

Estímulos e bloqueios no uso de metodologias ativas de ensino: um estudo baseado na percepção de professores de cursos de bacharelado em Administração das universidades federais da região sul do Brasil


*Stimuli and obstacles in the use of active teaching methodologies: a study based on the perception of bachelor's degree professors in Administration courses from federal universities in southern Brazil*


Ricardo Diniz dos Santos  
Samuel Vinícius Bonato  
Guilherme Lerch Lunardi


**RESUMO**

A necessidade de discutir o uso de metodologias ativas (MA) no ensino superior tem recebido grande atenção nos últimos anos. Nesse contexto, identificar as limitações que dificultam a implementação dessas metodologias, bem como os estímulos que levam professores a aplicar este tipo de abordagem, torna-se essencial para a mudança no estilo de aprendizagem na área de Administração. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo analisar diferentes estímulos e bloqueios no uso de MAs no ensino de Administração. A pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza quantitativa, realizado com 126 professores da área de Administração de nove instituições federais de ensino superior da região sul do Brasil. Os resultados apontaram a atitude docente quanto ao uso das MAs e o apoio da instituição como os principais estímulos ao uso das MAs no ensino da Administração, enquanto a formação dos docentes destacou-se como o principal bloqueio a sua utilização. Os professores perceberam um aumento na carga de trabalho docente em atividades de planejamento, organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às MAs, embora este fator não tenha se mostrado significativo para o professor não utilizar essas metodologias em aula, devendo, entretanto, ser identificadas formas de amenizar esse esforço. O estudo destaca uma série de contribuições que podem ser exploradas por

Recebido em: 15/01/2021  
Aprovado em: 20/12/2022

Ricardo Diniz dos Santos   
prof.ricardo.diniz@gmail.com  
Mestrado em Administração  
PPGA/FURGS  
Rio Grande / RS – Brasil

Samuel Vinícius Bonato   
svbonato@gmail.com  
Doutorado em Engenharia de Produção  
PPGEP/UFRGS  
Rio Grande / RS – Brasil

Guilherme Lerch Lunardi   
gllunardi@furg.br  
Doutorado em Administração  
PPGA/UFRGS  
Rio Grande / RS – Brasil

**RESUMO** professores, pesquisadores e instituições de ensino interessadas na implantação e no uso de MAs na área de Administração, assim como no ensino de uma forma mais ampla.  
**Palavras-chave:** metodologias ativas, ensino-aprendizagem, administração.

**ABSTRACT** The need of discussing the use of active methodologies (AM) in higher education has received great attention in recent years. In this context, identifying the limitations that hinder the implementation of these methodologies, as well as the stimuli that lead professors to apply this type of approach, becomes essential for the change in the learning style in Management. In this sense, this study aimed to analyze different stimuli and blocks in the use of AM's in Administration teaching. The research is characterized as a quantitative study, carried out with 126 professors in Administration from nine federal institutions of higher education in the south region of Brazil. The results pointed out the professors' attitude towards the use of AM's and the institution's support as the main stimuli for the AM use in Management education, while the professors' formation stood out as the main block of its use. Professors perceived an increase in the teaching workload in planning, organizing and developing activities related to AM's, although this factor has not been shown significant for the professor to stop using these methodologies in class. The study highlights several contributions that can be explored by professors, researchers and educational institutions interested in the implementation and use of AM's in the field of Administration, as well as in the teaching of a broader form.  
**Keywords:** active methodologies; teaching-learning; administration

## Introdução

Atualmente, possuir um diploma universitário não representa mais a garantia de empregabilidade para os futuros egressos da universidade, pois o mercado de trabalho vem buscando em seus profissionais qualidades e habilidades como criatividade, inovação, inteligência interpessoal, administração de conflitos, trabalho em equipe, entre outras características, o que aponta para a necessidade de mudança no perfil dos profissionais que são formados nas universidades (URIAS; AZEREDO, 2017). Neste cenário de amplas e profundas mudanças sociais e educacionais, o uso de metodologias ativas (MA) apresenta-se como um tema recente na acade-

mia (GOBBO; BEBER; BONFIGLIO, 2016; FILASTRO; CAVALCANTI, 2018; GODOI; FERREIRA, 2017), não sendo diferente na área de Administração.

De acordo com Borges e Alencar (2014), é fundamental que os professores repensem a construção do conhecimento, sendo a mediação e interação proporcionada pelos docentes os pressupostos essenciais para que ocorra a aprendizagem, estando mais do que na hora de a prática pedagógica universitária ser revista para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como “cópias”, que cursaram a faculdade reproduzindo apenas o saber existente, sem acrescentar algo de novo. Nesse sentido, a formação dos futuros profissionais da área de Administração deve ir além da obtenção de conhecimentos técnicos ou predominantemente teóricos, sendo o novo perfil do aluno, o uso de novas tecnologias digitais e a adoção de metodologias ativas nas aulas temas recorrentes nas reuniões, nos congressos e em artigos sobre o Ensino Superior de Administração, surgindo inúmeros questionamentos pedagógicos sobre “como” apresentar os conteúdos abordados de formas diferentes, motivadoras, significativas e relacionadas ao dia a dia do “novo aluno” (URIAS; AZEREDO, 2017).

Segundo Berbel (2011), fazer com que os alunos busquem uma teorização prévia traz o surgimento de elementos novos ainda não considerados na própria visão do professor, criando-se uma motivação autônoma discente e o despertar da curiosidade, resultantes da percepção do aluno como sendo a origem da própria ação da busca do seu conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas, nesse contexto, incentivam a construção do conhecimento do aluno por meio de estímulos à ação-reflexão-ação, fazendo com que este se envolva ativamente nas etapas do processo de aprendizagem, sendo ocupado pelo professor o papel de mediador, orientador e facilitador (FILASTRO; CAVALCANTI, 2018). Entretanto, é sabido que sua aplicação está associada ao uso de novas tecnologias, trazendo demandas tanto estruturais quanto tecnológicas, além de gerar conflitos culturais ou de resistência humana, o que acaba criando inúmeros fatores que limitam a sua aplicabilidade.

Mesmo em meio a todas as barreiras ligadas ao uso de Metodologias Ativas de ensino, nota-se uma grande corrente de professores e pesquisadores que atualmente defendem a utilização de métodos diferenciados que incentivem a participação ativa dos alunos nas aulas e que contribuam como ferramentas de aprendizado

(AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019). Essa corrente defende que o uso de metodologias ativas de ensino leva à evolução dos alunos em termos de conhecimentos e a uma melhor interação entre os colegas e o professor na sala de aula, o que promove um maior pensamento lógico e crítico, além de envolvimento e incentivo à criatividade (DUMINELLI; EZEQUIEL; YAMAGUCHI, 2018).

Nesse ambiente contextualizado na literatura, com benefícios e barreiras ligadas ao uso de Metodologias Ativas, somados às exigências de formação dos futuros profissionais e à eminente necessidade de modernização das práticas de ensino na área de Administração, em prol de um maior envolvimento e uma melhor formação dos alunos, questiona-se: quais são os principais estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração? Para responder essa questão de pesquisa, objetivou-se neste estudo analisar diferentes estímulos e bloqueios no uso de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração. O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa *survey* realizada com 126 professores que atuam em cursos de Bacharelado em Administração, de nove Universidades Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, sendo as análises baseadas em dados coletados por meio de um questionário eletrônico.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: após apresentar o problema de pesquisa e o objetivo do estudo na Introdução, segue-se com o referencial teórico, destacando-se os principais conceitos, características, tipos de metodologias ativas de aprendizagem, e estímulos e bloqueios identificados na literatura associados ao uso de MAs. Na sequência, **é apresentada** a seção Metodologia, descrevendo os procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa, com destaque para o desenvolvimento e validação do instrumento desenvolvido. Em seguida, são apresentados os Resultados e discussões do estudo, tendo como **última** seção as considerações finais e conclusões da pesquisa.

## Referencial Teórico

Segundo Mattar (2017), metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, cabendo ao

professor a função de um facilitador, orientando os alunos em suas pesquisas na busca pelo aprendizado. De acordo com Araújo (2015), a metodologia ativa, também conhecida por escola ativa, determina uma primazia do aluno sobre o professor, fazendo com que o aluno se torne um auto aprendiz. Corroborando nesse ínterim, segundo Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), as metodologias ativas de ensino são caracterizadas como um processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, trabalhando com soluções de problemas.

Conforme Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre com a interação do aluno com o assunto em estudo, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo o aluno estimulado pelo professor a construir o seu próprio conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva. Para Hartz e Schlatter (2016), o uso de metodologias ativas se trata do deslocamento à maior responsabilidade do sucesso no processo de aprendizagem do professor para o aluno, transformando o discente no personagem principal da relação de ensino e aprendizagem. Russo, Pedron e Souza (2018) destacam, ainda, que na aprendizagem ativa os estudantes são direcionados a fazer atividades de leitura, escrita, discussão, explorando suas próprias atitudes e valores, resultando no desenvolvimento de capacidades de análise e síntese. Portanto, ao trabalhar com metodologias ativas de ensino, o professor deve assumir a posição de um facilitador, trabalhando em sala de aula com métodos de problematização, colocando os alunos no centro das atividades de construção do conhecimento, com o objetivo de desenvolver suas habilidades de refletir e criticar (SUGAHARA; DELLAPORTAS, 2018; HARTZ; SCHLATTER, 2016).

De acordo com Marin *et al.* (2010), as metodologias ativas têm em comum a questão da utilização de problemas como forma de desenvolver os processos de ensino aprendizagem, evidenciando o sentimento de valorização do desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender, com o incentivo à reflexão, de modo a resultar no surgimento de trocas de experiências voltadas à solução de problemas. Dentro desse mesmo viés, as metodologias ativas têm como princípio o propósito da autonomia do aluno no processo pedagógico, sendo o incentivo à pesquisa uma forma de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade (RICHARTZ, 2015).

Segundo Paiva *et al.* (2016), a educação tem passado por grandes transformações nas últimas décadas, sendo cada vez mais questionadas as concepções e técnicas de ensino, resultando em novas compreensões relativas ao ensino e na elaboração de novas propostas alternativas, fundamentando-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprendizagem, resultando na autonomia do estudante na busca de conhecimentos prévios em conformidade com a aprendizagem significativa.

Mediante ao citado processo de transformações e questionamentos às concepções e técnicas de ensino, Aragón, Eddy e Graham (2018) ressaltam a crescente evidência da eficácia da aprendizagem ativa, levando os educadores a considerar a adoção dessas práticas nas salas de aula de nível universitário. Os avanços da tecnologia de informação trouxeram mudanças radicais na forma de disseminação da informação, democratizando seu acesso. O grande diferencial com relação à informação não é mais apenas ter acesso a ela, mas sim saber como escolhê-la, acessá-la e aplicá-la. A área de Administração estabeleceu grandes mudanças estruturais nas corporações frente à era do conhecimento, estabelecendo a necessidade de inovação e criatividade, ainda que tais características se mostrem ainda incipientes no ensino de Administração, colaborando a não retenção do aluno nas instituições de ensino superior (SALVADOR; IKEDA, 2019; GUIMARÃES *et al.*, 2019). Conforme Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), diante deste cenário desafiador e motivador, apresenta-se como fator essencial a necessidade da formação dos profissionais docentes quanto ao domínio de diferentes tecnologias de informação e comunicação (TIC), de modo que sejam capazes de utilizar esses recursos como novos meios de aprendizagem.

Dentre os diversos tipos de metodologias ativas, percebe-se que praticamente todas elas têm como característica comum a problematização como forma de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, incentivando a reflexão e resultando em trocas de experiências na busca de solução de problemas. Na problematização, o processo é voltado para a construção de um saber colaborativo, inovador e criativo, em que várias categorias de Metodologias Ativas de ensino foram sendo criadas ao longo dos anos, podendo-se citar dentre as principais: a Aprendizagem entre pares ou times (ou TBL, do inglês *Team-based Learning*), a Aprendizagem baseada em problemas (ou PBL, do inglês *Problem-based Learning*),

a Sala de aula invertida (do inglês *flipped classroom learning*), a Aprendizagem baseada em projetos (do inglês *Project-based learning*) e a Gamificação (ensino auxiliado por simuladores e jogos) (BACICH; MORAN, 2018).

Nos últimos anos, segundo Godoi e Ferreira (2017), as metodologias ativas de aprendizagem têm recebido atenção especial, sendo consideradas como uma proposta radical de mudança em relação ao ensino tradicional. Isso tem atraído a atenção de docentes à procura de alternativas para os métodos tradicionais de ensino, voltadas à inovação das técnicas de ensino-aprendizagem no ensino da Administração, sendo algumas delas destacadas a seguir.

## **DIFERENTES METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM APLICADAS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO**

A seguir, destaca-se brevemente cada uma das metodologias citadas anteriormente.

### ***Aprendizagem baseada em equipes (TBL)***

A aprendizagem baseada em equipes, ou simplesmente TBL, fundamenta-se nos preceitos das metodologias ativas de educação e nas evidências de que a melhor forma de aprender determinado conteúdo é aplicando-o e ensinando-o, somando a isso o desenvolvimento de competências socioemocionais cada vez mais importantes para a vida em sociedade e para o desenvolvimento das novas carreiras (WATTE et al., 2018). Segundo Hartz e Schlatter (2016), a aprendizagem baseada em times (ou equipes) foi criada por Larry Michaelsen na década de 1970, na Universidade de Oklahoma, para uso acadêmico. Esta metodologia consiste em organizar os discentes em times/grupos e os conteúdos do curso são organizados em unidades, sendo verificado nos grupos a existência de um elevado nível de compromisso individual em prol do bem-estar do grupo, trazendo uma elevação do nível de confiança entre os membros.

A TBL ocorre em uma sequência estruturada de três fases: (1) preparação prévia, na qual os acadêmicos fazem a leitura de materiais previamente preparados pelo professor; (2) garantia de preparo, onde os alunos executam o teste individual e em grupo com feedback imediato, possibilitando ao professor o esclarecimento

das dúvidas sobre o tema; e a introdução das atividades orientadas na aplicação de conceitos, que corresponde à etapa (3), em que os alunos aplicam conceitos para a resolução de exercícios (SILVA et al., 2018). A metodologia ocorre primeiramente com um teste individual dos alunos, para que eles tenham a possibilidade de fazer uma autoavaliação acerca de sua compreensão e domínio dos assuntos que serão estudados. Geralmente, esse teste é realizado por meio de um cartão de marcação com múltiplas escolhas de resposta para várias perguntas sobre o tema em estudo, verificando se o estudante assimilou o conteúdo previsto. Após, o aluno responde às questões sobre o tema em questão individualmente, registrando suas respostas no cartão de marcação e, na sequência, os alunos se reúnem em grupos para realizar o mesmo teste novamente, sendo o Teste de Garantia de Preparação em Grupo, ou seja, responder novamente às mesmas questões, usando um cartão de marcação similar ao primeiro. Nesse momento, ocorre a primeira interação entre os alunos, com os componentes do grupo optando individualmente por diferentes respostas, expondo seus argumentos com o intuito de chegarem a uma conclusão de resposta comum para cada pergunta do questionário entre todos os membros, com o professor acompanhando o desenvolvimento das ideias e debates, auxiliando nas dúvidas sempre que solicitado. Ao final dessa atividade, se ainda houver dúvidas ou discordâncias a respeito do que está sendo discutido, cabe ao professor da disciplina uma breve exposição acerca do tema (SILVA et al., 2018).

### ***Aprendizagem baseada em problemas (PBL)***

A PBL é uma metodologia aplicada para garantir a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, decorrente do enfrentamento de um problema, a fim de descobrir na prática a solução para o mesmo, sob a orientação do professor. Em geral, desenvolve os seguintes passos: (1) a definição do problema, feito pelo instrutor; (2) a análise das necessidades, feita pelos alunos, através de uma discussão dentro de um quadro cooperativo, usando seus conhecimentos prévios e sendo reforçado com contribuições do instrutor; (3) o trabalho de grupo autônomo, em que novos conhecimentos devem ser incorporados, e os estudantes devem propor alternativas de solução e relatórios de progresso devem ser apresentados; e (4) o relatório final ou apresentação de resultados, com a solução proposta sendo apresentada e discutida com o restante dos alunos. Analisando-se essas etapas,



percebe-se que no PBL os processos de ensino e aprendizagem são sistematizados e os conteúdos ensinados são aplicados na prática, ou seja, no cotidiano dos alunos, fazendo com que o ensino deixe de ser pautado em uma abordagem passiva e passando a ser um processo de ensino mais ativo, convidando o aluno a ser seu próprio produtor do conhecimento, a partir de suas experiências pessoais e sociais (FONSECA; GÓMEZ, 2017).

### ***Sala de aula invertida***

A metodologia de ensino denominada de Sala de Aula Invertida propõe a inversão do modelo de ensino tradicional. Nessa abordagem, obrigatoriamente, o estudante deve estudar antes da aula presencial, tornando-se mais ativo, trazendo questionamentos e discussões em meio às atividades práticas (LIMA; SILVA; ARAÚJO, 2018). De acordo com Alves (2020), observa-se que nos métodos de ensino tradicionais, o professor deve desenvolver suas aulas e seus conteúdos, precedida dos temas de casa, enquanto que na sala de aula invertida esse processo inverte-se no sentido de que o aluno busca e se apropria do conteúdo previamente e na sala de aula realiza trabalhos relacionados ao estudo prévio feito em casa, cabendo ao professor o esclarecimento de dúvidas.

Para Schneider et al. (2019), a sala de aula invertida é uma metodologia ativa que traz novo sentido à aprendizagem, no intuito de fazer com que o aluno assuma o papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo senso investigativo e colaborativo. O professor, nesse contexto, atua sugerindo temas e incentivando os alunos a buscarem conhecimentos sobre os temas propostos.

### ***Aprendizagem baseada em projetos***

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que possibilita aos estudantes comparar as questões e os problemas reais do mundo do trabalho, visando à busca de alternativas e soluções de forma cooperativa, resultando em elevados níveis de envolvimento dos estudantes e formando profissionais com as características ativas. Com isso, há uma maior retenção de informações por longo prazo, além de desenvolver a capacidade do aluno resolver problemas (SANTOS, 2020). A aprendizagem baseada em projetos é caracterizada também pela exploração profunda de temas, questões ou problemas sem respostas pré-definidas,

objetivando proporcionar aos alunos maior envolvimento com a realidade, sendo uma estratégia interativa, focada no trabalho em equipe e no desenvolvimento de competências essenciais como: capacidade para resolução de problemas, exposição de resultados, gestão e liderança de pessoas, pensamento crítico, planejamento, organização, comunicação interpessoal, criatividade, entre outras (NEUMANN, BORELLI, OLEA, 2016).

Segundo Santos (2020), são seis as recomendações chave para a obtenção de um resultado efetivo na adoção deste método: (1) apoio aos alunos, que devem ser guiados para que possam desenvolver a habilidade de gestão do tempo para cada atividade a ser realizada e de uso dos recursos tecnológicos; (2) apoio ao professor, principalmente da coordenação de curso, oportunizando o desenvolvimento profissional; (3) participação de todos do grupo para garantir a qualidade e o compartilhamento de experiências; (4) equilíbrio entre a instrução didática e a pesquisa, fazendo com que os alunos obtenham suficiente nível de conhecimento prévio para que a seguir se envolvam mais; (5) avaliação reflexiva sobre o tema, sendo sempre monitorada e registrada com autoavaliações e avaliações por pares; e (6) autonomia para o aluno, de modo que ele perceba seu senso de controle sobre sua aprendizagem.

### **Gamificação**

Embora a utilização da gamificação aplicada no ensino tenha se popularizado há pouco tempo, foi observado que tal metodologia tende a promover a participação, o envolvimento e a redução do medo de errar dos alunos. Na gamificação, são apresentadas premiações e recompensas para reconhecer a melhoria no desempenho do aluno e os níveis de conhecimento apresentados pelos jogadores, sendo apontados quatro pontos principais na sua aplicação: (1) as tarefas realizadas são convertidas em pontos; (2) o progresso dos alunos é relacionado aos níveis do jogo; (3) os feedbacks são necessários durante o jogo; e (4) os erros devem ser vistos como uma forma de tentar resolver os problemas. Um dos aplicativos mais utilizados na área da educação é o Kahoot, sendo esta plataforma uma ferramenta de gamificação digital para resposta dos alunos, sendo usada para envolvê-los a partir de questionários em um ambiente para testes de múltipla escolha, adaptados para dispositivos móveis (ESPIG; DOMINGUES, 2020).

Ainda existem outras inúmeras metodologias ativas, as quais também foram encontradas durante a etapa de revisão da literatura desse estudo que, igualmente, têm sido aplicadas no ensino, em geral, e no ensino de Administração, como o Júri Simulado, o Estudo de Caso, a Visita Técnica, a Aprendizagem em Pares e o uso de Seminários (MENDES et al., 2017). A seguir, destacam-se diferentes estímulos e bloqueios apontados pela literatura como aspectos que interferem no uso das Metodologias Ativas de aprendizagem no ensino.

## **ESTÍMULOS E BLOQUEIOS À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO**

De acordo com Urias e Azeredo (2017), como estímulo ao uso de metodologias ativas é percebida a mudança de atitude docente associada ao surgimento de um novo perfil de aluno e a demanda social referente à formação de futuros profissionais que possuam, além dos conhecimentos técnico e teórico, também um perfil mais ativo, através do uso de novas tecnologias e a adoção de metodologias ativas de ensino. Assim, tais temas tornam-se cada vez mais comuns entre docentes, evidenciados nos congressos e artigos sobre o Ensino Superior de Administração, agindo como influência social relacionada a inúmeros questionamentos pedagógicos sobre “como” apresentar os conteúdos de formas diferentes, motivadoras, significativas e relacionadas ao dia a dia do aluno.

Segundo Azevedo, Pacheco e Santos (2019), a formação continuada é um estímulo aos docentes, fazendo com que surja o repensar de suas práticas de ensino, desencadeando percepções sobre o uso de diferentes metodologias, evidenciando que o ensino superior se trata de um grande desafio, que deve ser inventado ou reinventado constantemente. Ainda conforme Azevedo, Pacheco e Santos (2019), as metodologias ativas não podem ser usadas sem que o docente conheça com propriedade as técnicas envolvidas, não devendo ser aplicadas com o único motivo de estarem em evidência, pois cada metodologia tem como base pressupostos epistemológicos que precisam estar em consonância com a concepção de desenvolvimento que o professor tem de seus alunos. Essas metodologias exigem um repensar do papel docente, o que justifica a presença ou a realização de cursos de formação sobre metodologias ativas aos docentes nas instituições onde atuam.

Segundo Aragón, Eddy e Graham (2018), evidências da pesquisa em educação apoiam os benefícios da aprendizagem ativa relacionados ao aumento da motivação, à medida que os professores, ao obterem êxito na implementação do aprendizado ativo, percebem resultados positivos de seus esforços, manifestam sentimentos e atitudes positivas relacionadas ao aumento da motivação e do desejo de ensinar. Ainda assim, o atual sistema educacional se assemelha muito ao da era da Economia Industrial, focado no conhecimento transmitido exclusivamente pelo professor, levando o aluno a assumir uma postura passiva. Dentro dessa realidade, muitas universidades não cumprem sua função de aprimorar o conhecimento dos discentes, transformando-se em centros de “não aprendizagem”, valorizando o conhecimento técnico em detrimento da formação docente.

Na aprendizagem docente, o conhecimento técnico e a pesquisa são importantes, mas também é necessário respeito, contextualização, empatia, humildade, desenvolvimento de visão crítica e estímulo à reflexão (SALVADOR; IKEDA, 2019). De acordo com Guimarães *et al.* (2019) e Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), uma barreira ao sucesso durante a implantação das Metodologias Ativas de Aprendizagem em instituições de ensino é a falta do cuidado gerencial em não monitorar se o aluno está percebendo uma maior qualidade em sua aprendizagem, sem saber se realmente o uso das Metodologias Ativas de ensino estão melhorando a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, torna-se necessário um constante acompanhamento da percepção discente, verificando constantemente o nível de qualidade percebida relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Outros bloqueios são identificados por Aragón, Eddy e Graham (2018), sendo os mais presentes: a falta de carga horária adequada, a exigência de maior tempo para a preparação das aulas e a apresentação de resistência à mudança decorrente de um forte nível de conforto no uso do modelo tradicional de ensino. A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos seguidos nessa pesquisa.

## Metodologia

A pesquisa se trata de um estudo exploratório-descritivo, de natureza quantitativa, realizada por meio de uma pesquisa de levantamento tipo *survey*, que segundo Gil (2002), caracteriza-se pelo questionamento direto às pessoas, cujo comportamen-

to se deseja conhecer. A pesquisa foi realizada mediante convite realizado a 278 professores da área de Administração, em exercício, nos cursos de Administração de nove Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Foram obtidas 126 respostas válidas (correspondendo a uma taxa de retorno de 45,3%), sendo assim distribuídas: Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR (n = 22; 17,5%), Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (n = 21; 16,7%), Universidade Federal do Rio Grande/FURG (n = 17; 13,5%), Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (n = 14; 11,1%), Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS (n = 14; 11,1%), Universidade Federal de Pelotas/UFPel (n = 13; 10,3%), Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (n = 10; 7,9%), Universidade Federal do Paraná/UFPR (n = 9; 7,1%) e Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA (n = 6; 4,8%). A caracterização da amostra pode ser melhor visualizada na tabela 1.

**Tabela 1** Caracterização da amostra

<b>Respondentes</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
FURG	17	13,5
UFPEL	13	10,3
UFSM	14	11,1
UNIPAMPA	6	4,8
UFRGS	21	16,7
UFSC	10	7,9
UFFS	14	11,1
UFPR	9	7,1
UTFPR	22	17,5
<b>Sexo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Masculino	51	43,7
Feminino	71	56,3
<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
30 anos ou menos	6	4,8
31 a 40 anos	39	31
41 a 50 anos	53	42,1
51 a 60 anos	21	16,7
61 anos ou mais	7	5,6

Escolaridade	n	%
Mestrado	12	9,5
Doutorado	89	70,6
Pós-doutorado	25	19,8
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

**Fonte:** autores da pesquisa.

Com relação ao perfil dos respondentes, identificou-se um leve predomínio na participação feminina (56,3%) frente à participação masculina (43,7%), com idade predominante entre os 31 e 60 anos, representando um percentual de 89,8% da amostra. Também foi constatado que, em relação à escolaridade, mais de 90% dos participantes do estudo possuem formação mínima em grau de Doutorado. A seguir, apresenta-se o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa.

## DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base em uma extensa revisão da literatura, realizada nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior. O questionário foi dividido em três blocos, sendo o Bloco 1 (Perfil dos Respondentes) composto por seis perguntas referentes à idade, sexo, titulação, instituição de origem e nível de conhecimento prévio dos respondentes em relação às metodologias ativas de ensino. O Bloco 2 (Uso de metodologias ativas) foi composto por onze questões, buscando identificar as principais metodologias ativas utilizadas pelos professores em suas atividades de ensino, enquanto o terceiro e último bloco (Estímulos e Bloqueios) foi composto por 15 perguntas fechadas relativas à percepção docente sobre potenciais estímulos e bloqueios à aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração. O instrumento foi operacionalizado por meio de uma escala Likert de 5 pontos, variando de (1) Discordo Totalmente a (5) Concordo Totalmente.

Antes da etapa de coleta dos dados, realizou-se um pré-teste do questionário com quatro docentes da área de Administração com experiência e conhecimento em aprendizagem ativa, tendo por propósito verificar potenciais fragilidades do

instrumento e dificuldades que pudessem ser identificadas pelos respondentes no seu preenchimento. Foi solicitado a cada participante que relatasse qualquer ambiguidade, erro ou dúvida em relação às questões, à estrutura do questionário ou dificuldade de interpretação. Ao final deste procedimento, nenhuma necessidade de alteração foi indicada ou sugerida.

## VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Após a coleta de dados e revisão dos questionários, foram realizados diferentes procedimentos de validação, dentre os quais: a) a análise fatorial exploratória (AFE), com o objetivo de verificar o agrupamento das questões em seus respectivos constructos; e b) o cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach, o qual é utilizado para verificar a confiabilidade das escalas e itens utilizados na pesquisa.

A análise dos componentes principais se deu através da rotação dos fatores (usando o método Varimax), fundamentando-se nos valores das cargas fatoriais e comunalidades para formação dos fatores. A AFE agrupou as questões referentes a estímulos e bloqueios associados ao uso de metodologias ativas em quatro grupos de variáveis independentes (Tabela 2). A partir do conteúdo das questões e com base no referencial teórico utilizado na pesquisa, as quatro dimensões formadas foram assim definidas:

- i. **Formação docente:** inclui as questões ligadas à formação docente, mais especificamente em metodologias de ensino voltadas ao aprendizado ativo, enquanto aluno de graduação, especialização, mestrado e doutorado.
- ii. **Atitude:** inclui as questões ligadas à atitude (favorável ou desfavorável) do docente quanto ao uso das metodologias ativas no ensino.
- iii. **Influência social:** inclui as questões ligadas à influência que outros docentes do curso e até mesmo a instituição exercem sobre o professor quanto ao uso das metodologias ativas no ensino.
- iv. **Carga de trabalho:** inclui as questões relativas à percepção docente quanto ao aumento da carga de trabalho e do tempo destinado ao uso de metodologias ativas no ensino.

As quatro dimensões propostas no instrumento explicam 61,7% da variação das questões originais, o que representa um adequado grau de sintetização dos dados. O teste KMO de medida de adequação da amostra apresentou valor 0,61,

demonstrando um moderado grau de ajuste dos dados para a aplicação da AFE, sendo ratificado pelo teste de esfericidade de Bartlett, que apresentou nível de significância igual a 0,000. Verificou-se, ainda, a confiabilidade das escalas por meio do alfa de Cronbach, os quais apresentaram valores entre 0,63 e 0,83, considerados satisfatórios para estudos dessa natureza.

**Tabela 2** Análise Fatorial Exploratória: estímulos e bloqueios ao uso das MAs

Itens	F1	F2	F3	F4
<b>Formação docente</b>				
4. No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	<b>,884</b>	-,012	,084	-,064
3. No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	<b>,832</b>	,075	-,006	-,129
2. Na minha especialização tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	<b>,813</b>	-,019	,211	,123
1. Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	<b>,587</b>	,264	,078	-,137
<b>Atitude</b>				
23. Eu me sinto mais motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as MAs	-,040	<b>,867</b>	,235	,084
12. Eu me adapto facilmente às MAs	-,151	<b>,797</b>	-,117	-,182
6. Busquei formação complementar para a utilização de MAs nas atividades de ensino	,283	<b>,624</b>	,093	-,116
17. Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das MAs	,237	<b>,607</b>	-,086	,223
<b>Influência social</b>				
18. Recebo incentivo dos meus pares (professores) ou da instituição para usar metodologias de ensino inovadoras	,098	,032	<b>,836</b>	-,064
31. Meus pares compartilham experiências sobre o uso de MAs nas atividades de ensino	,080	,060	<b>,799</b>	,033
21. A coordenação do meu curso é aberta a novas metodologias em sala de aula	,084	-,006	<b>,782</b>	,073



### Carga de trabalho

30. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor “fora da sala de aula”	-,031	,067	-,045	<b>,807</b>
22. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor “em sala de aula”	,242	-,091	-,034	<b>,691</b>
28. Sinto que falta carga horária adequada, necessita-se maior tempo para preparação das aulas com uso de MAs	-,216	,145	,050	<b>,613</b>
13. O uso de MAs altera negativamente a rotina de trabalho	-,256	-,217	,118	<b>,578</b>
Initial Eigenvalue	3,27	2,14	2,11	1,74
% Variância Explicada – rotada (61,7%)	21,80	14,28	14,04	11,60
Alfa de Cronbach	0,83	0,70	0,69	0,63
KMO - Medida de adequação da amostra (instrumento) – 0,61				
Teste de Bartlett: qui-quadrado = 4488,11				

**Fonte:** autores da pesquisa.

Complementarmente, foram agrupadas quatro questões referentes ao uso de diferentes metodologias ativas por parte dos professores no ensino de suas disciplinas no curso de Administração (Tabela 3), a qual foi utilizada como variável dependente no estudo. O coeficiente do alfa de Cronbach apresentou valor 0,62, sendo considerado satisfatório para estudos de natureza exploratória.

**Tabela 3** Análise Fatorial Exploratória: uso de MAs no ensino da Administração

Uso de MAs (Alfa de Cronbach = 0,62)	F1
USO3. Em minhas disciplinas utilizo: [Abordagens baseadas na solução de problemas, como Estudos de Caso, Problematização e PBL]	,792
USO4. Em minhas disciplinas utilizo: [Abordagens que tem como premissa as atividades em grupo, como TBL e Júri Simulado]	,730
USO2. Em minhas disciplinas utilizo: [Criação de conteúdo colaborativo (Ex. Google Docs, Dropbox)]	,641
USO1. Em minhas disciplinas utilizo: [Simulação e jogos]	,578

**Fonte:** autores da pesquisa.

## Resultados e Discussão

Inicialmente, perguntou-se aos respondentes o nível de conhecimento que tinham sobre Metodologias Ativas. A maioria indicou como sendo regular ( $n = 53$ ; 42,1%), seguido pelo grupo de docentes que considera que possui um bom nível de conhecimento em MAs ( $n = 37$ ; 29,4%). Esses valores podem ser interpretados como promissores em relação ao nível de conhecimento de professores da área de Administração em MAs, visto que uma parte significativa de professores conhece o tema, alguns inclusive considerando possuir um bom nível de conhecimento, o que pode representar um interessante indicativo para o uso atual e futuro de MAs na atividade docente dos professores de Administração.

Dentre as metodologias ativas mais conhecidas estão a sala de aula invertida ( $n = 101$ ; 80,2%), a aprendizagem baseada em projetos ( $n = 78$ ; 61,9%), a problematização e o uso de jogos/simulação ( $n = 65$ ; 51,6%), a aprendizagem baseada em equipes ( $n = 41$ ; 32,5%) e o ensino híbrido ( $n = 31$ ; 24,6%). Por outro lado, o uso de casos de ensino, júri simulado, visitas técnicas e salas virtuais foram citadas uma única vez. Segundo Souza e Duarte (2017), estudos feitos na FAE - Centro Universitário - Curitiba - Paraná, através de coleta de dados com questionários, observações e documentos, com o intuito de verificar o impacto do uso do método da sala de aula invertida na aprendizagem do discente do curso de Administração, comprovaram que o uso da Sala de Aula Invertida tem impacto significativo na melhoria do desempenho dos alunos, na aprendizagem, na compreensão e fixação dos temas abordados, sendo também observado um melhor relacionamento em sala de aula, com aumento do envolvimento e motivação dos alunos, o que tem estimulado o uso dessa metodologia nos cursos de Administração.

Com relação ao uso da aprendizagem baseada em projetos no ensino de Administração, conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais vêm sendo utilizados, de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e as necessidades do mundo do trabalho, que privilegia um profissional reflexivo, crítico e que tenha autonomia na resolução de problemas inerentes ao mundo do trabalho (NEUMANN; BORELLI; OLEA, 2016). Essa metodologia proporciona aos alunos maior envolvimento com a realidade, além de ser uma estratégia interativa, focada no trabalho em equipe e no desen-

volvimento de competências bastante valorizadas no cenário corporativo atual, como a capacidade para resolver problemas, expor resultados, gerenciar e liderar pessoas, pensar de forma crítica, planejar, organizar, saber se comunicar, ser criativo, entre outras.

Quanto à problematização, Ribeiro e Viana (2018) destacam que a PBL pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e trazer avanços na área de Administração, ao estimular a resolução de problemas gerenciais, promover o desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades sociais e de comunicação, uma vez que a aprendizagem ocorre por intermédio de problemas reais ou simulados que desafiam e estimulam a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos. A colocação de desafios na forma de problemas relevantes à futura atuação dos estudantes antes da apresentação da teoria é considerada como o núcleo fundamental desse método, em que os estudantes aprendem através da resolução de problemas complexos, que não têm uma única resposta correta.

Outra metodologia bastante conhecida pelos professores participantes do estudo é a gamificação. Segundo Silva e Mascarenhas (2018), a inclusão de elementos de jogos nas atividades cotidianas dos alunos é capaz de estimular e desenvolver habilidades e competências que motivam ações reais nos envolvidos. Nesse sentido, os jogos podem ser facilmente aplicados no contexto dos negócios e da educação, podendo ser objeto de estudo da Administração, com destaque para a formação dos futuros profissionais utilizando a competitividade como diferencial para estimular a motivação na educação, além de ajudar na cooperação e comunicação entre os futuros profissionais, sendo considerada estratégica para o engajamento em sala de aula.

Com relação à percepção dos respondentes quanto aos estímulos e bloqueios associados ao uso das MAs no ensino da Administração (Tabela 4), constatou-se que a atitude (média = 3,63) dos docentes pode ser apontada como um estímulo ao uso dessas metodologias, especialmente quanto ao interesse de boa parte dos professores em participar de cursos ou capacitações sobre o uso de MAs, da mesma forma que se sentem motivados em realizar atividades que utilizem essas metodologias, percebendo que podem se adaptar facilmente ao seu uso.

**Tabela 4** Análise descritiva: Estímulos e bloqueios ao uso das MAs

Estímulos e bloqueios	n	Média	Desvio- Padrão
<b>1. Atitude</b>	126	3,63	0,827
17. Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das MAs	126	4,31	1,047
12. Eu me adapto facilmente às Mas	115	3,82	,844
23. Eu me sinto mais motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as MAs	118	3,76	1,027
6. Busquei formação complementar para a utilização de MAs nas atividades de ensino	126	2,84	1,134
<b>2. Carga de trabalho</b>	119	3,27	0,804
30. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor “fora da sala de aula”	117	4,16	,937
28. Sinto que falta carga horária adequada, necessita-se maior tempo para preparação das aulas com uso de Mas	118	3,65	1,208
22. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor “em sala de aula”	116	3,05	1,271
13. O uso de MAs altera negativamente a rotina de trabalho	115	2,17	1,194
<b>3. Influência social</b>	126	3,19	0,787
21. A coordenação do meu curso é aberta a novas metodologias em sala de aula	126	4,14	,936
18. Recebo incentivo dos pares professores ou da instituição para usar metodologias de ensino inovadoras	126	2,94	1,212
31. Meus pares compartilham experiências sobre o uso de MAs nas atividades de ensino	126	2,50	,817
<b>4. Formação docente</b>	126	2,02	0,877
4. No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	118	2,19	1,176
3. No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	126	2,13	1,088
2. Na minha especialização tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	84	2,05	1,129
1. Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	126	1,76	,843

**Fonte:** autores da pesquisa.

Por outro lado, muitos professores que participaram da pesquisa afirmaram não ter buscado formação complementar para usar as MAs nas suas atividades de ensino, o que pode se mostrar como uma importante barreira caso o professor ou a instituição em que este trabalha não disponibilizarem oficinas, eventos e até mesmo apoio técnico para instrumentalizarem os seus professores. Segundo Ferreira *et al.* (2019), toda ação proativa que o indivíduo faça sem precisar que alguém delegue ordens é uma iniciativa de não esperar as coisas acontecerem para poder fazer, reunindo todo o seu conhecimento e habilidades juntamente com a decisão de querer fazer as coisas acontecerem. Nesse sentido, Lourenço, Lima e Narciso (2016), acompanhando as constantes mudanças no contexto social, empresarial e no perfil discente, apontam para a necessidade de uma nova postura dos professores dos cursos de Administração no sentido de buscar na aprendizagem continuada e na capacitação docente uma experiência nova do significado do que é ser professor.

Com relação à carga de trabalho (média = 3,27), os respondentes da pesquisa percebem que o seu trabalho é afetado pelo uso das MAs de forma moderada. Entretanto, percebem que a carga de trabalho do professor fora da sala de aula aumentou bastante (4,16), assim como a percepção de necessidade de maior tempo para a preparação de aulas (3,65). Segundo Vantropa (2021), o uso de metodologias ativas no ensino da Administração traz aumentos significativos na carga de trabalho do professor, além da necessidade de tempo para aprendizagem de novas tecnologias, em períodos fora da sala de aula. Por outro lado, os docentes não identificam o uso das metodologias ativas alterando negativamente a sua rotina de trabalho (2,17). Segundo Aragón, Eddy e Graham (2018), quando os professores têm êxito na implementação do aprendizado ativo e percebem resultados positivos de seus esforços, surgem sentimentos e atitudes positivas como: o aumento da motivação e do desejo de ensinar, maior confiança no ensino ativo e uma renovação da paixão pelo ensino.

Quanto à influência de outros colegas ou até mesmo da instituição para a utilização de MAs, os respondentes destacaram o papel positivo da coordenação de curso, sendo aberta ao uso de metodologias inovadoras (4,14), embora perceba um baixo compartilhamento de experiências de sucesso associadas ao uso de metodologias ativas entre os professores (2,50). De acordo com Urias e Azeredo (2017), é comum a troca de informações entre docentes a respeito de resultados obtidos com o uso de MAs no Ensino Superior de Administração, agindo como influência social re-

lacionada a inúmeros questionamentos pedagógicos. Entretanto, entre as instituições analisadas, esse fato não ficou evidente na avaliação dos respondentes. Guimarães et al. (2019) observaram que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ainda não utilizam as metodologias ativas de forma sistemática, sugerindo a realização de estudos que auxiliem a minimizar esta limitação, de modo a melhorar não só os processos de ensino, mas também a consequente retenção de estudantes nessas instituições.

Por fim, a percepção dos respondentes quanto a sua formação em MAs durante seus cursos formais de graduação e pós-graduação foi apontada como o ponto mais frágil pelos docentes (média = 2,02). A grande maioria dos docentes investigados não teve qualquer tipo de contato com as MAs enquanto aluno de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Segundo Lourenço, Lima e Narciso (2016), a literatura sugere que na maioria das organizações de ensino superior de Administração ocorre um tipo de “amadorismo” pedagógico na prática docente que gera uma série de consequências negativas para a qualidade e a excelência do ensino superior em Administração no Brasil. Ainda relacionado à formação pedagógica em Administração, é consensual na literatura que a pós-graduação tem seu foco voltado à pesquisa, não se responsabilizando pela formação pedagógica dos docentes e não sendo o estágio docente suficiente para formação de professores, devendo ser revistas essas questões por parte dos programas de pós-graduação e dos órgãos e agências de ensino responsáveis pelos planos nacionais de ensino, de modo a assegurar o crescimento e a melhoria contínua da qualidade desses programas, propiciando formações continuadas, com ampliação e aprofundamento dos debates, e reflexões acerca de metodologias de ensino em Administração.

Com relação ao uso das MAs no ensino da Administração, os respondentes afirmaram utilizar com maior frequência as abordagens baseadas na solução de problemas (3,74), como o uso de estudos de caso, problematização e projetos aplicados. Já a criação de conteúdo colaborativo (2,69), abordagens que têm como premissa atividades em grupo (2,48) e, especialmente, o uso de simulação e jogos (2,30), são utilizadas com menos intensidade. Percebe-se, segundo a literatura, que praticamente todas essas metodologias têm como característica comum a problematização, como forma de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, incentivando a reflexão e resultando em trocas de experiências na busca de soluções de problemas (BACICH; MORAN, 2018).

De modo a se analisar a influência dos diferentes estímulos e bloqueios ao uso das MAs no ensino de Administração, utilizou-se a análise de regressão múltipla. O modelo se mostrou significativo, porém apresentou um baixo grau de explicação da variável dependente ( $R^2 = 0,235$ ;  $p < 0,000$ ). Os resultados sugerem que a atitude dos professores ( $b = 0,35$ ;  $p < 0,000$ ), a formação docente ( $b = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ) e a influência social ( $b = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ) são os principais fatores que influenciam o uso das MAs no ensino de Administração. Nesse sentido, quanto mais favorável for a atitude dos docentes quanto às MAs, mais completa for a formação docente em MAs e maior for o apoio da instituição e dos colegas quanto ao uso das MAs, maior será a probabilidade de utilização dessas metodologias pelos professores que atuam nos cursos de Administração. Neste sentido, Santos (2020) ressalta a necessidade de apoio ao professor, principalmente da coordenação de curso, ao estimular o aperfeiçoamento e a aplicação de metodologias ativas em suas aulas. Com isso, estará oportunizando o seu desenvolvimento profissional, bem como da instituição, além de proporcionar uma melhor formação aos alunos.

**Tabela 5** Modelo de Regressão

Variáveis	Uso das MAs	
	b	p
Atitude	<b>0,35</b>	<b>0,000</b>
Formação docente	<b>0,21</b>	<b>0,014</b>
Influência social	<b>0,17</b>	<b>0,038</b>
Carga de trabalho	0,02	0,771
R <sup>2</sup> Ajustado	23,5%	

**Fonte:** autores da pesquisa.

A partir dos resultados referentes às médias das variáveis (Tabela 4) e os resultados da análise de regressão (Tabela 5), pode-se apontar a atitude docente quanto ao uso das MAs e o apoio da instituição/coordenação de curso como importantes estímulos ao uso das MAs no ensino da Administração, enquanto a falta de formação dos docentes destaca-se como um importante bloqueio a sua utilização. O fato da carga de trabalho não ter se mostrado significativo no modelo

( $p > 0,05$ ) sugere que mesmo que seja percebido um aumento da carga de trabalho docente, seja no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às MAs, este aspecto não influencia o docente quanto a sua decisão de deixar de utilizar essas metodologias em suas aulas. Entretanto, devem ser identificadas formas para amenizar esse esforço, como o apoio ao docente por meio de tutoria ou disponibilização de carga horária específica para o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino que utilizem MAs.

## Considerações Finais

Como contribuições do estudo, deve ser ressaltada a criação de um instrumento de coleta de dados referente ao uso de metodologias ativas no ensino da Administração, o qual foi validado junto a uma amostra de 126 docentes que atuam em cursos de Administração de nove universidades públicas federais. Acredita-se que o mesmo possa ser utilizado em outras pesquisas ligadas à aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração e até mesmo em outras áreas de ensino. Também como parte integrante das contribuições da pesquisa, destaca-se que esta apresenta um conjunto de características que devem ser exploradas em Instituições de Ensino para que professores e gestores conduzam trabalhos voltados à implementação e ao uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração, assim como no ensino de uma forma mais ampla.

Com base nos resultados obtidos, pode-se apontar a atitude docente quanto ao uso das MAs e o apoio da instituição/coordenação de curso como fundamentais para o desenvolvimento e aplicação de diferentes MAs no ensino da Administração. Complementarmente, foi identificado que a falta de formação dos docentes nessa temática representa uma forte barreira para a utilização de MAs, mostrando a necessidade de serem tomadas medidas por parte das instituições de ensino e também por parte dos docentes voltadas à realização de formações pedagógicas, busca por recursos estruturais e maiores investimentos em TICs e laboratórios nas instituições. Foi apontado pelos professores que participaram do estudo o aumento da carga de trabalho, seja no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às MAs, não sendo constatado, entretanto, que a citada



carga de trabalho interfere na decisão do docente deixar de utilizar MAs em suas aulas. Ainda assim, é recomendável que sejam providenciadas formas de amenizar o aumento percebido na carga de trabalho, podendo ser implementado apoio por meio de tutoria, ou disponibilização de carga horária específica para o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino por meio de MAs.

Como limitações do estudo, apresenta-se o fato do mesmo não abordar de forma aprofundada outros tipos de metodologias de ensino, ou até mesmo outras instituições de ensino (que não as federais), o que possibilitaria um maior aprofundamento do estudo e das suas conclusões. Como sugestões para novas pesquisas relacionadas ao uso de MAs, recomendam-se cinco diferentes propostas, destacadas no quadro 1.

### Quadro 1 Sugestões para novas pesquisas relacionadas ao uso de MAs

- 1 Ampliação dos estudos sobre estímulos e bloqueios relativos ao uso de MAs em outras instituições de ensino superior, sejam elas públicas e/ou privadas, na área de Administração.
- 2 Realização de estudos focando especificamente em uma ou outra metodologia ativa na área de Administração, podendo ser aquelas mais utilizadas ou menos utilizadas pelos professores de Administração, como forma de desenvolvê-las e torná-las mais acessíveis.
- 3 Realização de experimentos com “grupo teste” e “grupo de controle” em instituições de ensino, grupos esses adotando ou não a utilização de metodologias ativas de ensino (o que permitiria identificar o impacto das MAs no aprendizado discente), bem como avaliar a percepção dos alunos quanto ao uso dessas metodologias.
- 4 Elaboração de manual didático explicativo, contendo as metodologias ativas mais utilizadas em instituições de ensino de Administração, contendo suas características diretrizes de uso e exemplos de aplicação.
- 5 Proposição de modelos gerenciais que possam ser utilizados por coordenadores de curso ou gestores de ensino, que os auxilie na implantação de metodologias ativas nas instituições de ensino em que estejam atuando.

**Fonte:** autores da pesquisa.

Tais estudos certamente ajudariam a preencher lacunas de pesquisa ainda pouco investigadas na literatura, em especial, no Brasil.

## Referências

- ALVES, Dayanny Carvalho Lopes. Invertendo a sala de aula: um propósito para disciplinas do curso de administração de uma instituição pública do sul de minas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS/ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4, *on-line*, *Anais [...]* São Carlos: UFSCar, 2020.
- ARAGÓN, Oriana R.; EDDY, Sarah L.; GRAHAM, Mark J. As crenças da faculdade sobre inteligência estão relacionadas à adoção de práticas de aprendizado ativo. *CBE - Educação em Ciências da Vida*, v. 17, n. 3, p. 47, 2018.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis, *Anais [...]* Florianópolis: ANPed, 2015.
- AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-22, 2019.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *B.T. Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em revista*, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago., 2014.
- DUMINELLI, Meline Vitali; EZEQUIEL, Karoline Brasil de Oliveira; YAMAGUCHI, Cristina Keiko. Perspectivas do compartilhamento do conhecimento entre os docentes para viabilizar a metodologia ativa. *Revista Visão: Gestão Organizacional*, v. 7, n. 2, p. 20-32, 2018.
- ESPIG, Aline; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Kahoot! no Ensino Superior: razões para a gamificação das aulas por meio de uma ferramenta digital de quizzes. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 23, n. 2, mai./ago., 2020.
- FERREIRA, Marília Matos Monteiro Gonçalves; DUARTE, Ana Carolina Santos; SAMPAIO, Jacirema; MAGALHÃES, Diego Ventura; FERREIRA, Luiz Reis Ferreira Neto. Conhecimento, habilidades e atitudes (cha) e gestão por competências: um estudo de caso na faculdade da Amazônia. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 12, p. 31950-31965, 2019.
- FILASTRO, Andrea, CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias inov-ativas*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONSECA, Víctor M. Flores; GÓMEZ, Jesica. Applying active methodologies for teaching software engineering in computer engineering. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, v. 12, n. 4, p. 182-190, 2017.

GOBBO, André; BEBER, Bernadette; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. *Revista Educação e Emancipação*, v. 9, n. 3, p. 251-276, 2016.

GODOI, Alexandre Franco; FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do *peer instruction* em uma instituição de ensino superior. *REA-Revista Eletrônica de Administração*, v. 15, n. 2, p. 337-352, 2017.

GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de; SEVERO Eliana Andréa; NOBREGA, Kleber Cavalcanti; LEONE, Nilda Maria de Clodoaldo Pinto Guerra. A influência da inovação no ensino, qualidade e comprometimento sobre a retenção de alunos no ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 12, n. 1, p. 249-269, 2019.

HARTZ, Ani Mari; SCHLATTER, Gabriel Vianna. A construção do trabalho de conclusão do curso por meio da metodologia ativa *team-based learning/developing final course monographs using a team-based learning methodology*. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 17, n. 1, p. 73, 2016.

LIMA, Anna Erika Ferreira; SILVA, Danielle Rodrigues; ARAUJO, Enos Feitosa. Active methodologies in geography: teaching experiences of the federal institute of education, science and technology of Ceara (IFCE). *Geosaberes*, v. 9, n. 18, 2018.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 691-718, 2016.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; PAVIOTTI, Ana Beatriz; MATSUYAMA, Daniel Tsuji; SILVA, Larissa Karoline Dias da; GONZALEZ, Carina; DRUZIAN, Suelaine; ILIAS, Mércia. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artisanato Educacional, 2017.

MENDES, Andréia Almeida; VENTURA, Rita de Cássia Martins de Oliveira; SOUZA, Reginaldo Adriano de; MIRANDA, Natália Tomich Paiva; ARAUJO, Glaucio Luciano; ARAKAKI, Fernanda Franklin Seixas. A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento da aprendizagem significativa. *Pensar Acadêmico*, v. 15, n. 2, p. 182-192, 2017.

NEUMANN, Susana Elisabeth; BORELLI, Verena Alice; OLEA, Pelayo Munhoz. Aprendizagem baseada em projetos no curso de administração: Estudo de caso em uma instituição de ensino da serra gaúcha. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16, Caxias do Sul, *Anais [...]* Caxias do Sul: UCS, 2016.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE - Revista de Políticas Públicas*, Sobral, v.15, n. 2, p.145-153, 2016.

- RIBEIRO, Roberto Portes.; VIANA, Adriana Backx Noronha. Estruturação do PBL para Aplicação em Disciplinas do Curso de Graduação em Administração. *Revista de Graduação USP*, v.3, n.1, p. 39-47, 2018.
- RICHARTZ, Terezinha. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015.
- RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri; PEDRON, Cristiane Drebes; SOUZA, Fernanda Edileuza Ricomini de. Passaporte para o futuro, Mestrados no Comando: Estudo de Caso Sobre Aprendizagem Ativa. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ, 6, Porto Alegre, *Anais [...]* Porto Alegre: ANPAD, 2018.
- SALVADOR, Alexandre Borba; IKEDA, Ana Akemi. O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. *Cadernos EBAPE*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 129-143, 2019.
- SANTOS, Ana Clarissa Matte Zanardo. Contribuições da Aprendizagem baseada em projetos: análise da utilização do método em disciplina do curso de Administração. *Revista Thema*, v. 17, n. 1, p. 124-134, 2020.
- SCHNEIDER, Michele Domingos; ZANETTE, Elisa Netto; INACIO, Paulo Cesar Antunes Lourenço; JERONIMO, Natalia da Silva; MADEIRA, Volmar. Sala de aula invertida: um estudo bibliográfico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 25, Poços de Caldas, *Anais [...]* Poços de Caldas: CIAED, 2019.
- SILVA, Karla Teixeira Machado; MASCARENHAS, Iago Pessoa. Gamificação como experiência de aprendizagem: uma pesquisa-ação no curso de administração em Fortaleza - CE. *Revista Gestão em Análise*, v. 7, n. 1, p. 145-162, 2018.
- SILVA, Sidnei Celerino; COLLE, Fatima Eduarda Schmitk; CAVICHOLI, Denize; SOUZA, Roberto Francisco de. Aprendizado e desenvolvimento de habilidades no curso de Contabilidade: uma pesquisa-ação com o método *Team-Based Learning* (TBL). *Enfoque: Reflexão Contábil*, v. 37, n. 3, p. 1-19, 2018.
- SOUZA, Viviane Maria Rosa; DUARTE, Joslaine Chemim. A sala de aula invertida no processo ensino aprendizagem nas IES. *Caderno PAIC*, v. 18, n. 1, p. 593-604, 2017.
- SUGAHARA, Satoshi; DELLAPORTAS, Steven. Bringing active learning into the accounting classroom. *Meditari Accountancy Research*, v. 26, n. 4, p. 576-597, 2018.
- URIAS, Guilherme Muniz Pereira Chaves; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa – RAEP*, v. 18, n. 1, p. 39-68, 2017.
- VANTROBA, Edevana Leonor. Metodologias ativas: foco no processo. In: LAMIM-GUEDES, Valdir. *Metodologias ativas: diferentes abordagens e suas aplicações*. São Paulo: Na Raiz, 2021.
- WATTÉ, Bruno Henrique; SOUZA, Rafael Rodrigues de; FARIAS, Giovanni Ferreira de; SOUZA, Marcio Vieira de. *Implantação da metodologia Team Based Learning (TBL) em uma estratégia de Blended Learning, no desenvolvimento da disciplina de Empreendedorismo*. São Paulo, Blucher, 2018.