas – Scopus..... | 27 |
| Figura 6 – Quantidade de publicações por área Metodologias Ativas – Scopus..... | 27 |
| Figura 7 – Publicações por ano Metodologias Ativas – CAPES..... | 29 |
| Figura 8 – Publicações por periódicos Metodologias Ativas – CAPES..... | 29 |
| Figura 9 – Densidade das palavras-chave Metodologias Ativas – CAPES..... | 30 |
| Figura 10 – Nuvem de palavras-chave Metodologias Ativas – CAPES..... | 31 |
| Figura 11 – Estrutura da Dissertação..... | 34 |
| Figura 12 – Linha do tempo do <i>Just-in-time teaching</i> | 56 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Pesquisas sobre a percepção do aluno frente metodologias ativas..... | 32 |
| Quadro 2 – Formas de inovação no ensino..... | 39 |
| Quadro 3 – Diferenças entre as metodologias ativas e modelo tradicional..... | 49 |
| Quadro 4 – Etapas de envolvimento do JiTT com o aluno..... | 55 |
| Quadro 5 – IES dos alunos participantes da pesquisa..... | 60 |
| Quadro 6 – Adaptação da escala original..... | 60 |
| Quadro 7 - Pesquisa de comparação de resultados..... | 72 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Características Sociodemográficas dos respondentes..... | 62 |
| Tabela 2 – Análise unitária das variáveis..... | 63 |
| Tabela 3 – Estatística de confiabilidade..... | 65 |
| Tabela 4 – Teste KMO e esfericidade de Bartlett..... | 66 |
| Tabela 5 – Comunalidade das variáveis..... | 66 |
| Tabela 6 – Método de extração dos principais componentes..... | 68 |
| Tabela 7 – Matriz de fatores (componentes)..... | 69 |
| Tabela 8 – Análise fatorial..... | 70 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| FC | <i>Flipped Classroom</i> |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| JiTT | <i>Just in Time Teaching</i> |
| PBL | <i>Problem Based Learning</i> |
| PI | <i>Peer Instruction</i> |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 | DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA | 18 |
| 1.2 | OBJETIVOS | 22 |
| 1.2.1 | Objetivo geral..... | 22 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos | 22 |
| 1.3 | JUSTIFICATIVA DO ESTUDO..... | 22 |
| 1.3.1 | Justificativa acadêmica..... | 22 |
| 1.3.1.1 | Levantamento bibliométrico de Metodologias Ativas para a base de dados Scopus..... | 23 |
| 1.3.1.2 | <i>Levantamento bibliométrico de Metodologias Ativas para o Portal Capes.....</i> | <i>28</i> |
| 1.3.2 | Justificativa para o objeto de estudo..... | 31 |
| 1.4 | ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO | 33 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 35 |
| 2.1 | INOVAÇÃO | 35 |
| 2.1.1 | Inovação na educação | 37 |
| 2.1.2 | STHEM Brasil..... | 40 |
| 2.2 | ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO..... | 41 |
| 2.2.1 | Metodologia aplicada no ensino de administração | 46 |
| 2.3 | APRENDIZAGEM ATIVA | 49 |
| 2.3.1 | Metodologias ativas de ensino..... | 51 |
| 2.3.1.1 | Aprendizagem baseada em problemas..... | 53 |
| 2.3.1.2 | Aprendizagem baseada em projetos..... | 53 |
| 2.3.1.3 | <i>Peer Instruction</i> | <i>54</i> |
| 2.3.1.4 | <i>Sala de aula invertida.....</i> | <i>54</i> |
| 2.3.1.5 | <i>Just-in-time Teaching</i> | <i>54</i> |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 57 |
| 3.1 | CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA | 58 |
| 3.1.1 | Quanto aos procedimentos..... | 58 |
| 3.1.2 | Etapas da pesquisa..... | 59 |
| 3.2 | CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA | 59 |
| 3.3 | PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS | 60 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS | 62 |
| 4.1 | CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES | 62 |
| 4.2 | MÉDIA E DESVIO PADRÃO..... | 63 |
| 4.3 | ANÁLISE MULTIVARIADA DOS DADOS | 65 |
| 4.4 | COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS | 71 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| 5.1 | LIMITAÇÕES DA PESQUISA | 78 |
| 5.2 | DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS FUTURAS..... | 78 |
| | REFERÊNCIAS | 79 |
| | APENDICE A – BIBLIOMETRIA PORTAL CAPES | 90 |
| | ANEXO A – QUESTIONÁRIO PESQUISA QUANTITATIVA | 95 |

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior enfrenta mudanças com o aumento dos requisitos do governo, estudantes e comunidade, que resultam na necessidade de repensar as abordagens de aprendizagem aplicada no mundo da indústria e do comércio. Essas abordagens, chamadas tradicionais, estão sendo criticadas por não ter reconhecido o papel único do ensino superior no desenvolvimento do pensamento criativo e inovador necessário para aumentar e mudar o conhecimento. (RYTMEISTER, 2009).

O termo inovação é, frequentemente, definido na literatura como algo novo ou significativamente melhorado, o que constitui um retorno econômico efetivo ou um benefício para a sociedade (SCHUMPETER, 1997; FREEMAN, 2008; OCDE, 2005). Embora seja frequentemente discutido do ponto de vista comercial, dado seu desempenho econômico (SCHUMPETER, 1997), a inovação, geralmente caracterizada por produto, processo, marketing ou organização, pode ser implementada em qualquer tipo de organização, com um propósito competitivo, ou benéfico para a sociedade. (OCDE, 2005).

Existe um foco crescente de inovação educacional em uma abordagem centrada no aluno para o ensino superior em várias áreas temáticas. A essência do aprendizado centrado no aluno é autodirigida e há envolvimento ativo no processo de aprendizagem, em oposição do estilo de aprendizagem passiva do modelo tradicional centrado no professor. (BIGGS, 1999; MAHER, 2004).

Muitas pesquisas no ensino superior reconhecem a importância do aprendizado centrado no aluno. (RAMSDEN, 2003). Para o autor, esta abordagem dá prioridade a um ensino focado no aluno, em vez de uma forte ênfase nas práticas dos professores como desenvolvedores de conteúdo, apresentando um desafio pedagógico que exige uma mudança na atual política de ensino nas Instituições de Ensino Superior.

A inovação como conceito é, portanto, aplicada ao campo da educação, a fim de gerar mais eficiência e criar vantagens competitivas dentro das organizações educacionais. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

No ensino de Administração, este debate ganhou notoriedade, na medida em que a teoria e a prática não podem ser separadas, e o alargamento da concepção do treinamento de um administrador pronto para enfrentar e resolver numerosos problemas organizacionais tornou-se essencial para o bom desempenho das funções. (ABEL & CAMPBELL, 2009).

No curso de Administração, as atividades de ensino devem integrar os conteúdos programados, potenciando seus objetivos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Programa de Graduação em Administração (2005), que estabeleceu que o currículo contemplou o relacionamento em suas inserções institucionais, políticas, geográficas e sociais; formas de interdisciplinaridade, formas de integrar teoria e prática; avaliação do ensino e da aprendizagem; modos de integração entre graduação e pós-graduação, entre outros. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2005).

O método de ensino oferecido pela maioria dos professores, continua sendo uma abordagem tradicional. De acordo com Saviani (2008), a abordagem tradicional caracteriza-se pela centralização do professor no processo de ensino, que deve organizar e transmitir de forma logicamente sistemática o conhecimento para os alunos. Estes últimos são apenas o armazenamento de conhecimento transmitido a eles. A maneira como os assuntos são abordados não coincide com a vida diária do corpo estudantil, fazendo com que eles não consigam compreendê-los e, conseqüentemente, gerando impasses no seu aprendizado e reduzindo suas habilidades criativas. Neste contexto, a transmissão do conhecimento prevalece, com a educação centrada na formação moral e intelectual. Assim, a educação escolar é hierarquizada com regras rígidas de disciplina. (SILVA, 2012).

Moran (2015) entende que consciente da necessidade de mudança, as instituições educacionais podem optar por dois caminhos: um mais amplo, com mudanças estruturais profundas e um mais suave, com uma evolução gradual. Nesta última opção, as IES podem manter o modelo de disciplina dentro do currículo, enfatizando uma rotina de maior envolvimento dos alunos em sua própria aprendizagem.

Processos de ensino e aprendizagem que envolvem uma relação entre o sujeito que se propõe a trabalhar e socializar o conhecimento e alguém que está ouvindo e apreendendo novos conhecimentos para aprofundar o conhecimento já existente, devem ser repensados e inovados. (MORAN, 2015).

Ao visualizar esta perspectiva do aluno como centro dos processos de ensino e aprendizagem, pode-se inferir que métodos de ensino ativos podem promover uma construção de conhecimento mais significativa. (MASETTO, 2012). As práticas pedagógicas orientadas pelo método de aprendizagem ativo pressupõem situações planejadas pelo professor em parceria com os alunos, onde podem ser incentivados e ter uma atitude ativa em matéria de crítica e aprendizagem. (GAETA, MASETTO, 2010). Os autores afirmam que o professor

continua tendo uma função indispensável, no entanto, em vez de ser o titular e o transmissor do conhecimento, ele se torna um ativador do conhecimento.

Vários autores, em diversos países, têm estudado este modelo da participação dos alunos na formação de sua própria aprendizagem. Esses estudos aconteceram na Alemanha, com Edmond Demolins (1852-1907), nos Estados Unidos, Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1954), na França, com Célestin Freinet (1896-1966), e no Brasil com Paulo Freire (1921-1997), entre outros. A natureza pioneira desses pesquisadores abriu o caminho para o surgimento das tendências atuais, como metodologias ativas. (SILVA, 2016).

Atualmente, métodos de aprendizagem ativos têm sido vistos como uma solução por algumas instituições educacionais que buscam minimizar deficiências em suas práticas, adotando novas formas de ensino e aprendizagem para integrar teoria, prática, ensino e serviço. (MARIN et al., 2010). Esses métodos procuram atrair a motivação autônoma e têm o potencial de despertar a curiosidade, envolver os alunos na teorização e trazer novos elementos, ainda não considerados na sala de aula ou no próprio ponto de vista do professor. (BERBEL, 2011). Rolim et al. (2007) explicam que há lacunas na educação da administração, especialmente no que diz respeito às novas habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Assim, segundo o autor, estamos passando por uma ruptura no processo de ensino, com alunos interessados em experiências diferentes e com desejos que nem sempre podem ser identificados ou compreendidos. Diante dessa situação, há muitas questões sobre os aspectos pedagógicos, as críticas às metodologias tradicionais e ainda a adoção de metodologias ativas como estratégia de inovação aos processos educacionais. (ROLIM et al., 2007).

Algumas instituições educacionais procuram minimizar tais questões, com a adoção de novas formas de ensino e aprendizagem e organização de conteúdos, com vistas à integração da prática com teoria, com foco em métodos de aprendizagem ativos. (MARIN et al., 2010).

Os métodos tradicionais, que promovem a transmissão de informações pelos professores, fazem sentido quando o acesso à informação é difícil. Com a internet e a disseminação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer momento e com muitas pessoas diferentes. Para Almeida e Valente (2012), é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos de sucesso para aprender com flexibilidade em uma sociedade altamente conectada. (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Assim, é notado que as metodologias devem seguir os objetivos pretendidos. Se houver necessidade de estudantes proativos, também é necessário adotar metodologias em que os

alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, nas quais eles devem tomar decisões e avaliar os resultados com a ajuda de materiais relevantes. (BERBEL, 2011).

Ao abandonar as formas tradicionais de transmissão de conhecimento, em que o professor fala e os alunos ouvem, o professor assume a posição facilitadora e técnica no processo de aprendizagem (MAZUR, 1996). O aprendizado ativo é uma forma de aprender onde a instrução se esforça para envolver os alunos no processo de aprendizagem mais diretamente do que em outros métodos.

Prince (2004) argumenta que o aprendizado ativo é um método de ensino que envolve os alunos no processo de aprendizagem, exigindo que eles se preparem para uma atividade de aprendizagem significativa, refletindo sobre o que estão fazendo.

Entende-se que as metodologias ativas são baseadas em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, usando experiências reais ou simuladas, visando as condições para resolver com sucesso os problemas das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

Assim, é necessário pensar sobre a criação de estratégias para o uso de um conjunto de informações, e tecnologia para instituições de ensino superior e seus alunos no que diz respeito à inovação no processo de ensino e aprendizagem. Deve haver uma abertura em relação à inserção do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que o professor muda seu papel, do transmissor ao construtor de conhecimento. Também deve ser enfatizado que o mundo real, com sua complexidade, exige constantemente a construção de novas formas de educação, trabalho e produção de conhecimento (FEUERWERKER, SENA, 2002), que é exatamente a proposição do que conhecemos por metodologias ativas.

O objetivo das metodologias ativas é proporcionar um caminho de aprendizado que promova teoria e prática, através de ações voltadas para a participação ativa dos alunos com o auxílio de ferramentas tecnológicas que tentam criar um motivador, estimulante e propício ao desenvolvimento de conhecimento, habilidades e aptidões em seus campos específicos. (MAZUR, 1996).

Alguns métodos de ensino têm adquirido destaque em âmbito internacional, especialmente por terem conseguido dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e apresentarem, sistematicamente, resultados positivos quanto à aprendizagem dos conteúdos e engajamento dos estudantes. Destacam-se aprendizagem entre pares, discussões em grupo, estudos de caso (*case studies*), sala de aula invertida, (*Flipped Classroom*), aprendizagem colaborativa (*Cooperative learning*), aprendizagem baseada em problemas (*PBL – Problem*

Based Learning), aprendizagem baseada em equipe (*TBL – Team Based Learning*), ensino baseado em projeto e *inquiry-based learning*. (SMITH et al., 2005; BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; HUNG, 2015).

Nesse sentido, os resultados do trabalho de pesquisa, segundo Severo, Serafin e Capitanio (2015), indicam que as práticas de aprendizagem que utilizam métodos ativos são capazes de visualizar, simular e desenvolver soluções para situações reais, o que contribui para o treinamento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, ou seja, o uso de metodologias ativas no ensino apresenta uma contribuição mais significativa para os alunos, comparados com os métodos tradicionais. Assim, o objetivo deste trabalho foi de analisar a percepção dos alunos de Administração, submetidos à aplicação das metodologias ativas como estratégia de inovação no ensino deste curso.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Nos últimos anos, estão ocorrendo diversas transformações sociais que estão provocando mudanças nas formas de trabalho. Estas mudanças estão ligadas aos avanços tecnológicos, onde as empresas e os administradores estão inseridos em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado. Neste contexto, Edgard Morin et al. (2003) afirma que de mãos dadas com a ideologia do progresso, com o impulso e a aceleração que produz a infraestrutura das tecnologias das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), a economia se mundializa até se transformar num todo interdependente, onde sua dinâmica alimentará a hélice da primeira mundialização até globalizar a presença cega e transbordante do quadrimotor: ciência, técnica indústria e interesse econômico.

A missão da educação à era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. (EDGARD MORIN et al., 2003).

Para Pimenta (2002), a educação é o retrato e a reprodução da sociedade e, ao mesmo tempo, se projeta a sociedade que se deseja. O ensino superior enxerga a importância e a urgência de se buscar a atualização, de olhar para os acadêmicos como futuros profissionais atuantes na sociedade. Nesse contexto, observa-se a importância das práticas docentes neste desafio da educação, já que o avanço no processo de ensino depende da atuação do professor.

O ensino superior, no Brasil, aumenta a cada ano. Segundo os dados do INEP, através do CENSUP 2017 (INEP, 2018), o percentual de estudantes frequentando a educação superior representa quase 19,7% da população brasileira, na faixa etária de 18 a 24 anos.

Os dados também demonstram uma tendência de crescimento na procura pelo ensino EAD, porém, os cursos presenciais ainda são os mais procurados pelos estudantes. O Mapa do Ensino Superior de 2017 indica que em 15 anos, o Brasil registrou um crescimento de 200% no total de cursos presenciais, com uma evolução de 10.585 a 31.642 cursos entre os anos de 2000 a 2014. Na rede privada, o aumento foi ainda maior, de 220%, crescendo de 6.564 para 21.025 cursos no mesmo período.

O ensino de administração é o segundo mais procurado, com 539 mil matrículas, perdendo apenas para o tradicional curso presencial de Direito, com 721 mil matrículas nas instituições de ensino superior privado no Brasil, em 2016 (SEMESP, 2018). O estado do Rio Grande do Sul também apresentou crescimento de 150% em IES (Instituições de Ensino Superior), com uma evolução de 47 para 121 IES em 2018, segundo dados do Mapa do Ensino Superior de 2017 (SEMESP). Neste relatório, nota-se também a grande procura pelo curso de Administração, onde foi o segundo mais procurado pelos estudantes nas IES privadas no estado, com 41,2 mil matrículas, perdendo somente para o curso de Direito. Na modalidade de Ensino a Distância (EAD), o curso de Administração liderou a procura com 17,3 mil matrículas registradas. Assim, o curso de Administração tem uma grande importância na avaliação de dados do ensino superior, devido a participação significativa na composição destas informações.

A ciência administrativa começou a ser aplicada no início do século XX, sob o ímpeto do crescimento econômico promovido pela revolução industrial. O ensino à gestão, portanto, aparece como uma ferramenta prática para resolver problemas práticos. (PAIVA, ESTHER, MELO, 2004). Neste contexto, entende-se seu vínculo com o pensamento pragmático predominante em muitas áreas da Administração. Surge, a partir deste contexto, a importância da participação docente e de suas metodologias de ensino, na formação de um administrador apto a desempenhar suas funções na era da informação.

A formação do administrador deve envolver um conjunto de práticas capazes de fazer contribuições, inovações e consequências positivas para além da formação profissional, prevendo um treinamento sistêmico para o social e o ético. (PAIVA, ESTHER, MELO, 2004).

Às prerrogativas do DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), cabe a cada instituição de ensino superior, treinar profissionais efetivos e qualificados no exercício de sua profissão,

capazes de compreender as abordagens científicas, técnicas, sociais e econômicas, bem como a gestão intelectual e adaptabilidade contextualizada para o surgimento de novos conhecimentos. (SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Diante desses fatores, a metodologia de ensino aplicada pelos docentes no ensino de administração deve contemplar essas prerrogativas, na formação deste profissional. Porém, Pimenta e Anastasiou (2002) indicam que, na profissão de professores acadêmicos, grande parte do treinamento acadêmico do professor não contribui para a preparação do ensino, exceto aqueles da educação básica. Profissionais e pesquisadores de diferentes áreas se tornaram professores e trabalham na educação universitária. Como resultado, a maioria dos professores não tem conhecimento de práticas didáticas e pedagógicas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), há um aumento acentuado no número de professores universitários devido ao aumento do número de universidades e cursos oferecidos. Esses professores, em sua maioria, não são qualificados para atuar como pesquisadores e não têm treinamento pedagógico. O objetivo da prática docente é o aprendizado dos alunos, de modo que a sala de aula seja um espaço de aprendizado conjunto e esteja relacionada à atividade de pesquisa de alunos e professores, a classe implica que uma aproximação entre teoria e prática está associada à aprendizagem do pensamento para ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de pensamento. (LIBÂNEO, 2003).

Não havendo essa preparação ou conhecimento em práticas didáticas, as escolas atuais, sejam de ensino básico ou superior, utilizam um modelo tradicional de ensino concebido há mais de um século, com agrupamentos de alunos por idade e série e um professor padronizando o ensino e a avaliação. Este tipo de ensino é caracterizado por exercícios de fixação e memorização. Por este motivo, Saviani (1988) classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, pois funciona o conteúdo separadamente da experiência e das realidades sociais do aluno.

Para Rosier (2002) e Mumford (2005), os métodos de ensino tradicionais, principalmente baseados em palestras ou aulas expositivas, muitas vezes não são criticados por negligenciar o treinamento pragmático e o desenvolvimento do pensamento experimental em estudantes, especialmente quando o processo educacional envolve indivíduos adultos.

Neste contexto, é enfatizado que um dos desafios da educação é repensar novas propostas educacionais que vão além da instrução ditada pelo livro de texto, centrada no dito do professor e na passividade do aluno. A este respeito, Vergara (2003); Machado e Callado

(2007) relatam que as perspectivas didáticas baseadas no pragmatismo e no construtivismo afirmam que o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem é fundamental.

Desta forma, cada indivíduo possui diferentes necessidades de aprendizagem, aprendendo a um ritmo diferente, onde os estudantes aprendem assuntos mais rapidamente do que outros e essa mudança de ritmo tende a variar de acordo com a disciplina ou conceito estudado. (HORN e STAKER, 2015). A inovação no processo educacional, segundo Sobral e Campos (2012), busca romper com modelos de ensino tradicionais. Embora esta interrupção, inicialmente, seja tímida, progressiva ou até mesmo descrita como perturbadora.

As metodologias ativas foram descritas por alguns educadores com o objetivo de auxiliar a relevância dada ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado. Berbel (2011) descreve os conceitos de metodologias ativas como uma metodologia verdadeira, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada estágio, de acordo com a natureza do problema estudado e as condições gerais de cada participante.

As metodologias ativas são inovadoras e, de certa forma, motivadoras para professores e alunos. Um desafio para os professores é entender as ações pedagógicas e o papel que desempenham no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo os requisitos que determinam como ser e agir. (SEBOLD, 2010). O ensino de administração é problematizado em virtude da ausência de metodologias que promovam o esforço intelectual, o espírito crítico, a reflexão e a compreensão do que é ensinado, bem como o papel de tais conhecimentos no ambiente organizacional. (SOARES et al., 2017).

Diante desse cenário, faz-se necessário encontrar práticas que facilitem o aprendizado e estimulem a participação dos estudantes. A proposta desta pesquisa foi de analisar a percepção do aluno sobre a aplicação das estratégias de aprendizagem ativa como prática inovadora construída com base em métodos ativos que, além de facilitar a aprendizagem dos conceitos, poderá tornar as aulas mais interessantes para os estudantes de Administração. A pesquisa foi aplicada em IES da região sul do Brasil, que fazem parte do STHM BRASIL (2016), um consórcio de 46 IES brasileiras com o intuito de formação de professores, auxiliando as IES na implantação de metodologias ativas de aprendizagem e em IES que já possuem as metodologias ativas em seu plano pedagógico.

Diante deste contexto, a questão que norteia esta pesquisa é: qual é a percepção do aluno de administração sobre a aplicação de metodologias ativas como estratégia de inovação no processo de aprendizagem?

1.2 OBJETIVOS

Em busca de respostas para o problema de pesquisa, estão dispostos, a seguir, os objetivos do estudo.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a percepção do aluno, advinda da aplicação da aprendizagem ativa como estratégia de inovação no processo de ensino de administração.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) caracterizar o processo do ensino e a motivação do aluno de administração advindos do uso de metodologias ativas;
- b) analisar como ocorre o processo de ensino de administração por meio da aprendizagem ativa;
- c) avaliar os resultados da aplicação da metodologia ativa como estratégia de inovação nos cursos de Administração;
- d) comparar os resultados obtidos com os resultados de outras pesquisas;
- e) propor de uma metodologia para avaliar a percepção dos discentes.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Para justificar a realização desta pesquisa, apresentam-se na sequência a justificativa acadêmica e a justificativa para o objeto do estudo.

1.3.1 Justificativa acadêmica

Tem sido recorrente entre os educadores das últimas décadas, que não há informações suficientes para crianças, jovens e adultos para participar de um modo de vida integrado e efetivo na sociedade com a contribuição da escola. Embora essencial, a informação em si seria,

quando preservada ou memorizada, apenas um elemento de reprodução, de manter o existente, colocando os aprendizes como observadores do mundo. (MASETTO, 2012).

O acesso a todas essas informações é imediatamente acessível a todos, em tempo real, colocando em contato direto com os pesquisadores e os autores desse conhecimento. Nenhum professor, hoje, pode reivindicar dominar todo o conhecimento de seu campo e transmiti-lo de forma organizada e breve a seus alunos. (BERBEL, 2011; MASETTO, 2012).

Diante dessa discussão, muitos estudos acadêmicos e de literatura, na educação, buscam formas que objetivam inovar as formas de educação utilizando metodologias de ensino e aprendizagem, principalmente voltadas as metodologias ativas de ensino, como por exemplo: *Project Based Learning* - aprendizagem baseada em projetos (PjBL) Powell e Weenk (2003), *Peer Instruction* – aprendizagem por pares, por Mazur (1991), *Flipped Classroom* – sala de aula invertida, por Walvoord e Anderson (1998) entre muitos outros estudos.

A fim de verificar a produção científica sobre os temas propostos, o presente estudo realizou uma análise bibliométrica da produção científica, disponível nas bases de dados Scopus e Portal da Capes, analisando temas norteadores deste trabalho acadêmico, que disponibilizam o acervo de produções científicas nacionais e internacionais reconhecidas pela comunidade acadêmica. Os temas propostos são as metodologias ativas. Sobre esse tema, realizou-se uma busca nas bases Scopus e Portal de Periódico da Capes, com o objetivo de verificar as produções nacionais e internacionais relacionadas a este tema. Na sequência, serão apresentadas as pesquisas bibliométricas realizadas. A pesquisa foi realizada em abril de 2019.

1.3.1.1 Levantamento bibliométrico de Metodologias Ativas para a base de dados Scopus

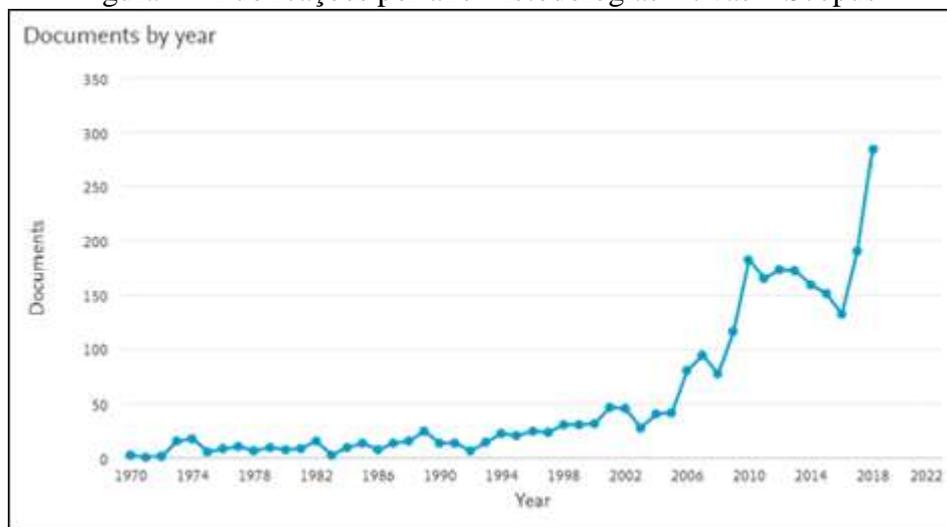
Na concretização deste estudo, inicialmente, realizou-se a coleta de dados de produção científica internacional no Portal Scopus. Esta base de dados foi selecionada à pesquisa por indexar todos os periódicos científicos internacionais, de modo a trazer uma ampla leitura sobre a produção do assunto. Dentre os termos de busca, definiram-se as expressões: “active” AND “teaching” AND “methodology”, por serem estes itens representativos para o tema pesquisado.

Os termos escolhidos foram pesquisados nos tópicos de título, resumos e palavras-chave de artigos científicos, sem limite de data (a pesquisa retornou aos anos completos de 1970 a 2019). Esta busca preliminar encontrou 2.652 artigos. Limitou-se neste estudo, em relação a campos de estudo ou áreas da ciência, de modo a buscar uma análise global acerca da produção internacional.

Os dados foram extraídos da base de dados SCOPUS, para uma análise descritiva e quantitativa das publicações, suas informações e gráficos foram gerados a partir do tema. Com o intuito de organizar os artigos selecionados, utilizou-se de bibliometria para tabular as informações sobre os mesmos, as quais seguem em forma de gráficos para elucidar os resultados. Os teóricos da bibliometria desenvolveram “Leis” que orientam a análise da produção científica. Chen et al. (1994) destacaram como as principais leis de distribuição bibliométrica: Lotka, Zipf e Bradford.

Na Figura 1, serão apresentados os números de publicações por ano, nas bases de dados pesquisadas no período de 1970 a 2019.

Figura 1 – Publicações por ano Metodologias Ativas – Scopus



Fonte: Adaptado da base Scopus (2019).

Percebe-se que o ano com maior número de publicações foi 2018, com 287 publicações, evidenciando um crescimento nos últimos anos pelo tema proposto. Os anos com menor número de artigos publicados foram no início da década de 1970, indicando uma evolução na quantidade de materiais sobre o tema nos anos posteriores.

Para Vanti (2002), a Lei de Bradford permite sugerir o núcleo e as áreas de dispersão sobre um assunto em um mesmo grupo de revistas, com a medição da produtividade das revistas. Na Figura 2, a evolução das publicações por periódico, mantendo o período de 1970 a 2019.

Figura 2 – Publicações por periódicos Metodologias Ativas – Scopus

| Source ↓ | Documents ↑ |
|--|-------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> American Journal Of Pharmaceutical Education | 54 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Journal Of Dental Education | 35 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Journal Of Nursing Education | 32 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Medical Education | 29 |
| <input checked="" type="checkbox"/> Nurse Educator | 29 |
| <input type="checkbox"/> Medical Teacher | 28 |
| <input type="checkbox"/> Nurse Education Today | 27 |
| <input type="checkbox"/> International Journal Of Engineering Education | 25 |
| <input type="checkbox"/> Biochemistry And Molecular Biology Education | 21 |

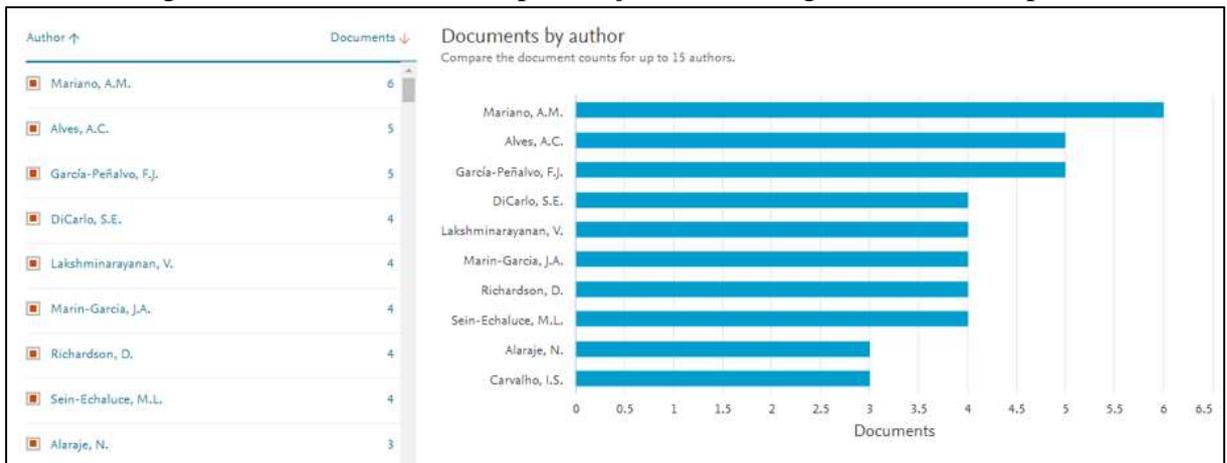
Fonte: Adaptado da base Scopus (2019).

Considerando o número de publicações por periódicos, há clara liderança da *American Journal of Pharmaceutical Education*, com 54 publicações, constata-se um efetivo interesse da comunidade acadêmica pelo estudo das metodologias ativas e suas relações com as esferas da educação na área médica. A segunda revista com maior número de publicações é a *Journal of Dental Education*, demonstrando o interesse por esse tema na área da saúde, com 35 artigos publicados no período estudado.

Em uma pesquisa bibliométrica, destaca-se a lei de Lotka, tratando-se da verificação empírica dos artigos científicos, utilizando escala logarítmica, com a quantidade de autores e de artigos publicados por cada um. Essa regra foi criada para aferir a produtividade científica nas áreas de Química e Física, sendo, depois, aplicada em outras áreas do conhecimento. Ainda, os autores que publicam em maior quantidade têm maiores chances de continuar publicando. (LOTKA, 1926).

Na pesquisa, evidenciou-se que apenas 1 autor havia assinado o artigo na quantidade de 6 vezes, representando a maior quantidade de publicações por autor. Esse autor foi Mariano, A.M. Outros 2 autores assinaram 5 vezes, sendo eles Alves, A.C e Garcia-Peñalvo, F.J. A Figura 3 demonstra os autores com mais publicações sobre o assunto.

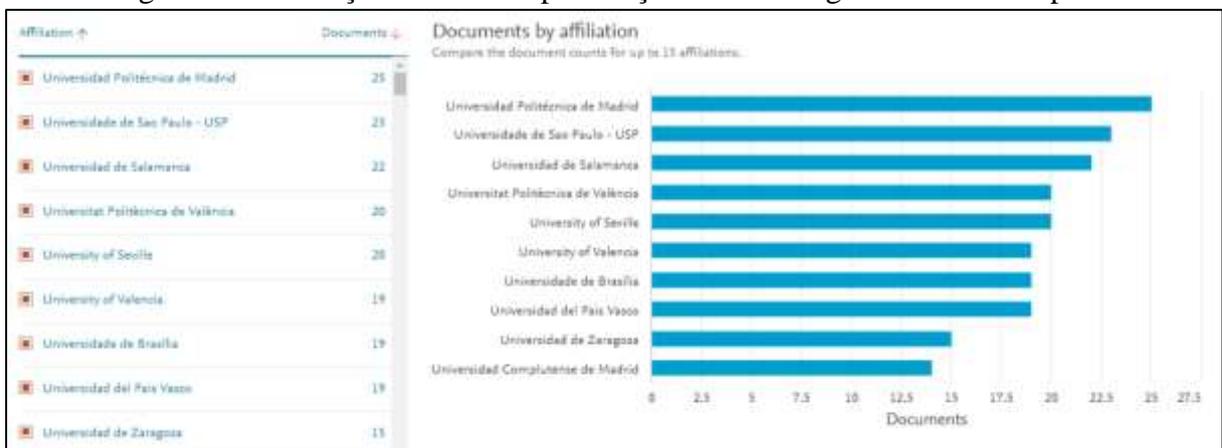
Figura 3 – Autores com mais publicações Metodologias Ativas – Scopus



Fonte: Adaptado da base Scopus (2019).

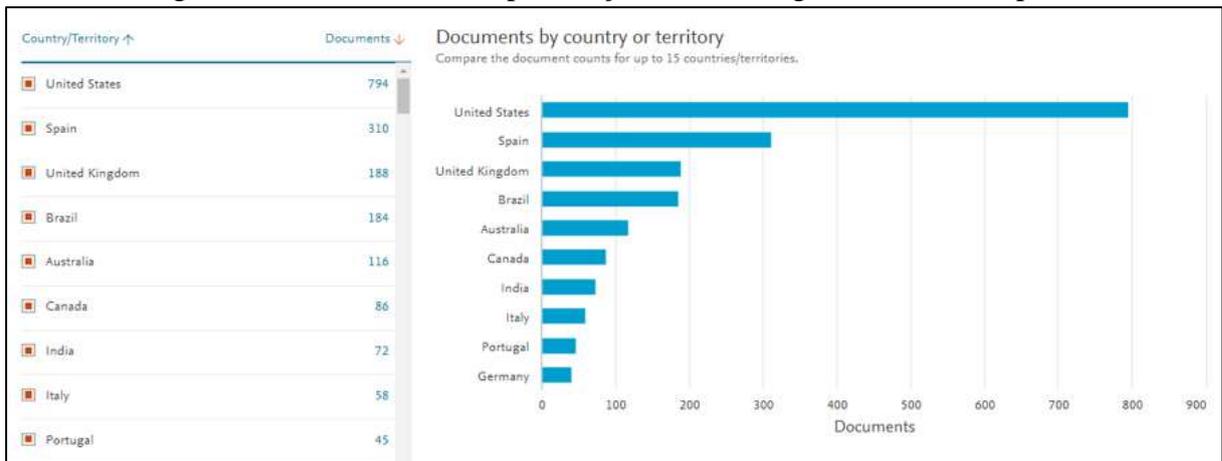
Nesta pesquisa, observou-se também as instituições com maior número de produções relacionado ao tema. A instituição com maior publicação foi a Universidade Politécnica de Madrid, com 25 artigos no total. Em segundo lugar, a USP – Universidade de São Paulo com o total de 23 publicações. Abaixo, a Figura 4 demonstra as instituições com maior publicação sobre o assunto.

Figura 4 – Instituições com mais publicações Metodologias Ativas – Scopus



Fonte: Adaptado da base Scopus (2019).

Figura 5 – Países com mais publicações Metodologias Ativas – Scopus

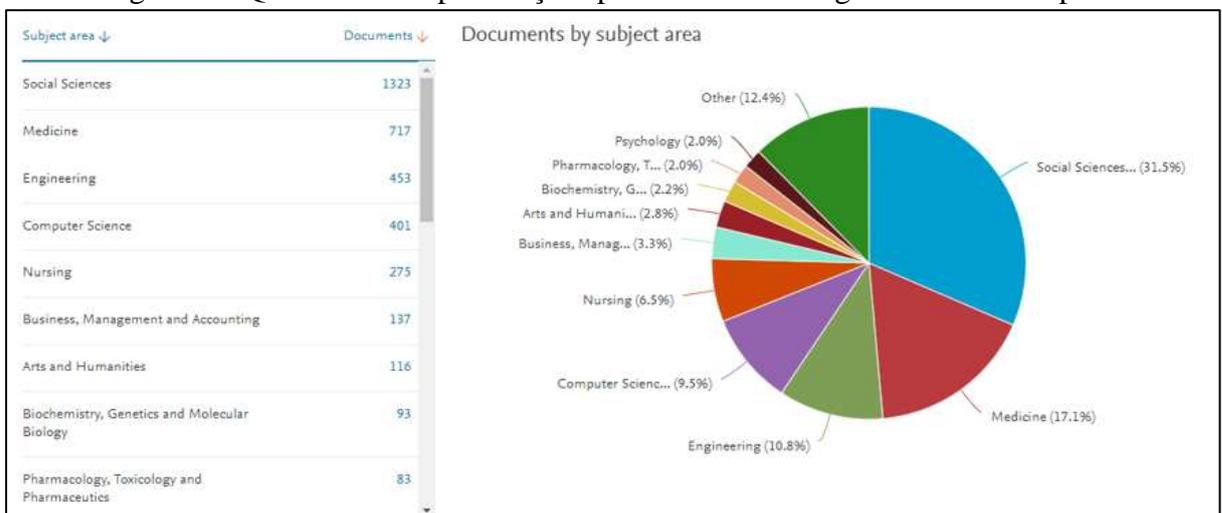


Fonte: Adaptado da base Scopus (2019).

Verificou-se, também, a área de abrangência que tem o maior número de publicações sobre o tema de metodologias ativas de ensino. A área com maior representatividade foi a de Ciências Sociais, com 1323 documentos, seguidos das áreas de Medicina, com 717 artigos publicados e Engenharia com 453 documentos. A Figura 6 demonstra a quantidade de documentos por área.

Os trabalhos encontrados nesta pesquisa com maior número de citações também foram levados em consideração. Dentre os artigos maior citação, destaca-se o artigo “*Clickers in the large classroom: current research and best-practice tips*” do autor Caldwell, J.E. de 2007, com 574 citações. Esse artigo, na tradução livre, significa “Cliques na grande sala de aula: pesquisa atual e dicas de práticas recomendadas”, com afinidade direto no tema da pesquisa.

Figura 6 – Quantidade de publicações por área Metodologias Ativas – Scopus



Fonte: Adaptado da base Scopus (2019).

1.3.1.2 Levantamento bibliométrico de Metodologias Ativas para o Portal Capes

Este estudo foi realizado na base do Portal da Capes. Esta base de dados foi selecionada para esta pesquisa por indexar todos os periódicos científicos nacionais, de modo a trazer uma ampla leitura sobre a produção intelectual nacional. Dentre os termos de busca, definiram-se as expressões: “metodologias” AND “ativas”, por serem estes itens representativos para o tema pesquisado.

Os termos escolhidos foram pesquisados nos tópicos de título, resumos e palavras-chave, de artigos científicos revisados por pares nos últimos 10 anos (os anos completos de 2009 a 2019). Esta busca preliminar encontrou 963 artigos. Buscando refinar mais a busca, e adequar os resultados aos objetivos deste trabalho, foram adicionados os filtros “periódicos revisados por pares” (resultando em 528 artigos), “publicados em português” (resultando em 370 artigos) e “tópico *Higher Education, Problem-Based Learning, Education, Brazil, Education Education & Educational Research (General)*” (resultando, finalmente, em 131 artigos). Não foram definidas limitações em relação a campos de estudo ou áreas da ciência, de modo a buscar-se uma análise mais global acerca da produção nacional.

Realizou-se ainda, a leitura dos resumos de todos os artigos, de maneira a alcançar uma filtragem final conferindo sua aderência com os termos pesquisados. Além disso, foi executada a exclusão de artigos em duplicidade e aqueles que apresentavam resumo apenas em Língua Inglesa, seguida da exclusão de artigos publicados em periódicos que não fossem brasileiros, resultando em um número final de 65 artigos. As buscas foram realizadas no mês de abril de 2019.

Para análise, os dados foram importados para o software Microsoft Excel, para uma análise descritiva e quantitativa das publicações. Igualmente à pesquisa anterior, foram realizados os procedimentos, seguindo as três leis da bibliometria.

Na Figura 7, serão apresentados os números de publicações por ano, nas bases de dados pesquisadas no período de 2008 a 2019.

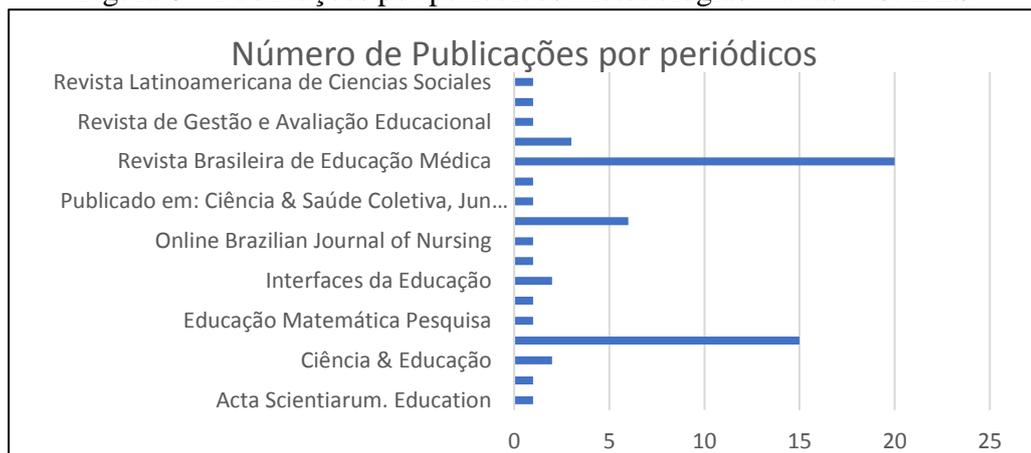
Figura 7 – Publicações por ano Metodologias Ativas – CAPES



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Percebe-se que o ano com maior número de publicações foi 2012, com 11 publicações. O ano com menor número de artigos publicados foi 2008 e 2009, com apenas 2 publicações, indicando um aumento por pesquisa sobre o assunto nos anos posteriores. Na Figura 8 é realizada a apresentação da evolução das publicações por periódico, mantendo o período de 2008 a 2019.

Figura 8 – Publicações por periódicos Metodologias Ativas – CAPES



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Após análise do número de publicações por periódicos, há clara liderança da Revista Brasileira de Educação Médica, o que denota um efetivo interesse da comunidade acadêmica pelo estudo das metodologias ativas e suas relações com as esferas da educação na área médica.

A segunda revista com maior número de publicações é a *Ciência e Saúde Coletiva*, demonstrando o interesse por esse tema na área da saúde, com 15 artigos publicados no período estudado.

Na aplicação da Lei de Lotka, foi realizada a análise da produção por autores. Durante o estudo, 184 autores assinam os 65 artigos encontrados por esta bibliometria. Sendo que destes, apenas 10 publicaram mais de um artigo contendo os requisitos estudados nessa bibliografia. O autor com mais publicações foi Rodrigo Siqueira Batista, com um total de 6 assinaturas.

Vanti (2002) demonstra a Lei de Zipf, que mensura a frequência da ocorrência das palavras em textos, fornecendo uma lista ordenada de termos de dado assunto. Se palavras que ocorrem em um texto de tamanho considerável forem listadas em ordem decrescente de frequência, a graduação de uma palavra, na lista, será inversamente proporcional à frequência da palavra.

Analisando pela lei de Zipf, o conjunto de palavras-chave encontrado na seção “resumo” dos artigos estudados neste trabalho, a palavra “educação” foi a de maior densidade, ocupando cerca de 17% do total da frequência de palavras. Podemos destacar outras 4 palavras relacionadas a esfera dos artigos encontrados, que figuram entre as 7 com maior frequência: medicina, saúde, *learning*, ensino, aprendizagem e *problem*. A Figura 9 apresenta essa distribuição.

Figura 9 – Densidade das palavras-chave Metodologias Ativas – CAPES

| Densidade de palavras-chave | |
|-----------------------------|----------|
| educação | 96 (20%) |
| medicina | 57 (12%) |
| saúde | 30 (6%) |
| learning | 17 (4%) |
| ensino | 15 (3%) |
| aprendizagem | 14 (3%) |
| problem | 12 (2%) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Através de uma nuvem de palavras, que aponta as 50 palavras de maior frequência, encontramos outras palavras que ganham destaque como metodologias, práticas, ativas e currículo. Abaixo, a Figura 10 demonstrará a nuvem de palavras.

A temática do ensino de administração vem, ao longo dos anos, aumentando em pesquisas, com abordagens e enfoques distintos, no entanto, existem poucas pesquisas representativas que discutam experimentalmente a utilização de novos métodos ativos de ensino-aprendizagem como alternativa à aula expositiva. (RIBEIRO, 2016). O autor afirma que além das críticas no processo de ensino atual, é necessária a proposição de estudos a respeito de métodos que privilegiem a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, possam cumprir o papel de uma cultura de aprendizagem.

Souza (2017), em seu estudo sobre a metodologia ativa na prática de docentes do ensino profissional, sugere para estudos futuros, novas pesquisas com propostas didático-pedagógicas para formação dos docentes a fim de estruturar os cursos de formação de professores e muni-os de ferramentas necessárias para promover um ensino significativo e contextualizado. Silva e Silva (2011) sugerem que trabalhos futuros aprofundem o levantamento de dados a partir da visão do aluno, assim como os resultados de obtidos (em termos de aprendizagem efetiva) a partir de projetos de inovação implementados nas IES.

Dessa forma, foi realizada uma busca por pesquisas que abordassem a visão do aluno ou discente frente a aplicação de metodologias ativas. A busca foi feita no BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o objetivo de verificar, inicialmente, o quanto estão pesquisando sobre o tema e utilizar essas informações como norteador nas considerações finais desta dissertação. Após uma busca inicial pelas palavras-chave “percepção”, “discentes”, “alunos”, “metodologias” e “ativas”, limitando-se a trabalhos de 2015 a 2019, chegou-se a um número de 401 trabalhos acadêmicos. Foram lidos os títulos e resumos, destes, somente 5 estavam aderidos ao tema principal, que é a percepção do aluno frente a metodologias ativas. No Quadro 1 será apresentado os trabalhos encontrados nesta pesquisa.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a percepção do aluno frente metodologias ativas

(continua)

| Título | Objeto do Estudo | Tipo de Pesquisa | Ano |
|---|---|-------------------------|------------|
| Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno. | Alunos de cursos Ciências Exatas da UNIFEI | Dissertação | 2018 |
| Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior. | Alunos de Administração de uma IES de Cascavel/PR | Dissertação | 2017 |
| Metodologia ativa de ensino-aprendizagem aplicada na disciplina de Medicina Laboratorial: percepção dos estudantes. | Alunos de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Dissertação | 2017 |

(conclusão)

| | | | |
|--|--|-------------|------|
| <i>Problem based learning</i> : a percepção dos discentes acerca das competências desenvolvidas. | Alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Dissertação | 2017 |
| Aprendizagem baseada em projetos: uma Pesquisa Ação Participante no processo de ensino/aprendizagem de Sustentabilidade no curso de Administração de empresas. | Alunos da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Dissertação | 2018 |

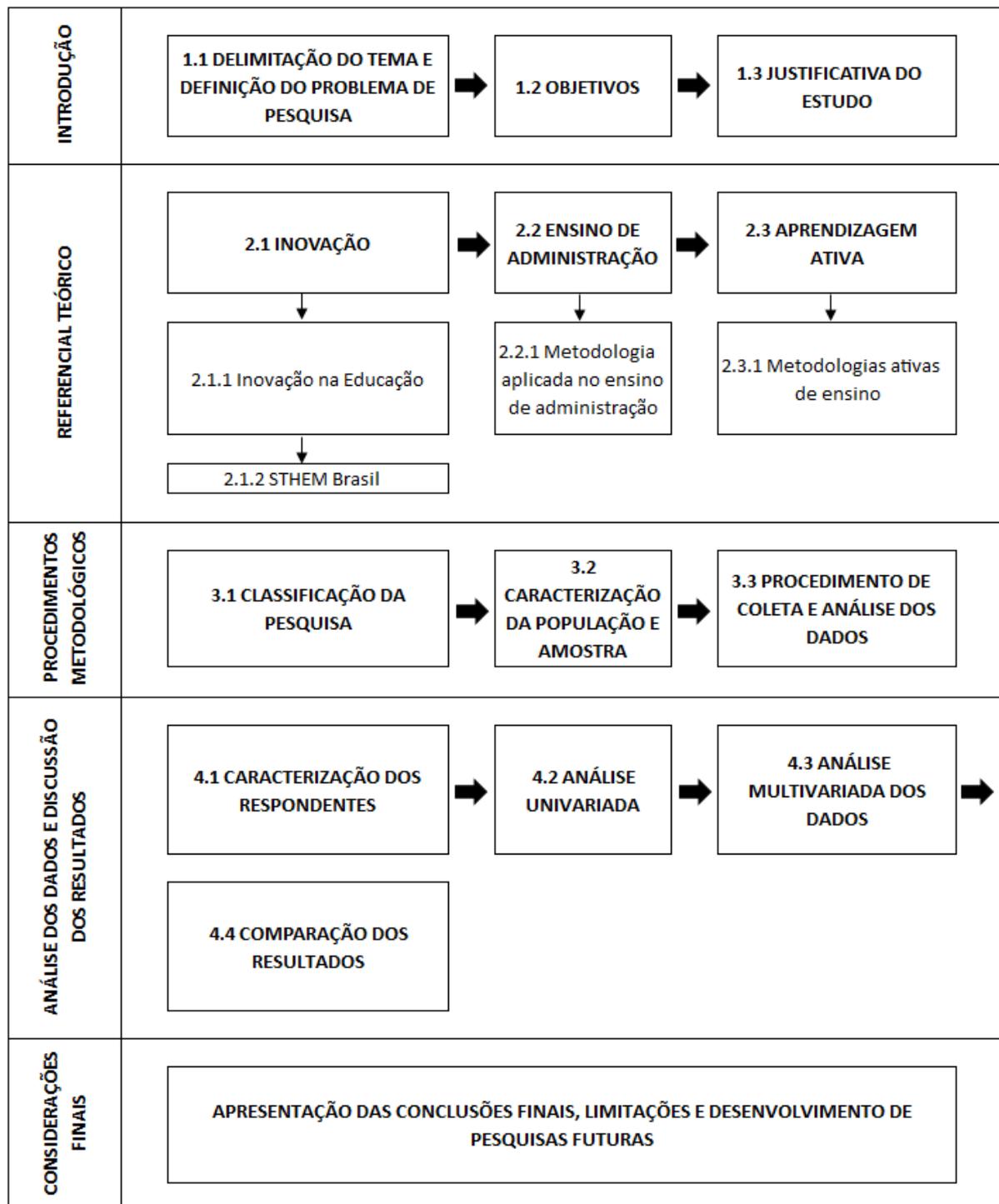
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Pelo resultado da pesquisa, observou-se que nenhum trabalho focou na percepção do aluno advindo de estratégias de aprendizagem ativa de diferentes IES, nem focada no curso de Administração. Entende-se, justificada a possibilidade de verificar a visão do discente, de uma forma de estimular a aprendizagem no ensino de administração como inovação pedagógica, com base na utilização das metodologias ativas, afinal, sugere-se neste estudo que o ato de motivar a aprendizagem ativa, aplicado de forma adequada, pode levar a elevados níveis de aprendizado no ensino de administração que, por sua vez, conduzirá a uma melhor preparação desse profissional.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, conforme mostra a Figura 11, sendo o primeiro a introdução, subdividido com a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa e a importância do estudo. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico referente aos temas abordados no estudo e que fundamentam as proposições que objetivam esta pesquisa. Dentro das temáticas são contempladas suas características, processos e resultados. Posteriormente, é abordada a inovação e o processo de inovação na educação, por fim, apresenta-se a relação entre a inovação e a metodologia aplicada no ensino da administração. O terceiro capítulo refere-se à metodologia utilizada para elaboração deste estudo, com seus métodos de coleta e análise de dados. Os resultados estão relacionados no quarto capítulo e as considerações finais estão no quinto capítulo. E, por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

Figura 11 – Estrutura da Dissertação



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a base conceitual que fundamenta essa pesquisa. Seus pilares teóricos foram selecionados a partir de leituras sobre temas relacionados à inovação, inovação na educação, ao ensino de administração e as metodologias ativas. A fundamentação teórica abordará a inovação (2.1), de maneira geral, seu histórico, evolução e situação atual, a inovação na educação (2.1.1), o ensino de administração (2.1.2). Por fim, será abordada a contextualização da aprendizagem ativa (2.2) e as metodologias ativas (2.2.1).

2.1 INOVAÇÃO

Os processos educacionais nas IES precisam estar preparados para inovar. (MORÁN, 2015). Inovação é a ação de inovar, de criar processos que promovam a ruptura no sistema econômico, permitindo o surgimento de novidades (SCHUMPETER, 1997). Segundo o Manual de Oslo (2005), inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, um processo, um novo método de marketing, um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

Os primeiros estudos sobre o tema inovação foram através de Marx, no final do século XIX e, posteriormente, por Schumpeter em seu trabalho *The Theory of Economic Development* de 1934. Para Schumpeter (1997), o impulso fundamental que dá partida e mantém o motor do capitalismo em movimento, vem dos novos bens de consumo, dos novos métodos de produção ou de transporte, dos novos mercados, das novas formas de organização industrial que as empresas capitalistas criam.

Inovação, inevitavelmente envolve mudança. No entanto, as mudanças podem estar relacionadas ao objeto oferecido pela organização, ou seja, o produto, ou o modo como ele cria, produz e entrega esses produtos, ou seja, o processo. Esse conceito se estende a outros tipos de mudança, como forma organizacional, forma de trabalho, negócios, tecnologia e marketing. (SCHUMPETER, 1997; TAKAHASHI; TAKAHASHI, 2007).

No manual de Oslo (2005), baseado nas teorias de Schumpeter, ressalta-se que as inovações radicais produzem intensas rupturas, enquanto as inovações incrementais proporcionam o sequenciamento da ação de mudança, e Schumpeter propõe cinco hipóteses para a inovação ocorrer no mercado: (a) a introdução de novos produtos; (b) a introdução de

novas práticas de produção; c) a abertura de novos mercados; (d) o desenvolvimento de novos fornecedores de matérias-primas e outros insumos; e) a criação de novas estruturas de mercado em uma indústria.

De acordo com o Manual de Oslo (2005, p.104), "as atividades de inovação podem levar tanto ao desenvolvimento e implementação de inovações de curto prazo quanto à melhoria da capacidade de inovação da empresa." Desta forma, destaca-se que a organização segue um aprendizado com relação às inovações, melhorando sua capacidade de inovação resultante de mudanças organizacionais.

As soluções resultantes do processo de inovação são um novo processo de produção ou um aumento no processo de produção existente, modificações do produto existente ou a substituição de um modelo por outro, ou ainda, a introdução de um produto usando um produto associado no seu processo de produção e, finalmente, a introdução de um novo produto que requer uma nova tecnologia empresarial. (BARBIERI, 2007).

Para Carvalho (2008), a inovação é um processo que se inicia com a percepção de um novo mercado ou a possibilidade de novos serviços para uma invenção de base tecnológica que leva ao desenvolvimento, produção e marketing, em busca do sucesso comercial desta inovação. Para Porter (1986), a busca por uma vantagem competitiva por meio da diferenciação leva a investimentos em inovação e tecnologia, sempre focados nas necessidades específicas dos consumidores. Percebe-se, assim, que a atividade inovativa é constituída em termos de capital humano, tanto em seus meios (que o produzem) quanto em seus fins (que se beneficiam).

Segundo a OCDE, o Manual de Oslo (2005) propõe quatro tipos principais de inovação:

- 1) inovação de produto ou serviço: pode assumir duas formas principais - produtos tecnologicamente inovadores, cujas características diferem das do mercado; e produtos tecnologicamente melhorados, cujas características do produto foram significativamente melhoradas ou elevadas;
- 2) inovação de processos: adoção de métodos ou métodos de produção novos ou significativamente aprimorados, incluindo métodos de fornecimento de produtos ou serviços;
- 3) inovação de marketing: inclui atividades relacionadas ao lançamento de um produto tecnologicamente novo ou aprimorado. Eles podem incluir pesquisa de mercado preliminar, testes de mercado e anúncios de campo;
- 4) inovação da Gestão: a inovação organizacional inclui:
 - (a) introdução de estruturas organizacionais consideravelmente modificadas;

(b) implementação de técnicas avançadas de gestão;

(c) a implementação de diretivas políticas novas ou substancialmente modificadas.

Em princípio, a mudança organizacional conta como inovação apenas se houver mudanças mensuráveis nos resultados, como aumento de produtividade ou vendas. Esta evolução inclui o estudo de modelos e práticas gerenciais orientados à inovação, considerando um universo mais amplo que deixará o contexto interno das empresas organizado, de forma aberta, através da formação de novas redes de informação e criação. Por exemplo, o modelo de inovação aberta de Henry Chesbrough (2006) considera a interação entre empresas, universidades e consumidores em uma dinâmica de co-criação, também mencionada por Prahalad (2004).

Chesbrough (2006) considera o conhecimento de universidades, outras organizações parceiras e o mercado como parte do processo de inovação, através de consumidores, fornecedores e do canal de distribuição. Este modelo é chamado de "inovação aberta". Além disso, o autor utiliza a terminologia "conectividade e desenvolvimento", além da tradicional "pesquisa e desenvolvimento" e, assim, amplia o universo da inovação por meio de relacionamentos que vão além das organizações e de suas tecnologias.

2.1.1 Inovação na educação

A inovação em educação é uma tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento. O termo inovação foi importado para a educação no mundo da produção e administração. Nas décadas de 1950 e 1960, os teóricos da inovação conceberam-no como um processo com estágios previsíveis, da introdução à implementação e por fim na generalização (MESSINA, 2001).

Nas conceituações de inovação no ensino buscadas, podemos ver uma referência constante à relação que essas práticas podem ter, com as mudanças na mediação pedagógica, através, sobretudo, da inserção de novos materiais, recursos, atividades e até novas técnicas no campo de atuação e práticas pedagógicas, visando alcançar novos objetivos ou resultados. (MASETTO, 2012). Para o autor, essas mudanças podem ser apresentadas como a forma de tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas, até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele.

Especificamente, sobre inovação educacional, Saviani (1995) apresenta alguma das conotações que o termo apresenta segundo diferentes concepções de filosofia da educação.

[...] de acordo com a concepção “humanista” tradicional a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção “humanista” moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico, inovar não será propriamente alterar nem acidentalmente nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem (Saviani, 1995, p. 29).

Para Hernandez (1998), a inovação na educação é a consolidação das mudanças, não é um processo simples para se adotar nas escolas. Os processos inovadores consolidam-se quando existem canais de comunicação entre o planejador e aqueles que executarão a inovação, também, que todos os grupos estejam vinculados a ela e que se facilite todo tipo de informação que esclareça o sentido da inovação para todos os grupos envolvidos.

Em sua abordagem da inovação pedagógica, Saviani (1995, p. 30) a define como um processo de "colocar a experiência educacional a serviço de novos objetivos", pois, para inovar, deve-se começar questionando os objetivos e experiências na área educacional e, em segundo lugar, qualquer inovação educativa, perceptível ou implícita, reflete sobre a ação educativa, põe em questão seu objetivo e, por meio da reflexão, desenvolve e pesquisa estratégias pedagógicas adaptadas aos objetivos da educação.

Para Masetto (2004), a inovação na educação superior deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior.

Para que práticas pedagógicas inovadoras ocorram, os processos pedagógicos usuais também devem ser modificados. Nesse sentido, o papel do professor é muito importante, "as mudanças na educação dependem principalmente da maturidade intelectual e emocional dos educadores, curiosos, entusiasmados, abertos, que sabem motivar e dialogar". (MORAN, 2007).

Para Fullan (2007), a inovação na educação acrescenta três dimensões: o uso de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e uma mudança nas crenças dos educadores. Assim, além de necessária, a disponibilidade e o conhecimento do uso de novos materiais ou tecnologias, também fundamentais, são utilizados para desenvolver novas abordagens pedagógicas.

Para Masetto (2015), o professor deve ser um pesquisador ativo, um pesquisador permanente de sua prática, explorando formas de superar as muitas reduções educacionais às quais sua atividade está sujeita. Para o autor, o educador não deve limitar sua reflexão à única prática implementada nos campos da aula. O conhecimento da natureza educacional é a compreensão dos professores sobre como melhor ajudar os alunos a assimilar conteúdo científico específico. (FREIRE, 2001).

Para Masetto (2015), o professor universitário está cada vez mais consciente de que o ensino exige habilidades específicas, que não se limitam ao bacharelado, mestrado ou doutorado, mas que se estendem à capacidade de saber transmitir o conhecimento, favorecendo e priorizando a aprendizagem do estudante universitário. Para o autor, em seu artigo Competência pedagógica do professor universitário, reafirma a consciência da formação pedagógica no ensino superior.

Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática. (MASETTO, 2015, p. 15).

Relacionado a inovação no ensino, existem diferentes abordagens em relação ao tema e seu principal referencial teórico, de acordo com o envolvimento no processo e suas variáveis. A nível pedagógico, onde abrange o corpo docente, coordenação de área ou curso e equipe técnico-administrativa, existem 5 formas inovativas nos processos educacionais, como mostra o Quadro 2. (FREITAS, 2017).

Quadro 2 – Formas de inovação no ensino

| Inovação | Referencial teórico |
|---|---|
| Objetivos de Aprendizagem e Planejamento Pedagógico | Krathwohl, et al., 2000; Krathwohl, 2002; Gil, 2006; Ferraz & Belhot, 2010. |
| Letramento Digital (Digital Literacy) | Selfe, 1999; Gilster, 1997; Martins Filho et al., 2015. |
| Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem | Freire, 1996; Wisniewski, 2007; Reeve, 2009; Moreira, 2010; Berbel, 2011; Demo, 2011; Araujo, 2015. |
| Tecnologias Educacionais | Morán, 2000; Oliver, 2002; Miranda, 2007; Katz & Macklin, 2010. |
| Avaliação da Aprendizagem | Fernandes, 2006; Oliveira, 2007; Wisniewski, 2007; Gustavo et al., 2009; Ferraz & Belhot, 2010. |

Fonte: Adaptado de Freitas (2017).

A seguir, serão apresentadas instituições que objetivam a implantação de inovação no campo do ensino.

2.1.2 STHEM Brasil

O STHEM Brasil é uma iniciativa para o desenvolvimento da inovação acadêmica – IDIA, que se propõe a trabalhar com universidades, instituições, órgãos governamentais e o setor privado para a implementação da Iniciativa de Educação Superior e Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática (Sigla STHEM) para a aprendizagem no Brasil. (STHEM Brasil, 2019). O STHEM BRASIL (2016) fez parceria com o LASPAU (2016), um consórcio de 46 instituições brasileiras de ensino superior com o objetivo de formar professores e auxiliar instituições de ensino superior na implementação de metodologias de aprendizado ativo. (GUIMARÃES et al, 2016). O consórcio STHEM Brasil tem como objetivo formar principalmente professores nas áreas de tecnologia, mas também inclui professores nas áreas de ciências humanas.

O projeto começou em 2013 e a proposta inicial tinha como objetivo treinar 100 professores a cada ano. Assim, cada professor será o multiplicador de conhecimentos adquiridos por pelo menos cinco outros professores da instituição em que trabalha. (TURRIONI, 2017).

Treze instituições de ensino superior formaram originalmente parte do consórcio em 2013. A UNISAL, a ESPM, UNESP Guaratinguetá, UNIFEI de Itajubá (MG), UNISUAM, FATEC Guaratinguetá, FATEC Cruzeiro, FATEA – Flórida/Toledo, UNISALESIANOS, UERJ, UNIPAC (MG) e Don Colégio Bosco de Resende. (STHEM Brasil, 2019).

Segundo Turrioni (2017), entre os objetivos do consórcio STHEM Brasil, estão a capacitação de professores de instituições de ensino superior participantes e seminários para o compartilhamento de experiências de inovação e aplicação de metodologias ativas em desenvolvimento para a promoção da inovação acadêmica.

Durante os primeiros 3 anos do programa, um grupo de mais de 40 instituições de ensino superior, incluindo universidades, faculdades e universidades dos diversos estados do Brasil, implementaram mudanças em seu ensino. Para o consórcio, o objetivo é que essas ações reflitam um movimento centrado no aluno, buscando uma formação mais qualificada e preparada para enfrentar os desafios da sociedade atual. (TURRIONI 2017, STHEM Brasil, 2019).

Em 2016, o Consórcio STHEM Brasil chegou a 44 IES, presentes em 11 Estados do Brasil. Mais de 4500 professores passaram pelo processo de capacitação. Instituições

Consoiciadas criaram Núcleos de Formação Docente, repensaram o processo de ensino e aprendizagem, o currículo, a infraestrutura e o próprio projeto acadêmico institucional. O Consórcio passa pela parceria com LASPAU, uma associação afiliada a Universidade de Harvard. Com a parceria, as IES Consoiciadas mantém contato com universidades como MIT, Harvard, Olin College, Universidade de Montreal e outras instituições relevantes no cenário mundial. (STHEM Brasil, 2019). No ano de 2019, o consórcio é composto por 47 IES no Brasil.

2.2 ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

O início do ensino em Administração, ocorreu nos Estados Unidos, no final do século XVIII, marcada pela Fundação da *Wharton School of Finance and Economy*, na Universidade da Pensilvânia em 1881. (GOODRICK, 2002).

O crescimento inicial em escolas, em Administração, ocorreu no início do século XX, antes da primeira guerra mundial. Estas escolas de negócio desenvolveram-se a partir de diferentes origens. Mesmo que a maioria das universidades adotassem uma orientação prática e profissional, foram sendo plantadas as sementes da administração como modelo de ciência, resultando em um campo fragmentado. (GOODRICK, 2002).

A administração foi inicialmente pensada como uma arte que pode ser aprendida através da prática e da experiência. (WREN, 1994). A ideia de gestão, tendo uma base científica, origina-se do movimento de administração científica do início do século XX, com os trabalhos de Taylor (1911). Os acadêmicos foram, particularmente, atraídos para a ideia de que a administração era comum para todas as empresas. (NELSON, 1998). Nelson (1998) resume como Harvard foi fundamental para introduzir este conceito em escolas de negócios, buscando incorporar palestras por Taylor e seus seguidores ao currículo do curso.

O resultado foi o desenvolvimento de um foco em amplas funções gerenciais e responsabilidades, ao invés de apenas as práticas comerciais específicas. Embora algumas escolas diretamente imitassem o modelo de Harvard, como a Universidade de Chicago e Dartmouth, o maior efeito foi influenciar o desenvolvimento de um conceito de gestão baseado em princípios generalizáveis, um pressuposto básico do modelo científico (NELSON, 1998). Em um sentido importante, a administração científica previa as raízes intelectuais do conceito de administração como ciência. (WREN, 1994).

Para Goodrick (2002), a difusão generalizada deste modelo foi frustrada pela demanda do aluno e as realidades de uma economia de depressão. Houve um excesso de matrículas,

começando após a Primeira Guerra Mundial, legitimada uma orientação vocacional. Escolas de negócios, cada vez mais, eram vistas como oportunidades para pessoas de rendas mais baixas ganhar a entrada para as fileiras de gestão emergentes, onde os empregadores exigiram que os alunos tivessem a prática profissional.

Construindo em cima de sua própria experiência, estudiosos de gestão como Fayol (1929), tentou fornecer orientação para outros gestores, em vez de apresentar um corpo codificado do conhecimento. A abordagem descritiva à pesquisa de gestão foi institucionalizada em departamentos de pesquisa, aparecendo em todo o país para fornecer o corpo docente com informações factuais para ensinar aos alunos como as empresas realmente funcionam. (Daniel, 1998). Para o autor, o ensino universitário de gestão continuou a ser esmagadoramente descritivo das práticas reais de administração.

Para Bertero (1998), o crescimento da educação em administração coincide com a crescente importância dos Estados Unidos no século XX, onde se consolidou como superpotência. A importância deste fato, especialmente na área de administração de empresas, fez que o termo *management* fosse reconhecido mundialmente, comprovando que o ensino em administração constituiu em uma grande criação dos norte-americanos. Segundo Marcelino e Sousa (1994), até década de 30, o ensino de administração era realizado de forma isolada em outros cursos, como de Direito, Engenharia e Ciências Sociais. Devido a introdução das ideias de Taylor e Fayol pela Administração Científica, houve a primeira grande área de atuação da organização pela administração pública.

Oliveira, Lourenço e Castro (2014) afirmam que a necessidade de profissionais capazes de criar e gerenciar as empresas, impulsionadas pelo mercado, alavancou a busca pelo curso de administração. Este contexto motivou as empresas de todo mundo a recrutarem os profissionais norte-americanos para trabalharem em seus países, promovendo uma expansão internacional nos programas de ensino de administração, levando muitos destes países a utilizarem o modelo em suas instituições de ensino (PFEFFER; FONG, 2004).

Segundo Pinto e Motter (2012), no Brasil, o início do ensino em administração ocorreu em 1902, com a criação de duas instituições particulares de ensino, quando o país se encontrava em expansão comercial exigindo a necessidade da criação do ensino comercial. O ensino comercial parece ter influenciado fortemente o surgimento dos cursos superiores de Contabilidade, Administração e Economia. (PELEIAS et al., 2007).

Assim como em outros países, o Brasil também buscou inspiração norte-americana, no período pós-guerra, para a instituição de um modelo de ensino à formação de jovens

administradores. Assim, em 1952, a primeira escola de administração foi a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, criada pela FGV, no Rio de Janeiro. Em 1954, foi instituída a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP. No ano de 1963, a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP) passou a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública e, dois anos depois, a profissão de administrador foi regulamentada a partir da promulgação da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. (PINTO e MOTTER, 2012).

A partir da regulamentação da profissão de administrador, o ensino em administração, no Brasil, passou por três fases relacionadas a sua legislação. A primeira fase compreende a definição do currículo mínimo para o curso, de acordo com o parecer 307/66. A segunda fase define a criação das habilitações específicas dos cursos de Administração, a partir do parecer 433/93. Por último, a terceira fase define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, através do parecer 776/97. (PINTO e MOTTER, 2012).

Segundo Braga et al. (2011), a primeira fase dos ciclos do ensino de administração, através do parecer 307/66, compreendia o currículo mínimo para o profissional habilitado a exercer a profissão de administrador. As disciplinas a serem cursadas eram:

- Matemática;
- Estatística;
- Contabilidade;
- Teoria econômica;
- Economia brasileira;
- Psicologia aplicada à administração;
- Sociologia aplicada à administração;
- Instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa);
- Legislação social;
- Legislação tributária;
- Teoria geral da administração;
- Administração financeira e orçamento;
- Administração de pessoal;
- Administração de material.

Além das disciplinas citadas, era obrigatória a escolha entre as disciplinas de Direito administrativo ou Administração de produção e vendas como matérias optativas, além de um estágio supervisionado. (BRAGA et al., 2011).

A segunda grande mudança ocorrida na grade de disciplinas do curso de Administração ocorreu no ano de 1993, com a resolução 433/93, dispondo habilitações específicas em Administração. No parecer 433/93 (CFE, 1993), os grupos nucleares de matérias que compõem o currículo mínimo a ser trabalhado no currículo pleno de cada instituição, ficam assim reunidos:

Matérias de Formação Básica e Instrumental:

- Economia;
- Direito;
- Matemática;
- Estatística;
- Contabilidade;
- Filosofia;
- Psicologia;
- Sociologia;
- Informática.

Total: 720 h/a -24%

Matérias de Formação Profissional:

- Teoria da administração;
- Administração mercadológica;
- Administração de produção;
- Administração de Recursos Humanos;
- Administração financeira e orçamentária;
- Administração de recursos materiais e patrimoniais;
- Administração de sistemas de informação;
- Organização, sistemas e métodos.

Total: 1.020 h/a - 34%

- Disciplinas complementares: 960 h/a - 32%;
- Estágio Supervisionado: 300 h/a - 10%;

- Carga horária global: 3.000 h/a -100%.

Ainda, a partir da resolução 433/93, cumpriu-se notar que o currículo mínimo, estruturalmente, é composto pelos grupos nucleares de matérias, anteriormente descritos, ou seja:

- a) matérias de formação básica e instrumental;
- b) matérias de formação profissional;
- c) disciplinas complementares (a cargo da escola);
- d) estágio supervisionado.

Em 1997, ficou definida a terceira fase nas definições do currículo dos cursos de Administração, através da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, com o parecer 776/97. (PINTO e MOTTER, 2012). Seguindo a nova orientação da política para o ensino superior, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CES n°. 776, de 3 dezembro de 1997, dispondo sobre a orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Este parecer salientava que “a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam ao diploma profissional”.

A resolução está em vigor até hoje, e representa a terceira fase na estrutura curricular para a formação de profissionais de Administração. O artigo 4º, da Resolução CNE/CES 4/05, propõe que o Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades. (PINTO e MOTTER, 2012, BRAGA et al., 2011):

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005).

Assim, segundo Braga et al. (2011), a grande preocupação na elaboração do currículo para o curso de Administração é oferecer disciplinas básicas, instrumentais e disciplinas da formação profissional. Para Oliveira, Lourenço e Castro (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram novos parâmetros para o ensino de Administração, levando o curso a promover adaptações em todo o país para poder atender as novas exigências. A partir da definição do currículo, Cruz (2005) infere que o processo educativo deve estar voltado para a formação do administrador com competência técnico-científica e compromisso social.

Zanchet (2009) afirma que, no campo da educação, existe um debate que parece ser inesgotável e que se reedita em diferentes áreas, sejam elas na definição de currículos, no estabelecimento de políticas nacionais e internacionais à educação, na pesquisa em educação, na aula que vamos dar amanhã, na formação de professores. A autora sugere que, nestas e em outras áreas de interesse da educação, o dilema teoria-prática surge com frequência, em geral, a cobrar posicionamentos e definições.

Neste contexto, Maio (2014) afirma que os professores terão o fundamental papel de facilitadores da aprendizagem e os estudantes a oportunidade de participar ativamente da construção de seu conhecimento, além de conectar teoria e prática. Para a autora, no curso de Administração, a grande maioria dos docentes exerce paralelamente outras atividades profissionais, normalmente ligadas à gestão de empresas, fazendo da docência uma atividade secundária. A formação do administrador, em si, não o prepara para a sala de aula. (MAIO, 2014).

2.2.1 Metodologia aplicada no ensino de administração

Assim como em outros cursos no ensino superior, o curso de Administração também enfrenta problemas relacionados a formação do docente apto para exercer a função, objetivando o atendimento proposto no currículo do curso. (IGARI, 2010). Para a autora, o curso de Administração acompanhou a grande expansão do ensino superior ocorrido na década de 90, ao qual influenciou diretamente nas condições do trabalho docente. A autora menciona também, que devido a demanda por professores, houve o ingresso de profissionais sem experiência ou sem preparo adequando para a prática docente. (IGARI, 2010).

Diante da demanda por competências profissionais específicas do administrador, cabe às autoridades de ensino superior assumir este compromisso de transição paradigmática do ensino puramente teórico para o ensino ativo, modelando a dinâmica das instituições de ensino superior, visto que estas instituições possuem níveis de complexidade e especificidade. (MELO et al., 2013, BARBOSA et al., 2016).

Segundo a pesquisa do *Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador*, desenvolvido pelo CFA (Conselho Federal de Administração) em 2016, o perfil do professor/coordenador é composto por maioria do sexo masculino e casado, tendo idade entre 44 e 50 anos. Esse profissional é graduado em Administração e é egresso de universidades particulares. A maioria formou-se entre 1990 e 1999, concluindo o programa de Mestrado Acadêmico. Também, o professor/coordenador de cursos de Administração trabalha em apenas uma IES e leciona, em média, 2 ou 3 disciplinas. Esse docente leciona em cursos de Administração há mais de 6 anos e cumpre carga horária semanal entre 31 e 40 horas, realizando trabalhos de consultoria como atividade paralela. (CFA, 2016).

Com relação as práticas adotadas pelo docente em Administração, Lopes (2006) afirma que predominam nos cursos de Administração, estruturas fragmentadas e práticas pedagógicas arcaicas que privilegiam a atonicidade da produção e reprodução desse conhecimento. Carvalho (2013), em seu estudo sobre o perfil do docente em Administração mencionou que, em relação à sua metodologia de ensino, os docentes responderam em sua pesquisa como metodologia mais utilizada, as aulas expositivas, demonstrando a utilização de uma metodologia tradicional, seguidas de debates e seminários. Moreira, Silva e Constante (2014), em sua pesquisa sobre a formação didática do docente em Administração, concluíram que muitos dos docentes são bacharéis, especialistas e mestres, em sua maioria possuem formação relacionada à disciplina que ministra e, portanto, têm domínio do conteúdo, porém, os docentes bacharéis, que representaram 50% neste estudo, às vezes sentem dificuldades na atuação em sala de aula por não conhecer a prática da arte de ensinar.

Para Valdevino et al. (2017), a decisão pelo método a ser aplicado em sala de aula ocorre quando já se têm definidos os objetivos educacionais, ou seja, quando o docente decide o que pretende mostrar e as habilidades que seus discentes sejam capazes de realizar ao concluir a disciplina. Ainda para o autor, o método mais usual no ensino de Administração é o da aula expositiva. Uma explicação para o uso deste método é pela série de variações que este tem, além de seu baixo custo, podendo se adequar à maioria dos conteúdos e ser usado junto a outras ferramentas pedagógicas. (VALDEVINO et al., 2017).

Na pesquisa do perfil do professor em administração (CFA,2016), realizada com 1.259 professores de Administração em todo Brasil, confirmaram que a metodologia utilizada pelos docentes, ainda são as aulas expositivas. Quanto aos materiais mais utilizados, os livros textos básicos e as apostilas continuam sendo os principais, porém, percebemos que o uso da internet ampliou o acesso a materiais de consulta em sites selecionados. (CFA, 2016, p. 61).

Neste contexto, se observa que o professor em Administração ainda possui dificuldades com relação as práticas docentes realizadas em sala de aula. Evidencia-se que são casos por falta de capacitação para o desempenho do papel docente. Lima e Silva (2012) afirmam que os docentes que atuam em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, como os de Administração, não tiveram uma formação acadêmica consistente envolvendo os pressupostos e perspectivas teóricas da aprendizagem de adultos, o que pode dificultar a introdução de uma abordagem balizada pela Andragogia e pela aprendizagem autodirecionada e transformadora. Também, a metodologia adotada são aulas expositivas, o que demonstra essa falta de preparação do professor para sala de aula, ao qual poderiam ser introduzidos métodos mais modernos e metodologias que fujam do modelo tradicional. (IGARI, 2010; LOPES, 2006; LIMA e SILVA, 2012; CARVALHO, 2013; MOREIRA; SILVA; CONSTANTE, 2014).

Para Lima e Silva (2012), o ensino em Administração se torna um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática, uma vez que grandes pontes das teorias administrativas apresentam características da concepção tradicional da ciência, desconsiderando a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. O conhecimento da realidade do ensino em Administração é fundamental, pois suas estratégias de ensino carecem de metodologias focadas na autonomia do aluno, já que ainda prevalece o ensino expositivo e com a passividade do aluno na interação em sala de aula. (PIMENTA; ANASTAISOU, 2002).

Para Barbosa e Moura (2014), o uso de metodologias tradicionais de ensino, os alunos não são colocados frente a desafios e problemas que contribuirão para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Ferreira (2012) afirma que uma das características que o professor em Administração precisa ter é a capacidade de utilizar seus conhecimentos e experiências para fomentar a ampliação do repertório de saberes do aluno. A seguir, será abordado o referencial sobre Aprendizagem Ativa.

2.3 APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem ativa ganhou força nos últimos anos tentando manter-se como uma mudança, e desenvolvendo as habilidades dos alunos. É a aplicação de metodologias onde os alunos não são simples espectadores, uma vez que participam, experimentam e olham para a sua própria trajetória epistemológica. (SEMAN; HAUSMANN; BEZERRA, 2017).

O aprendizado ativo é uma forma de aprendizagem em que o ensino objetiva o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem mais diretamente do que em outros métodos. Segundo Almeida (2010), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental, na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria.

Para Navarro (2006), o conceito de aprendizagem ativa pode adquirir significados muito diferentes, uma vez que não existe uma definição única, apesar das inúmeras ocasiões em que a literatura especializada se utiliza. Já, há algum tempo, teóricos como Dewey (1916), enfatizam a importância de superar a educação tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com esse aluno.

Para Prince (2014), normalmente, se observa a metodologia ativa sendo apresentada como o oposto da metodologia tradicional, onde o aluno recebe o conteúdo passivamente. Souza et al. (2014) trazem as diferenças destes dois métodos sob os aspectos: base metodológica, possibilidade de atingir a excelência, métodos disponíveis, papel docente e discente, vantagens e desvantagens. Essas diferenças estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Diferenças entre as metodologias ativas e modelo tradicional

(continua)

| Aspecto | Modelo Tradicional | Metodologia Ativa |
|--|---|--|
| Base metodológica para o desenvolvimento das atividades. | Não possuem distinção entre aprendizagem infantil e adulta. | Possui distinção entre aprendizagem infantil e adulta. |
| Possibilidade de atingir a excelência. | Não há. As metodologias tradicionais chegam apenas ao patamar de demonstração de habilidades restringindo-se ao conhecimento cognitivo. | Possui esta possibilidade, uma vez que permitem a construção de estratégias para esse fim. |
| Métodos disponíveis | Métodos geralmente restritos a aulas teóricas, e atividades práticas no local de atuação profissional. | Há inúmeros métodos, que variam em objetivos, complexidade e custos. Combinar estes métodos aproxima a realidade profissional na sala de aula. |
| Papel docente | Ativo, pois o professor é responsável por transmitir o conhecimento. | Interativo, pois atua como facilitador no processo de aprendizagem. |

(conclusão)

| | | |
|----------------|---|---|
| Papel discente | Passivo, pois cabe ao aluno absorver as informações transmitidas pelo professor. | Ativo, pois o aluno é responsável pelo seu aprendizado. |
| Avaliação | Prova teórica de múltipla escolha. | Prova cognitiva, com questões abertas sobre a compreensão do tema, prova de habilidades e auto avaliação do aluno. |
| Vantagens | Baixo custo, possibilidade de trabalho com grandes grupos e repasse de todo conteúdo planejado. | Possibilidade de tratar as necessidades dos alunos individualmente e atendimento da excelência. |
| Desvantagens | A avaliação restringe-se a métodos poucos discriminativos e não é possível garantir que o aluno aprendeu em profundidade. | É necessário que o trabalho seja realizado em pequenos grupos. As atividades também consomem bastante tempo do docente para serem preparadas e, muitas vezes, é necessário abrir mão de alguns conteúdos, a fim de que o conteúdo principal seja trabalhado de forma efetiva. |

Fonte: Adaptado de Souza et al. (2014).

Para Dewey (1919), sem a educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos. Em seu clássico *Democracy and Education*, John Dewey (1916) define esse tipo de aprendizagem como algo que a pessoa faz quando estuda. Navarro (2006) afirma que a partir dessa definição original, diferentes concepções do termo foram incorporadas, embora todas incluíssem, entre outros aspectos, o envolvimento dos estudantes em algo mais que a escuta passiva, o deslocamento da ênfase da transmissão da informação. ao desenvolvimento de habilidades nos estudantes, a realização de tarefas que requerem processos de pensamento de certa complexidade, a participação ativa dos estudantes na hora de aprender, o questionamento das próprias crenças e valores.

Souza (2014) afirma que, quando o aluno é estimulado por meio de diferentes metodologias de ensino e são oferecidos instrumentos no desenvolvimento de habilidades, significa que a aprendizagem ativa está sendo planejada pelo professor. Paulo Freire (2009) defende a aprendizagem ativa, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos. O autor ainda afirma que o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maneira humanística, social

é, principalmente, posicionar o docente criticamente no sentido de orientar e incentivar os educandos quanto seus deveres e direitos quanto cidadãos.

O objetivo central da educação é dar poder aos alunos a comandar seu próprio sentido do que é aprender. Atribuir este sentido envolve pensar, sentir e agir, logo, estes três aspectos devem estar integrados a um significativo novo aprendizado e, especialmente, à criação de um novo conhecimento, tornando o aluno como papel principal no processo de ensino-aprendizagem, com participação ativa. (DEWEY, 1916; NOVAK, 1999; NAVARRO, 2006; FREIRE, 2009).

Para Berbel (2011), envolver os alunos em novas aprendizagens, através da compreensão, escolha e interesse, é uma condição essencial para expandir as suas oportunidades de exercer liberdade e autonomia para tomar decisões em diferentes pontos do processo, preparar-se para a sua futura prática profissional. Para Bordanave e Pereira (2015), cabe ao professor planejar suas ações e desenvolver seu currículo escolar, para que os conteúdos e disciplinas sejam abordados de forma mais flexível, de modo a permitir que o professor entre na cena e perceba do aluno suas preocupações, interesses e necessidades pessoais que podem ser considerados para um replanejamento do que foi previamente definido pelo professor.

A seguir, será abordado o referencial sobre algumas das metodologias ativas com mais destaque.

2.3.1 Metodologias ativas de ensino

O princípio associado ao uso de metodologias ativas consiste em deslocar o eixo principal da responsabilidade pelo processo de aprendizagem do professor para o aluno. (MAZUR, 2015). Para Hartz e Schlatter (2015), o grande objetivo das metodologias ativas é fazer com que o aluno passe a ser o personagem principal da relação de ensino e aprendizagem, sendo que o professor continua participando deste processo, mas o faz com outras formas de contribuição.

Para Venturini (2018), palavras como participação, engajamento, autonomia e reflexão fazem parte do vocabulário recorrente na definição de metodologias ativas. Outro aspecto importante e usual é a participação do professor como facilitador do processo de aprendizagem.

Para Bonwell e Eison (1991), as metodologias ativas são métodos de aprendizagem em que os alunos estão ativamente ou experiencialmente envolvidos no processo de aprendizagem, onde existem diferentes níveis de aprendizagem ativa, dependendo do envolvimento dos alunos.

Berbel (2011) afirma que existem muitas possibilidades de metodologias ativas, com o potencial de levar os alunos a aprenderem por sua autonomia.

Para Mitre (2008), as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico baseado na autonomia, onde a educação contemporânea deve pressupor um aluno capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação. Metodologias ativas têm o poder de tirar os alunos do senso comum, pois fornecem os meios para despertar o potencial psicológico e o interesse de abordar questões emergentes, trazendo novas perspectivas de interpretação e análise.

A aprendizagem deixa de ser superficial e global e passa a ter uma visão analítica do problema estudado. (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). Para os autores Gomes e Rego (2011),

é uma metodologia ativa que centra o aprendizado no aluno, sendo o eixo principal do aprendizado teórico do currículo [...]. Tem caráter formativo, estimulando a busca do conhecimento, a autonomia intelectual e o compartilhar do conhecimento construído, já que estudantes em pequenos grupos trabalham na resolução de situações problemas que servem de mote para a busca de conteúdos, conceitos e habilidades cognitivas.

Neste contexto, as metodologias ativas ganham cada vez mais espaço nas escolas e universidades, e algumas dessas metodologias ganham mais destaque na literatura. São exemplos destas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), o *Peer Instruction* (PI), o *Flipped Classroom* (FC), o *Just-In-Time Teaching* (JITT), Aprendizagem Baseada em Times (TBL), Estudos de caso, simulações, entre outros. (MITRE, 2008; BERBEL, 2011; MAZUR, 2015).

Assim, diferentemente do método tradicional, em que os estudantes têm uma postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento oposto, ou seja, são entendidos como sujeitos históricos e, portanto, desempenham um papel ativo na aprendizagem, pois têm seus valores apreciados, experiências, conhecimentos e opiniões como ponto de partida para a construção do conhecimento. (BERBERL, 2011; MAZUR, 2015; HARTZ; SCHLATTER, 2015). A seguir, serão apresentadas algumas metodologias mais utilizadas e encontradas com maior facilidade na literatura, que são a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, o *Peer Instruction* e o *Flipped Classroom* e o *Just-in-Time Teaching*.

2.3.1.1 Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma metodologia de ensino e aprendizagem que surgiu na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, em meados da década de 1960. O PBL assume que o aprendizado não é apenas um processo de recepção de informação, mas significa construção. (ESCRIVÃO; RIBEIRO, 2007). Berbel (2011) explica que a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) foi originalmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas também foi tentada por outros cursos. Essa alternativa difere das demais mencionadas acima porque constitui o eixo principal da aprendizagem técnico-científica em uma proposta de programa.

Casale, Kuri e Silva (2011) descrevem o PBL como um método de aprendizagem que desenvolve o pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas e aprendizagem ao longo da vida, gerando uma melhor formação profissional e pessoal. Nesse sentido, o PBL se concentra no aprendizado e não na instrução, além de ser uma abordagem centrada no aluno.

Ribeiro (2016) relata que a aprendizagem baseada em problemas teve *Howard Barrows* na década de 1980, como um dos pioneiros no desenvolvimento, definindo esse método como uso de problema, um ponto de partida para estimular a aquisição e integração de novos conhecimentos. Dessa forma, o autor define a aprendizagem baseada em problemas como uma abordagem instrucional, que utiliza problemas da vida real para motivar e facilitar a aprendizagem de conhecimentos, importantes para a atuação profissional do estudante.

2.3.1.2 Aprendizagem baseada em projetos

De acordo com Cocco (2006), a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning) é um método de ensino centrado no aluno, baseada em três princípios do construtivismo. A aprendizagem é específica do contexto, os alunos estão ativamente envolvidos no processo, alcançando seus objetivos através de interações sociais e compartilhamento de conhecimento e compreensão.

Um dos pressupostos da aprendizagem baseada em projetos é levar em conta contextos e situações da vida real, que devem estar ligados ao objetivo central do projeto que está sendo desenvolvido. Helle et al. (2006) argumentam que o trabalho baseado em projetos é uma forma de aprendizagem cooperativa, uma vez que todos os participantes devem contribuir para o

resultado compartilhado e ter elementos de aprendizagem através de experiências de reflexão ativas e envolvimento consciente, em vez de experiências passivas.

2.3.1.3 *Peer Instruction*

A Metodologia da Educação pelos Pares, ou *Peer Instruction* (PI) foi proposta por Eric Mazur, professor da Universidade de Harvard, e se distingue pela compreensão e aplicabilidade de conceitos, usando a discussão entre os estudantes. É uma estratégia de ensino projetada para tornar as aulas mais interativas e fazer com que os alunos se envolvam intelectualmente no que está acontecendo na aula. (GODOI e FERREIRA, 2016). Para Ferreira e Moreira (2017), o *Peer Instruction* é um método que pode ser usado em todas as classes, independentemente do tamanho e de todo o conteúdo. O que acontece é planejar e se adaptar para ser eficaz. Em geral, o professor divide o tempo de aula entre palestras curtas e conceituais.

O *Peer Instruction* se afasta do conceito tradicional de dar uma lição detalhada, mas consiste em breves introduções aos postos-chave do conteúdo, seguidos por pequenas questões conceituais para promover a interação do aluno e focar sua atenção e conceitos fundamentais da disciplina. (MAZUR, 2015).

2.3.1.4 *Sala de aula invertida*

A sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, é uma metodologia que foi divulgada por Bergmann e Sams (2012) a partir de sua experiência em escolas de ensino médio nos Estados Unidos. Esses autores, através de estudos anteriores realizados em diversas universidades, trouxeram essa metodologia para o ensino médio com a intenção de atender a atletas estudantes, ausentes dos cursos por causa dos campeonatos em que participavam. (SUHR, 2016). O conceito básico de inversão de sala de aula é fazer em casa o que foi feito em sala de aula, por exemplo, assistir a palestras e, em sala de aula, trabalhar em casa, ou seja, resolver problemas. (BERGMANN e SAMS, 2012).

2.3.1.5 *Just-in-time Teaching*

O ensino sob medida ou *Just-in-Time Teaching* (JiTt), é uma técnica de ensino que foi implementada no final da década de 1990, em um curso introdutório de física para atender às

necessidades de alunos não tradicionais. Mais ou menos na mesma época, a educação superior experimentou uma mudança de paradigma na qual os professores começaram a avaliar criticamente a eficácia do modelo tradicional e do tipo modelo como uma estratégia instrucional padrão. (NOVAK et al., 1999).

Muitos professores estavam cada vez mais insatisfeitos com o nível de domínio dos conceitos-chave pelos alunos que abandonavam os cursos introdutórios. Como resultado, os instrutores começaram a examinar a qualidade das técnicas de ensino implementadas na sala de aula. Ao longo da Academia, uma variedade de estratégias inovadoras e centradas na aprendizagem começaram a substituir os discursos tradicionais e o JiTT foi uma das práticas introduzidas para cativar estudantes universitários com diversos estilos de aprendizagem e uma variedade de acadêmicos e origens sociais. (NOVAK et al., 1999).

Segundo Araújo e Mazur (2013), o ponto principal do JiTT é a possibilidade do professor planejar suas aulas a partir dos conhecimentos e dificuldades dos alunos, que serão manifestados nas respostas das atividades que eles realizarão previamente às aulas presenciais. Para os autores, existem três etapas com envolvimento do aluno. O Quadro 4 apresenta as 3 etapas. (ARAÚJO e MAZUR, 2013).

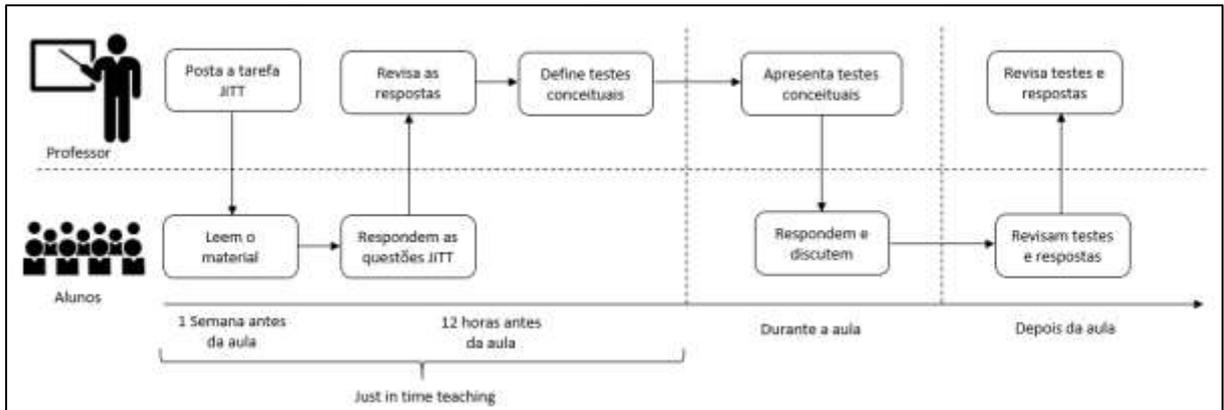
Quadro 4 – Etapas de envolvimento do JiTT com o aluno

| Etapas | Descrição |
|--|---|
| Tarefas de Leitura (TL) sobre os conteúdos a serem discutidos em aula. | Conhecida como “exercícios de aquecimento (<i>WarmUp exercise</i>). É uma atividade de preparação prévia à aula. O professor solicita que os alunos leiam materiais de apoio e respondam algumas questões sobre os tópicos. |
| Discussões em sala de aula sobre as TL. | O professor utiliza as respostas para elaboração das aulas sob medida para seus alunos. Esse <i>feedback</i> por parte dos alunos permite que o docente prepare explicações e escolha atividades de ensino. |
| Atividades em grupo envolvendo os conceitos trabalhados nas Tarefas de Leitura e nas discussões em aula. | O professor deve promover o engajamento dos estudantes durante a aula, com exposições orais curtas (aproximadamente 10min) e intercaladas com outras atividades individuais ou colaborativas. |

Fonte: Adaptado de Araújo e Mazur (2013).

Neste contexto, a estratégia do JiTT é baseada na distribuição de materiais e na proposta de perguntas aos alunos, a serem feitas antes de cada aula, onde três perguntas são normalmente transmitidas sobre o material, duas relacionadas ao conteúdo e uma questão de investigação sobre as principais dificuldades e dúvidas. Assim, a partir desse *feedback*, o professor prepara sua aula para otimizar o uso do tempo de aula. (NOVAK et al., 1999; ARAÚJO; MAZUR, 2013). Na Figura 12, será apresentada a linha do tempo do *Just-in-Time Teaching* (JiTT).

Figura 12 – Linha do tempo do *Just-in-Time Teaching*



Fonte: Adaptado de Mazur e Watkins (2009).

Para Mazur e Watkins (2009), com o *JITT*, os professores podem ajudar a orientar a leitura dos alunos escolhendo questões que realcem os pontos mais importantes ou desafiadores ou metas mais profundas. Com esta orientação, os alunos têm a oportunidade de se tornar melhores leitores como eles têm mais prática dirigida com a leitura durante todo o semestre. O próximo passo, durante o processo de aula, o professor fornece exercícios (*puzzles*) que os alunos podem resolver, com base no conhecimento estudado, e pode receber algum crédito por esforço e desempenho. Recomenda-se considerar o envolvimento efetivo do aluno no processo, o esforço dedicado, a riqueza das discussões, entre outras possibilidades, mesmo que os exercícios sejam incompletos, distanciando-se das práticas punitivas, se a resposta não estiver certa. (KIELT, 2017).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um método em pesquisas, seja qual for o tipo, é a definição de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de um estudo. Para Oliveira (1997), trata-se do estudo com critérios metodológicos, das relações existentes entre causa e efeito de um fenômeno qualquer, no qual o estudo se propõe a demonstrar a verdade dos fatos e suas aplicações práticas. No desenrolar da pesquisa, podem aparecer diferentes formas de métodos. (FACHIN, 2005). Para a autora, a caracterização do método científico ocorre pela escolha dos procedimentos sistemáticos que descrevem e explicam uma situação sob estudo e a sua escolha é baseada na natureza do objetivo que se pretende no estudo. Segundo Gil (2010), a pesquisa científica envolve um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas a problemas por meio do uso de procedimentos científicos.

Fachin (2005) afirma que o método é um plano de ação, formado por um conjunto de etapas ordenadamente dispostas, destinadas a realizar e a antecipar uma atividade na busca de uma realidade, onde a técnica está ligada ao modo de realizar as atividades fazendo-a transcorrer de forma mais hábil, mais perfeita. O método está relacionado à estratégia, e a técnica, à tática. Entre os procedimentos metodológicos, podemos classificar em abordagem quantitativa e qualitativa.

Para Oliveira (1997), os dois métodos são diferentes pela sua sistemática, e principalmente, pela forma de abordagem do problema que está sendo objeto de estudo. O método quantitativo é muito utilizado no desenvolvimento das pesquisas descritivas, na qual procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, assim como a relação causa e efeito. (OLIVEIRA, 1997).

Flick (2009) explica que as ideias centrais que norteiam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Para o autor, a essência da pesquisa qualitativa consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos que foram aplicados para o desenvolvimento da investigação empírica. Primeiramente, é descrita a classificação da pesquisa. Em seguida, a caracterização do objeto. E, por fim, descrevem-se os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Roesch (1999) afirma que a partir dos objetivos do projeto define-se o tipo de projeto mais apropriado, distinguindo entre o delineamento da pesquisa e as técnicas de coleta e análise de dados a serem utilizados. Como a pesquisa tem como objetivo geral, analisar a contribuição da aprendizagem ativa como inovação no processo de ensino de administração, o tipo de pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva.

Para Gil (2010), a pesquisa exploratória é desenvolvida com o objetivo de se alcançar uma visão ampla de um fato, proporcionando esclarecimentos sobre um problema. Assim, esta pesquisa classifica-se como exploratória, pois não se identificou estudos que aborde a percepção de alunos no objeto pesquisado, conforme bibliometria realizada na base de dados da Scopus e na BDTD em abril de 2019.

Também se classifica como descritiva, pois tem como objetivo fundamental descrever as características de determinada população ou fenômeno ou ainda pode estabelecer relações entre as variáveis.

3.1.1 Quanto aos procedimentos

Com o objetivo de compreender a relação da aplicação de metodologias ativas no ensino de administração e o grau de satisfação dos alunos com a aplicação destas metodologias, submeteu-se a realizar a replicação da escala proposta por Batista et al. (2014). Este estudo se caracteriza como sendo de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e finalidade descritiva. A escala utilizada intitula-se como validação de escala de avaliação de satisfação de estudantes. A pesquisa aplicada aumenta a possibilidade de compreensão e resolução de problemas organizacionais. (HAIR Jr. et al., 2005). A pesquisa com finalidade descritiva consiste em um tipo de pesquisa conclusiva que busca descrever, em geral, características ou funções do mercado, e é comumente realizada para estimar o percentual da população que exibe um determinado comportamento e realizar previsões específicas. (MALHOTRA, 2006). Referente aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa *survey*, tendo por objetivo reunir informações providas de um grupo de interesse acerca dos dados que se almeja obter. (HAIR Jr. et al., 2005). Malhotra (2006) define o questionário como um instrumento que contém questões distribuídas de maneira formal, o qual tem por finalidade obter informações dos

entrevistados. O questionário utilizado para realização desta pesquisa está detalhado no Anexo A.

Quanto à abordagem, a pesquisa classifica-se por ser quantitativa e tem como característica, de acordo com Raupp e Beren (2003), o emprego de instrumentos estatísticos na coleta e na análise dos dados.

3.1.2 Etapas da pesquisa

Para a realização de uma pesquisa, Gil (2010) sugere adotar etapas para acompanhar as ações correspondentes a cada uma das fases da pesquisa. Segundo o autor, este procedimento visa facilitar o acompanhamento das ações que devem ser tomadas. Gil (2010) separa as fases da pesquisa conforme à seguinte sequência:

- a) formulação do problema;
- b) operacionalização das variáveis (conceitos);
- c) elaboração do instrumento da coleta de dados;
- d) pré-teste do instrumento;
- e) seleção da população e da amostra;
- f) coleta de dados;
- g) análise e interpretação dos dados; e
- h) redação do relatório de pesquisa.

Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido conforme as fases determinadas por Gil (2010), sendo que as etapas a e b foram descritas nos itens 1 e 2 deste trabalho. Para a etapa c, foi adaptado escala de avaliação de satisfação dos estudantes (Baptista et al., 2014), apresentado no Anexo A. As demais etapas serão apresentadas na sequência.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi aplicada entre os dias 01 de maio a 31 de maio de 2019, de forma presencial e eletrônica. Nesta última, para facilitar o envio do questionário e, por conseguinte a coleta de dados, optou-se por utilizar a ferramenta Google Docs®, fornecida pela empresa Google. Os respondentes foram alunos do curso de Administração de diferentes IES situadas na região sul do Brasil, pertencentes ao consórcio STHM Brasil, por terem a aprendizagem

ativa em suas instituições, e duas IES que não pertencem ao consórcio STEHM, porém, também aplicam as metodologias ativas no ensino de Administração. Durante o contato com as instituições de Ensino, algumas não concordaram na aplicação da pesquisa. As IES dos alunos pesquisados estão listadas no Quadro 5. Quanto à amostragem, foi utilizado o critério estabelecido por Hair Jr. et al. (2009), tendo sido considerados de 3 a 5 respondentes por variável, exceto as questões sociodemográficas. Considerando 5 respondentes por variável, a amostragem mínima é de 90 respondentes. Durante a pesquisa, o total de respondentes foi de 304 alunos de 6 IES da região sul do Brasil.

Quadro 5 – IES dos alunos participantes da pesquisa

| IES | Localização |
|------------|--------------------|
| FACCAT | Taquara/RS |
| UNOESC | Chapecó/SC |
| FAE | Curitiba/PR |
| ANHANGUERA | Caxias do Sul/RS |
| UCS | Caxias do Sul/RS |
| Univates | Lajeado/RS |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2019).

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi a escala proposta por Baptista et al. (2014), o qual foi a validade de uma escala de avaliação de satisfação dos estudantes, diante a alteração de metodologia de ensino, sendo um questionário com 18 variáveis. Esta escala foi adaptada de um artigo encontrado durante a bibliometria, que apresentava questões que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. No Quadro 6 está apresentada a adaptação da escala original.

Quadro 6 – Adaptação da escala original

(continua)

| Escala Original | Escala Adaptada |
|---|--|
| Satisfação global com as aulas práticas. | Estou satisfeito com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais . |
| As aprendizagens conseguidas. | Minha aprendizagem é maior com a metodologia ativa |
| Motivação quando da vinda para as aulas práticas. | Sinto-me motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa. |
| Dinamismo das aulas práticas. | As aulas nas metodologias ativas são mais dinâmicas. |
| Satisfação com o grau de dificuldade dos cenários. | Estou satisfeito com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa. |
| Satisfação com a discussão pós-cenário (<i>debriefing</i>). | Estou satisfeito com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa. |

(conclusão)

| | |
|--|---|
| Ligação dos cenários à teoria. | Entendo que existe maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa. |
| Adequação às temáticas desenvolvidas nas aulas. TP | Sinto-me satisfeito com as temáticas desenvolvidas e sua relação com a prática nas aulas com metodologias ativas. |
| Produtividade durante as aulas práticas | Entendo maior a produtividade durante as aulas com aplicação da metodologia ativa. |
| Participação ativa nos cenários desenvolvidos | Participo ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas. |
| Interação com os colegas | Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas. |
| Interação com os docentes | Entendo que aumenta a interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas. |
| Realismo dos cenários desenvolvidos | Entendo as metodologias ativas como uma inovação. |
| Credibilidade durante o cenário | Entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem. |
| Qualidade do material utilizado nas práticas | Percebo maior qualidade do material utilizado nas práticas das metodologias ativas. |
| Qualidade do equipamento utilizado nas práticas | Percebo maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas. |
| Qualidade dos simuladores | Percebo maior qualidade dos simuladores/casos/problemáticas nas aulas com as metodologias ativas. |
| Satisfação global com as aulas práticas | Entendo que o uso de (TICs) como ferramenta de ensino ajuda nas aulas com metodologias ativas. |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2019).

Quanto a adaptação do instrumento de coleta de dados, fase c, a construção do mesmo foi dividida em três blocos de questões, conforme artigo original e apresentado no Anexo A. O primeiro bloco de questões teve por finalidade verificar o processo do ensino e a motivação do aluno de administração advindos do uso de metodologias ativas. O segundo bloco de questões pretendeu avaliar o processo de ensino de administração por meio da aprendizagem ativa e, por fim, o terceiro bloco de questões pretendeu avaliar os resultados da aplicação da metodologia ativa como estratégia de inovação nos cursos de Administração.

Foi utilizada uma escala do tipo Likert, com as respostas variando de 1 a 5, conforme o grau de frequência e discordância (HAIR Jr. et al., 2009), em um questionário com 18 variáveis e 4 questões sobre o perfil dos respondentes. O banco de dados proveniente da coleta eletrônica foi alimentado com os dados da coleta presencial, e a partir dos dados organizados no Microsoft Excel®, os mesmos foram exportados para o software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) – versão 20.0, para viabilizar a análise estatística. Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos com o estudo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, a partir da análise estatística dos dados coletados. Neste sentido, primeiramente, será realizada a caracterização dos respondentes, seguida das médias e desvio padrão das variáveis e análise multivariada dos dados, com análise fatorial e descrição das variáveis de pesquisa, ou seja, o método proposto para o desenvolvimento da pesquisa que é de natureza quantitativo-descritiva. (HAIR Jr. et al., 2009).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

O bloco de questões denominado “Perfil” possui 4 questões fechadas, que buscam verificar as principais características dos respondentes. É possível observar que 57,9% dos entrevistados é do sexo feminino, com idade entre 18 e 35 anos (91,8%); solteiros (67,4%). Referente ao período no curso, se enquadram na faixa entre 1º e 4º semestre (72,0%), e entre 5º e 8º semestre (28,0%). A Tabela 1 demonstra os respectivos percentuais e números absolutos.

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos respondentes (n=304)

| Características demográficas | Casos n | Porcentagem (%) |
|------------------------------------|------------|--------------------|
| Gênero | | |
| Feminino | 176 | 57,9% |
| Masculino | 128 | 42,1% |
| Faixa etária | | |
| 18-25 anos | 168 | 55,3% |
| 26-35 anos | 111 | 36,5% |
| 36-45 anos | 21 | 6,9% |
| 46-55 anos | 2 | 0,7% |
| 56-65 anos | 2 | 0,7% |
| Estado civil | | |
| Solteiro(a) | 205 | 67,4% |
| Casado(a) | 81 | 26,6% |
| Outros | 14 | 4,6% |
| Separado(a) | 2 | 0,7% |
| Viúvo(a) | 2 | 0,7% |
| Semestre que está cursando. | | |
| 1º - 2º Semestre | 160 | 52,6% |
| 3º - 4º Semestre | 59 | 19,4% |
| 5º - 6º Semestre | 39 | 12,8% |
| 7º - 8º Semestre | 40 | 13,2% |
| 9º - 10º Semestre | 6 | 2,0% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A seguir, apresentam-se as análises estatísticas realizadas, com o objetivo de testar a escala no contexto estudado nesta pesquisa.

4.2 MÉDIA E DESVIO PADRÃO

A análise univariada ou descritiva permite a compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas e pela identificação das tendências e variabilidades. (FÁVERO et al., 2009). Para viabilizar a análise descritiva, calculou-se a média, desvio padrão e variância por variável e por construto, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2 – Análise unitária das variáveis

| Análise unitária das variáveis | | | | |
|--------------------------------|----------|---|-------|---------------|
| Dimensão | Variável | | Média | Desvio padrão |
| Motivação | M01 | Estou satisfeito com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais . | 3,89 | 0,929 |
| | M02 | Minha aprendizagem é maior com a metodologia ativa. | 3,93 | 0,969 |
| | M03 | Sinto-me motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa. | 3,87 | 0,971 |
| | M04 | As aulas nas metodologias ativas são mais dinâmicas. | 3,99 | 0,975 |
| Processo | P01 | Estou satisfeito com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa. | 3,67 | 1,033 |
| | P02 | Estou satisfeito com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa. | 3,71 | 0,993 |
| | P03 | Entendo que existe maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa. | 4,01 | 0,908 |
| | P04 | Sinto-me satisfeito com as temáticas desenvolvidas e sua relação com a prática nas aulas com metodologias ativas. | 3,74 | 0,982 |
| | P05 | Entendo maior a produtividade durante as aulas com aplicação da metodologia ativa. | 3,89 | 0,959 |
| Resultados | R01 | Participo ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas. | 3,90 | 1,002 |
| | R02 | Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas. | 4,17 | 0,944 |
| | R03 | Entendo que aumenta a interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas. | 4,06 | 0,937 |
| | R04 | Entendo as metodologias ativas como uma inovação. | 4,15 | 0,941 |
| | R05 | Entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem. | 4,24 | 0,832 |
| | R06 | Percebo maior qualidade do material utilizado nas práticas das metodologias ativas. | 3,88 | 0,948 |
| | R07 | Percebo maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas. | 3,76 | 0,972 |
| | R08 | Percebo maior qualidade dos simuladores/casos/problemáticas nas aulas com as metodologias ativas. | 3,78 | 0,975 |
| | R09 | Entendo que o uso de (TICs) como ferramenta de ensino ajuda nas aulas com metodologias ativas. | 4,00 | 0,953 |

Fonte: Elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

Observa-se que a menor média é 3,67 e a maior média é 4,24, sendo que as opções da escala variavam entre 1 e 5, o que indica que os respondentes possuem suas percepções quanto a metodologias ativas, concordando na sua grande maioria com as proposições. A maior média (μ 4,24) refere-se à variável “Entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem”, seguida por “Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas” com média de 4,17. Infere-se nestes resultados, a importância da utilização de casos reais durante a aprendizagem e as atividades grupos ou pares, características das metodologias ativas. A menor média foi a da variável que diz respeito à satisfação com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa, tendo uma média μ 3,67. Esta variável também apresentou o maior desvio padrão (1,03), o que permitiu inferir que pode haver diferenças significativas nas escolhas por parte dos respondentes.

A dimensão “entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem” possui o menor desvio padrão (0,832), reforçando a importância da variável, ao qual apresentou menos diferenças entre os respondentes. As variáveis que compõem esta dimensão dizem respeito a percepção dos resultados da aplicação de estratégias de aprendizagem ativa. Pode-se inferir que os resultados da aplicação das metodologias ativas são mais significativos na percepção do aluno do que o processo de realizar as atividades. Outra análise baseada na média está relacionada a percepção das metodologias ativas como uma inovação (μ 4,14), onde pode-se inferir que o aluno de administração tem a percepção que as práticas da aprendizagem ativa apresentam inovação no ensino frente as metodologias tradicionais de ensino.

O bloco relacionado a percepção do aluno sobre a motivação na aplicação das metodologias ativas obteve média de 3,91, onde pode-se inferir que o aluno de administração se sente motivado ao ter aulas com aplicação das metodologias ativas. O bloco com maior média foi o relacionado aos resultados percebidos com a aplicação das estratégias de aprendizagem ativa com μ 3,99, reforçando que os alunos de administração percebem melhores resultados na aplicação deste modelo de metodologias.

A fim de verificar como os dados se apresentam em uma análise multivariada, foi realizada uma análise fatorial, a qual será apresentada no próximo subcapítulo.

4.3 ANÁLISE MULTIVARIADA DOS DADOS

Com base nas variáveis analisadas, foram classificados os atributos validados em 3 dimensões referentes à identificação da percepção do estudante de Administração. Cada bloco era composto por variáveis, totalizando 18 questões presentes no estudo original. Realizou-se a depuração da escala, tendo sido suprimidas as cargas fatoriais abaixo de 0,499 (HAIR Jr. et al., 2009), resultando em 18 dimensões, com uma variância explicada de 56,5%.

Com o objetivo de verificar a confiabilidade dos dados, calculou-se o Alfa de Cronbach, o qual considera a variância atribuída aos sujeitos, bem como a variância atribuída às interações entre sujeitos e itens. O Alfa consiste em um índice para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna existente em uma escala, avaliando a magnitude com que os itens de um instrumento se correlacionam. (CORTINA, 1993). O Alfa de Cronbach é utilizado para analisar a consistência interna e tem como base a média, o desvio padrão e a correlação dos itens que integram o fator. (PESTANA; GAGEIRO, 2005). Os Alfas obtidos estão adequados ao que a literatura sugere, podendo ser considerados como “muito bom” em relação ao primeiro construto ($\alpha=0,868$), “bom”, para a segunda e terceira, dimensão ($\alpha=0,787$ e $\alpha=0,799$ respectivamente). A consistência interna do instrumento pode ser considerada “muito boa”, visto que o Alfa representa $\alpha=0,918$. (PESTANA; GAGEIRO, 2005).

Tabela 3 – Estatística de confiabilidade

| Estatística de confiabilidade | |
|-------------------------------|-------------|
| Alfa de Cronbach | Nº de itens |
| 0,918 | 18 |

Fonte: Elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

A análise fatorial foi a técnica estatística utilizada, visando a redução das variáveis em fatores comuns, por meio da análise das inter-relações entre as variáveis, em grupos comuns, com a menor perda de informações possível. (HAIR JR. et al., 2009). Pode-se entender, ainda, a análise fatorial como uma técnica que possibilita sintetizar informações de muitas variáveis em uma combinação de fatores, o que viabiliza condensar informações em novos agrupamentos, descrevendo, ainda, as relações de covariância entre os fatores. Pela análise fatorial é possível identificar fatores não observáveis em construtos latentes, para explicar a intercorrelação entre os atributos. (HAIR Jr. et al., 2009; FÁVERO et al., 2009).

Adicionalmente, para verificar se o método de análise fatorial é adequado para o tratamento dos dados realizou-se o teste de Medida de Adequação da Amostra de Kaiser Meyer Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett que são os testes indicados por Hair et al. (2009). Segundo estes autores, o teste KMO deve ter como resultado mínimo 0,70 enquanto que o teste de Esfericidade de Bartlett deve ter $\text{sig.} < 0,05$.

Os resultados da pesquisa, conforme Tabela 5, demonstram um KMO de 0,926 que Hair et al. (2009) classificam como admirável. E o nível de significância do teste de Esfericidade de Bartlett foi de 0,000 dentro dos parâmetros estabelecidos. Contudo, os resultados encontrados demonstram que a matriz de dados possui, com base em Hair Jr. et al. (2009), correlações suficientes para justificar a aplicação da análise fatorial.

Tabela 4– Teste KMO e esfericidade de Bartlett

| Teste | | Valor encontrado |
|---|---------------------|------------------|
| Medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem | | 0,926 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Qui-quadrado aprox. | 2422,58 |
| | Graus de liberdade | 153 |
| | Significância | 0,000 |

Fonte: Elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

A unidimensionalidade tem como objetivo identificar qual fator a variável pertence, ou seja, verificar quais relações existem entre as variáveis propostas. O procedimento adotado para este fim é a análise fatorial exploratória. Por meio desta análise, é possível compreender quais variáveis podem atuar juntas e quais delas têm impacto na análise, ou seja, é possível avaliar a relação entre as variáveis. (HAIR Jr. et al., 2009). Os dados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Comunalidade das variáveis

(continua)

| Variáveis | Comunalidades | |
|-----------|---------------|-----------|
| | Inicial | Extração* |
| M01 | 1,000 | ,606 |
| M02 | 1,000 | ,622 |
| M03 | 1,000 | ,677 |
| M04 | 1,000 | ,567 |
| P01 | 1,000 | ,529 |

| | | (conclusão) |
|-----|-------|-------------|
| P02 | 1,000 | ,487 |
| P03 | 1,000 | ,523 |
| P04 | 1,000 | ,520 |
| P05 | 1,000 | ,550 |
| R01 | 1,000 | ,375 |
| R02 | 1,000 | ,660 |
| R03 | 1,000 | ,666 |
| R04 | 1,000 | ,519 |
| R05 | 1,000 | ,591 |
| R06 | 1,000 | ,646 |
| R07 | 1,000 | ,647 |
| R08 | 1,000 | ,568 |
| R09 | 1,000 | ,420 |

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: Elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

A comunalidade, de acordo com Hair Jr. et al. (2009), explica o quanto uma variável se correlaciona com uma ou mais variáveis. Relatam estes autores que, esse relacionamento pode ser medido por um índice que varia de 0 a 1, sendo que quando o resultado for abaixo de 0,5 a variável pode ser omitida ou eliminada. A Tabela 6 apresenta os resultados desta análise.

Embora as variáveis 06, 10 e 18 (P02, R01 e R09 respectivamente) tenham apresentado comunalidades menores do que 0,5, e, conseqüentemente, não têm um relacionamento razoável com as outras variáveis, elas não foram excluídas da análise fatorial exploratória, pois as variáveis são importantes para o objetivo do estudo. (HAIR Jr. et al., 2009).

Quanto a análise de extração de fatores (componentes), conforme Tabela 6, 3 fatores representam 56,51% da variância das 18 variáveis, considerado abaixo em termos de variância total explicada. Hair Jr. et al. (2009) relatam que os fatores mantidos devem explicar pelo menos 60% da variância. Além disso, os 3 fatores possuem raízes latentes de autovalores maior que 1, que é o critério para ser considerado significativo de acordo com o estabelecido por Hair Jr. et al. (2009).

Tabela 6 – Método de extração dos principais componentes

| Componente | Variação total explicada | | | | | | | | |
|------------|---------------------------|---------------|---------------|--|---------------|---------------|--|---------------|---------------|
| | Valores próprios iniciais | | | Somadas de extração de carregamentos ao quadrado | | | Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado | | |
| | Total | % de variação | % cumulativa | Total | % de variação | % cumulativa | Total | % de variação | % cumulativa |
| 1 | 7,567 | 42,038 | 42,038 | 7,567 | 42,038 | 42,038 | 3,780 | 20,998 | 20,998 |
| 2 | 1,400 | 7,776 | 49,814 | 1,400 | 7,776 | 49,814 | 3,318 | 18,435 | 39,432 |
| 3 | 1,206 | 6,699 | 56,513 | 1,206 | 6,699 | 56,513 | 3,075 | 17,081 | 56,513 |
| 4 | ,928 | 5,154 | 61,667 | | | | | | |
| 5 | ,820 | 4,553 | 66,220 | | | | | | |
| 6 | ,749 | 4,160 | 70,380 | | | | | | |
| 7 | ,702 | 3,900 | 74,279 | | | | | | |
| 8 | ,601 | 3,339 | 77,619 | | | | | | |
| 9 | ,553 | 3,072 | 80,691 | | | | | | |
| 10 | ,483 | 2,685 | 83,376 | | | | | | |
| 11 | ,455 | 2,528 | 85,904 | | | | | | |
| 12 | ,445 | 2,474 | 88,377 | | | | | | |
| 13 | ,424 | 2,357 | 90,735 | | | | | | |
| 14 | ,404 | 2,242 | 92,977 | | | | | | |
| 15 | ,352 | 1,953 | 94,930 | | | | | | |
| 16 | ,327 | 1,816 | 96,746 | | | | | | |
| 17 | ,299 | 1,660 | 98,406 | | | | | | |
| 18 | ,287 | 1,594 | 100,000 | | | | | | |

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: Elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

Após determinar o número de fatores (componentes) gerou-se a matriz de fatores (componentes) para definir o agrupamento das variáveis. Na sequência, empregou-se o método rotacional Varimax, determinado por Hair Jr. et al. (2009), a fim de melhorar a interpretação e redução de ambiguidades que acompanham as soluções fatoriais não rotacionais, eliminando, também, as cargas cruzadas.

Como resultado, obteve-se a Matriz de Fatores (Componentes) conforme Tabela 7. O fator 1 foi denominado como percepção dos resultados. Os fatores 2, 3 foram nomeados com as mesmas denominações de percepção de motivação e percepção no processo de aplicação das metodologias ativas.

Tabela 7 – Matriz de Fatores (componentes)

| Matriz de componente rotacionada ^a | | | |
|---|------------|------|------|
| Variáveis | Componente | | |
| | 1 | 2 | 3 |
| R03 | ,766 | | |
| R02 | ,754 | | |
| R04 | ,655 | | |
| R04 | ,625 | | |
| P03 | ,577 | | |
| R09 | ,555 | | |
| M04 | ,544 | ,520 | |
| P05 | ,468 | ,414 | |
| M02 | | ,747 | |
| M03 | | ,735 | |
| M01 | | ,735 | |
| P01 | | ,520 | |
| R01 | | ,458 | |
| R07 | | | ,753 |
| R06 | | | ,750 |
| R08 | | | ,640 |
| P02 | | | ,549 |
| P04 | | | ,510 |

Método de extração: análise do componente principal.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: Elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

Cabe salientar a escolha por retirar cargas fatoriais que se alocaram em dois fatores, como foi o caso das variáveis 4 e 9, que se alocou no fator 1 e no 2, simultaneamente. Nestes casos, optou-se por manter a variável de maior carga fatorial agrupada à dimensão à qual formou. A Tabela 8 apresenta as cargas fatoriais atribuídas às variáveis, bem como as suas distribuições nos fatores provenientes. Também se apresentam as comunalidades do Alfa de Cronbach dos fatores.

Tabela 8 – Análise fatorial

| Atributos | Fatores | | | Comunalidades | $\alpha = 0,918$ |
|-----------|---------|------|------|---------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | | |
| R03 | ,766 | | | ,666 | $\alpha = 0,868$ |
| R02 | ,754 | | | ,660 | |
| R05 | ,655 | | | ,591 | |
| R04 | ,625 | | | ,519 | |
| P03 | ,577 | | | ,523 | |
| R09 | ,555 | | | ,420 | |
| M04 | ,544 | ,520 | | ,567 | |
| P05 | ,468 | ,414 | | ,550 | |
| M02 | | ,747 | | ,622 | $\alpha = 0,787$ |
| M03 | | ,735 | | ,677 | |
| M01 | | ,735 | | ,606 | |
| P01 | | ,520 | | ,529 | |
| R01 | | ,458 | | ,375 | |
| R07 | | | ,753 | ,647 | $\alpha = 0,799$ |
| R06 | | | ,750 | ,646 | |
| R08 | | | ,640 | ,568 | |
| P02 | | | ,549 | ,487 | |
| P04 | | | ,510 | ,520 | |

Nota: Teste de Esfericidade de Bartlett: Qui-quadrado: 2422,58,75; KMO: 0,926; GL: 153,000; sig.: 0,000.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O primeiro fator proveniente da análise fatorial reúne as variáveis de Motivação, Processo e Resultados, tendo agrupado 8 variáveis destes construtos neste novo agrupamento. Este primeiro construto explica 44,4% da escala. O fator motivação, pelas aulas com estratégias de aprendizagem ativa, representado pela dimensão M (Motivação), as aulas nas metodologias ativas são mais dinâmicas. A segunda dimensão que compõe o fator é o de percepção pelo processo de aplicação da metodologia ativa (P), estão presentes as variáveis relacionadas ao entendimento da maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa e maior a produtividade durante as aulas com aplicação da metodologia ativa. Também neste fator, há a presença da dimensão da percepção dos resultados conseguidos com a aplicação da metodologia ativa (R). Com afirmações sobre o entendimento, que aumentam a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas, aumento da interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas, metodologias ativas como uma inovação e que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem e que o uso de (TICs) como ferramenta de ensino ajuda nas aulas com metodologias ativas. Esta dimensão, com suas 8 variáveis, possui uma consistência interna de $\alpha = 0,868$.

O segundo fator reúne também variáveis das três dimensões. As variáveis da dimensão resultado (R), neste fator, diz respeito a participação ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas. Na dimensão de processo (P), está presente a variável relacionada à satisfação com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia

ativa. Na dimensão relacionada à motivação (M), estão presentes 3 variáveis, sendo elas a satisfação com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais, a percepção de aprendizagem é maior com a metodologia ativa e do aluno sentir-se motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa. Estas cinco questões explicam 27,7% do questionário e possuem uma consistência interna de $\alpha = 0,787$.

O terceiro fator agrupou as variáveis da dimensão resultado (R) e processo (P). Este fator apresenta em seus agrupamentos características percepção com maior qualidade do material utilizado nas práticas das metodologias ativas, maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas e maior qualidade dos simuladores, casos, problemáticas nas aulas com as metodologias ativas.

A variável de processo de aplicação das metodologias ativas que se agrupou, diz respeito à satisfação com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa e com temáticas desenvolvidas e sua relação com a prática nas aulas com metodologias ativas. O terceiro fator também explica 27,7% da pesquisa e apresenta uma consistência interna de $\alpha = 0,799$.

Deste modo, ao considerar os resultados das análises realizadas, é possível inferir que a percepção das estratégias de aprendizagem ativa seja bastante positiva e satisfatória entre os estudantes do curso de Administração. Alguns níveis se sobressaem em relação aos demais, visto que os resultados encontrados na aprendizagem ativa e a motivação sobre estas metodologias estão mais presentes no perfil dos respondentes, frente ao processo de colocar em prática.

4.4 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS

Com base nas análises realizadas, entende-se necessária a comparação dos resultados desta pesquisa com a literatura e outros trabalhos que foram realizados com o mesmo propósito de avaliar a percepção do aluno frente a estratégias de aprendizagem ativa. Na pesquisa de Baptista et. al (2014), de onde foi extraída a escala, os resultados ficaram muito próximos. O Alfa de Cronbach, da primeira pesquisa com amostragem de 181 alunos foi de 0,914, muito próximo ao resultado desta pesquisa que foi de 0,917 para 304 alunos. Na pesquisa de Baptista (2014), também houve durante o processo de análise fatorial, a divisão em 3 fatores, todos eles demonstrando a satisfação pela inovação no processo de aprendizagem, bem como a relação motivação e resultados a partir da prática aplicada e em sua conclusão, a satisfação dos

estudantes com a prática em um contexto de inovação é alta, o que estimula a escola a investir em novas estratégias de ensino, procurando sempre os melhores resultados.

Também se buscou a comparação dos resultados desta pesquisa com os resultados de trabalhos onde o objeto de estudo fosse o mais próximo da atual. Duas dissertações, sendo uma de 2017 e uma de 2018 serviram de base para essa comparação. Nenhuma delas teve o caráter quantitativo, mas serviu-se de base a análise dos resultados da percepção dos alunos.

Quadro 7 – Pesquisas de comparação de resultados

| Título | Objeto do Estudo | Autor | Tipo de Pesquisa | Ano |
|--|---|---------------------------|-------------------------|------------|
| Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno. | Alunos de cursos Ciências Exatas da UNIFEI | Veronica Gonçalves Duarte | Dissertação | 2018 |
| Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior. | Alunos de Administração de uma IES de Cascavel/PR | Flavia Adada | Dissertação | 2017 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Duarte (2018), em sua pesquisa com título de Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno, chegou à conclusão que a maioria dos alunos manifestou-se favorável à utilização de mais atividades que envolvessem questões conceituais e exercícios em grupos e a proposta de sala de aula invertida foi destacada como uma melhor preparação para as aulas e incentivo à pesquisa e ao estudo do conteúdo, possibilitando uma melhor compreensão dos assuntos abordados nas aulas.

Adada (2017), em sua pesquisa intitulada Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior, chegou à conclusão que a percepção por parte dos discentes leva a compreender a efetividade da utilização das metodologias ativas e, este resultado, leva a acreditar que é possível inovar a educação superior tendo como meio para essa inovação as metodologias ativas.

Neste contexto, os resultados obtidos nesta pesquisa estão em convergência com pesquisas anteriores, quando se trata da percepção dos alunos à inovação e estratégias de aprendizagem ativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados, são apresentados neste último capítulo, as considerações relativas ao problema de pesquisa e as conclusões extraídas dos objetivos propostos. Posteriormente, serão apresentadas as limitações do estudo e sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras serão expostas.

Nesta dissertação, as bases teóricas foram selecionadas a partir de leituras sobre inovação, inovação no ensino superior, aprendizagem ativa e metodologias ativas. Merecem destaque os estudos de Schumpeter (1934) sobre significado de inovação; o de Freire (1996) sobre inovação no ensino e metodologias ativas.

Metodologias ativas, ou métodos ativos, são processos de aprendizagem nos quais os alunos participam na construção de seus próprios conhecimentos. (PRINCE, 2004). Fundamentalmente, a metodologia ativa é entendida como um método de instrução, baseada no comprometimento do aluno com o processo de aprendizagem. (SOUZA et al., 2014).

As estratégias de aprendizagem ativa estão cada vez mais presentes no contexto de sala de aula. A busca por inovação no processo de ensino-aprendizagem, seja de forma intencional ou não para as IES delineiam os resultados da aprendizagem e motivação do aluno. Esta constante busca por inovação tende a gerar cada vez mais a busca pelos conceitos apresentados pelas metodologias ou estratégias de aprendizagem ativas nas IES e nos alunos, que também prezam por uma educação inovadora, frente aos modelos tradicionais de ensino.

As metodologias ativas é um dos tópicos mais comentados e importantes para as IES na atualidade. Projetos inovadores se apresentam trazendo como objetivos educacionais a abertura para formação na área do conhecimento, explorando o ensino com pesquisa, a multi e a interdisciplinaridade, na área de habilidades, trabalhando competências humanas e profissionais e novos recursos tecnológicos, no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos como a competência, a ética, a política, o profissionalismo vinculado à cidadania e ao desenvolvimento pessoal. (MASETTO, 2012).

Através dessas práticas inovadoras, é possível desenvolver um processo educacional que ultrapasse os limites das metodologias tradicionais e que, portanto, possa ser útil para a formação de estudantes cuja sociedade atual precisa desenvolver o futuro. Para Soares et al., (2017), um ponto relevante identificado é que a aplicabilidade da metodologia ativa reflete não apenas na satisfação dos alunos, mas sobretudo, na criação de novos métodos e formas de

ensinar e aprender, uma vez que sob a óptica dos discentes, esse tipo de prática educacional consegue acompanhar as constantes mudanças do conhecimento.

Essa pesquisa buscou analisar a percepção dos alunos do curso de Administração, submetidos as estratégias de aprendizagem ativa. Para isso, se buscou por IES que já estão com estratégias já implantadas, ou em sua fase inicial de aplicação para alcançar os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, a problemática da dissertação propôs o seguinte questionamento: qual é a percepção do aluno de administração sobre a aplicação de metodologias ativas como estratégia de inovação no processo de aprendizagem?

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa procurou analisar a motivação do aluno advindo da aplicação da aprendizagem ativa como estratégia de inovação no processo de ensino de administração.

Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa quantitativa e buscou-se responder aos seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o processo do ensino e a motivação do aluno de administração advindos do uso de metodologias ativas;
- b) analisar como ocorre o processo de ensino de administração por meio da aprendizagem ativa;
- c) avaliar os resultados da aplicação da metodologia ativa como estratégia de inovação nos cursos de administração;

Isto posto, foi realizada uma pesquisa *survey*, aplicada a uma amostragem composta de 304 alunos em 6 instituições de ensino superior com propostas de aprendizagem ativas já adotadas em seu currículo. Segundo Hair et al. (2005), este procedimento é eficiente no que tange coletar dados primários a partir de indivíduos. Para o tratamento dos dados quantitativos, foi utilizada estatística multivariada, mediante estatística descritiva, utilizando frequências, média, desvio padrão e coeficiente de variação. Para as análises, utilizou-se o programa SPSS versão 20.0, ao nível de 5% de significância.

O primeiro objetivo específico, caracterizar o processo do ensino e a motivação do aluno de administração advindos do uso de metodologias ativas, foi alcançado com a abordagem quantitativa da pesquisa. Os respondentes quando questionados se sentem motivados para as aulas com a utilização de metodologia ativa, a média encontrada foi de 3,86, para uma escala de 1 a 5, demonstrando a motivação pela aplicação de metodologias ativas em sala de aula. Para confirmar a satisfação e caracterização da metodologia aplicada, foi

questionado sobre a satisfação com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais e se a sua percepção de aprendizagem é maior com a aplicação das metodologias ativas. Os resultados para estas questões foram de 3,89 e 3,92 respectivamente, o que se pode considerar que os alunos conhecem e entendem o processo de metodologia, estão satisfeitos com seus resultados e percebem uma aprendizagem maior na aplicação desta estratégia. Estes resultados convergem com as afirmações de autores como Berbel (2011) e Masetto (2012), onde defendem que práticas de aprendizagem que utilizam métodos ativos contribuem para o ensino dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, onde o uso de metodologias ativas no ensino apresenta uma contribuição mais significativa para os alunos, comparados com os métodos tradicionais.

Ademais, para os alunos, a percepção de haver uma dinâmica maior na aplicação de metodologias ativas (média 3,98) afirmam essa caracterização e motivação por esse modelo. Percebe-se que os alunos conhecem, identificam e sentem-se mais motivados pelas metodologias ativas frente a aplicação de modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, é possível afirmar que o primeiro objetivo foi atendido.

O segundo objetivo que tratava sobre analisar como ocorre o processo de ensino de administração por meio da aprendizagem ativa, também foi atendido. De acordo com Bonwell e Eison (1991), as metodologias ativas são métodos de aprendizagem onde os alunos estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem existindo diferentes níveis de aprendizagem ativa, dependendo do envolvimento dos alunos. Para Bordanave e Pereira (2015), a aprendizagem deixa de ser superficial e global e passa a ter uma visão analítica do problema estudado e Berbel (2011) afirma que existem muitas possibilidades de metodologias ativas, com o potencial de levar os alunos a aprenderem por sua autonomia.

Sendo assim, no que diz respeito ao processo de ensino de administração por meio da aprendizagem ativa, quando os alunos são questionados sobre a existência de uma maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa, a média encontrada foi de 4,00, demonstrando que o aluno ficou satisfeito com o processo aplicado em sala de aula. Também a respeito do entendimento do aluno de maior a produtividade durante as aulas com aplicação da metodologia ativa, o resultado desta questão apresentou média 3,89, demonstrado que o processo de aplicação de metodologias ativas no ensino de administração apresenta um resultado melhor. Contudo, conforme proposto por Mitre (2008), as estratégias de aprendizagem ativas, têm o poder de tirar os alunos do senso comum fornecendo meios para

despertar o potencial psicológico e o interesse de abordar questões emergentes, trazendo novas perspectivas de interpretação e análise.

O terceiro e último objetivo específico era avaliar os resultados da aplicação da metodologia ativa como estratégia de inovação nos cursos de administração. Para Lima e Silva (2012), o ensino em Administração é um processo mais difícil e desafiador com o distanciamento latente entre a teoria e a prática, e seu ensino pode desconsiderar a complexidade das realidades pelas quais as teorias devem ser aplicadas. Para Masetto (2004), a inovação na educação superior deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino.

Quando questionados se as metodologias ativas são entendidas como uma inovação, a média encontrada foi de 4,14, o que prediz que metodologias ativas são inovadoras frente metodologias tradicionais. Para confirmar os resultados da aplicação de métodos ativas, foi questionado se casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem e se os alunos entendem que aumenta a interação com os colegas e com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas. As médias para as respostas foram 4,24, 4,17 e 4,05 respectivamente. Com estes resultados, pode-se considerar que os alunos percebem resultados significativos durante a aplicação de estratégias ativas, convergindo com os autores Mazur (1996) e Prince (2004), onde eles afirmam que o aprendizado ativo é uma forma de aprender onde a instrução se esforça para envolver os alunos no processo de aprendizagem mais diretamente do que em outros métodos e envolvem os alunos no processo de aprendizagem, exigindo que eles se preparem para uma atividade de aprendizagem significativa e refletir sobre o que estão fazendo.

Ademais, para os alunos, em suas respostas eles percebem maior qualidade do material utilizado nas práticas das metodologias ativas e maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas. Também percebem maior qualidade dos simuladores/casos/problemáticas e entende que o uso de TICs, como ferramenta de ensino, ajuda nas aulas com metodologias ativas. Percebe-se que as inovações tecnológicas contribuem com os resultados em sala de aula, criando expectativa, interesses e motivação para os alunos. Dessa forma, é possível afirmar que o terceiro objetivo foi atendido.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a motivação do aluno advindos da aplicação da aprendizagem ativa como estratégia de inovação no processo de ensino de administração. Este objetivo foi alcançado com a realização da Análise fatorial.

Antes de rodar a Análise Fatorial Exploratória, realizaram-se os testes de confiabilidade por meio da verificação do Alfa de Cronbach ,que apresentou resultado de 0,918 quando o limite indicado é de pelo menos 0,70, adicionalmente, fez-se o teste de Medida de Adequação da Amostra de Kaiser (KMO) que indicou resultado de 0,926, maior que o limite indicado que é de 0,70, e, por fim, o teste de Esfericidade de Bartlett que apresentou nível de significância com valor melhor que 0,05.

O cálculo das comunalidades das variáveis, na análise fatorial, indicou três variáveis (satisfação com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa, participação ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas e entendimento que o uso de (TICs) como ferramenta de ensino ajuda nas aulas com metodologias ativas) com comunalidades abaixo do indicador que é 0,50, porém, as três não foram excluídas por serem variáveis importantes para o objetivo do estudo. Seguiu-se as orientações de Hair Jr. et al. (2009). O Método de extração dos fatores indicou a formação de 3 fatores que explicam 56,51% da variância total.

Assim, a Matriz de Fatores foi composta por 3 fatores. O fator 1 foi denominado como percepção dos resultados da aplicação da metodologia, o fator 2 como motivação do aluno ao receber a aula neste modelo e o 3 como percepção no processo de aplicação das metodologias ativas.

Observou-se que, de maneira geral, os resultados mostraram que as IES analisadas utilizam práticas considerando uma inovação pedagógica orientada para a construção de estratégias de aprendizagem ativa. Também, observou-se que as instituições de ensino superior estão engajadas em implementar novas práticas de aprendizagem, nas quais as metodologias ativas são as escolhas mais adotadas.

Nota-se que, para estabelecer sua posição no mercado, as instituições de ensino superior passaram por muitas transformações para modernizar seu sistema de gestão, garantindo a fidelização dos estudantes, com foco na qualidade da educação. Portanto, investimentos relacionados à inovação foram necessários, tanto na estratégia quanto nas salas de aula, apresentando metodologias diferenciadas e utilizando novas práticas pedagógicas.

Além do atendimento aos objetivos propostos, o presente estudo demonstra uma contribuição acadêmica, com adaptação da escala de Baptista et al. (2014), que trata das dimensões da percepção dos alunos frente a aplicação das metodologias ativas no ensino de Administração, a qual poderá ser utilizada em outros contextos por pesquisadores interessados

no tema, visto que até o presente momento, os estudos, direta ou indiretamente, tratam em sua grande maioria a percepção do docente e IES frente ao assunto.

Destaca-se que essa escala já foi validada, conforme apresentado neste trabalho, na parte em que o instrumento é explorado. O estudo também apresenta uma contribuição prática, pois, com base nos resultados encontrados, as IES examinadas podem conhecer a percepção do aluno, para obter melhores resultados e aumentar seu nível de competitividade com aplicação de estratégias de aprendizagem ativas.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como limitações do estudo, destaca-se do reduzido tamanho da amostra. O pequeno número de respondentes, de certa forma restringe o horizonte do estudo, amplamente baseado em percepções, que podem variar consideravelmente de uma pessoa para outra, mesmo que estejam no mesmo ambiente. Outra limitação da pesquisa é que não foi possível o aprofundamento da pesquisa, que poderia ter se dado em uma etapa qualitativa, e possibilitaria uma maior compreensão acerca das percepções do aluno.

5.2 DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS FUTURAS

Em decorrência das limitações do estudo, alguns aspectos de interesse não puderam ser analisados e ficam aqui como recomendação para estudos futuros. Ressalta-se que os achados deste estudo podem servir de incentivo para outros projetos de pesquisa em inovação e estratégias de aprendizagem ativa, que possam ser desenvolvidos em outras instituições de ensino, às quais apresentam a preocupação em inovar o ambiente em sala de aula.

Sugere-se assim que, em estudos futuros, a escala seja aplicada em alunos de outras instituições de ensino, cursos, e com grau de escolaridade diferente dos respondentes desta pesquisa, com o objetivo de verificar se a percepção está atrelada a diferentes níveis de ensino. Para estudos futuros, sugere-se ainda a realização de experimentos que apontem o grau de aprendizagem propiciado pelas metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

- ABEL, E. M., & CAMPBELL, M. (2009). Student-centred learning in an advanced social work practice course: outcomes of a mixed methods investigation. **Social Work Education**, 28(1), 3–17.
- ADADA, Flávia. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.
- ADAMS, D. (2002). The unintended consequences of deregulation: Australian higher education in the marketplace. In P. Trowler (Ed.), **Higher education policy and institutional change: Intentions and outcomes in turbulent environments** (pp. 108–125). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- AIRES, Susye Nayá Santos, 2015. **Professor Bacharel iniciante no Ensino Superior: Dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santos: Universidade Católica de Santos. 2015.
- ALMEIDA; VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas**. 2012 (No prelo).
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2007.
- ANDERSON, D., Johnson, R., & Saha, L. (2002). Changes in academic work: Implications for universities of the changing age, distribution and work roles of academic staff. Canberra: **Department of Education, Science and Training**.
- ANSHEN, M. A. **Administração de ideias**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Harvard de Administração, v.25).
- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. **Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-284, 2013.
- ASTIN, A.W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: **Jossey-Bass Publisher**.
- BAPTISTA, Rui Carlos Negrão; MARTINS, José Carlos Amado; CARNEIRO, Maria Fátima Mazzo Alessandra. **Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, set.-out. 2014;22(5):709-15.
- BARBIERI, J. C. Organizações inovadoras sustentáveis. In: BARBIERI, J. C; SIMANTO, M. **Organizações inovadoras sustentáveis: uma reflexão sobre o futuro das organizações**. São Paulo, Atlas, 2007.

BARBOSA, E. F; MOURA, D. G. **Metodologias Ativas de aprendizagem no ensino de Engenharia**. XIII International Conference on Engineering and Technology Education. 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. **Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para a Formação de Professores-Gestores do Ensino Superior**. Revista Pretexto, Belo Horizonte, v.17, n.4, p. 95-110, 2016.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

BERTANHA, Pricila. **Formação Pedagógica do Professor do Ensino Superior: os programas de Pós-Graduação nota 7.0**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara: Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. 2016.

BERTERO, C. O.; CALDAS, M. P.; WOOD JR., T. **Critérios de avaliação da produção científica em administração no Brasil**. São Paulo: **NPP/Eaesp**, 1998.

BIGGS, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: **Oxford University Press**. Bloom, B. (1956). *A taxonomy of cognitive objectives*. New York: McKay.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRAGA, G. B., OLHER, B.S., REIS F. N., OLIVERA A.R. análise da formação curricular dos cursos de administração oferecidos por instituições federais na zona da mata mineira à luz da resolução cne/ces nº 4 - de 13 de julho de 2005. **Revista Administração em Diálogo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

CARRINGTON, A. & GREEN, I. (2007). *Just in time teaching revisited: Using e-assessment and rapid e-learning to empower face to face teaching*. In **ICT: Providing choices for learners and learning**. Proceedings ascilite Singapore 2007.
<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/carringtonposter.pdf>

CARVALHO, E. G. Inovação tecnológica na indústria automobilística: características e evolução recente. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 429-461, 2008.

_____, J. M. **Relação entre perfil do professor de administração e sua prática pedagógica nos cursos técnicos do IFPI**. **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013.

CAVALCANTE, M.M.D. docência universitária em busca do diálogo entre professores e alunos. **Em Aberto, Brasília**, v. 29, n. 97, p. 147-150, 2016.

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - **Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração**. CCC - Par. 433/93, aprovado em 5/8/93 (Proc. 23001.000926/91-471) – 1993.

CHESBROUGH, H. Open innovation: the new imperative for creating and profiting from technolog. **Harvard Business School Press**, 2006.

COOKMAN, C., MANDEL, S. LYONS, M. The effects of Just in Time Teaching on motivation and engagement in a history of photography course. **Studies in Higher Education**. 2006.

COOPER, S.; ENDACOTT, R. Generic qualitative research: a design for qualitative research in emergency care? **Emergency Medicine Journal**, v. 24, p. 816–819, 2007.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha: An examination of theory and applications. **Journal of Applied Psychology**, v. 78, p. 98-104. 1993.

COSTA, Maria Jacinta Ferreira da. *Peer instruction e Just-in-time teaching*: um estudo de caso em turmas de inglês empresarial na ufv. 2014. 79 f.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CHRISTENSEN, C. HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Disrupting class**: How disruptive innovation will change the way the world learns. 4.ed. New York: McGraw Hill, 2012.

CRUZ, Lafayette. **Proposta de grade curricular para os cursos de graduação em administração**: o caso da FAEB – UFSC. Florianópolis, 2005, 317 f. Tese. (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

DANIEL, C. A. MBA: The first century. Cranbury, NJ: **Associated University Presses**. 1998

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005**. Acesso em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>.

DEWEY. J. Democracy and education, 1916. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Middle works of John Dewey, v. 9. Carbondale: **Southern Illinois University Press**, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 1-370.

DUARTE, Verônica Gonçalves. **Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. C. Inovando no Ensino de Administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Recife, 2007.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2005.

FÁVERO, L. P. et al. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

- FEUERWERKER, L.C.M.; SENA, R.R. Contribuições ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. Interface: **comunicação, saúde, educação**. Botucatu, v.6, n.10, p.37-50, fev. 2002.
- FERREIRA, Thais Rubia. **Formação docente e inovações tecnológicas e comunicação: Um estudo do curso de Administração**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: Universidade Oeste Paulista. 2012.
- _____, E. D.; MOREIRA, F. K. Metodologias ativas de aprendizagem: Relatos de experiências. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. 2017.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Arned, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011
- FREEMAN, C.; SOETE, L. **A economia da inovação industrial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- FULLAN, M. The new Meaning of Educational Change. London: **Routledge**, 2007.
- GAETA, Cecília. MASETTO, Marcos. Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação. São Paulo: **Congresso Internacional PBL**. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0287-1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p
- GODOI, A. F.; FERREIRA, J. V. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. **Revista Eletrônica de Administração (Online)** ISSN: 1679-9127, v. 15, n.2, ed. 29, Jul-Dez 2016.
- GOMES, A. P; REGO, S. Transformação da Educação Médica: É Possível Formar um Novo Médico a partir de Mudanças no Método de Ensino-Aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**. 35 (4) : 557-566; 2011.
- GOODRICK, E. From Management as a Vocation to Management as a Scientific Activity: An Institutional Account of a Paradigm Shift. **Journal of Management**, v. 28, n. 5, p. 649-668, 2002
- GUARESCHI, Ana Paula Dias França. **Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente em Enfermagem**. 2015. 142 f. Tese Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2015.
- GUIMARÃES, J.C.F. et al. **Formação Docente: Uso de Metodologias Ativas Como Processo Inovador de Aprendizagem para o Ensino Superior**. XVI Mostra de Iniciação Científica. UCS, 2016.
- HAIR JR. J. F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

- HERNANDEZ, Fernando [et al.]. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- HORN, M.B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- IGARI, Camila Olivieri. **Contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010.
- KIELT, Everton Donizetti. **Utilização integrada do *just-in-time teaching* e *peer instruction* como ferramentas de ensino de mecânica no ensino médio mediadas por app**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Ponta Grossa: Universidade Federal do Paraná. 2017.
- LEA, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'?. **Studies in Higher Education**, 28(3), 321–334.
- LIBÂNIO, J. C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Goiânia: UCG, 2003.
- LIMA, T. B., SILVA, A. B. Difusão das perspectivas teóricas da aprendizagem na formação de administradores. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(3), 5-30, 2012.
- LOPES, P. C. A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n.2, p. 187-201, jul./dez. 2006
- LOTKA, A. J. The frequency distribution of scientific productivity. **Journal of the Washington Academy of Sciences**, v. 16, n. 12, p. 317-323, June 1926.
- LOURENÇO, C.S., LIMA, M.C, NARCISO, M.P. **Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016
- MACHADO, A., & CALLADO, A. (2007, novembro). Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração. **Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD**, Recife, PE, Brasil, 1
- MAHER, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, 3(2), 46–54.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARCELINO, Gileno Fernandes; SOUZA, Edna Castro Lucas de. Escola Nacional de Administração Pública: concepção e avaliação. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 29, p. 76-83, jul/set. 1994.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S. & ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13–20, 2010.

MAZUR, E. *Peer Instruction: A User's Manual*. Boston: **Addison-Wesley**, 1996.

MAZUR, E.; WATKINS, J. Using JiTT with peer instruction. In: SIMKINS, S.; MAIER, M. *Just-in-time teaching: across the disciplines, and across the academy*. Sterling: **Stylus Publishing**, 2009. p. 39-62.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MCGEE, Monnie, STOKES, Lynne & NADOLSKY, Pavel (2016) Just-in-Time Teaching in Statistics Classrooms, **Journal of Statistics Education**, 24:1, 16-26. 2016

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES n° 4, de 13 de julho de 2005: **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. **O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais**. *Revista Organizações em Contexto*, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão**. *Cadernos de Pesquisa*. N° 114, 2001, p. 225 – 233.

MITRE, S. M.; BATISTA, R.S.; MENDONÇA, J. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27 ago. 2015.

MOREIRA, S. S.; SILVA, S. C.; CONSTANTE, K. A. Formação didática dos docentes do curso de Administração. **Revista De Magistro de Filosofia** Ano VII – No. 14 – Anápolis – 2014.

MORIN, E. (2003). **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MULLER, Maycon Gonçalves. **Adoção e difusão de inovações didáticas em disciplinas de física geral: Estudos de caso em duas universidades públicas brasileiras.** 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Física). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

MUMFORD, A. (2005). The case method – does learning theory matter? *Development and Learning in Organizations*, 19(4), 17-19. doi: 10.1108/14777280510700344.

NAVARRO, L. P. aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. Vol. 64 (2006), núm. 124 **Miscelánea Comillas** pp. 173-196. 2006.

NELSON, D. 1998. The transformation of American business education. In R. R. Locke (Ed.), **Management education**: 3–20. Brookfield, VT: Ashgate Publishing.

NOVAK, G. M. et al. Just-in-Time Teaching: blending active learning with web technology. [S.I.] 1999. **Upper Saddle River, NJ**: Prentice Hall, p. 188. Disponível em: <<http://jittdl.physics.iupui.edu/jitt/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

NOVAK, G. M.; MIDDENDORF, J. **What works - A Pedagogy (Just-In-Time Teaching)**. 2004. Disponível em: <<http://www.pkal.org/documents/JustInTimeTeaching.cfm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

OCDE - Organization for Economic Co-Operation and Development. **Promoting innovation in services**. Paris: OCDE, 2005.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____, A. L.; LOURENÇO, C. D. S.; CASTRO, G. C. Ensino de administração nos EUA e no Brasil: uma análise histórica. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2015.

PAIVA, K.C.M. de; ESTHER, Â.B.; MELO, M.C. de O.L. Formação de Competências e Interdisciplinaridade no Ensino de Administração: Uma visão dos alunos. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 5, n. 10, p. 63-77, 2004.

PAULA, Vinícius Renó de, Aprendizagem baseada em projetos: Estudo de caso em um curso de Engenharia de Produção. 2017. 172 f. Dissertação. Itajubá: Universidade Federal de Itajubá. 2017.

PELEIAS, Ivam Ricardo et. al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 18, n. spe, p. 19-32, jun., 2007.

PESTANA, M.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS**. 4.ed. rev. e aum. Lisboa, Portugal: Sílabo, 2005.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The Business School “Business”: Some Lessons from the US Experience. **Journal of Management Studies**, v 41. N. 8, dec., p 1501-1520, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSONNEAULT, A. e KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information system: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, v.10, n.2, Autumn, p.75-105. 1993

PINTO, V. R. R.; MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p.1-28, 2012.

PORTER, Michael E. **Estratégia Competitiva – Técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 18ª Edição. São Paulo-SP: Campus, 1986.

PRAHALAD, C.K; RAMASWAMY, Venkat. **O futuro da competição. Como desenvolver diferenciais inovadores em parceria com os clientes**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, n. 93(3). p. 223-231, 2004.

RAMSDEN P (2003) *Learning to Lead in Higher Education*. London: **Routledge**

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: **BEUREN, I. M. (Org.)**. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, Roberto Portes. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicação à administração**. 2016. 330 f. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo: Universidade de São Paulo. 2016.

_____, V. M. B. Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 91-121, 2005.

ROESCH, S. M.Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLIM, R. C., et al. **Satisfação com o curso de graduação: um estudo junto aos estudantes de Administração da Universidade Federal de Lavras**. 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=280&cod_evento_edicao=33&cod_edicao_trabalho=7_853>. Acesso em: 19 fev. 2018.

ROSIER, G. (2002). Usingreflectivereportsto improve the case method. **Journal of Management Development**, 21(8), 589-597. doi: 10.1108/02621710210437563

RYTMEISTER C (2009) Governing university strategy: Perceptions and practice of governance and management roles. **Tertiary Education and Management** 15(2):137–156.

SANTO, M. C; COSTA, H. G. A Capacitação e qualificação docente na Universidade Federal Fluminense: avanços e perspectivas. **Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. 2015.

SAVIANI, D. **A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In: GARCIA, W. E. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida**: Uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2016.

SCHUMPETER, J.. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. Tradução de Maria Sílvia Possas. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1997

SEBOLD, Luciana Fabiane et al. Metodologias ativas: uma inovação na disciplina de fundamentos para o cuidado profissional de enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, [S.1], v.15, n. 4, dez. 2010 ISSN 2176-9133. Disponível em:
<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/20381/13551> acesso em 17 Dez. 2017. doi:
<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v15i4.20381>

SEVERO, J. C. F. DE G. E. A.; SERAFIN, V. F.; CAPITANIO, R. P. R. Formação Docente: Uso de Metodologias Ativas Como Processo Inovador de Aprendizagem para o Ensino Superior. In: **XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Anais Eletrônicos**. Caxias do Sul, 2015. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostrappga/paper/viewFile/4740/1606>

SEMAN L.O.; HAUSMANN R.;BEZERRA E.A., On the students' perceptions of the knowledge formation when submitted to a Project-Based Learning environment using web applications, **Computers & Education** (2017)

SILVA, A. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária Catarinense (1911 – 1945). In: **ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX**. 2012. Anais... Caxias do Sul-RS, 2012. Disponível em:
 <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>>. Acesso em 12 dez. 2017.

_____, Amanda Amorim Costa e, **Teorias de aprendizagem no design em tecnologia educacional dos cursos de pedagogia a distância**. 2016. 193 f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

SMOLKA, M. R. M; GOMES, A. P.; COTTA, R. M.; SANTANA, L.; BATISTA, R.S. Autonomia pedagógica do estudante: Perspectivas na educação médica. **Ensino, Saúde e Ambiente – V6** (2), pp. 20-32, ago. 2013.

_____, M. R. M; GOMES, A. P.; COTTA, R. M.; BATISTA, R.S. Autonomia no Contexto Pedagógico: Percepção de Estudantes de Medicina acerca da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Brasileira De Educação Médica**. 38 (1) : 5-14; 2014.

SOARES, Ana Maria Jerônimo; ALVES, Rodrigo Leone; TARGINO, Elma Núbia de Medeiros Araújo. Da teoria à prática: a formação do administrador contemporâneo dinamizada por metodologias ativas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 4, p. 36-58, dez. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2195>. Acesso em: 14 mai. 2019. doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i4.2195>.

SOBRAL, F. R. & CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: **revisão integrativa**. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v.46, n.1, p. 208-218, dez. 2017.

SOUSA, Alessandra Martins. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2017.

SOUZA, D. L.; SOUSA, J. S.; CORRÊA, R. D. S.; ZAMBALDE, A. L. **A formação do Administrador na perspectiva das competências individuais requeridas**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 8, n. 4, p. 85-99, 2014.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016.

TAKAHASHI, S. & TAKAHASHI, V. P. **Gestão de inovação de produtos: estratégia, processo, organização e conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2007.

TURRIONI, Ana Maria Silveira. **Aprendizagem ativa em um curso de Engenharia de Produção: percepções dos docentes e discentes e mudanças curriculares**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VANDERLEY, L. G.; XIMENES, L. C. **As facetas da personalidade no entrelinhamento do estresse ocupacional dos docentes do curso de Administração**. 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=391&cod_evento_edicao=38&cod_edicao_trabalho=9004> Acesso em: 10 jan. 2018.

VANTI, N. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002.

VENTURINI, S. Uso e benefícios das metodologias ativas em uma disciplina de engenharia de produção. **Revista CIPPUS – Unilasalle Canoas/RS** ISSN: 2238-9032 v. 6 n. 1 maio/2018.

VERGARA, S. (2003). Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Organizações & Sociedade**, 10(28), 134146.

- WREN, D. A. 1994. The evolution of management thought. New York: **John Wiley & Sons**
- YAMAMOTO, Iara. **Metodologias Ativas de aprendizagem interferem do desempenho de estudantes.** 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração). São Paulo: Universidade de São Paulo. 2016.

APENDICE A – BIBLIOMETRIA PORTAL CAPES

| Termo Pesquisado | Número | Título | Autores | Ano | Periódico |
|---------------------|--------|--|---|------|---|
| Metodologias ativas | 1 | O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde avaliação dos estudantes | Mourao, M. G. M.; Maciel, R. C.; Santos, M. S. ; Mourao, D. M. ; Marques, M. S. | 2012 | Motricidade, April, 2012, Vol.8(S2), p.SS875(7) |
| | 2 | Active teaching-learning methodologies in health education current debates. | Maria Paulacerqueira Gomes; Victoria Mariabrant Ribeiro; Dilva Martins Monteiro; Elizabeth Menezes Teixeira Leher ; Rita de Cássia Ramos Louzada | 2010 | Ciência & Educação, 01 January 2010, Vol.16(1), pp.181-198 |
| | 3 | Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem | Siqueira-Batista, Rodrigo; Girardi-de-Mendonça, José; de Moraes-Pinto, Neila; Pinto-Porto, Cláudia; Moreira, Tânia | 2008 | Ciência & Saúde Coletiva, Dec 2008, Vol.13, pp.2133-2144 |
| | 4 | Metodologias Ativas em Fisioterapia Estudo de Confiabilidade Interexaminador do Método Osce | Maria José Sanches Marin; Edna Flor Guimarães Lima; Ana Beatriz Paviotti; Daniel Tsuji Matsuyama; Larissa Karoline Dias Da Silva; Carina Gonzalez; Suelaine Druzian; Mércia Ilias | 2010 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.34(1), pp.13-20 |
| | 5 | Avaliação no Ensino Médico, o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas | Roberta de Oliveira Cacho ; Marina Pegoraro Baroni ; João Afonso Ruaro ; Johnnatas Mikael Lopes ; Heloisa Maria Jácome de Sousa Britto ; Thaiana Barbosa Ferreira ; Marcello Barbosa Otoni Gonçalves Guedes ; Débora Carvalho de Oliveira | 2016 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.40(1), pp.128-137 |
| | 6 | O uso de cinema de comédia para o ensino de deontologia farmacêutica, olhares discentes. | Andréia Patrícia Gomes; Mariana Beatriz Arcuri; Etelka Czako Cristel; Regina Meireles Ribeiro; Luciana M. Borges Da Matta Souza; Rodrigo Siqueira-Batista | 2010 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.34(3), pp.390-396 |
| | 7 | O canto das sereias, a proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul como política pública de educação | Lêda Glicério Mendonça; Francisco Romão Ferreira; Lúcia Rodriguez de La Rocque | 2015 | Interfaces da Educação, 01 June 2015, Vol.6(16), pp.08-26 |
| | 8 | Developing final course monographs using a team-based learning methodology | Mariângela Costa Schneider; Fabrício Agostinho Bagatini; Vanessa Vian; Cláudia Schvingel; Silvana Neumann Martins | 2014 | Interfaces da Educação, 01 August 2014, Vol.5(14), pp.100-118 |
| | 9 | Estilos de aprendizagem e jogos de empresa, a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem | Ani Mari Hartz; Gabriel Vianna Schlatter | 2016 | Administração |
| | 10 | The supervising look in the perspective of changing processes activation | Butzke, Marco Aurélio; Alberton, Anete | 2017 | REGE - Revista de Gestão, January-March 2017, Vol.24(1), pp.72-84 |

(continua)

| | | | | |
|----|---|---|------|--|
| 11 | Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas | Koifman, Lilian | 2013 | Physis, 2013, Vol.23(2), pp.573-587 |
| 12 | Formação em Nutrição em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Santa Catarina, reflexões sobre o processo de ensino para fortalecer o Sistema Único de Saúde | Costa, Ester De Queirós; Ribeiro, Victoria Maria Brant | 2012 | Ciencia & Educação, 2012, Vol.18(3), pp.657-673 |
| 13 | A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas | Janaina Das Neves; Anete Araújo de Sousa; Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos | 2014 | Revista de Nutrição, 01 December 2014, Vol.27(6), pp.761-773 |
| 14 | A política de cotas raciais e as mudanças na prática pedagógica - The policy of racial quotas and changes in pedagogical practice. | De Lima Guedes, Karine; Bernardes De Andrade, Rui Otavio; Mendes Nicolini, Alexandre | 2015 | Administração |
| 15 | Faculty teaching skills perceived by medical students of a university of the Brazilian Amazon region | Carmen Terezinha Maciel Alende; Mário Augusto Correia San Segundo | 2015 | Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 01 October 2015, Vol.4(8), pp.29-40 |
| 16 | Developing skills learning in obstetric nursing approaches between theory and practice. | Dasilva Lopes, Bruno; Koga, Mario | 2018 | Ciência & Saúde Coletiva, Jan 2018, Vol.23(1) |
| 17 | Reflexão discente sobre a futura prática médica através da integração com a equipe de saúde da família na graduação | Mitre, Sandra Minardi; Siqueira-Batista, Rodrigo; Girardi-De-Mendonça, José Márcio; De Moraes-Pinto, Neila Maria; Meirelles, Cynthia De Almeida Brandão; Pinto-Porto, Cláudia; Moreira, Tânia; Hoffmann, Leandro Marcial Amaral | 2008 | Ciencia & saude coletiva, December 2008, Vol.13 Suppl 2, pp.2133-44 |
| 18 | Integração Intercampi no Ensino, Desenvolvendo Competências do Profissionalismo | Maria Luisa Faria Makabe; José Antonio Maia | 2014 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.38(1), pp.127-132 |
| 19 | Estratégia educacional baseada em problemas para grandes grupos: relato de experiência | Erica Toledo de Mendonça; Rosângela Minardi Mitre Cotta; Vicente de Paula Lelis; Tiago Ricardo Moreira; Paulo Marcondes Carvalho Junior | 2016 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.40(3), pp.344-354 |
| 20 | Formação Médica na UFSB III: aprendizagem orientada por problemas e competências | Sonia Leite Da Silva; Silvia Fernandes Ribeiro Da Silva; Gilmara Silva de Melo Santana; Sharmênia de Araújo Soares Nuto; Maria de Fátima Antero Sousa Machado; Rita de Cassia Moura Diniz; Henrique Luis Do Carmo Sá | 2015 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.39(4), pp.607-613 |
| 21 | Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção | Naomar Almeida Filho; Antonio Alberto Lopes; Denise Maria Coutinho; Antonio José Cardoso; Luciana Alaíde Santana; Vanessa Prado Santos; Luiz Henrique Guimarães; José Antonio Oliveira-Lima | 2017 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.42(1), pp.129-141 |
| 22 | Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas | Aline Guerra Aquilante; Roseli Ferreira Da Silva; Lucimar Retto Da Silva de Avó; Flávia Gomes Pileggi Gonçalves; Mariza Borges Brito de Souza | 2011 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.35(2), pp.147-156 |

| | | | | |
|----|--|--|------|--|
| 23 | O internato médico e suas perspectivas: estudo de caso com educadores e educandos | Pedro Henrique Netto Cezar; Francisco Tavares Guimarães; Andréia Patrícia Gomes; Giselle Rôças; Rodrigo Siqueira-Batista | 2010 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.34(2), pp.298-303 |
| 24 | O internato médico e suas perspectivas: estudo de caso com educadores e educandos | Pedro Henrique Netto Cezar; Francisco Tavares Guimarães; Andréia Patrícia Gomes; Giselle Rôças; Rodrigo Siqueira-Batista | 2010 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.34(2), pp.298-303 |
| 25 | Práticas de integração ensino-serviço-comunidade: reorientando a formação médica | Larissa Arbués Carneiro; Celmo Celeno Porto; Soraya Bianca Reis Duarte; Neuma Chaveiro; Maria Alves Barbosa | 2010 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.34(3), pp.412-421 |
| 26 | PET-Saúde: uma experiência prática de integração ensino-serviço-comunidade | Edermeson Roque Malheiro Brandão; Saulo Vasconcelos Rocha; Sylvia Sardinha Da Silva | 2013 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.37(4), pp.573-577 |
| 27 | A transformação curricular e a escolha da especialidade médica | Vinicius Santos Ferreira; Renata Lavigne Moniz Barreto; Emilie Kruschewskt Oliveira; Pedro Rafael Farias Ferreira; Laryssa Passos Sarmiento Santos; Vitor Eduardo Andrade Marques; Monaliza Lemos de Souza; Vanessa Valverde Menezes; Karla Thayse Mendes Soares; Laís Ribeiro Oliveira; Lorena Marinho de Souza; Rízia de Melo Mendes; Edmundo P. Pinto ; Maria Bittencourt ; Silvana Tapioca ; Rita de Cássia S. Almeida ; Andréa Linhares ; Alessandra Farias ; Meire Núbia S. de Santana | 2012 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.36(1 suppl 2), pp.147-151 |
| 28 | Reflexões sobre a inserção da temática gestão da clínica na formação profissional em saúde | José Roberto Bittencourt Costa; Valéria Ferreira Romano; Rosane Rodrigues Costa; Andréia Patrícia Gomes; Luiz Anastácio Alves; Rodrigo Siqueira-Batista | 2014 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.38(1), pp.47-58 |
| 29 | Interdisciplinaridade na construção dos conteúdos curriculares do curso médico | Tais Soares Sena; Mariana Lisboa Costa | 2016 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.40(2), pp.278-285 |
| 30 | Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde | Maria Das Mercês Borém Correa Machado; Sylvia Helena Souza Da Silva Batista | 2012 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.36(4), pp.456-462 |
| 31 | Avaliação do desenvolvimento de atitudes humanísticas na graduação médica | José Lúcio Martins Machado; Valéria Menezes Machado; Joaquim Edson Vieira | 2011 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.35(3), pp.326-333 |
| 32 | Telemedicina: um instrumento de educação e promoção da saúde pediátrica | Silvia Caixeta de Andrade; Janio Agostinho de Deus; Eduardo Carvalho Horta Barbosa; Eliana Mendonça Vilar Trindade | 2011 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.35(4), pp.517-525 |
| 33 | Indicadores de avaliação em gestão e saúde coletiva na formação médica | Maria Auxiliadora Ferreira Brito Almino; Sandhara Ribeiro Rodrigues; Kédma Suelen Braga Barros; Amanda Soeiro Fonteles; Luane Bitu Leal Alencar; | 2014 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.38(3), pp.397-402 |

| | | | | |
|----|--|---|------|---|
| | | Leilson Lira de Lima; Maria Salete Bessa Jorge | | |
| 34 | Percepção de Tutores quanto a Sua Avaliação pelos Discentes de um Curso Médico | Elza de Fátima Ribeiro Higa; Maria Lourdes Marmorato Botta Hafner; Sílvia Franco Da Rocha Tonhom; Elane de Fátima Taieiro; Haydée Maria Moreira; Ana Paula Ceolotto Guimarães; Osni Lázaro Pinheiro | 2013 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.37(1), pp.52-59 |
| 35 | Percepção de Tutores quanto a Sua Avaliação pelos Discentes de um Curso Médico | Nair Amélia Prates Barreto; Alessandra Rejane Ericsson de Oliveira Xavier; Maria Cecília Sonzogni | 2017 | Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.41(2), pp.221-230 |
| 36 | Activators of processes of change a proposal oriented to the transformation of educational practices and the training of health professionals/Ativadores de processos de mudança | Dias de Lima, Luciana; Teixeira, Márcia | 2013 | Ciência & Saúde Coletiva, Jun 2013, Vol.18(6), pp.1613-1624 |
| 37 | Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. (Report) | Carmen Fontes De Souza Teixeira | 2013 | Ciência & Saúde Coletiva, Jun 2013, Vol.18(6), pp.1635-1646 |
| 38 | A "Produção invisível" na agricultura familiar, autoconsumo, segurança alimentar e políticas públicas de desenvolvimento rural | Sousa, Sidnei Oliveira De | 2010 | Acta Scientiarum. Education (UEM), July, 2010, Vol.32(2), p.237(9) |
| 39 | The construction of collective portfolios in traditional curriculums an innovative approach in teaching-learning | Sanches Marin, Maria | 2014 | Ciência & Saúde Coletiva, Mar 2014, Vol.19(3), pp.967-974 |
| 40 | Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do Movimento Hip Hop/Young women | Lopes, Lílian; Lugarinho, Regina | 2012 | Ciência & Saúde Coletiva, Mar 2012, Vol.17(3), pp.787-796 |
| 41 | Political dimension in the education of health professionals | Matias-Rodrigues, Maria; de Araújo-Menezes, Jaileila | 2014 | Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Jul-Dec 2014, Vol.12(2), pp.703-715 |
| 42 | Reflexões acerca da aprendizagem baseada em problemas na abordagem de noções de cálculo diferencial e integral | Melchior, Regina | 2012 | Physis, 2012, Vol.22(4), pp.1273-1291 |
| 43 | Ensaio de interpretações e estratégias para o campo da administração pública no Brasil | Débora Vieira de Souza | 2017 | Educação Matemática Pesquisa, 2017, Vol.19(1) |
| 44 | Technical Health Schools which political and pedagogical projects support them? | Fadul, Elvia Mirian Cavalcanti; Da Silva, Monica de Aguiar Mac-Allister; Da Silva, Lindomar Pinto | 2012 | Revista de Administração Pública-RAP, 2012, Vol.46(6), p.1437(22) |
| 45 | Health education and their representations among dental students | Fátima de Sousa, Maria | 2012 | Physis, 2012, Vol.22(3), pp.1159-1189 |
| 46 | Health education and their representations among dental students | Mialhe, Fábio; Dacosta Silva, Cristiane | 2011 | Ciência & Saúde Coletiva, 2011, Vol.16, pp.1555-1561 |
| 47 | The rings of snake problem-based learning and the societies of control | Nations, Marilyn | 2011 | Ciência & Saúde Coletiva, 2011, Vol.16, pp.913-921 |
| 48 | The limits of the concept of empowerment in HIV/Aids prevention among young gay and bisexual men in Brazil | Siqueira-Batista, Rodrigo; Siqueira-Batista, Romulo | 2009 | Ciência & Saúde Coletiva, Jul/Aug 2009, Vol.14(4), pp.1183-1192 |
| 49 | The National Permanent Health Education Policy in Public Health Schools reflections from practice | Rosângela Minardi Mitre Cotta | 2013 | Ciência & Saúde Coletiva, Jun 2013, Vol.18(6), pp.1847-1856 |

| | | | | |
|----|---|---|------|---|
| 50 | Trabalho Feminino trajetória de um tema perspectivas para o futuro | Garanhani, Mara | 2010 | Ciência & Saúde Coletiva, Aug 2010, Vol.15(5), pp.2593-2602 |
| 51 | Social inequality, health policies and the training of physicians, nurses and dentists in Brazil and in Portugal | Mialhe, Fábio; Pereira, Antonio; Cortellazzi, Karine | 2015 | Ciência & Saúde Coletiva, Feb 2015, Vol.20(2), pp.449-460 |
| 52 | Preceptorship in Family and Community Medicine challenges and achievements in a Primary Health Care in progress | Rosa Ribeiro, Mara; Rosa Ribeiro, Mara | 2016 | Physis, 2016, Vol.26(2), pp.483-501 |
| 53 | As mulheres no universo da pobreza: o caso brasileiro | Barbosa Ferreira, Helena | 2010 | Ciência & Saúde Coletiva, Jan 2010, Vol.15(1), pp.269-276 |
| 54 | Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação | Baptista, Rui Carlos Negrão; Martins, José Carlos Amado; Carneiro, Maria Fátima Mazzo, Alessandra | 2014 | Rev. Latino-Am. Enfermagem, set.-out. 2014;22(5):709-15 |
| 55 | A new bioethical view on Brazilian dental researches | de Melo, Myllena Candida; Queluci, Gisella de Carvalho; Gouvea, Monica Villela | 2014 | Online Brazilian Journal of Nursing, 2014, Vol.13(4), p.656(11) |
| 56 | Gender and race equality in Brazil a discussion of public employment policy | Finkler, Mirelle; Calvo, Maria; Caetano, João | 2009 | Ciência & Saúde Coletiva, Jul/Aug 2009, Vol.14(4), pp.1205-1214 |
| 57 | Education in health some thoughts on its implementation by the family health strategy teams | Scriptore, Juliana Souza; Toneto, Rudinei, Jr. | 2012 | Revista de Administracao Publica-RAP, 2012, Vol.46(6), p.1479(26) |
| 58 | Promoting elderly health and citizenship the U3A (University of Third Age) movement | Flavia Pedro Dos Anjos Santos | 2011 | Physis, 2011, Vol.21(1), pp.267-281 |
| 59 | Changing movements in health higher education from community medicine to the activators course | de Jesus, Anderson Macedo; Mourao, Luciana | 2012 | Revista de Administracao Publica-RAP, 2012, Vol.46(4), p.939(30) |
| 60 | Rotinas burocráticas e linguagens do estado | de Almeida, Marcio | 2010 | Physis, 2010, Vol.20(2), pp.551-570 |
| 61 | Estado nutricional de portadores de doença renal crônica em hemodiálise no Sistema Único de Saúde | Santos, Bousquet-Kelb | 2019 | Ciência & Saúde Coletiva, Mar 2019, Vol.24(3) |
| 62 | Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competências em metodologias ativas de aprendizagem | Mourthe, Carlos Alberto, Jr.; Lima, Valeria Vernaschi; de Queiroz Padilha, Roberto | 2018 | Comunicacao Saude Educacao, 2018, Vol.22(65), |
| 63 | Como o aprendizado pode ser eficaz usando a técnica multidisciplinar de ensino em administração de empresas? | Andréa Aparecida Da Costa Mineiro; Luiz Guilherme Rodrigues Antunes; Jade Vieira; Daniela Meirelles Andrade | 2018 | Administração: Ensino e Pesquisa, 01 August 2018, Vol.19(3) |
| 64 | Habilidades de ensino docente percebidas por estudantes de medicina de uma universidade da Amazônia brasileira | Dasilva Lopes, Bruno; Koga, Mario | 2018 | Ciência & Saúde Coletiva, Jan 2018, Vol.23(1) |
| 65 | Fatores associados à adesão do idoso diabético ao tratamento na atenção primária à saúde | Anna Karla Deoliveira Tito Borba | 2018 | Ciência & Saúde Coletiva, Mar 2018, Vol.23 |

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PESQUISA QUANTITATIVA

PESQUISA ACADÊMICA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Prezado(a) respondente:

Os dados solicitados fazem parte do projeto pesquisa de dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Administração, curso de Mestrado Acadêmico, da Universidade de Caxias do Sul, do aluno Rudiclér Silveira Belem.

As respostas são confidenciais. O tempo de resposta é de **15 minutos**.

Por favor responda as questões e assinale com um “x” ou “●” a sua opinião ao indicar seu grau de **discordância** ou **concordância**, considerando:

- 1. Discordo Totalmente | 2. Discordo Pouco**
3. Não Concordo nem Discordo
4. Concordo Pouco | 5. Concordo Totalmente.

Avalie seu comportamento, enquanto estudante, no que se refere à:

| N. o | Questões | Discordo Concordo Totalmente Totalmente |
|---------|---|---|
| 0 1 | Estou satisfeito com as aulas na metodologia ativa* frente as metodologias tradicionais** . | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 2 | Minha aprendizagem é maior com a metodologia ativa. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 3 | Sinto-me motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 4 | As aulas, na metodologia ativa, são mais dinâmicas. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 5 | Estou satisfeito com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 6 | Estou satisfeito com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 7 | Entendo que existe maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 8 | Sinto-me satisfeito com as temáticas desenvolvidas e sua relação com a prática nas aulas com metodologias ativas. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 0 9 | Entendo maior a produtividade*** durante as aulas com aplicação da metodologia ativa. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 1 0 | Participo ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 1 1 | Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 1 2 | Entendo que aumenta a interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas. | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---|---|---|
| 1 | | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 3 | Entendo as metodologias ativas como uma inovação. | |
| 1 | Entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 4 | metodologias ativas ajudam na aprendizagem. | |
| 1 | Percebo maior qualidade do material utilizado nas práticas das | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 5 | metodologias ativas. | |
| 1 | Percebo maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 6 | metodologias ativas. | |
| 1 | Percebo maior qualidade dos simuladores/casos/problemáticas nas | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 7 | aulas com as metodologias ativas. | |
| 1 | Entendo que o uso de (TICs) **** como ferramenta de ensino ajuda | 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3. <input type="checkbox"/> 4. <input type="checkbox"/> 5. <input type="checkbox"/> |
| 8 | nas aulas com metodologias ativas. | |
| <p>*Metodologias ativas: Participação ativa dos alunos. Alunos como protagonista em sala de aula. Aulas com estudo de casos, problematização, projetos, seminários.</p> <p>** Metodologias tradicionais: Modelo tradicional de ensino. Participação passiva do aluno. Aula expositiva. Professor como protagonista em sala de aula.</p> <p>***Produtividade: quantidade de conhecimento adquirido pela metodologia relacionado ao tempo de aula. Maior aprendizagem em menor tempo.</p> <p>****TIC – Tecnologias da informação e comunicação: considera-se o uso de computadores, smartphones e/ou outros recurso tecnológicos, com auxílio da internet durante as aulas.</p> <p style="text-align: right;">- Escala adaptada de Baptista, et. al (2014).</p> | | |

As informações a seguir irão possibilitar alguns cruzamentos importantes na pesquisa, e como as demais, são de caráter CONFIDENCIAL.

| Informações sobre o Perfil do Respondente da Pesquisa: | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|---------------------------------------|--|
| 33 | Gênero (sexo): 1. <input type="checkbox"/> Masculino 2. <input type="checkbox"/> Feminino | | | | | | |
| 34 | Faixa Etária (anos): 1. <input type="checkbox"/> 18 - 25 2. <input type="checkbox"/> 26 - 35 3. <input type="checkbox"/> 36 - 45 4. <input type="checkbox"/> 46 - 55 5. <input type="checkbox"/> 56 - 65 6. <input type="checkbox"/> 65 ou mais | | | | | | |
| Estado Civil: | | | | | | | |
| 35 | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">1. <input type="checkbox"/> Solteiro (a)</td> <td style="width: 50%;">2. <input type="checkbox"/> Separado (a)</td> </tr> <tr> <td>3. <input type="checkbox"/> Casado (a)</td> <td>4. <input type="checkbox"/> Outros (a)</td> </tr> <tr> <td>5. <input type="checkbox"/> Viúvo (a)</td> <td></td> </tr> </table> | 1. <input type="checkbox"/> Solteiro (a) | 2. <input type="checkbox"/> Separado (a) | 3. <input type="checkbox"/> Casado (a) | 4. <input type="checkbox"/> Outros (a) | 5. <input type="checkbox"/> Viúvo (a) | |
| 1. <input type="checkbox"/> Solteiro (a) | 2. <input type="checkbox"/> Separado (a) | | | | | | |
| 3. <input type="checkbox"/> Casado (a) | 4. <input type="checkbox"/> Outros (a) | | | | | | |
| 5. <input type="checkbox"/> Viúvo (a) | | | | | | | |
| Semestre em que está no curso | | | | | | | |
| 36 | 1. <input type="checkbox"/> 1° - 2° Semestre 2. <input type="checkbox"/> 3° - 4° Semestre 3. <input type="checkbox"/> 5° - 6° Semestre 4. <input type="checkbox"/> 7° - 8° Semestre 5. <input type="checkbox"/> 9° - 10° Semestre | | | | | | |