

Metodologias Ativas na Educação Superior: Análise do Uso e Domínio na Prática de Docentes de Cursos de Administração

Active Methodologies in Higher Education: Use and Domain Analysis of Teaching Practice in Undergraduate Management Programs

Anielson Barbosa da Silva
Rafael Barbosa da Silva
Guilherme Marback Neto
Carlos Ricardo Rossetto

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o uso e o domínio de metodologias ativas por docentes de cursos da área de Administração, bem como a percepção sobre sua contribuição no desenvolvimento de competências dos estudantes. De natureza quantitativa, a pesquisa foi realizada com 73 professores de três universidades brasileiras — duas localizadas na região Nordeste e uma na região Sul do país. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado. Para a análise, foram aplicados métodos estatísticos descritivos e testes não paramétricos. Os resultados revelaram que o nível de domínio das metodologias ativas é superior ao seu uso em sala de aula. Observou-se alta similaridade entre as instituições quanto ao uso dessas metodologias, enquanto diferenças significativas foram identificadas apenas para os mapas conceituais dinâmicos e o painel de notícias em relação ao domínio. Quanto à contribuição das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências, as médias obtidas foram elevadas. Recomenda-se a realização de estudos com os estudantes, a fim de compreender suas percepções sobre os impactos dessas práticas na formação acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Prática Docente; Competências; Administração; Ensino Superior.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the use and mastery of active learning methodologies by faculty members of undergraduate management programs, as well as their perception of the contribution of these methodologies to the development of students' competencies. This quantitative research was conducted with 73 professors from three Brazilian universities –

Recebido em: 05/09/2024
Aprovado em: 09/04/2025

Anielson Barbosa da Silva 
abs@academico.ufpb.br
Pós-Doutorado em Psicologia
Universidade de Valência
João Pessoa / PB – Brasil

Rafael Barbosa da Silva 
rb24157@gmail.com
Estudante de Graduação em Administração
Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa / PB – Brasil

Guilherme Marback Neto 
guilherme.marback@ufba.br
Doutorado em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho - UNESP
Salvador / BA – Brasil

Carlos Ricardo Rossetto 
Doutorado em Engenharia de Produção
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)
Itajaí / SC – Brasil

ABSTRACT

two located in the Northeast and one in the South of the country. Data collection was carried out using a structured questionnaire. Descriptive statistical methods and non-parametric tests were applied for data analysis. The results revealed that the level of mastery of active methodologies is higher than their actual use in the classroom. A high level of similarity was observed among the institutions regarding the use of these methodologies. At the same time, significant differences were identified only for dynamic concept maps and the news panel concerning mastery. The average ratings were high concerning the contribution of active methodologies to the development of competencies. It is recommended that further studies be conducted with students to understand their perceptions of the impact of these practices on academic and professional development.

Keywords: Active Methodologies; Teaching Practice; Competences; Undergraduate Management Program; Higher Education.

Introdução

Uma sociedade do conhecimento evoca a ideia de que a humanidade se perpetuou ao longo de milênios graças à sua capacidade intelectual e adaptativa. Vivenciamos atualmente a introdução de novos paradigmas provocados por mudanças disruptivas e incertas. Nesse contexto, as demandas sobre as relações com o conhecimento tornam-se cada vez mais evidentes, exigindo constante atualização e apropriação de fundamentos conceituais e atitudinais. Isso torna necessário atuar de forma criativa e resiliente na sociedade (Granado-Alcón, Gómez-Baya, Herrera-Gutiérrez, Vélez-Toral, Alonso-Martín, & Martínez-Frutos, 2020).

Alguns desafios relacionados à educação superior no futuro, segundo Silva, Bispo e Coelho (2024), incluem a revitalização de uma cultura institucionalizada no ambiente de aprendizagem — onde o professor é visto como o detentor do conhecimento e os estudantes permanecem passivos —, a flexibilização curricular para atender à dinamicidade do mercado de trabalho, o aumento da interação entre estudantes e docentes nos processos de aprendizagem, a falta de qualificação docente quanto à complexidade do ensino e aprendizagem, além da necessidade de metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e experiencial.

Para Schlichting e Heinzle (2020), a aproximação entre diferentes áreas do saber e o trabalho em equipes multiprofissionais demandam o uso de metodologias

ativas. As áreas do conhecimento já não são limites para a construção do saber e para a atuação dos profissionais. Diversos estudos corroboram essa necessidade ao enfatizar que entender as perspectivas do corpo docente é fundamental, uma vez que sua adoção e implementação eficaz de metodologias ativas de aprendizagem impactam diretamente os resultados educacionais dos estudantes (Theobald, Hill, Tran, Agrawal & et al., 2020).

Embora estudos como o de Crisol-Moya, Romero-López e Caurcel-Cara (2020) analisem percepções docentes sobre metodologias ativas em contextos universitários, ainda há escassez de investigações específicas voltadas à área de Administração. Os próprios pesquisadores propõem que estudos futuros devem ser realizados, nos quais outros delineamentos de pesquisa sejam propostos.

A qualificação de profissionais capazes de mobilizar competências para responder às demandas do mercado e da sociedade motivou o seguinte questionamento: **como o uso de metodologias de ensino pode colaborar com a formação de indivíduos competentes?**

As metodologias de ensino auxiliam a prática docente no desenvolvimento de competências dos estudantes, sobretudo as metodologias ativas, que consideram os discentes sujeitos ativos da própria aprendizagem, por meio da interação com professores e colegas (Martínez-Clares & González-Morga, 2018). Tais metodologias incentivam uma aprendizagem centrada no estudante, tornando o processo mais significativo e reflexivo (Silva, Santos, & Bispo, 2017; Silva, Bispo, & Santos, 2021).

Essas metodologias podem variar desde atividades simples em sala de aula, como “pensar em duplas e compartilhar” e pequenos testes, até projetos mais complexos, como estudos de caso, simulações e trabalhos de pesquisa colaborativa (Braun, Bremser, Duval, Lockwood, & White, 2017).

A eficácia da aprendizagem ativa reside em sua capacidade de promover uma compreensão e retenção mais profundas do conhecimento, à medida que os alunos constroem ativamente suas próprias experiências de aprendizagem, em vez de receberem informações passivamente (Yannier, Hudson & Koedinger, 2020).

Vergara, Paredes-Velasco, Chivite, e Fernández-Arias (2020) ressaltam que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores é aproximar teoria e prática, o que pode, inclusive, contribuir para a redução da evasão escolar. Schlichting e Heinzle (2020) destacam o princípio da inter/multidisciplinaridade e a formação

complexa como elementos fundamentais para que os estudantes saibam atuar no contexto em que vivem. As metodologias ativas estimulam a resolução de problemas reais com base em conhecimentos de diferentes áreas.

Em estudos anteriores, Silva (2016) propôs o sistema de aprendizagem em ação, considerando cinco dimensões para o desenvolvimento de competências: ambiente de aprendizagem, experiência de professores e alunos, estilos de aprendizagem, prática reflexiva e metodologias ativas. Posteriormente, Silva, Coelho e Bispo (2024) organizaram uma obra com diversas metodologias ativas, detalhando suas características, competências desenvolvidas, formas de aplicação e resultados observados a partir do seu uso em sala de aula.

As metodologias ativas promovem a integração da cognição dos estudantes com atributos sociais e comportamentais, favorecendo a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências. Vergara et al. (2020, p. 10) estudam o Método de Ensino-Aprendizagem PQA (Presentation–Question–Answer) e destacam que a aprendizagem colaborativa mantém a motivação dos alunos e é mais eficaz do que métodos expositivos. Thiele e Kordts (2025, p. 537) afirmam que as metodologias ativas “promovem a aprendizagem dos alunos, envolvendo-os em sua aprendizagem por meio da reflexão, discussão, investigação, criação e aplicação do conhecimento”. Mondragon, Beloki, Yarritu, Zarrazquin, & Artano (2023) reforçam que o sucesso da aprendizagem ativa está ligado ao empoderamento dos estudantes e à capacidade de trabalhar colaborativamente, ideia também compartilhada por Schlichting e Heinzele (2020), ao afirmarem que o papel central do acadêmico é o grande diferencial.

Entre as metodologias ativas abordadas, destacam-se: Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Casos para Ensino, Filmes, Histórias em Quadrinhos, Mapas Conceituais Dinâmicos, Painel de Notícias e Seminários Dinâmicos. Além disso, são incluídas metodologias ágeis como o Hackathon e o Scrum, cuja estrutura se aproxima das metodologias ativas e facilita o desenvolvimento de projetos em grupo (Poe & Mew, 2022; Silva, Coelho & Bispo, 2024).

Pesquisas como a de Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019) buscam compreender como desenvolver competências em estudantes do ensino superior. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar o uso e o domínio das metodologias ativas por docentes **de cursos ligados à área de administração**

em três universidades brasileiras, bem como sua percepção sobre a contribuição dessas metodologias no desenvolvimento de competências dos estudantes. O que torna esse artigo singular é a articulação, em um único estudo, da percepção da aplicação prática (uso), do nível de conhecimento (domínio) e sua contribuição para a formação profissional (desenvolvimento de competências).

As principais contribuições da pesquisa incluem o fomento a ações de formação docente mais eficazes, centradas no estudante como agente ativo de sua aprendizagem. A partir disso, espera-se que Instituições de Ensino Superior possam estruturar programas de formação continuada que incorporem estratégias diversificadas de ensino. O estudo também estimula uma reflexão sobre o papel docente, de transmissor de conteúdo a facilitador da aprendizagem autônoma e colaborativa (Bacich & Moran, 2018), promovendo o protagonismo estudantil e a construção participativa do conhecimento.

Além disso, o estudo revela a importância de desenvolver competências docentes que estejam alinhadas às competências exigidas no mundo de trabalho. As metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências como liderança, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração — essenciais tanto para o exercício da docência quanto para a formação de egressos da Administração. Professores qualificados para utilizar essa abordagem tendem a adotar práticas interdisciplinares, integrando áreas como finanças, marketing e recursos humanos.

Espera-se que esta pesquisa inspire novos estudos que explorem caminhos para uma formação docente mais alinhada às demandas contemporâneas, uma vez que as metodologias ativas incentivam o planejamento intencional de experiências de aprendizagem significativas. O referencial teórico a seguir aprofunda a discussão sobre o papel e os impactos dessas metodologias no desenvolvimento de competências no ensino superior.

Referencial Teórico

O desenvolvimento social e tecnológico tornou os espaços físicos e virtuais de aprendizagem interligados, exigindo novas formas de articular aprendizagem e conhecimento. Isso impulsionou o surgimento de estratégias didáticas centradas no

estudante (BES et al., 2019). As metodologias ativas representam esse deslocamento da centralidade do docente para o discente, entendendo a aprendizagem como construção de conhecimento mediada pela interação entre sujeitos históricos, com base em suas experiências e saberes prévios (Diesel; Baldez & Marins, 2017; Freire, 1996). O modelo transmissivo, centrado na fala constante do professor, dá lugar à “pedagogia da interação”, em que o estudante desempenha papel ativo no processo de aprendizagem. Assim, o professor assume o papel de facilitador e mediador (Bes, Pereira, Pessi, Cerigatto, & Machado, 2019; Astudillo, Nogueira, & Ortiz, 2020).

A transformação do estudante em sujeito ativo é essencial para a qualidade da aprendizagem. Ao adotar metodologias ativas, o educador promove um ambiente onde os estudantes aprendem de forma significativa. Isso permite que avancem de uma compreensão inicial e ingênua para uma estrutura conceitual mais complexa, auxiliando na síntese e clareza das ideias (Canós-Darós, Félix & Mascarell, 2020).

Freire (1996) critica o modelo autoritário e paternalista de educação, que enfraquece tanto a curiosidade do estudante quanto a do educador. Para ele, a aprendizagem deve basear-se na problematização da realidade, envolvendo os estudantes em situações reais que os desafiem a intervir no mundo. Esse processo exige participação ativa e desenvolvimento da autonomia e autorregulação na aprendizagem (Canós-Darós, Félix & Mascarell, 2020).

As metodologias ativas são reconhecidas como avanços significativos na educação, por colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem. São estratégias que promovem a resolução de problemas reais e a integração entre estudantes. Para Coelho, Bispo e Silva (2024), essas metodologias estimulam o aprendizado participativo e autônomo, desenvolvendo competências a partir de situações concretas. Mondragon *et al.* (2023) destacam que essa abordagem favorece a internalização de competências e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos sociais.

Apesar das vantagens, estudos como o de Thiele e Kordts (2025) apontam resistências dos estudantes ao uso de metodologias ativas, especialmente pela falta de familiaridade e dificuldade de interação com colegas. Muitos acreditam aprender menos, embora apresentem melhor desempenho em testes objetivos. Essa contradição pode estar relacionada a um baixo nível de metacognição. Fatores culturais também influenciam: estudantes noruegueses, por exemplo, demonstraram menor abertura à interação social em comparação com colegas estrangeiros.

Crisol-Moya, Romero-López e Caurcel-Cara (2020) observaram que os estudantes apresentam maior receptividade às metodologias ativas quando conhecem previamente seus objetivos e propósitos. A falta de informação, por outro lado, pode comprometer a experiência de aprendizagem (Thiele & Kordts, 2025). Além disso, o domínio teórico das metodologias por parte dos professores não garante sua aplicação prática, o que reforça a importância da formação continuada (Patiño, Ramírez-Montoya & Buenestado-Fernández, 2023).

Cabanillas-García (2025) destaca que o domínio conceitual das metodologias ativas favorece seu uso, especialmente quando o docente consegue adaptá-las ao seu contexto. Contudo, Borda, Schumacher, Hanley, Geary e et. al. (2020) identificaram uma lacuna entre conhecimento e prática, indicando que o domínio teórico não é suficiente para assegurar sua aplicação. A exposição continuada a práticas ativas e o esclarecimento sobre suas finalidades didáticas contribuem significativamente para a valorização dessas estratégias, aumentando a aceitação por parte dos discentes (Patiño, Ramírez-Montoya, & Buenestado-Fernández, 2023; Martinez & Gomez, 2025). Apesar da disseminação do uso de metodologias ativas nos últimos vinte anos, alguns professores podem encontrar dificuldade para sua utilização (Zhang & Li, 2021). Por isso, são necessárias mais investigações sobre as razões que impedem professores de utilizá-las, mesmo quando possuem alto nível de domínio de conhecimento teórico.

O uso de metodologias ativas também contribui para o desenvolvimento de metacompetências, como pensamento analítico, crítico, criativo e a capacidade de diálogo construtivo, em decorrência da participação coletiva na solução de problemas. Para isso, o docente deve atuar como facilitador, promovendo reflexões e experiências emocionais significativas durante as aulas. Essas estratégias também estimulam competências como resolução de problemas, liderança e trabalho em equipe (Mendonça & Guimarães, 2008; Borges, Schmitt & Nakle, 2014; Borocho-vicius & Tortella, 2014; Silva, Coelho & Bispo, 2024). Com isso, os estudantes são preparados para os desafios do mundo do trabalho, vivenciando processos de “desaprendizagem” e aplicando seus conhecimentos na resolução de problemas reais, o que favorece uma aprendizagem significativa (Cabanillas-García, 2025).

A figura 1 apresenta a caracterização de diversas metodologias ativas utilizadas no ensino superior, com base na obra de Silva, Coelho e Bispo (2024).

Figura 1. Caracterização das metodologias ativas abordadas no estudo.

Metodologia Ativa	Caracterização
Aprendizagem Baseada em Problemas	Utiliza problemas reais, estruturados pelo professor, com o objetivo de estimular o estudante a buscar conhecimentos aplicáveis à resolução da situação-problema.
Aprendizagem Baseada Projetos	Estrutura um conjunto de problemas com foco na elaboração de um produto final.
Casos para Ensino	Conjunto de procedimentos que utiliza casos para o desenvolvimento de competências profissionais.
Filmes	Emprego de filmes para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a aplicação da teoria na prática, incentivando o debate e consolidando a aprendizagem.
Histórias em Quadrinhos	Aplicação planejada de práticas que incentivam os estudantes a desenvolver histórias em quadrinhos, representando os conhecimentos adquiridos a partir de reflexões sobre a prática gerencial.
Mapas Conceituais Dinâmicos	Utilização, individual e coletiva, de representações gráficas para relacionar ideias e conceitos, promovendo a reflexão. São considerados dinâmicos por permitirem modificações com base nas interações entre os alunos.
Painel de Notícias	Utiliza notícias atuais como ponto de partida para abordar conteúdos, articulando teoria e acontecimentos reais. Estimula o debate e a interação entre os alunos, fortalecendo a relação entre teoria e prática.
Seminários Dinâmicos	Diferenciam-se dos seminários tradicionais por atribuírem papéis variados aos participantes, como o de avaliador e crítico, permitindo ao estudante vivenciar diferentes perspectivas sobre os temas discutidos.
Scrum*	Conjunto de práticas colaborativas que utiliza ciclos interativos e incrementais para a gestão de projetos.

* Embora incluída no quadro, o Scrum pode ser mais adequadamente caracterizado como uma metodologia ágil.

Fonte: Elaborado a partir de Silva, Coelho e Bispo (2024).

A caracterização de cada uma das competências é relevante para auxiliar docentes na escolha de metodologias que sejam mais adequadas ao que se pretende desenvolver nos estudantes. Martinez e Gomez (2025), ao compararem evidências sobre a eficácia das metodologias ativas, citam outras abordagens, como: sala de aula invertida (*flipped classroom*), projetos colaborativos e a técnica “Pense, Pare, Compartilhe” (*think-pair-share*).

A próxima seção aborda as implicações do uso de metodologias ativas no desenvolvimento de competências dos estudantes.

IMPLICAÇÕES DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O termo *competências* surgiu inicialmente no contexto profissional, com o objetivo de auxiliar na adaptação às exigências do mundo do trabalho, sendo posteriormente incorporado ao campo educacional para orientar a estruturação de currículos e práticas docentes (Ayres & Cavalcanti, 2020; Silva & Bandeira-de-Mello, 2021). As definições de competências são variadas, podendo ser classificadas em abordagens prescritivas, orientadas ao desempenho ou à ação (Silva & Bandeira-de-Mello, 2021).

Considerar o desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem significa abrir espaço para a construção de uma gama ampla e integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes, que contribuem diretamente para a formação profissional dos estudantes (Kutergina, Sanina, Balashov, Willis III, 2020). Souza, Santos e Murgo (2021) também destacam a importância das metodologias ativas para que os estudantes desenvolvam a capacidade de aprender a aprender e de gerenciar sua própria aprendizagem.

O conceito de competências tem influenciado continuamente decisões sobre os currículos educacionais (Ayres & Cavalcanti, 2020), reflexo de sua relevância no campo profissional, por envolver atributos essenciais para o sucesso na carreira. As metodologias ativas, nesse contexto, atuam como facilitadoras do desenvolvimento de competências (Silva, Bispo, Rodriguez & Vasquez, 2018). Elas são aplicadas na prática docente por meio da criação de ambientes de aprendizagem que favorecem a interação entre professores e alunos, promovendo motivação, engajamento e aprendizagem autorregulada. Além disso, possibilitam a mobilização de competên-

cias específicas previstas no planejamento pedagógico, com o professor atuando como mediador e facilitador do processo (Silva et al., 2018; Ayres & Cavalcanti, 2020; Varela & Menezes, 2021; Souza, Santos & Murgo, 2021; Caetano, Maia & Pereira, 2022).

A avaliação do desenvolvimento de competências, no entanto, representa um desafio, especialmente quando se busca mensurar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes a partir das aulas (Kutergina et al., 2020). Para isso, instrumentos que avaliem a percepção dos estudantes sobre os efeitos das metodologias ativas podem ser úteis (Silva, Dias Júnior & Canós-Darós, 2019).

Thiele e Kordts (2025, p. 547), em sua pesquisa, observaram que “em geral, a apreciação dos alunos pelos métodos de aprendizagem ativa foi superior à média teórica, confirmando a ideia de que os alunos valorizam mais os métodos de aprendizagem ativa do que as aulas expositivas”, contrapondo estudos que indicam menor aceitação desses métodos. Nessa mesma direção, Martinez e Gomez (2025, p. 44) afirmam categoricamente que: “[...] a aprendizagem ativa gera maiores níveis de envolvimento entre os alunos e considera habilidades de pensamento de ordem superior, com melhor retenção do conhecimento, tornando-se, portanto, **um princípio fundamental da pedagogia contemporânea.**” (*grifo nosso*)

Desenvolver as competências exigidas para o exercício profissional na área de Administração é fundamental para a empregabilidade (Ayres; Cavalcanti, 2020; Menezes, 2021). Isso reforça a relevância das metodologias ativas na formação de profissionais mais criativos, versáteis, autocríticos e adaptáveis, pois essas estratégias colocam o estudante em contato com situações reais, promovendo uma aprendizagem centrada no aluno e integrando professor, aluno e contexto (Silva, Dias Júnior & Canós-Darós, 2019; Ayres & Cavalcanti, 2020; Caetano, Maia & Pereira, 2022).

Com base nessa perspectiva, Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019) desenvolveram uma escala para avaliar as implicações das metodologias ativas no desenvolvimento de cinco competências específicas:

- Consciência sobre a Prática Gerencial.
- Trabalho em Equipe.
- Consciência Socioemocional.
- Planejamento e Resolução de Problemas..
- Visão Sistêmica.

A figura 2, a seguir, apresenta a definição de cada competência e os respectivos descritores que as caracterizam.

Figura 2. Caracterização das competências desenvolvidas a partir da utilização de metodologias ativas.

Competência	Descritores
Consciência sobre a Prática Gerencial: capacidade de aprender sobre a ação gerencial, por meio da percepção da relação entre teoria e prática, ampliando o conhecimento das atividades e do funcionamento de uma empresa.	– Aprendizado sobre a ação gerencial. – Associação da teoria à prática gerencial. – Visão do gestor sobre o funcionamento da empresa. – Conhecimento de atividades pertinentes à prática profissional. – Novos conhecimentos sobre o funcionamento da empresa.
Trabalho em Equipe: Capacidade de interação com os colegas visando à troca de informações, à resolução de problemas e à melhoria da motivação para trabalhar em equipe.	– Capacidade de comunicação com os seus colegas. – Habilidade de fornecer informações para os colegas. – Eficácia na resolução de problemas em grupo. – Motivação para trabalhar em equipe.
Consciência Socioemocional: Capacidade de compreender suas atitudes e a dos colegas para lidar com a insegurança, resolver conflitos interpessoais, trabalhar de forma independente, por meio da exploração de comportamentos individuais.	– Consciência sobre as suas atitudes administrativas. – Consciência sobre as atitudes dos colegas. – Capacidade de lidar com a insegurança. – Capacidade de resolver conflitos interpessoais. – Exploração de um comportamento que conhecia, mas ainda não havia vivenciado. – Habilidade de trabalhar independentemente.

Planejamento e Resolução

de Problemas: Capacidade de resolver problemas a partir do planejamento de operações do negócio, implantação de ideias e planos, utilizando o pensamento reflexivo.

– Habilidade para resolver problemas práticos.

– Capacidade de planejamento das operações de negócios.

– Capacidade para implementar suas próprias ideias e planos.

– Pensamento reflexivo

Visão sistêmica: Capacidade de aprender a integrar as diversas áreas funcionais de uma empresa para identificar e analisar problemas a partir de diferentes perspectivas identificadas na interação com a equipe.

– Integração da aprendizagem em diversas áreas: (Contabilidade, Finanças, Marketing etc.).

– Capacidade de identificar os problemas gerenciais.

– Análise de um problema a partir de diferentes pontos de vista na discussão do grupo.

Fonte: Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019, p.8).

A avaliação das competências indicadas no quadro pode ser realizada após a aplicação de uma metodologia ativa pelo professor em sala de aula, auxiliando na identificação de quais estratégias contribuem de forma mais significativa para o desenvolvimento de competências. O estudo de Silva, Dias Júnior e Canós-Darós (2019) revelou que a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas foi a que mais contribuiu para o desenvolvimento das competências de *Consciência sobre a Prática Gerencial, Planejamento e Resolução de Problemas e Visão Sistêmica*.

Metodologia

A pesquisa é classificada como descritiva e quantitativa. A população foi composta por docentes da área de Administração e afins: 69 da UFPB, 58 da UFBA e 172 da UNIVALI, totalizando um total de 299 potenciais participantes. Vale ressaltar que na UFPB existem 3 cursos de administração em três Campi da Universidade e na

Univali, a população abrangeu os professores da Escola de Negócios, Educação e Comunicação, que envolve vinte cursos de graduação.

A seleção dessas instituições considerou o vínculo dos pesquisadores a instituições colaboradoras em um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, o que facilitou o acesso aos respondentes. Além disso, a escolha de universidades localizadas em diferentes regiões do país contribuiu para a diversidade da amostra e pode potencializar o alcance dos achados.

Os participantes foram selecionados a partir de uma amostragem não probabilística, com a divulgação do questionário direcionada a docentes com contato acessível. Foram incluídos apenas professores área de administração com atuação ativa nos cursos de Administração ou afins, no período da coleta. Respostas com omissão de dados essenciais foram excluídas, garantindo a consistência e a integridade da análise.

A amostra inicial contou com 75 respondentes, dos quais dois foram excluídos por respostas incompletas. Assim, o número final de participantes válidos foi de 73, representando 36,7% da população total. Embora a exclusão possa impactar marginalmente a representatividade, ela fortalece a robustez e a confiabilidade dos resultados.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado no Google Forms, disponibilizado entre 27 de novembro de 2023 e 21 de junho de 2024. O questionário abordou dados sociodemográficos dos participantes (Universidade, Titulação, Modalidade de Ensino, Idade, Sexo e Estado Civil), além de informações relacionadas à frequência de uso de metodologias ativas em sala de aula, ao nível de domínio dos docentes sobre essas metodologias e à percepção quanto à sua contribuição para o desenvolvimento de competências nos estudantes. Para medir a frequência de uso das metodologias ativas, utilizou-se uma escala de 5 pontos: 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Às vezes, 4 – Quase sempre, 5 – Sempre.

Quanto ao nível de domínio, utilizou-se uma escala de 1 a 7, em que valores mais próximos de 1 indicam menor domínio, e valores mais próximos de 7, maior domínio. Para fins de comparação com a escala de frequência de uso, a escala de domínio foi posteriormente padronizada para cinco pontos.

Para medir a contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento de competências, utilizou-se o instrumento validado por Silva, Dias Júnior e Canós-

-Darós (2019), composto por cinco construtos (competências) e 22 descritores associados. A escala de avaliação variava de 1 a 10, sendo que quanto mais próximo de 1, menor a percepção de contribuição das metodologias ativas, e quanto mais próximo de 10, maior essa contribuição percebida. A coleta dos dados ocorreu entre março e junho de 2024.

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do software estatístico SPSS, versão 21.0, utilizando análise descritiva e testes não paramétricos, como:

- Mann-Whitney, para identificar diferenças significativas com base no sexo, nível de ensino (graduação ou pós-graduação) e modalidade (presencial ou a distância) quanto ao uso e domínio das metodologias ativas;
- Kruskal-Wallis, para avaliar variações no uso, domínio e percepção de contribuição das metodologias ativas entre docentes das diferentes instituições;
- Wilcoxon, para comparar os níveis de uso e domínio entre as diferentes metodologias ativas.

Os resultados obtidos são apresentados na seção seguinte.

Resultados da Pesquisa

Esta seção está organizada em três partes. A primeira apresenta o perfil dos participantes da pesquisa. A segunda analisa o nível de uso e de domínio das metodologias ativas. A terceira examina a contribuição dessas metodologias para o desenvolvimento de competências nos estudantes.

ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra da pesquisa é composta por 73 docentes, distribuídos da seguinte forma: 23 da UNIVALI, 26 da UFBA e 24 da UFPB. Do total, 46,60% são do sexo feminino e 53,40% do sexo masculino, com idade média de 49,7 anos.

Do total de professores, 60,30% são casados, 20,50% são divorciados, 11% estão em União Estável e 8,2% indicarem estar solteiras(os). Os docentes da pesquisa, em sua maioria, são doutores (82,20%), 11% são Mestres e 6,8% Especia-

listas. Desses professores, 27,40% não têm filhos, 21,9% têm somente um filho, 41,1% têm dois filhos, 6,80% têm três filhos e 2,70% têm 4 filhos ou mais.

Quanto ao estado civil, 60,30% dos docentes são casados, 20,50% são divorciados, 11% estão em união estável e 8,20% são solteiros. Em relação à titulação, a maioria possui doutorado (82,20%), seguida por mestres (11%) e especialistas (6,8%). Sobre a quantidade de filhos: 27,40% não têm filhos; 21,9% têm apenas um filho; 41,1% têm dois filhos; 6,80% têm três filhos; 2,70% têm quatro filhos ou mais.

Quanto à modalidade de ensino, 60,30% atuam exclusivamente no ensino presencial, 38,40% atuam tanto no ensino presencial quanto a distância, e apenas 1 docente atua exclusivamente na modalidade a distância. Todos os professores da UFPB e da UFBA atuam em cursos de Administração. Na UNIVALI, além dos cursos de Administração, 10 docentes também atuam em áreas como Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Secretariado Executivo, Turismo e Publicidade e Propaganda.

Para entender melhor o escopo de atuação dos docentes, uma das perguntas investigou se eles atuam na graduação, na pós-graduação ou em ambos os níveis. Os resultados mostram que 30,1% atuam apenas na graduação, enquanto 69,9% atuam em ambos os níveis.

NÍVEL DE USO E DE DOMÍNIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Duas questões investigaram o nível de uso e o nível de domínio das metodologias ativas pelos docentes participantes. Inicialmente, são apresentados os resultados descritivos, com médias e desvios padrão, seguidos da análise de testes estatísticos que verificam diferenças significativas no uso e domínio, com base na instituição de vínculo e em variáveis do perfil e da atuação docente. A Tabela 1 apresenta os resultados gerais da amostra e as Tabelas 2 e 3 mostram os resultados discriminados por instituição.

Tabela 1. Nível de Uso e de Domínio das Metodologias Ativas pelos docentes

Metodologias Ativas	Nível de Uso		Nível de Domínio		Teste de Wilcoxon	
	M	DP	M	DP	Estatística do Teste	Sig.
Aprendizagem Baseada em Problemas	3,06	1,13	3,73	1,18	-4,714	0,000
Aprendizagem Baseada em Projetos	2,62	1,28	3,22	1,29	-4,116	0,000
Casos para Ensino	3,48	1,17	3,97	1,09	-4,116	0,000
Filmes	2,99	1,24	3,91	1,18	-5,465	0,000
História em Quadrinhos	1,70	1,11	2,43	1,44	-5,113	0,000
Mapas Conceituais Dinâmicos	2,84	1,36	3,53	1,24	-4,941	0,000
Painel de Notícias	2,41	1,38	3,11	1,42	-5,206	0,000
Seminários Dinâmicos	3,25	1,38	3,79	1,32	-3,841	0,000
Scrum	1,41	0,72	1,80	1,12	-4,026	0,000

N = 73 docentes; M = Média; DP = Desvio Padrão; Sig = Nível de significância.

Os resultados da Tabela 1 indicam que, para todas as metodologias ativas analisadas, o nível de domínio por parte dos docentes é superior ao nível de uso. O teste de Wilcoxon, utilizado para verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre esses dois níveis, revelou que todos os resultados foram significativos. Ou seja, os professores dominam mais do que utilizam as metodologias ativas em sala de aula.

Apesar dessa diferença geral, observou-se que algumas metodologias apresentaram níveis muito baixos de uso e domínio, como o Scrum e as Histórias em Quadrinhos. Por outro lado, as estratégias com maior frequência de uso e maior domínio foram: Aprendizagem Baseada em Problemas, Casos para Ensino e Seminários Dinâmicos. Esses achados são corroborados por Cabanillas-García (2025, p. 5), que destaca as metodologias mais utilizadas: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e aprendizagem baseada em equipes.

Martinez e Gomez (2025) sugerem a adoção de um modelo estruturado para a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), composto por cinco etapas: Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação.

Foi também aplicado o teste de Mann-Whitney para analisar a relação entre os níveis de uso e domínio das metodologias ativas e variáveis do perfil dos docentes. A primeira variável analisada foi o sexo. Em relação ao uso das metodologias ativas, o teste revelou diferenças estatisticamente significativas para as metodologias Filmes ($U = 465,000$, $\alpha = 0,02$) e Seminários Dinâmicos ($U = 464,500$, $\alpha = 0,02$). Em ambos os casos, as docentes do sexo feminino apresentaram médias de uso mais altas do que os docentes do sexo masculino, indicando uma maior aplicação dessas estratégias por mulheres.

No que diz respeito ao nível de domínio, houve diferença significativa apenas na metodologia de Casos para Ensino ($U = 496,500$, $\alpha = 0,05$), com os docentes do sexo masculino demonstrando maior domínio do que as docentes do sexo feminino.

A segunda variável analisada refere-se ao nível de atuação dos docentes, comparando aqueles que atuam apenas na graduação com os que atuam tanto na graduação quanto na pós-graduação. Os resultados apontaram diferenças significativas no uso das metodologias Casos para Ensino ($U = 372,000$, $\alpha = 0,02$) e Scrum ($U = 393,000$, $\alpha = 0,01$).

Ao observar as médias, verificou-se que os docentes com atuação em ambos os níveis utilizam mais Casos para Ensino do que aqueles que atuam exclusivamente na graduação. Já com relação ao uso do Scrum, embora as médias sejam baixas no geral, os docentes que atuam apenas na graduação utilizam ligeiramente mais essa metodologia do que os que atuam em ambos os níveis.

No que se refere ao domínio, a única diferença significativa encontrada foi também para a metodologia de Casos para Ensino ($U = 383,000$, $\alpha = 0,03$), indicando que docentes com atuação na graduação e pós-graduação possuem maior domínio dessa metodologia.

A terceira variável analisada foi a modalidade de ensino. Como apenas um docente indicou atuar exclusivamente na educação a distância, a análise com o teste de Mann-Whitney considerou apenas dois grupos: docentes que atuam exclusivamente no ensino presencial (60,3%) e os que atuam no ensino presencial e a distância (38,4%).

Em relação aos níveis de uso e domínio, apenas a metodologia de Casos para Ensino apresentou diferenças significativas para o Uso ($U = 423,000$, $\alpha = 0,02$) e o Domínio ($U = 437,000$, $\alpha = 0,03$). Esses resultados indicam que os professores que atuam tanto no ensino presencial quanto a distância usam e dominam mais essa metodologia do que aqueles que atuam exclusivamente no presencial.

Cabanillas-García (2025) e Mounkoro et al. (2024) destacam que as metodologias ativas são ainda mais fortalecidas com o uso de tecnologias de IA, especialmente por meio da tutoria, que proporciona aprendizagem personalizada, *feedback* em tempo real e maior adaptabilidade às necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, Thiele e Kordts (2025) observam que o *feedback* desempenha um papel mediador essencial em todos os métodos baseados na interação social. O *feedback* entre pares, especificamente, baseia-se na ideia de que a devolutiva dos próprios estudantes sobre os trabalhos dos colegas pode ser tão valiosa quanto o *feedback* do professor para o processo de aprendizagem. Nas metodologias ativas de Caso para Ensino e Aprendizagem Baseada em Problemas, essas reflexões coletivas proporcionam um maior nível de reflexão e consequentemente uma aprendizagem mais significativa.

Para aprofundar a análise dos níveis de uso e de domínio, procedeu-se à verificação de diferenças significativas na percepção dos docentes das três instituições analisadas. Os resultados detalhados estão apresentados nas Tabelas 2 e 3, a seguir.

Tabela 2. Nível de Uso das Metodologias ativas pelos docentes.

Metodologia Ativa	UNIVALI		UFBA		UFPB		Teste de Kruskal- Wallis	
	M	DP	M	DP	M	DP	Estatística do Teste	Sig.
Aprendizagem Baseada em Problemas	3,17	0,98	3,15	1,16	2,83	1,24	1,836	0,39
Aprendizagem Baseada em Projetos	2,61	0,98	2,77	1,24	2,46	1,41	0,961	0,62
Casos para Ensino	3,65	0,98	3,69	1,09	3,08	1,35	3,523	0,17
Filmes	2,61	1,12	3,19	1,10	3,13	1,45	3,202	0,20

História em Quadrinhos	1,65	1,03	1,42	0,64	2,04	1,49	1,530	0,47
Mapas Conceituais Dinâmicos	2,65	1,19	2,50	1,30	3,37	1,47	5,659	0,06
Painel de Notícias	2,30	1,36	2,19	1,33	2,75	1,45	2,235	0,33
Seminários Dinâmicos	3,22	1,44	3,31	1,25	3,21	1,50	0,013	0,99
Scrum	1,61	0,78	1,19	0,49	1,46	0,83	4,734	0,09

N = 73 docentes; M = Média; DP = Desvio Padrão; Sig = Nível de significância.

Uma análise da Tabela 2 revela um comportamento semelhante ao observado na análise da amostra global. Três metodologias ativas — Aprendizagem Baseada em Problemas, Casos para Ensino e Seminários Dinâmicos — apresentaram médias de uso superiores a 3, indicando maior frequência de aplicação pelos docentes.

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis mostraram que, embora existam variações nos níveis médios de uso entre as instituições, não há diferenças estatisticamente significativas para a maioria das metodologias ativas. As exceções foram as metodologias Painel de Notícias e Scrum, para as quais foram observadas diferenças significativas marginais (com níveis de significância entre $\alpha > 0,05$ e $< 0,10$).

Segundo Martinez e Gomez (2025, p. 47), “a estratégia de aprendizagem ativa apresenta vantagens distintas que se alinham a diferentes contextos educacionais, e a escolha da abordagem mais apropriada depende de vários fatores, como o tamanho da turma, o conteúdo programático e as necessidades dos alunos.”

Tabela 3. Nível de Domínio das Metodologias ativas pelos docentes.

Metodologia Ativa	UNIVALI		UFBA		UFPB		Teste de Kruskal- Wallis	
	M	DP	M	DP	M	DP	Estatística do Teste	Sig.
Aprendizagem Baseada em Problemas	3,87	0,99	3,62	1,28	3,72	1,27	0,155	0,93
Aprendizagem Baseada em Projetos	3,17	1,26	3,33	1,24	3,14	1,40	0,272	0,87
Casos para Ensino	4,22	0,94	3,85	1,06	3,86	1,27	1,871	0,39

Filmes	3,58	1,32	3,92	1,03	4,22	1,14	4,303	0,12
História em	2,54	1,34	2,05	1,33	2,75	1,61	2,891	0,24
Quadrinhos								
Mapas Conceituais	3,41	1,17	3,05	1,31	4,17	0,99	10,465	0,00
Dinâmicos								
Painel de Notícias	2,94	1,49	2,74	1,36	3,67	1,30	5,714	0,06
Seminários	3,67	1,38	3,62	1,40	4,08	1,16	1,985	0,37
Dinâmicos								
Scrum	1,96	1,22	1,64	1,00	1,83	1,15	0,767	0,68

N = 73 docentes; M = Média; DP = Desvio Padrão; Sig = Nível de significância.

Em relação aos resultados de domínio, apresentados na Tabela 3, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em duas metodologias ativas: Mapas Conceituais Dinâmicos e Painel de Notícias, nas quais os docentes da UFPB apresentaram maiores níveis de domínio em comparação às demais instituições.

Embora as médias das outras metodologias também apresentem variações, essas diferenças não foram estatisticamente significativas, indicando que, do ponto de vista da análise estatística, o domínio docente sobre essas metodologias é semelhante entre as instituições.

CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES

Para avaliar a contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento de competências dos estudantes, os docentes indicaram suas percepções com base em uma escala de 1 a 10, considerando sua experiência com o uso dessas estratégias em sala de aula. Os resultados estão apresentados na Tabela 4.

Tomando a média como referência, observa-se que os docentes, de modo geral, consideram que as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências nos estudantes. Na UFBA, os maiores desvios padrão indicam uma maior variabilidade nas percepções, sugerindo que os docentes dessa instituição não compartilham uma visão coesa sobre o impacto das metodologias ativas.

Tabela 4. Contribuição do uso de Metodologias ativas no desenvolvimento de competências dos estudantes

Competências	Global		UNIVALI		UFBA		UFPB		Teste de Kruskal-Wallis	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	Estatística do Teste	Sig.
Consciência sobre a Prática Gerencial	8,05	1,69	7,99	1,45	7,68	2,07	8,53	1,37	2,810	0,25
Trabalho em Equipe	7,91	1,71	7,88	1,42	7,62	2,04	8,28	1,57	2,379	0,30
Consciência socioemocional	7,45	1,86	7,52	1,43	7,03	2,17	7,86	1,81	1,801	0,41
Planejamento e Resolução de Problemas	7,86	1,69	7,86	1,40	7,43	2,18	8,32	1,25	2,038	0,36
Visão Sistêmica	8,01	1,65	8,0	1,29	7,61	2,03	8,45	1,45	3,073	0,22

N = 73 docentes; M = Média; DP = Desvio Padrão; Sig = Nível de significância.

Em contrapartida, os docentes da UFPB apresentaram as maiores médias e os menores desvios padrão, o que aponta para uma percepção mais uniforme e positiva quanto à contribuição das metodologias ativas. O teste de Kruskal-Wallis revelou que não há diferenças estatisticamente significativas entre as percepções dos docentes das três instituições quanto ao nível de contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento de competências.

De acordo com Martinez e Gomez (2025), “as estratégias [de aprendizagem ativa] ganharam ainda mais relevância no contexto educacional moderno, onde há uma ênfase crescente em equipar os alunos com habilidades práticas para uma força de trabalho em rápida evolução. Uma das principais vantagens da aprendizagem ativa é sua capacidade de promover um envolvimento mais profundo com o material.”

Discussão dos Resultados

A utilização de metodologias ativas pode, de fato, facilitar o desenvolvimento de competências, desde que os professores compreendam suas bases teóricas e aplicacionais, como recomendam Coelho, Bispo e Silva (2024). Os resultados da pesquisa revelaram diferenças significativas no uso de determinadas metodologias por docentes do sexo feminino, como filmes e Seminários Dinâmicos, ao passo que os docentes do sexo masculino apresentaram maior domínio sobre os Casos para Ensino. Esse achado sugere que a natureza da metodologia ativa pode gerar maior afinidade ou interesse por parte de determinados grupos docentes, indicando a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre essa relação.

No que se refere à preferência de uso por sexo, um estudo realizado na Espanha por Cabanillas-García (2025) identificou que mulheres tendem a ser mais adeptas das metodologias ativas, sugerindo que a análise desses aspectos pode contribuir para que os docentes escolham e personalizem suas práticas pedagógicas de acordo com suas afinidades e estilos de ensino.

A pesquisa também demonstrou que os casos para ensino foram mais utilizados por docentes que atuam simultaneamente na graduação e na pós-graduação, assim como por aqueles que lecionam tanto no ensino presencial quanto a distância. Essa metodologia tem sido uma das mais difundidas no Brasil (Alberton & Silva, 2018), e sua ampla adoção em sala de aula pode ser explicada pela produção acadêmica que a sustenta. Segundo Silva e Bandeira-de-Mello (2021), a utilização de casos permite que os estudantes vivenciem experiências pessoais integradas à formação acadêmica, contribuindo para uma aprendizagem centrada no estudante e orientada para a ação.

Um dado que merece destaque é o fato de que, em todas as metodologias avaliadas, os níveis de domínio foram superiores aos de uso. Esse resultado é coerente com o estudo de Borda *et al.* (2020), realizado no Pacífico Noroeste, que identificou uma “latência” entre conhecimento teórico (domínio) e aplicação prática (uso). Já Cabanillas-García (2025) observou que docentes que dominam as metodologias ativas e conseguem adaptá-las ao seu campo e contexto educacional demonstram maior engajamento e confiança na sua utilização.

Esses achados apontam para uma reflexão importante: por que docentes que afirmam dominar certas metodologias ativas não as utilizam com frequência proporcional? Uma explicação possível é a falta de confiança ou de segurança na aplicação prática, como ressaltam Ayres e Cavalcanti (2020). Esses autores destacam que o uso sistemático e contínuo dessas metodologias pode gerar experiências concretas, complexas e significativas de aprendizagem.

Martinez e Gomez (2025) alertam que a resistência à adoção de metodologias ativas pode vir tanto dos alunos quanto dos professores, especialmente pela demanda adicional de tempo e preparo que tais estratégias exigem. Contudo, diante da crescente ênfase na aprendizagem centrada no estudante e na integração de tecnologias no contexto pós-pandêmico, superar essas barreiras torna-se essencial para o sucesso da aprendizagem ativa.

Ao analisar os níveis de uso por instituição, percebe-se grande similaridade, com ausência de diferenças estatísticas significativas. A inclusão da metodologia ágil Scrum justificou-se pela sua proximidade com as metodologias ativas, embora tenha apresentado os menores níveis de uso, seguida pelas Histórias em Quadrinhos. Castelló-Sirvant, Canós-Darós e Fèlix (2024) destacam o potencial do Scrum para o desenvolvimento de competências como: compromisso social e ambiental, inovação, criatividade, trabalho em equipe, liderança, comunicação eficaz e tomada de decisão responsável. Investir na formação docente para aplicação dessa abordagem pode ser estratégico no desenvolvimento de competências profissionais.

Da mesma forma, o uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) pode estimular o pensamento criativo dos estudantes. Em estudos realizados por Silva, Santos e Bispo (2017; 2024) com alunos de Administração, observou-se que a experiência com HQs em sala contribuiu para o desenvolvimento de competências como: inovação, flexibilidade, pensamento crítico, tomada de decisão e prática reflexiva, além de reduzir a distância entre teoria e prática. O baixo uso dessas metodologias pode estar associado a uma prática docente ainda fortemente teórica, como apontam Martínez-Clares e González-Morga (2018).

Quanto ao nível de domínio, observou-se diferenças significativas em duas metodologias: Mapas Conceituais Dinâmicos e Painel de Notícias, com maior domínio identificado entre docentes da UFPB. Essas duas estratégias foram desenvol-

vidas no Observatório de Pesquisa e Prática em Administração (OPPA) da UFPB e fazem parte de ações de formação docente.

Os Mapas Conceituais Dinâmicos surgiram a partir da vivência prática dos professores com os estudantes, que elaboraram inicialmente mapas individuais, posteriormente transformados em mapas coletivos discutidos em pequenos grupos e apresentados ao grande grupo. A sistematização dessa metodologia recebeu prêmio de iniciação científica e foi publicada como capítulo de livro (Vasques & Silva, 2017). Procedimentos atualizados para sua aplicação podem ser consultados em Silva e Lima (2024).

Já o Painel de Notícias, descrito por Silva, Bispo e Santos (2021; 2024), desenvolve competências como pensamento analítico, articulação teoria-prática, flexibilidade, trabalho em equipe, agilidade e curiosidade intelectual.

A metodologia de Casos para Ensino apresentou médias elevadas de domínio, embora sem diferenças estatísticas significativas entre as instituições. A UNIVALI apresentou a maior média, indicando uma ampla difusão dessa prática. A Aprendizagem Baseada em Projetos, embora também sem diferenças significativas, apresentou média mais elevada na UFBA. No geral, a UFPB destacou-se por apresentar as maiores médias em cinco metodologias ativas, ainda que apenas duas tenham sido estatisticamente significativas. Esse resultado pode estar relacionado às ações promovidas pelo OPPA, cuja atuação foi reconhecida pelo Prêmio ANGRAD de Inovação em Ensino e Aprendizagem (Bispo, 2019).

Quanto à contribuição das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências, os resultados revelaram médias elevadas em todas as instituições. Os docentes da UFPB apresentaram a maior percepção positiva, embora as diferenças entre as médias não tenham sido estatisticamente significativas. Esses achados reforçam a visão de Alberton e Silva (2018) e Silva e Bandeira-de-Mello (2021), ao destacarem que metodologias como os Casos para Ensino aceleram a aprendizagem experiencial, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais.

Um ponto relevante para reflexão é o risco de exaustão e desengajamento por parte dos estudantes, especialmente aqueles do turno noturno, que possuem menor flexibilidade de tempo. Isso pode comprometer a eficácia de metodologias ativas quando aplicadas de forma intensa e contínua (Ayres & Cavalcanti, 2020). Na perspectiva docente, fatores como a falta de formação continuada e de apoio

institucional também podem limitar o uso dessas metodologias (Santos, Bonato & Lunardi, 2022), exigindo engajamento ativo dos professores no reconhecimento de seu papel estratégico na sociedade (Cardoso, Souza & Hernandez, 2020).

Estudos como este ajudam a superar lacunas na literatura, especialmente a escassez de pesquisas sistemáticas sobre o uso de metodologias ativas, como apontado por Mondragón et al. (2023). Martinez e Gomez (2025, p. 51) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a integração de inteligência artificial e tecnologia tem se tornado uma tendência crescente na aprendizagem ativa, permitindo experiências personalizadas e *feedback* em tempo real. Contudo, alertam para desafios éticos e de privacidade, que devem ser considerados para evitar uma dependência excessiva da tecnologia.

Dessa forma, os resultados deste estudo reforçam a importância da identificação do uso e do domínio das metodologias ativas por docentes do ensino superior, destacando suas implicações no desenvolvimento de competências dos estudantes e apontando caminhos para o planejamento de ações formativas e o compartilhamento de experiências bem-sucedidas no contexto do ensino-aprendizagem.

Conclusão

Este artigo analisou o uso e o domínio de metodologias ativas por docentes de cursos da área de Administração e afins de três universidades brasileiras, assim como a percepção dos professores sobre a contribuição dessas metodologias no desenvolvimento de competências dos estudantes.

Com base nos resultados da pesquisa, conclui-se que os docentes possuem, em geral, maior nível de domínio do que de uso das metodologias ativas. A adoção dessas estratégias pode ser influenciada por fatores como o nível de atuação do docente (graduação e/ou pós-graduação) e a modalidade de ensino (presencial e/ou a distância). Algumas metodologias apresentaram níveis de uso mais elevados entre as professoras, enquanto, em termos de domínio, os docentes do sexo masculino demonstraram maior familiaridade com a metodologia de Casos para Ensino. Esses achados merecem ser aprofundados em estudos futuros, a fim de verificar se essa tendência se confirma em outras amostras docentes.

Uma das particularidades deste estudo foi a análise do uso e do domínio das metodologias ativas por universidade, o que permitiu identificar que apenas algumas metodologias apresentaram diferenças estatísticas significativas. No entanto, mesmo que a maioria não tenha demonstrado diferenças relevantes a partir da média, os dados revelam tendências importantes de uso e domínio que merecem análise mais detalhada, especialmente porque várias metodologias ativas apresentaram baixos níveis de aplicação e conhecimento.

Os resultados aqui apresentados podem ser considerados um ponto de partida, pois há diversos aspectos que precisam ser debatidos para aprimorar o desenvolvimento de competências nos estudantes por meio do uso intencional e qualificado de metodologias ativas pelos docentes. Ainda é comum encontrar professores que atuam majoritariamente como expositores, o que reforça a necessidade de formação e conscientização docente para o uso dessas metodologias de forma eficaz e contextualizada.

As metodologias ativas deslocam o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o estudante, valorizando a interação entre sujeitos históricos, com suas experiências, emoções e conhecimentos prévios. Quando não utilizadas, há um comprometimento do desenvolvimento das capacidades do estudante para atuar como protagonista de sua formação. Ao articular teoria e prática, reflexão e ação, essas metodologias favorecem a empregabilidade ao estimular o engajamento com situações reais e casos concretos. Dessa forma, as metodologias ativas funcionam como ‘pontes’ essenciais para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Vale ressaltar que, em muitos contextos da educação superior, os estudantes relatam carência de atividades práticas nas disciplinas, o que reforça a relevância da pesquisa sobre metodologias ativas.

Este estudo apresenta limitações, principalmente em relação ao tamanho da amostra de cada instituição. No entanto, a utilização de testes estatísticos não paramétricos, adequados para amostras reduzidas, garantiu a validade dos resultados e permitiu gerar reflexões relevantes sobre o tema. O estudo foi realizado em três instituições e os resultados não podem ser generalizados para outras universidades, mas podem servir de base para despertar o interesse sobre o tema e estimular diagnósticos relacionados ao uso e ao domínio das metodologias ativas pelos docentes. Outra limitação foi o uso de questionários autodeclarados. Pesquisas

qualitativas adicionais poderiam ampliar as percepções dos docentes, auxiliando na análise dos resultados.

Do ponto de vista das implicações práticas, os achados desta pesquisa podem estimular reflexões nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos participantes, favorecendo o planejamento de ações para a disseminação e fortalecimento das metodologias ativas, por meio de formações docentes, fóruns de debates e outras iniciativas institucionais.

Pesquisas futuras podem incluir, além de questionários, entrevistas ou grupos focais para aprofundar a análise dos resultados. Também é possível analisar as implicações do uso de metodologias ativas no engajamento dos professores e estudantes, assim como no desenvolvimento da autorregulação dos processos de aprendizagem. Por fim, recomenda-se a realização de novos estudos com os estudantes, a fim de captar suas percepções sobre o uso e o domínio das metodologias ativas pelos docentes, assim como a contribuição dessas práticas no desenvolvimento de competências profissionais, ampliando a compreensão sobre os impactos da aprendizagem ativa no ensino superior.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa (Processo nº 421460/2023-7). Ressalta-se que os financiadores não tiveram qualquer influência no delineamento do estudo, na coleta e análise dos dados, na decisão de publicação, ou na preparação deste artigo.

Referências

- Alberton, A., & Silva, A. B. (2018). Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. *Revista de Administração Contemporânea*, 22, 745–761.
- Astudillo, M. V., Nogueira, V. D. S., & Ortiz, J. A. (2020). Active methodologies of learning and educational technologies in higher education. *Global Journal of Human-Social Science: Linguistics & Education*, 20(10), 51–59. <https://doi.org/10.34257/GJHSSGVOL20IS10PG51>

- Ayres, R. M. S. M., & Cavalcanti, M. F. R. (2020). Desenvolvimento de competências e metodologias ativas: a percepção dos estudantes de graduação em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(1), 52–91.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bes, P., Pereira, A.S.F., Pessi, I.G., Cerigatto, M.P., & Machado, L.R. (2019). *Metodologias para aprendizagem ativa* [E-book]. Grupo A. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029330/>
- Borda, E., Schumacher, E., Hanley, D., Geary, E., & et. al. (2020). Initial implementation of active learning strategies in large, lecture STEM courses: Lessons learned from a multi-institutional, interdisciplinary STEM faculty development program. *International Journal of STEM Education*, 7(4). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0203-2>
- Borochovcius, E., & Tortella, J. C. B. (2014). Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, 22(83), 263–293. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002
- Borges, K. S., Schmitt, M. A. R., & Nakle, M. S. (2014). EduScrum: Projetos de aprendizagem colaborativa baseados em Scrum. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 12(1). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.49839>
- Braun, B., Bremser, P., Duval, A.M., Lockwood, E., & White, D. (2017). What does active learning mean for mathematicians? *Notices of the American Mathematical Society*, 64(2), 124–129. <http://dx.doi.org/10.1090/noti1472>
- Cabanillas-García, J. L. (2025). The application of active methodologies in Spain: An investigation of teachers' use, perceived student acceptance, attitude, and training needs across various educational levels. *Education Sciences*, 15(2), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci15020210>
- Caetano, A. M. P., Maia, C. M., & Pereira, G. (2022). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem a serviço da informação: As bibliotecas universitárias como espaço de aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 15(1), 25–51. <https://doi.org/10.26512/rici.v15.n1.2022.36636>
- Canós-Darós, L., García-Félix, V. E., & Santandreu-Mascarell, C. (2020). Learning to learn with concept maps: A didactic application with future engineers. In *EDULEARN: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies*.
- Cardoso, E. do R., Souza, M. T. S., & Hernandez, J. M. C. (2019). Teorias de inovação na educação superior: Determinantes do comportamento do professor na adoção de tecnologias, métodos e práticas de ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(3), 609–639. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n3.1640>
- Castelló-Sirvant, F., Canós-Darós, L., & García-Félix, E. (2024). Scrum. In A. B. Silva, A. K. K. Bispo, & A. A. L. Coelho (Orgs.), *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente* (cap. X). Editora UFPB.
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Metodologias ativas no ensino superior: Percepção e opinião avaliadas por professores e seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. *Fronteiras: Revista de Iniciação Científica em Humanidades*, 7(2), 25–37. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.01703/full>

- Coelho, A. A. L., Bispo, A. K. K., & Silva, A. B. (2024). Aprendizagem baseada em problemas. In A. B. Silva, A. K. K. Bispo, & A. A. L. Coelho (Orgs.), *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente*. Editora UFPB.
- Diesel, A., Santos Baldez, A. L., & Neumann Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Granado-Alcón, M. d. C., Gómez-Baya, D., Herrera-Gutiérrez, E., Vélez-Toral, M., Alonso-Martín, P., & Martínez-Frutos, M. T. (2020). Project-Based Learning and the Acquisition of Competencies and Knowledge Transfer in Higher Education. *Sustainability*, 12(23), 10062. <https://doi.org/10.3390/su122310062>
- Kutergina, E., Sanina, A., Balashov, A., & Willis III, J. E. (2019). Improving competency-based education through empirical evaluation: A mixed methods study of a master's of public administration program. *International Journal of Public Administration*, 43(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1597884>
- Lima, T. B., & Silva, A. B. (2024). Mapas conceituais dinâmicos. In A. B. Silva, A. K. K. Bispo, & A. A. L. Coelho (Orgs.), *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente*. Editora UFPB.
- Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. *Culture and Education*, 30(2), 233–275. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1457610>
- Martinez, M. E., & Gomez, V. (2025). Active learning strategies: A mini review of evidence-based approaches. *Acta Pedagogica Asiana*, 4(1), 43–54. <https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.555>
- Mendonça, J. R. C., & Guimarães, F. P. (2008). Do quadro aos “quadros”: O uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. *Cadernos EBAPE.BR*, 6(spe), 1–21.
- Mondragon, N.I., Beloki, N., Yarritu, I., Zarrazquin, I., & Artano, K. (2023). Active methodologies in higher education: Reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, 85, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y>
- Mounkoro, I., et al. (2024). AI-powered tutoring systems: Revolutionizing individualized support for learners. *Library Progress International*, 43(2), 344–355. <https://doi.org/10.48165/bapas.2024.44.2.1>
- Patiño, A., Ramírez-Montoya, M. S., & Buenestado-Fernández, M. (2023). Active learning and education 4.0 for complex thinking training: Analysis of two case studies in open education. *Smart Learning Environments*, 10, 8. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00229-x>
- Poe, L., & Mew, L. (2022). The effects of using the agile methodology as an instructional format for software development courses. *Industry and Higher Education*, 36(5), 638–646. <https://doi.org/10.1177/09504222211058658>
- Santos, R. D., Bonato, S. V., & Lunardi, G. L. (2022). Estímulos e bloqueios no uso de metodologias ativas de ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 23(3). <https://doi.org/10.13058/raep.2022.v23n3.2157>
- Schlichting, T. S., & Heinzle, M. R. S. (2020). Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: Aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. *Revista E-Curriculum*, 18(1), 10–39. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p10-39>

Silva, A. B. (2016). Action learning: Lecturers, learners, and managers at the center of management education. In M. T. Lepeley, V. Von Kimakovitz, & R. Bardy (Eds.), *Human centered management in executive education: Global imperatives, innovation and new directions* (Vol. 1, pp. 126–139). Palgrave Macmillan.

Silva, A. B., & Bandeira-de-Mello, R. (2021). *Aprendendo em ação: Utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem*. Editora UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/680>

Silva, A. B., Bispo, A. K. K., & Coelho, A. A. L. (Orgs.). (2024). *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente*. Editora UFPB.

Silva, A. B., Bispo, A. K. K., & Santos, G. T. (2024a). Histórias em quadrinhos. In A. B. Silva, A. K. K. Bispo, & A. A. L. Coelho (Orgs.), *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente*. Editora UFPB.

Silva, A. B., Bispo, A. K. K., & Santos, G. T. (2024b). Painel de notícias. In A. B. Silva, A. K. K. Bispo, & A. A. L. Coelho (Orgs.), *Metodologias ativas na educação superior: Aprendendo e ensinando na prática docente*. Editora UFPB.

Silva, A. B., Dias Júnior, J. J., & Canós-Darós, L. (2019). Estratégias de ensino ativas e desenvolvimento de competências de estudantes de administração: Proposição de uma escala de mensuração. *Editorial Universitat Politècnica de València*, 1069–1078. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10258>

Silva, A. B., Bispo, A.C.K., Rodriguez, D.G., & Vasquez, F.I.F. (2018). Problem-based learning: A proposal for structuring PBL and its implications for learning among students in an undergraduate management degree program. *Revista de Gestão*, 25(2), 160–177.

Silva, A. B., Santos, G. T., & Bispo, A. K. K. A. (2017). The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. *Mackenzie Management Review*, 18(1), 40–65.

Souza, L. S., Santos, D., & Murgo, C. S. (2021). Metodologias ativas na educação superior em saúde brasileira: Uma revisão integrativa frente ao paradigma da prática baseada em evidências. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1–31.

Thiele, S., & Kordts, R. (2024). You know it, you like it – Student appreciation of active learning methods. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 429–447. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2318461>

Theobald, E. J., Hill, M.J, Tran, E., Agrawal, S., & et al. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>

Vasques, F. I. F., & Silva, A. B. (2017). O uso de mapas conceituais no ensino de administração: O olhar docente de sua contribuição na aprendizagem discente. In I. A. Medeiros, C. F. Braga, & R. O. Barbosa (Orgs.), *Série Iniciados: Trabalhos premiados no XXV Encontro de Iniciação Científica da UFPB* (Vol. 23, pp. 319–346). UFPB.

Vergara, D., Paredes-Velasco, M., Chivite, C., & Fernández-Arias, P. (2020). The Challenge of Increasing the Effectiveness of Learning by Using Active Methodologies. *Sustainability*, 12(20), 8702. <https://doi.org/10.3390/su12208702>

Varela, L. A., & Menezes, C. S. de. (2021). Teaching competencies in information, communication and active methodologies for the development of learning ecologies in higher education. In *Proceedings of the XVI Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)* (pp. 562–565).

Yannier, N., Hudson, S. E., & Koedinger, K. (2020). Active learning is about more than hands-on: A mixed-reality AI system to support STEM education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30, 74–96. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00194-3>

Zhang, H., & Li, Y. (2021). Integrating active learning activities and metacognition into STEM writing courses. *Advances in Physiology Education*, 45(4), 902–907. <https://doi.org/10.1152/advan.00086.2021>