



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG



INSTITUTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS, ECONÔMICAS E CONTÁBEIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

RICARDO DINIZ DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ESTÍMULOS E
BLOQUEIOS PARA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE
APRENDIZAGEM**

RIO GRANDE

2021

RICARDO DINIZ DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ESTÍMULOS E
BLOQUEIOS PARA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração, na área de concentração de Gestão Organizacional e linha de pesquisa de Tecnologias Gerenciais.

Orientador: Dr. Samuel Vinícius Bonato

RIO GRANDE

2021

RICARDO DINIZ DOS SANTOS

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ESTÍMULOS E
BLOQUEIOS PARA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE
APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Data de aprovação: 31 de maio de 2021.

Banca examinadora

Professor Dr. Samuel Vinícius Bonato (FURG)
Orientador

Professora Dra. Débora Gomes de Gomes (FURG)

Professor Dr. Carlos Fernando Jung (FACCAT)

Professor Dr. Alexandre Costa Quintana (FURG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha Catalográfica

SANTOS, Ricardo Diniz dos. Percepção de docentes no ensino de administração: estímulos e bloqueios para aplicação de metodologias ativas de aprendizagem. 2021. 92f. (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2021.

RESUMO

Dentro do contexto ensino-aprendizagem de Administração, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas no ensino, dividindo os seus resultados em dois capítulos, apresentados em formato de artigo. No primeiro artigo, através da realização do processo de Revisão Sistemática da Literatura foram identificados inicialmente, estímulos relacionados ao uso das Metodologias Ativas, sendo verificada relevância no sentido de terem sido encontrados diversos fatores que podem atestar as vantagens do Aprendizado Ativo. Com relação aos bloqueios, relacionados ao uso das Metodologias Ativas, foi também identificada a existência de diversas barreiras que não permitem que as metodologias ativas sejam efetivamente implementadas no ensino de administração. Mediante tais evidências e constatações encontradas sobre o tema de pesquisa, decidiu-se pela ampliação deste estudo através de uma pesquisa de levantamento, resultando no segundo artigo anteriormente citado que durante o processo de pesquisa contou com a participação de 126 professores em exercício nos cursos de Administração de Empresas de nove Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, objetivando analisar a percepção docente relativa aos estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração. Através de um desenho de pesquisa mista conforme Sampieri *et al.*(2013), com análises nas dimensões qualitativas e quantitativas de amostras probabilísticas simultâneas, análises de conteúdo e tratamento estatístico dos resultados alcançados através de análise fatorial e análise de regressão por meio da utilização do aplicativo SPSS/IBM, foram obtidas novas constatações, além de muitas afirmações convergentes com o que foi inicialmente encontrado nas Revisões Sistemáticas da literatura deste estudo, contribuindo com a compilação, ampliação e enfrentamento aos fatores envolvidos na implementação de metodologias ativas no meio acadêmico, trazendo contribuição gerencial aos Gestores Estratégicos e Coordenadores de Instituições de Ensino em relação a aplicação de Metodologias Ativas de Ensino.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizado ativo, administração, revisão da literatura, percepção docente.

ABSTRACT

In the context teaching learning of Administration, this research had as the general objective to analyze the stimulus and the blocks of the active methodology application in teaching, dividing its results in two chapters, presented in format of article. In the first article, through the realization of the process of Literature systematic review were identified initially , stimulus related to the usage of active methodologies, it was verified relevance in the sense of having been met several factors that can attest the vantages in the Active learning . In relation to the blocks, related to the usage of Active methodologies, it was also identified the existence of several barriers that do not allow that the active methodologies were implemented effectively in the teaching of administration. Under those evidences and findings about the subject of the research, we decided to enlarge this study through a survey research , resulting in the second article previously cited which during the research process had the participation of 126 active teachers in the courses of Administration of nine Federal Institutions of Superior Teaching in the South of Brazil. It aims to analyze the teacher perception relate to stimulus and blocks of the application of Active Methodologies on the administration teaching. Through a draw of mixed research according to *Sampieri et ali* (2013) with analyses in the qualitative and quantitative dimensions of simultaneous probabilistic samples, analysis of content and statistic treatment of the results found through the factor analysis and analysis of regression by the usage of the applicative SPSS/IBM. New findings were obtained, besides many affirmations converging with what was initially found in the literature of the Systematic Reviews of this study. It contributes with the compilation, enlarging and confrontation of the involved factors in the implementation of active methodologies in the academia, bringing managerial contribution to strategic managers and coordinators of teaching institutions in relation to the application of Teaching Active Methodology.

Keywords: active methodologies, active learning, administration, literature review, teacher perception.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	8
1.2 OBJETIVOS	9
1.3 JUSTIFICATIVA	9
1.4 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	10
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS.....	14
2.1.1 Aprendizagem baseada em times (TBL).....	14
2.1.2 Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	15
2.1.3 Sala de Aula Invertida	16
2.1.4 Aprendizagem baseada em projetos.....	17
2.1.5 Gamificação	18
2.2 ESTÍMULOS À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	18
2.3 BLOQUEIOS À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	21
3 METODOLOGIA	23
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	23
3.2 DESENHO DE PESQUISA	24
3.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	25
3.4 ESTUDO DE CAMPO - LEVANTAMENTO.....	27
3.4.1 População e Amostra	27
3.4.2 Desenvolvimento do Instrumento de Coleta de Dados	29
3.4.3 Validação do Instrumento de Coleta de dados.....	30
3.4.4 Análise e tratamento dos dados	32
4 RESULTADOS	33
4.1 ARTIGO 1: ESTÍMULOS E BLOQUEIOS RELACIONADOS AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	33
4.2 ARTIGO 2: 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	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE A - Questionário de Pesquisa de Percepção Docente.....	79

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Urias e Azeredo (2017), um diploma universitário não é mais garantia de empregabilidade, pois atualmente o mercado de trabalho busca qualidades e habilidades como a criatividade, inovação, inteligência interpessoal, administração de conflitos, o trabalho em equipe, entre outras características, o que aponta para a necessidade de mudança no perfil dos profissionais que se formam. Neste cenário de amplas e profundas mudanças sociais e educacionais, devemos refletir o que estamos fazendo, seja com os alunos ou com nós mesmos enquanto docentes de Administração.

De acordo com Borges e Alencar (2014), é fundamental que o professor repense a construção do conhecimento, sendo a mediação e a interação os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem, estando mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como “cópias”, que cursaram a faculdade reproduzindo apenas o saber existente, sem acrescentar nada de novo.

A formação dos futuros profissionais deve ir além dos conhecimentos técnico e teórico, sendo o novo perfil do aluno, o uso de novas tecnologias e a adoção de metodologias ativas nas aulas, temas recorrentes nas reuniões, nos congressos e artigos sobre o Ensino Superior de Administração, surgindo inúmeros questionamentos pedagógicos do “como” apresentar os conteúdos 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, neste contexto, incentivam a construção do conhecimento do aluno, por meio de estímulos à ação-reflexão-ação, fazendo com que o aluno se envolva ativamente nas etapas do processo de aprendizagem, sendo ocupado pelo professor o papel de mediador, orientador e facilitador (FILASTRO, CAVALCANTI, 2018). Segundo Mattar (2017), Metodologias Ativas são estratégias pedagógicas que colocam no aluno o foco do processo de ensino aprendizagem, tendo o professor a atribuição de facilitar e orientar os alunos em suas pesquisas por materiais na sua busca pelo aprendizado. Neste contexto, torna-se relevante o aprofundamento de estudos ligados ao desenvolvimento e atualização das atividades ligadas ao ensino-aprendizagem de Administração.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Nos últimos anos, as metodologias ativas de aprendizagem têm sido destacadas como uma proposta radical de mudança em relação ao ensino tradicional, atraindo atenção de docentes à procura de alternativas para este modelo de ensino ainda utilizado (GODOI, FERREIRA, 2017). Nesse sentido, cada vez mais se requer a inovação das técnicas de ensino-aprendizagem, tendo como uma alternativa bastante interessante e moderna as metodologias ativas de aprendizagem (GOBBO, BEBER, BONFIGLIO, 2016). Porém, a implementação e consequente identificação de estímulos e bloqueios para aplicação de metodologias ativas de aprendizagem ainda são pouco exploradas, principalmente no que se refere às áreas de Administração e Negócios. Portanto, inserir no ambiente acadêmico atividades de resolução de problemas como a proposta por algumas das principais metodologias ativas, pode vir a tornar o aprendizado mais abrangente (HEINZ, QUINTANA, CRUZ, 2020).

É corrente na literatura que as metodologias ativas estão presentes no ensino universitário em diversas áreas do conhecimento, inclusive no ensino de Administração, sendo por diversas vezes confrontada aos métodos tradicionais de ensino, pois notoriamente trata-se de uma alternativa que pode trazer bons resultados. Entretanto, é sabido que sua aplicação está associada ao uso de novas tecnologias, trazendo novas demandas estruturais e tecnológicas, além de 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 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).

Neste contexto de fatores, benefícios e barreiras ligados ao uso de Metodologias Ativas, somados à eminente necessidade de modernização das práticas de ensino em Administração, em prol de um maior envolvimento dos alunos, bem como despertar nos docentes a necessidade de mudança de paradigma em relação às práticas de ensino atualmente implementadas, questiona-se:

Quais são os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração?

1.2 OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração.

Para alcance do objetivo geral exposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i) Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração;
- ii) Traçar o perfil dos docentes que atuam no ensino de Administração quanto ao uso das metodologias ativas de aprendizagem;
- iii) Analisar a percepção dos docentes em relação ao uso das metodologias ativas no ensino de Administração; e
- iv) Identificar os principais estímulos e bloqueios da utilização de metodologias ativas pelos docentes que atuam no ensino de Administração.

1.3 JUSTIFICATIVA

Quando os conteúdos são pensados, explicados e debatidos apenas pelo professor, perde-se a possibilidade de compartilhamento das diferentes experiências pessoais e profissionais vivenciadas pelos alunos, assim como o *feedback* passado por estes quando estão produzindo o seu conhecimento. Isso torna a avaliação do processo de ensino-aprendizagem ainda mais difícil para o professor, que sem este retorno acaba não sabendo o que os discentes realmente aprenderam.

Com a utilização das metodologias ativas, espera-se que os alunos tenham (ainda que de forma limitada) conhecimento prévio do conteúdo a ser trabalhado nas aulas e sejam convidados pelo professor a participarem da aula, fazendo com que os discentes se tornem agentes produtores do seu próprio conhecimento, além de estabelecer o debate e a ajuda mútua, pois todos aprendem de forma conjunta, uns com os outros, através da resolução de problemas em atividades práticas.

Na visão de Nascimento *et al.* (2019), a literatura atual é ainda incipiente no que se refere à percepção da inserção das metodologias ativas de ensino e aprendizagem nas atividades de ensino, assim como também não traz uma visão mais aprofundada do docente em relação à influência desses métodos nas suas atividades e até mesmo na aprendizagem. Uma das propostas para minimizar esta lacuna é trazida por Guedes, Andrade e Nicolini (2015), em que os autores sugerem novas pesquisas sobre o impacto dos fatores limitadores no processo de ensino-aprendizagem, sendo complementado por Borges e Alencar (2014), que destacam que há uma escassez de fontes de pesquisa sobre metodologias ativas, fator que remete à necessidade de um maior aprofundamento nos estudos envolvendo suas aplicações teóricas e práticas, incluindo não

só metodologias ativas de forma ampla, mas também as diversas metodologias de ensino existentes, sendo esta uma possibilidade de geração de um diferencial na atuação do professor universitário.

Em relação à perspectiva do docente, Salvador e Ikeda (2019) destacam que cada vez mais as instituições de ensino têm sinalizado a necessidade de atualização em relação a conhecimentos específicos e didáticos, sendo crescente o interesse destas instituições por metodologias ativas. No caso de instituições públicas de ensino, Guimarães *et al.* (2019) observaram que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ainda não utilizam as Metodologias Ativas (MAs) de forma sistemática, então realizar estudos que auxiliem a minimizar esta limitação pode impactar não só nos processos de ensino, mas também a consequente retenção de estudantes nessas instituições. Moraes *et al.* (2019), ao desenvolverem estudos sobre metodologias ativas em uma instituição de ensino superior, alertam para o fato de que pesquisas devem ser conduzidas em uma quantidade maior de IES, não se limitando apenas a uma instituição.

A partir das visões dos diversos autores apontados, entende-se que este estudo se justifica pelo aprofundamento referente à percepção docente quanto ao uso de metodologias ativas no ensino de Administração, bem como a identificação dos principais estímulos e bloqueios que podem alavancar a implementação de metodologias ativas ou criar barreiras ao seu uso, servindo como um importante instrumento para apoiar gestores de Instituições de Ensino, bem como coordenadores dos cursos de Administração e seus professores na ampliação do uso das metodologias ativas de ensino.

1.4 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Acredita-se que esta pesquisa contribuirá com a literatura através de uma melhor compreensão acerca dos principais estímulos e bloqueios da implementação de metodologias ativas, não só no ensino de Administração como no ensino de uma forma ampla, sendo a identificação destes fatores relevante para a disseminação destas metodologias no meio acadêmico e também como ferramenta de ensino. Além disso, expor a possibilidade da aplicação ou não das metodologias ativas no ensino de Administração, mediante a realidade atual de insatisfação por parte do mercado de trabalho quanto à falta de preparação acadêmica de alguns recém-formados, carentes de habilidades fundamentais ligadas à interação interpessoal, comunicação verbal e trabalho em equipe, sendo todas citadas habilidades, tão essenciais atualmente e passíveis de impactar significativamente na formação dos futuros administradores (NEALY, 2005).

Também como importante contribuição, pode-se apontar o atual contexto de mudanças estruturais ocorridas na área da Gestão, frente a era do conhecimento, a qual expõe a necessidade de inovação e criatividade também no ensino de Administração de Empresas (SALVADOR, IKEDA, 2019; GUIMARÃES *et al.*, 2019). Neste sentido, percebe-se que esta pesquisa pode oportunizar importantes contribuições gerenciais, proporcionando aos gestores e coordenadores de Instituições de Ensino Públicas e Privadas uma visão relativa quanto à percepção de seus docentes, bem como os fatores que inibem e auxiliam na implementação das metodologias ativas no ensino da Administração. Através destas informações, decisões acerca da implementação de novas práticas de ensino poderão ser realizadas, buscando-se ações que minimizem as barreiras e potencializem as oportunidades identificadas através da realização dessa pesquisa.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação é composta por cinco capítulos e apesar da estrutura geral ser no formato tradicional de uma dissertação, a mesma traz em seu corpo dois artigos publicáveis, sendo um apresentando os resultados da Revisão Sistemática da Literatura (cujo artigo já foi publicado e apresentado em um importante congresso da área de Administração no Brasil) e o outro destacando os resultados da etapa empírica do estudo, sendo ambos apresentados na seção referente aos resultados.

Este primeiro capítulo, que diz respeito à Introdução, abrange o contexto, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa, as contribuições do trabalho e a estrutura geral final do documento. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que deu suporte à realização dessa pesquisa, destacando os principais conceitos e tipos de metodologias ativas de aprendizagem, seguido pelos estímulos e bloqueios identificados na literatura que estão associados ao uso das metodologias ativas.

Os procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa são apresentados no Capítulo 3, iniciando-se pela classificação da pesquisa, definição da população e amostra, a forma de coleta de dados e as técnicas utilizadas na análise dos dados. No Capítulo 4, apresentam-se os artigos contendo os resultados da pesquisa; enquanto, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, abordando os principais resultados obtidos em relação a cada objetivo específico, a resposta à pergunta de pesquisa, as limitações do estudo e as sugestões para novos estudos. Por fim, as referências e os anexos da pesquisa compõem a parte final do documento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Urias e Azeredo (2017), as metodologias ativas vistas atualmente têm origens remotas, apresentando-se como bases teóricas que as fundamentam: a Escola Nova de Dewey, na qual se aprende fazendo na prática; o sociointeracionismo de Vygotsky, baseado nas interações sociais; e o educador brasileiro Paulo Freire, com sua pedagogia problematizadora, visando à liberdade e à autonomia do aluno.

Também como teoria de base ligada às diversas Metodologias Ativas de ensino existentes, apresenta-se a aprendizagem significativa de Ausubel que salienta que o processo ideal de aprendizagem ocorre quando novas ideias se relacionam aos conhecimentos prévios dos alunos, pois motivado por uma proposta do professor que faça sentido, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova (MOREIRA, MASINI, 1982; MOREIRA, 2011). Em outras palavras, quando não ocorre a relação de novas informações ao conhecimento prévio do aluno, o processo de aprendizagem torna-se mecânico, sem interação, não significativo e as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos existentes na estrutura cognitiva do aluno (MOREIRA, 2011).

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, a mente humana seria definida como uma estrutura cognitiva hierarquicamente organizada, tendo ideias mais inclusivas que estariam no topo de uma hierarquia e que, aos poucos, ideias menos inclusivas seriam incorporadas na estrutura cognitiva. Assim, dentro dessa teoria, a aprendizagem ocorreria por meio da associação de conteúdos novos aos conteúdos já existentes, tendo a construção de um novo conhecimento originada a partir de conhecimentos prévios já estabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2011).

Segundo Moreira (2011), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno recebe novas informações e as racionaliza, construindo uma interação com o que ele já tinha de conhecimento prévio e o que acabou de conhecer. Tal preposição do conhecimento de si mesmo torna-se crucial, pois no ensino, segundo o conceito de aprendizagem significativa, é necessário que o aluno se coloque como sujeito ativo no processo de aprendizagem, participando de um ambiente que o leve à resolução de problemas e à tomada de decisões, aperfeiçoe a sua comunicação e melhore o seu desenvolvimento cognitivo, trazendo satisfação (HEINZ, QUINTANA, CRUZ, 2019). De acordo com Moreira (2011), as palavras de ordem no momento são aprendizagem significativa, mudança conceitual, ensino centrado no aluno e construtivismo. O ensino construtivista, nesse contexto, deve estar centrado no estudante, promovendo mudanças conceituais em conjunto com a

aprendizagem significativa. Conforme Ivic (2010), de acordo com a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky, o professor universitário deve agir como um agente mediador dentro do processo de ensino-aprendizagem, propondo desafios aos discentes, ajudando-os a solucioná-los e também trazendo atividades a serem realizadas em grupos, criando situações em que os alunos que estiverem com melhor entendimento cooperem com os que estiverem encontrando dificuldades.

De acordo com Borges e Alencar (2014), a proposta no ensino superior deve ser construtivista, consistindo em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras rumo a descobertas, utilizando-se da pesquisa, da participação dos alunos, dos trabalhos em grupo para buscar aprofundamento e ressignificação do conhecimento. A partir disto, entende-se o papel do professor que utiliza as metodologias ativas como mediador do processo de aprendizagem, o qual busca provocar e instigar seus alunos a buscar e construir as respostas para os problemas por si. O docente neste processo é o mediador do conhecimento acadêmico e estimula a crítica e a tomada de decisão dos estudantes, tornando desse modo o ensino menos burocratizado e mais humano (HENDRY, 2006).

Segundo Marin *et al.* (2010), esta perspectiva também vem ao encontro das ideias de problematização de Paulo Freire, quando o mesmo afirmava que o conhecimento só poderia ser desenvolvido na própria ação do indivíduo, fazendo com que a aprendizagem se tornasse significativa e duradoura, aumentando no estudante o desejo de aprender e estimulando-o a produzir o seu próprio conhecimento. De acordo com Kuller, Palmeira e Gonçalves (2010), John Dewey fez a ruptura com todo um sistema de crenças e práticas em educação e criou as bases para uma visão radicalmente inovadora do processo de aprendizagem, transformando a aprendizagem de passiva para uma aprendizagem ativa. Assim, quando se trata de metodologias ativas, para usá-las, o docente deve conhecer a propriedade técnica em si, visto que há pressupostos epistemológicos importantes que precisam estar em consonância com a concepção que o docente tem de seus alunos, exigindo cada vez mais que este repense seu papel na docência. Nesse sentido, as metodologias ativas não devem ser aplicadas meramente por questões de modismo, mas sim como ferramentas para a melhoria do aprendizado (AZEVEDO, PACHECO, SANTOS, 2019). Em adição a isso, é possível concluir que a implantação de modelos não tradicionais de ensino passa, primordialmente, pelo papel do professor, que deve instigar e provocar o aluno para uma maior participação no processo de ensino-aprendizagem (MORAES *et al.*, 2019).

2.1 TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Dentre os diversos tipos de metodologias ativas, percebe-se que todas 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). A seguir, destaca-se brevemente cada uma dessas metodologias citadas.

2.1.1 Aprendizagem baseada em times (TBL)

O TBL se embasa 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. Neste sentido, a educação de uma população desempenha um papel primordial no desenvolvimento social e econômico de um país, tornando-se essencial o cuidado com a forma pela qual o ensino é tratado nas instituições, sobretudo em disciplinas que colaboram diretamente para esse desenvolvimento, como aquelas ligadas de forma direta a áreas de gestão e empreendedorismo (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).

Segundo Watté *et al.* (2018), a TBL pode apresentar o aumento da assiduidade dos alunos, a melhora nos estudos que antecedem as aulas presenciais, um melhor desempenho acadêmico, o desenvolvimento de relações interpessoais e o trabalho em equipe, exigindo que o professor concentre menos esforços em seus discursos e oratória, e foque em acompanhar o que seus alunos estão desenvolvendo em sala de aula. 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).

2.1.2 Aprendizagem baseada em problemas (PBL)

Segundo Ribeiro e Viana (2018), a PBL pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e trazer avanços na área de Administração, estimulando a resolução de problemas gerenciais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades sociais e de comunicação, pois a aprendizagem ocorre por intermédio de problemas reais ou simulados que desafiam e estimulam a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos. Com isso, fica evidenciado que 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 do método, em que os estudantes aprendem através da resolução de problemas complexos, que não têm uma única resposta correta.

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).

2.1.3 Sala de Aula Invertida

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 do aluno, 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.

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.

2.1.4 Aprendizagem baseada em projetos

No ensino de Administração, paralelamente à implantação da aprendizagem baseada em projetos, devem ser abarcados os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo a ir ao encontro dos requisitos requeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e ao encontro das 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).

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.

2.1.5 Gamificação

Segundo Silva e Mascarenhas (2018), a inclusão de elementos de jogos nas atividades cotidianas é capaz de estimular e desenvolver habilidades e competências, motivando 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 de seus 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.

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, 2018).

Outras inúmeras metodologias ativas, encontradas durante a etapa de revisão da literatura desse estudo, 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).

2.2 ESTÍMULOS À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

De acordo com Urias e Azeredo (2017), como estímulo 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, nos congressos e artigos sobre o Ensino Superior de Administração, agindo como influência social relacionada a inúmeros questionamentos pedagógicos do “como” apresentar os conteúdos de formas diferentes, motivadoras, significativas e relacionadas ao dia a dia do “novo aluno”.

Segundo Azevedo, Pacheco e Santos (2019), a formação é um estímulo aos docentes, fazendo com que surja o repensar de suas práticas de ensino nos processos de formação continuada, desencadeando percepções sobre o uso de diferentes metodologias evidenciando que o ensino superior se trata de um grande desafio, devendo ser inventado ou reinventado constantemente. Ainda conforme Azevedo, Pacheco e Santos (2019), com relação às metodologias ativas, as mesmas 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 do docente, o que justifica a presença ou a realização de cursos de formação sobre metodologias ativas aos docentes nas instituições onde atuam.

Para Urias e Azeredo (2017), o modelo ativo de ensino-aprendizado, através do uso das metodologias ativas de ensino, apresenta-se como um propulsor ao desenvolvimento da motivação, interesse, criatividade e autonomia nos alunos, uma vez que objetiva a fortalecer no educando sua percepção de que ele é o sujeito que dá origem ao processo, sendo a ele disponibilizado oportunidades de escolha das atividades problematizadoras e escolha dos conteúdos a serem estudados. Tal questão relacionada à problematização parte da pedagogia problematizadora, empregando estratégias educacionais voltadas a soluções de problemas contextualizados, conforme o conteúdo letivo, nesse contexto estimulando o aluno a conhecer melhor o problema, examinando-o e gerando reflexões que resultem na proposição de soluções (GUSC, VEEN-DIRKS, 2017; MINEIRO *et al.*, 2018).

Segundo Ungar *et al.* (2018), a aprendizagem ativa é um estilo de ensino em que o professor é um facilitador da aprendizagem, o estudo é baseado em tarefas, exigindo que os alunos busquem informações usando ferramentas tecnológicas durante todo o processo, na direção da produção do seu próprio aprendizado de maneira relevante e significativa. Corroborando, os métodos de ensino ativos buscam incentivar os alunos a serem protagonistas, sendo instigados a inovar e solucionar problemas, buscando o conhecimento de maneira ativa, de acordo com os desafios práticos a que são expostos. Neste panorama, o professor passa a ser um orientador de alunos que passam a tomar a frente em um processo de aprendizagem baseado em experiências

concretas, aprendem a inovar, resolver problemas e adaptar-se a mudanças (SCHOLTEN, DUBOIS, 2017; IIZUKA, 2017).

As metodologias ativas fundamentam-se em estratégias de ensino baseadas nas concepções pedagógicas reflexivas e críticas, em que se pode interpretar e intervir sobre a realidade, promover a interação entre alunos, professores e sociedade, valorizando a construção do conhecimento. Em decorrência dessa nova postura, o estudante passa a desenvolver em seu perfil características como responsabilidade, ética, senso crítico-reflexivo, criatividade e curiosidade científica (GUEDES, ANDRADE, NICOLINI, 2015). Ressaltando a questão da construção do conhecimento, conforme Hartz e Schlatter (2016), o uso de metodologias ativas trata-se de uma proposta de mudança no processo de ensino em que o professor deixa de ser um provedor de informações, passando aos alunos a responsabilidade pela busca detalhada e aprofundada de conhecimentos.

De acordo com Ungar *et al.* (2018), na Aprendizagem Ativa estão enraizados conceitos da aprendizagem significativa, que afirmam que a aquisição do conhecimento deve ser baseada em conhecimentos prévios, sendo também presente na aprendizagem ativa o embasamento em conceitos e premissas originadas nas teorias da aprendizagem construtivista, as quais afirmam que o aprendizado transcorre de forma mais positiva quando os alunos constroem ativamente seu aprendizado. Reforçando a questão de um aprendizado mais positivo, a introdução de atividades de ensino centradas no aluno melhora significativamente a habilidade de memorização e entendimento relacionado aos conteúdos (SUGAHARA, DELLAPORTAS, 2018).

Segundo Aragón, Eddy e Graham (2018), evidências da pesquisa em educação apoiam os benefícios da aprendizagem ativa em relação ao aumento da motivação. 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.

O professor, assumindo a posição de um facilitador do processo de ensino, através das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, trabalhando em sala de aula com problematização, coloca os alunos no centro das atividades de construção do conhecimento, resultando no desenvolvendo de suas habilidades de refletir e criticar (SUGAHARA, DELLAPORTAS, 2018; HARTZ, SCHLATTER, 2016). Mediante esse processo, 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.

2.3 BLOQUEIOS À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Os avanços da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) 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 escolher, acessar e aplicá-la. A área de Gestão estabeleceu grandes mudanças estruturais nas corporações, frente à era do conhecimento, estabelecendo a necessidade de inovação e criatividade, sendo que tais características ainda são incipientes no ensino de Administração de Empresas, 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 ao domínio das tecnologias de informação e comunicação, sendo capazes de utilizar esses recursos como novos meios de aprendizagem.

Na visão de Salvador e Ikeda (2019), o atual sistema educacional ainda se assemelha ao da era da Economia Industrial, focado na transferência do conhecimento por um professor visto como infalível, levando o aluno a assumir uma postura passiva em vez de ativa. 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. Deve ser superada a responsabilidade unilateral por parte dos professores de “dar aulas” e a passividade dos alunos de “assistir aulas”, indo ao encontro de um compromisso mútuo de “fazer aulas”, com maior participação dos alunos e mudança na atuação e na figura do professor (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 discente está percebendo uma maior qualidade em sua aprendizagem, não bastando ter como premissa de que tal inovação será realmente algo melhor para a aprendizagem do estudante, sendo necessário um constante acompanhamento da percepção discente, verificando permanentemente 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 de preparação das aulas, a apresentação de resistência à mudança decorrente de um forte nível de conforto no uso do modelo tradicional de ensino.

3 METODOLOGIA

Esta seção tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na condução dessa pesquisa, sendo os mesmos divididos nas seguintes etapas norteadoras do estudo: (i) classificação da pesquisa; (ii) desenho de pesquisa; (iii) revisão sistemática da literatura; e (iv) estudo de campo, compreendendo a definição da população e amostra, o desenvolvimento e validação do instrumento de pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se classifica como de caráter exploratório-descritivo, sendo que a pesquisa exploratória, segundo Sampieri *et al.* (2013), procura examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual se tenha muitas dúvidas ou não tenha sido abordado antes. Já a pesquisa descritiva, conforme os mesmos autores, especifica as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos ou comunidades, os submetendo a análises, medindo ou coletando informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou variáveis a que se referem, não indicando como estes se relacionam. Quanto à abordagem do problema, a pesquisa se classifica como mista, pois envolve métodos quantitativos e qualitativos nos processos de coleta e tratamento das informações.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se enquadra como pesquisa bibliográfica e pesquisa de levantamento. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica busca explicar um problema a partir de referências teóricas já publicadas, constituída principalmente de livros, monografias, teses e publicações periódicas, como jornais e revistas. Esta etapa foi realizada a partir de uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo foi auxiliar o pesquisador a compreender melhor o objeto do estudo e o contexto da pesquisa, através da busca de artigos publicados nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science* (WoS). Com isso, procurou-se atender o primeiro objetivo específico dessa pesquisa, buscando identificar diferentes estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas no ensino da Administração.

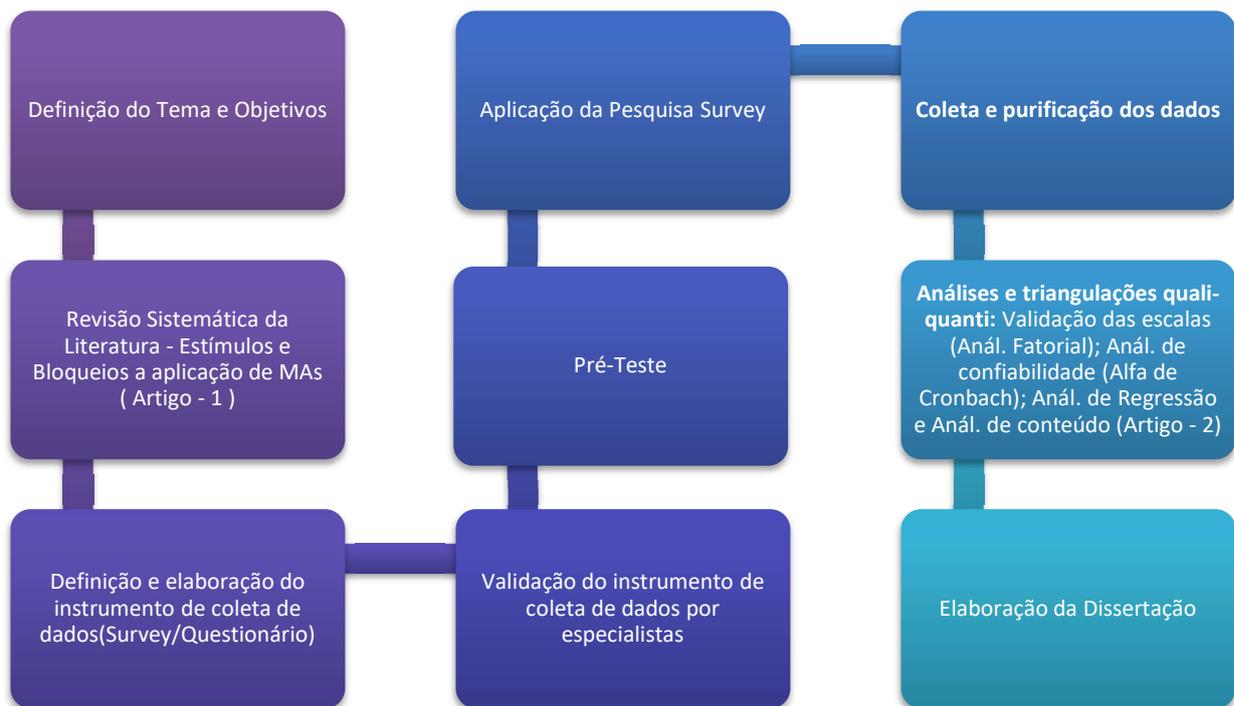
Os resultados obtidos nessa etapa serviram de base para auxiliar na elaboração do instrumento de pesquisa utilizado na etapa empírica do estudo, a qual se deu a partir da realização de uma pesquisa *survey*. De acordo com Creswell (2010) e Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa de levantamento (também chamada de pesquisa *survey*) apresenta uma descrição de abordagem quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população, estudada por meio de uma amostra (representante de parte dessa população), geralmente através de um questionário

previamente preparado. Mais detalhes sobre cada uma dessas etapas são descritas mais a frente, após a apresentação do desenho de pesquisa proposto nessa dissertação.

3.2 DESENHO DE PESQUISA

Com o intuito de melhor descrever o percurso metodológico trilhado neste estudo, apresenta-se na Figura 1 a sequência de etapas desenvolvidas nesta dissertação.

Figura 1 – Desenho da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Após a definição do tema e dos objetivos da pesquisa, realizou-se uma vasta revisão bibliográfica buscando identificar na literatura diferentes estímulos e bloqueios à aplicação de metodologias ativas de ensino, de acordo com o protocolo de Denyer e Tranfield (2009). Essas buscas foram voltadas especialmente ao uso de Metodologias Ativas no Ensino de Administração, sendo utilizadas as bases de dados *Web of Science* e *Scopus*. Posteriormente, partiu-se para a definição e elaboração do instrumento de coleta de dados aplicado na etapa empírica do estudo. Nessa etapa foram identificados e analisados questionários construídos para fins semelhantes, adaptando-se o instrumento de coleta, de modo que atendesse aos objetivos propostos nessa pesquisa, utilizando-se com referência os estudos de Cerqueira *et al.* (2017) e Moraes *et al.* (2019).

Na sequência, realizou-se uma primeira avaliação do instrumento junto a quatro especialistas que atuam na área de ensino de Administração e possuem familiaridade com

diferentes metodologias ativas, os quais fizeram a sua validação de face e conteúdo. Em seguida, foi executado o pré-teste do instrumento adaptado para a plataforma *Google Docs*, junto a seis professores e alunos de mestrado, os quais fizeram pequenas observações, sendo incorporadas na versão final do questionário. Como nova etapa, partiu-se à aplicação dos questionários, sendo os mesmos enviados aos coordenadores dos cursos de Administração das universidades participantes do estudo, solicitando a sua distribuição aos professores de Administração de seus respectivos cursos. Posteriormente, como forma de reforço, obteve-se uma lista de e-mails referentes aos professores de Administração das universidades investigadas, sendo enviados e-mails diretamente aos professores, a fim de obter uma maior representatividade da amostra.

Após a finalização da coleta de dados, que ocorreu no mês de setembro de 2020, procedeu-se a etapa de purificação dos dados, seguida pela validação do instrumento e análise dos dados. Como o questionário desenvolvido apresentava questões fechadas e abertas, a análise de dados foi realizada de forma quantitativa e qualitativa, o que permitiu realizar a triangulação entre os resultados do estudo obtidos por meio dos comentários qualitativos e das respostas atribuídas às questões fechadas do instrumento. No caso das questões abertas, a análise foi realizada por meio da análise de conteúdo, enquanto as questões fechadas foram analisadas por meio do tratamento estatístico dos dados, sendo utilizadas estatísticas descritivas univariadas (frequência, média e desvio-padrão) e multivariadas (análise fatorial e análise de regressão), através do software estatístico SPSS 20.0. Por fim, concluiu-se o relatório final dessa dissertação.

3.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Segundo Loureiro *et al.* (2016), a revisão da literatura é uma etapa chave da pesquisa em qualquer campo da ciência, pois através de sua execução o pesquisador identifica os limites do conhecimento sobre determinado assunto, obtendo meios de abordar novos problemas através do conhecimento já estabelecido ou por meio da exploração de novas abordagens para antigos problemas.

De acordo com Ramos, Faria e Faria (2014), o processo de revisão sistemática da literatura deve esclarecer o modo como foram apuradas e selecionadas as fontes, de modo que as conclusões a produzir sobre os assuntos em estudo possam ser cientificamente consistentes, sendo o citado processo de revisão acompanhado de uma metodologia de pesquisa com rigor científico e transparência, objetivando minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma busca exaustiva dos textos publicados. Neste sentido, tem como objetivo vital a estruturação de todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, tanto pela definição da equação

de pesquisa, como também de critérios de inclusão e exclusão, validade e credibilidade e de todas as normas convenientes.

O protocolo utilizado nesta revisão sistemática foi o de Denyer e Tranfield (2009), compreendendo as seguintes etapas: i) Formulação da questão de pesquisa, ii) Busca dos estudos através de palavras-chave, iii) Seleção e avaliação de acordo com critérios de inclusão e exclusão, iv) Análise e síntese, e v) Utilização de resultados.

Tendo como foco nessa revisão sistemática da literatura o Aprendizado Ativo e o uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração, procurou-se identificar informações pertinentes, a fim de se obter entendimento em relação aos aspectos mais avançados do tema, de acordo com o protocolo de pesquisa utilizado. Para isso, inicialmente foi determinada a questão de pesquisa já apresentada na Introdução desta dissertação e aqui retomada: Quais são os estímulos e bloqueios que podem incentivar ou prejudicar o uso das Metodologias Ativas no Ensino de Administração?

As buscas referentes a estímulos e bloqueios ao uso das Metodologias Ativas de Ensino foram realizadas nas bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, determinando como palavras chave: "active learning" AND "administration" OR "active methodolo*" AND "administration" OR "active learning" AND "management" OR "active methodolo*" AND "management" OR "active learning" AND "business" OR ("active methodolo*" AND "business"). A equipe responsável pelo processo de busca nas bases de dados foi formada pelo autor deste estudo e mais um juiz independente, conforme segue: cada membro realizou a pesquisa individualmente, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, sendo após os resultados comparados e as diferenças encontradas resolvidas por consenso.

Foram obtidos através dessa busca geral, sem filtros, 631 artigos na base de dados *Web of Science* e 1770 artigos na base de dados *Scopus*. A partir dessa busca inicial foi determinada a utilização de critérios/filtros de inclusão/exclusão, sendo incluídos os artigos publicados em revistas, no período de tempo determinado aos últimos 10 anos, em todos os idiomas, em todos os países, nas áreas de Educação, Administração, Gestão e Negócios, e excluídos artigos não revisados por pares, o que resultou em 359 artigos encontrados na base de dados *Web of Science* e 182 artigos na base de dados *Scopus*.

Seguindo o protocolo, na etapa de análise e síntese foram feitas as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave, sendo obtidos nas duas bases pesquisadas 24 artigos pertinentes e úteis à pesquisa, cuja temática estava ligada à questão de pesquisa previamente determinada. A partir das leituras, os critérios de exclusão foram aplicados e quando a leitura dos títulos e resumos não

eram suficientes para determinar a relevância da publicação, os métodos eram analisados e, se mesmo assim a aderência da pesquisa não ficasse clara, o artigo completo era lido.

Com a finalidade de tentar encontrar mais artigos ligados à questão de pesquisa, uma nova busca foi realizada, utilizando palavras-chave ligadas diretamente a estímulos e bloqueios: TS= ("active learning" OR "active methodolog*") AND (stimul* OR incentiv* OR motivation OR foment* OR promotion OR lock* OR block)). Seguindo os mesmos critérios de inclusão/exclusão, essa busca apresentou na base *Scopus* geral 125 artigos e na *Web of Science* geral 694 artigos; após os filtros, não foi encontrado nenhum artigo pertinente e útil à pesquisa, além dos 24 artigos obtidos na busca anterior. Os resultados da revisão sistemática são apresentados no capítulo referente aos resultados da dissertação.

3.4 ESTUDO DE CAMPO - LEVANTAMENTO

A segunda etapa da pesquisa foi caracterizada pela realização de um levantamento, sendo este tipo de pesquisa caracterizada pelo questionamento direto às pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, procedendo-se com a solicitação de informações a um grupo de pessoas acerca do problema investigado, para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões relacionadas aos dados coletados (GIL, 2002).

Em relação à estratégia de coleta dos dados, de acordo com Pinsonneault e Kraemer (1993), a pesquisa *survey* pode ser realizada de forma transversal ou longitudinal, sendo que a opção a ser adotada depende de quanto a dimensão tempo é relevante no contexto do estudo, caracterizando-se a pesquisa transversal como uma coleta de dados em um único ponto no tempo, a partir de uma amostra selecionada para representar a população em estudo. No presente trabalho, o estudo de campo ocorreu de forma transversal, sendo a etapa de coleta de dados realizada no mês de setembro de 2020, a partir da aplicação de um questionário estruturado, composto por 39 questões fechadas e duas questões abertas. A seguir, define-se a população e a amostra investigada, seguido pela descrição do processo de desenvolvimento do instrumento de coleta de dados, os procedimentos de validação e análise dos dados.

3.4.1 População e Amostra

A população deste estudo foi formada voluntariamente, mediante convite a 278 professores em exercício nos cursos de Administração de nove Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, sendo elas: a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ao final da coleta de dados, obteve-se uma amostra total formada por 126 professores respondentes, apresentando 5,44% de margem de erro e 90% de confiabilidade. A caracterização da amostra pode ser melhor visualizada na tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

RESPONDENTES POR UNIVERSIDADE	n	%
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
SEXO	n	%
MASCULINO	51	43,7
FEMININO	71	56,3
IDADE	n	%
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
Total	126	100

Fonte: autor da pesquisa.

Analisando a participação das universidades por Estado, tem-se o Estado do Rio Grande do Sul com 56,4% dos participantes da pesquisa, somando-se as duas universidades do Paraná (com 26,4%) e as duas universidades de Santa Catarina (com 19%), o que totaliza os 126 respondentes. Com relação ao sexo e à idade, identificou-se um leve predomínio da 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 da pesquisa possuem formação mínima em grau de Doutorado.

3.4.2 Desenvolvimento do Instrumento de Coleta de Dados

Para o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário buscando atender os objetivos propostos nessa pesquisa, cujas questões foram estruturadas a partir dos resultados obtidos na etapa de revisão da literatura e da adaptação dos questionários de Cerqueira *et al.* (2017) e Moraes *et al.* (2019) – os quais auxiliaram na diagramação e inclusão de variáveis sócio-demográficas no instrumento. O questionário foi dividido em cinco blocos, totalizando 39 questões fechadas de múltipla escolha, de acordo com uma escala Likert de concordância de 5 pontos. Ao instrumento foram adicionadas duas questões abertas, conforme apresentado no Anexo A.

O Bloco 1 - Perfil dos Respondentes é composto por seis perguntas, referentes à idade, sexo, titulação, instituição de origem e nível de conhecimento prévio dos respondentes em metodologias ativas de ensino. O Bloco 2 - Formação e contato com Metodologias Ativas (MA) é composto por sete perguntas, relacionadas à formação formal e complementar em metodologias ativas de ensino. O Bloco 3 - Uso de Metodologias e Tecnologias Específicas é composto por onze perguntas, buscando identificar as principais metodologias ativas utilizadas pelos professores em suas atividades de ensino, assim como verificar a importância atribuída pelos docentes à utilização das metodologias ativas nas suas disciplinas, no ensino superior de Administração e na formação discente. O Bloco 4 - Percepção docente é composto por 15 perguntas relativas à percepção docente sobre potenciais estímulos e bloqueios à aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração; e o quinto, e último bloco, Bloco 5 - Estímulos e Bloqueios, foi composto por duas questões abertas solicitando que o professor informasse na sua visão a) quais os principais bloqueios à aplicação de metodologias ativas e b) quais os principais estímulos percebidos para a aplicação das metodologias ativas no ensino da Administração, permitindo o uso da triangulação de dados para complemento da análise dos resultados. Uma última questão aberta foi incluída no final do instrumento, proporcionado aos respondentes um espaço livre para realizar críticas, comentários ou sugestões acerca da pesquisa.

3.4.3 Validação do Instrumento de Coleta de dados

Dos 126 questionários que retornaram, todos foram considerados válidos para análise (não havendo questionários mal preenchidos ou com questões em branco). Posterior ao término da coleta de dados e revisão dos questionários, foram realizados diferentes procedimentos de validação, dentre os quais: 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 seus itens utilizados na pesquisa.

A análise dos componentes principais se deu através da rotação dos fatores (usando o método Varimax). Segundo Hair Junior *et al.* (2009), a matriz após a rotação dos fatores permite uma classificação mais precisa dos itens em cada um dos fatores latentes, ou seja, esta matriz indica, após realizar a rotação dos fatores, quais questões pertencem a cada fator. A AFE agrupou as questões referentes a estímulos e bloqueios associados ao uso de metodologias ativas em quatro grupos (dimensões) 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: inclui as questões ligadas à formação docente em Administração, mais especificamente a metodologias de ensino voltadas ao aprendizado ativo, enquanto aluno de graduação, especialização, mestrado, doutorado e formação complementar.

ii) Atitude: inclui as questões ligadas à atitude (favorável ou desfavorável) do docente quanto ao uso das metodologias ativas no ensino da Administração.

iii) Influência social: inclui as questões ligadas à influência que outros docentes de Administração e até mesmo a instituição exercem sobre o professor quanto ao uso das metodologias ativas no ensino da Administração.

iv) Carga de trabalho: inclui as questões relativas à percepção do docente quanto ao aumento da carga de trabalho e do tempo destinado ao uso de Metodologias Ativas no ensino da Administração.

As quatro dimensões propostas no instrumento, referentes aos estímulos e bloqueios à aplicação das MAs, 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 criadas 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 (AFE): estímulos e bloqueios ao uso das MAs

Itens	F1	F2	F3	F4
Formação				
4. No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,884	-,012	,084	-,064
3. No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,832	,075	-,006	-,129
2. Na minha especialização tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,813	-,019	,211	,123
1. Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,587	,264	,078	-,137
Atitude				
23. Eu me sinto mais motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as Mas	-,040	,867	,235	,084
12. Eu me adapto facilmente às Mas	-,151	,797	-,117	-,182
6. Busquei formação complementar para a utilização de MAs nas atividades de ensino	,283	,624	,093	-,116
17. Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das MAs	,237	,607	-,086	,223
Influência social				
18. Recebo incentivo dos pares professores ou da instituição para usar metodologias de ensino inovadoras	,098	,032	,836	-,064
31. Meus pares compartilham experiências sobre o uso de Metodologias Ativas (MAs) nas atividades de ensino	,080	,060	,799	,033
21. A coordenação do meu curso é aberta a novas metodologias em sala de aula	,084	-,006	,782	,073
Carga de trabalho				
30. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor "fora da sala de aula"	-,031	,067	-,045	,807
22. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor "em sala de aula"	,242	-,091	-,034	,691
28. Sinto que falta carga horária adequada, necessita-se maior tempo para preparação das aulas com uso de MAs	-,216	,145	,050	,613
13. O uso de MAs altera negativamente a rotina de trabalho	-,256	-,217	,118	,578
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: autor 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). O coeficiente do alfa de Cronbach apresentou valor 0,62, sendo considerado satisfatório para estudos de natureza exploratória. Os resultados da pesquisa *survey* são apresentados no capítulo referente aos resultados da dissertação, no artigo 2.

Tabela 3 – Análise Fatorial Exploratória (AFE): 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: autor da pesquisa.

3.4.4 Análise e tratamento dos dados

A análise e o tratamento dos dados referentes à pesquisa de campo foram realizados por meio de testes estatísticos, no caso das questões fechadas; enquanto as perguntas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, seguindo as etapas de i) imersão inicial, ii) análise do material e criação de categorias, e iii) análise e interpretação das categorias (SAMPIERI *et al.* 2013). Os procedimentos realizados e as conclusões decorrentes da análise de conteúdo são apresentadas na seção resultados, também no artigo 2.

4 RESULTADOS

Esta seção tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa, os quais estão estruturados na forma de dois artigos. O primeiro artigo apresenta os resultados referentes à Revisão Sistemática da Literatura, enquanto o segundo artigo destaca os resultados da pesquisa *survey*, realizada a partir da etapa empírica do estudo.

4.1 ARTIGO 1: ESTÍMULOS E BLOQUEIOS RELACIONADOS AO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Resumo

O uso de Metodologias Ativas como ferramentas do Aprendizado não é um fato novo observado no ambiente acadêmico, porém este artigo tem como objetivo buscar por estímulos e bloqueios relacionados ao uso dessas metodologias, a fim de trazer entendimento a respeito de aspectos mais específicos ligados ao Aprendizado Ativo. Como contribuição deste estudo apresentam-se respostas à questão de pesquisa determinada, relacionada à busca de estímulos e bloqueios referente ao uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração, sendo compilados, sintetizados e discutidos tais estímulos e bloqueios encontrados nesta revisão sistemática, contribuindo com a literatura através de uma melhor compreensão acerca dos principais estímulos e bloqueios da implementação de metodologias ativas, não só no ensino de Administração como no ensino de uma forma ampla, também oportunizando importantes contribuições gerenciais, proporcionando aos gestores e coordenadores de Instituições de Ensino Públicas e Privadas uma visão relativa quanto à percepção de seus docentes, bem como os fatores que inibem e auxiliam na implementação das metodologias ativas no ensino da Administração.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizado ativo, administração, revisão da literatura, percepção docente.

Abstract

The use of Active Methodologies as Learning tools is not a new fact observed in the academic environment, but this article aims to search for stimuli and blocks related to the use of these methodologies, in order to bring understanding about more specific aspects related to Learning Active. As a contribution of this study, answers to the determined research question are presented, related to the search for stimuli and blocks regarding the use of Active Methodologies in the teaching of Administration, being compiled, synthesized and discussed such stimuli and blocks found in this systematic review, contributing to the literature through a better understanding of the main stimuli and obstacles to the implementation of active methodologies, not only in Administration education but also in teaching in a broad way, also providing opportunities for important managerial contributions, providing managers and coordinators of Public and Private Education Institutions a relative view regarding the perception of its professors, as well as the factors that inhibit and help in the implementation of active methodologies in the teaching of Administration.

Keywords: active methodologies, active learning, administration, literature review, teacher perception

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o uso de Metodologias Ativas como ferramenta de Aprendizado apresenta-se como um tema recorrente dentro da academia, sendo acompanhado paralelamente pelo contínuo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação. Tais tecnologias digitais têm sido um efeito propulsor no sentido de provocarem diversas mudanças na sociedade, alterando o comportamento social e resultando em um perfil discente cada vez mais acostumado à busca por respostas (NASCIMENTO *et al.*, 2019).

Com o crescente aumento no uso dos meios de comunicação virtuais fica cada vez mais evidente a importância da atualização nos métodos de ensino. Segundo Spizzirri *et al.* (2012, p. 334), a *internet* “[...] é uma janela para um mundo infinito de possibilidades, que podem ser enriquecedoras e favorecedoras de aprendizagem [...]”.

De acordo com Spizzirri *et al.* (2012), a rapidez é a vantagem mais apontada pelos jovens no uso da *internet*. Diante disso, transparece uma das características mais marcantes da chamada “Geração Y”: a emergência que apresentam na busca por respostas. Frente a essa realidade, Azevedo, Pacheco e Santos (2019) ressaltam que o ensino superior trata-se de um grande desafio, devendo ser inventado ou reinventado constantemente. Os docentes precisam repensar suas práticas de ensino, sendo de vital importância os processos de formação continuada, fazendo com que ocorram percepções sobre o uso de diferentes metodologias de ensino.

Na visão de Nascimento *et al.* (2019), o docente percebe o processo de ensino e aprendizagem de acordo com o contexto de suas expectativas em relação à vida pessoal e profissional, obtidas através de experiências anteriormente vividas, influências externas e pensamentos elaborados em sua mente à medida que tudo é impactado pela razão, mas também pelas emoções. Porém, a literatura atual não apresenta como os professores percebem a inserção das metodologias ativas de ensino e aprendizagem em sua rotina diária, assim como também não trazem a visão do docente em relação à influência desses métodos na aprendizagem. Neste sentido, Guedes, Andrade e Nicolini (2015) trazem como sugestão a realização de novas pesquisas verificando o impacto dos fatores limitadores no processo de ensino-aprendizagem através de experimento, criando um grupo de controle para verificar os resultados das avaliações dos estudantes que utilizaram as metodologias ativas.

Segundo Guedes, Andrade e Nicolini (2015), na verificação do impacto do uso da Metodologia Ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na percepção dos professores

em uma instituição de ensino superior no curso presencial de graduação em Administração, de uma instituição privada, observou-se que o método ativo além de aproximar estudantes e professores para uma convivência mais proveitosa, possibilitou que os estudantes desenvolvessem senso crítico e melhora no quesito de trabalho em equipe. O estudo mostrou-se relevante para os professores, podendo contribuir para a melhoria da sua realidade atual em sala de aula, diante da oportunidade da utilização de um novo modelo pedagógico, possibilitando uma aprendizagem com formação de indivíduos mais críticos e reflexivos.

Segundo Azevedo, Pacheco e Santos (2019), com relação às metodologias ativas, as mesmas 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, exigindo um repensar do seu papel como docente, o que justifica a presença de cursos de formação sobre metodologias ativas aos docentes nas instituições onde atuam.

O processo de revisão da literatura realizado neste artigo teve como foco o Aprendizado através do uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração. Dentro desse contexto de busca relacionada à aprendizagem ativa, foram encontrados estímulos e bloqueios para o uso dessas Metodologias no Ensino de Administração. Tais fatores fundamentaram a formulação da questão de pesquisa, que passou a impulsionar este estudo: Quais são os estímulos e bloqueios que podem incentivar ou prejudicar o uso das Metodologias Ativas no Ensino de Administração?

Os procedimentos metodológicos iniciais adotados nessa revisão sistemática da literatura foram relacionados à definição da delimitação e abrangência da questão de pesquisa. Mediante essa definição, buscas foram feitas nas bases de dados *Web of Science e Scopus*, sendo tais procedimentos detalhados na seção Procedimentos Metodológicos. Frente ao surgimento da citada questão de pesquisa, apresenta-se uma robusta e pertinente justificativa no sentido de buscar resultados cognitivos cada vez mais efetivos relacionados ao Aprendizado Ativo através do uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração.

O artigo está organizado da seguinte forma: após apresentar o problema de pesquisa e justificativa na Introdução, a seção dois apresenta o referencial teórico, enquanto a seção três, Método de Pesquisa, detalha os procedimentos metodológicos e os resultados extraídos das bases de dados, tanto na coleta, quanto na análise dos dados. A seção quatro apresenta os Resultados e discussões, cabendo à seção cinco as conclusões da pesquisa.

2 APRENDIZAGEM ATIVA/METODOLOGIAS ATIVAS

De acordo com Araújo (2015), a metodologia ativa, também conhecida por escola ativa, está centrada na aprendizagem, determinando uma primazia do aluno sobre o professor, tornando o aluno um autoaprendiz. Corroborando nesse ínterim, segundo Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), metodologia ativa de ensino trata-se de um processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, trabalhando com soluções de problemas. Neste sentido, o professor possibilita o desenvolvimento da capacidade de análise, à medida que são apresentadas soluções de acordo com o perfil psicossocial do aluno.

Conforme Barbosa e Moura (2013, p. 55), a “aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor”. Para Hartz e Schlatter (2016), o uso de metodologias ativas consiste em deslocar a responsabilidade do processo de aprendizagem do professor para o aluno, fazendo com que o aluno passe a ser o personagem principal da relação de ensino e aprendizagem. Corroborando, segundo Russo, Pedron e Souza (2018), na aprendizagem ativa os estudantes são direcionados a fazerem atividades de leitura, escrita, discussão, explorando suas próprias atitudes e valores, resultando no desenvolvimento da capacidade analítico-sintética.

No entendimento de Marin *et al.* (2010), as metodologias ativas têm em comum a questão de trabalharem intencionalmente com a utilização de problemas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, trazendo à tona o sentimento de valorização da habilidade de “aprender a aprender” e o incentivo à reflexão, resultando no desencadeamento de trocas de experiências na busca de solução de problemas. Dentro desse mesmo viés, para Richartz (2015), as metodologias ativas têm como princípio a autonomia no processo pedagógico, sendo o incentivo à pesquisa uma forma de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica. Nesse sentido, o aluno constrói seu conhecimento em vez de recebê-lo do professor de forma passiva, tornando o aluno capaz de questionar e intervir na aprendizagem com muito mais propriedade.

Segundo Paiva *et al.* (2016), o cenário da educação tem passado por grandes transformações nas últimas décadas, sendo muito questionadas as concepções e técnicas de ensino. Assim, novas compreensões de ensino e propostas alternativas têm sido elaboradas, surgindo as denominadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional de ensino e 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. Nesse contexto, apresenta-se a concepção de aprendizado através de Metodologias Ativas de

Aprendizagem, que de acordo com Mendes *et al.* (2017), possuem seu foco no processo de aprendizagem e não no ensino; fazendo o aluno “aprender a aprender” através de experiências reais ou simuladas, baseadas na resolução de problemas condizentes com a sua realidade, em que busca informações e desenvolve sua autonomia.

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, o que tem atraído a atenção de docentes à procura de alternativas para os métodos tradicionais de ensino. Neste sentido, de acordo com Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), a educação pós-moderna requer a inovação das técnicas de ensino-aprendizagem, tendo como alternativa as metodologias ativas de aprendizagem, trazendo com isso, maior qualidade ao ensino da Administração.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O protocolo utilizado nesta revisão sistemática foi o de Denyer e Tranfield (2009), compreendendo as seguintes etapas: i) Formulação da questão de pesquisa, ii) Busca dos estudos através de palavras-chave, iii) Seleção e avaliação de acordo com critérios de inclusão e exclusão, iv) Análise e síntese e v) Utilização de resultados.

Tendo como foco dessa revisão sistemática da literatura o Aprendizado Ativo e o uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração, procurou-se identificar informações pertinentes a fim de obter entendimento em relação aos aspectos mais avançados do tema e de acordo com o protocolo de pesquisa utilizado. Para isso, inicialmente foi determinada a questão de pesquisa já apresentada na introdução e aqui retomada: Quais são os estímulos e bloqueios que podem incentivar ou prejudicar o uso das Metodologias Ativas no Ensino de Administração?

As buscas referentes a estímulos e bloqueios ao uso das Metodologias Ativas de Ensino foram realizadas nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e Periódicos Capes, determinando como palavras chave: "*active learning*" AND "*administration*" OR "*active methodolo**" AND "*administration*" OR "*active learning*" AND "*management*" OR "*active methodolo**" AND "*management*" OR "*active learning*" AND "*business*" OR ("*active methodolo**" AND "*business*"). A equipe responsável pelo processo de busca nas bases de dados foi formada pelo autor deste estudo e mais um juiz independente, conforme segue: cada membro realizou a pesquisa individualmente, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, sendo após os resultados comparados e as diferenças encontradas resolvidas por consenso.

Foram obtidos através dessa busca geral sem filtros, 631 artigos na base de dados *Web of Science* e 1770 artigos na base de dados *Scopus*. A partir dessa busca geral foi determinada a utilização de critérios/filtros de inclusão/exclusão, sendo incluídos os artigos publicados em revistas, no período de tempo determinado aos últimos 10 anos, em todos os idiomas, em todos os países, nas áreas de Educação, Administração, Gestão e Negócios e excluídos artigos não revisados por pares, resultando após a utilização dos filtros em 359 artigos na base de dados *Web of Science* e 182 artigos na base de dados *Scopus*.

Seguindo o protocolo na etapa de análise e síntese, foram feitas leituras de títulos, resumos, palavras-chave, sendo obtidos nas duas bases pesquisadas 24 artigos pertinentes e úteis à pesquisa com temática ligada à questão de pesquisa previamente determinada. A partir das leituras, os critérios de exclusão foram aplicados e quando a leitura dos títulos e resumos não eram suficientes para determinar a relevância da publicação, os métodos eram analisados e, se mesmo assim a aderência da pesquisa não ficasse clara, o artigo completo era lido.

Com a finalidade de tentar encontrar mais artigos ligados à questão de pesquisa foi feita uma nova busca com palavras-chave ligadas diretamente a estímulos e bloqueios: TS= ("active learning" OR "active methodolog*") AND (stimul* OR incentiv* OR motivation OR foment* OR promotion OR lock* OR block)). Seguindo os mesmos critérios de inclusão/exclusão e leituras, essa busca apresentou na base *Scopus* geral 125 artigos e na *Web of Science* geral 694 artigos; após os filtros, não foi encontrado nenhum artigo pertinente e útil à pesquisa, além dos 24 artigos obtidos nas buscas anteriores.

A parte do processo de revisão sistemática referente à utilização dos resultados obtidos é apresentada na seção 4 (Resultados e Discussões), sendo os resultados obtidos nesta revisão sistemática da literatura discutidos e analisados. Por fim, na seção 5 (Conclusões e Direções de Pesquisa), são apresentados caminhos, fragilidades, sugestões e possíveis utilizações para os achados resultantes dessa revisão sistemática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estímulos e bloqueios ao uso de Metodologias Ativas serão objetos de discussão respectivamente nas seções 4.1 e 4.2. Apresentam-se no Quadro 1, tomados como referências principais, artigos da área de Administração de forma separada, por trazerem ligação direta em relação à questão de pesquisa dessa revisão sistemática, referente à identificação dos estímulos e bloqueios ao uso de Metodologias Ativas no Ensino de Administração.

Quadro 1 – Artigos sobre MAs na área de Administração

TÍTULO DO ARTIGO	REVISTA/PAÍS	AUTOR/ANO	METODOLOGIA
A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas	Administração: Ensino e Pesquisa - RAEP – Brasil	Guedes, Andrade e Nicolini (2015)	Técnica de entrevista semiestruturada
Espaços alternativos de aprendizagem: pesquisa exploratória sobre prêmios e concursos universitários no Brasil	Administração: Ensino e Pesquisa - RAEP – Brasil	Iizuka (2017)	Observação participante e Entrevistas não estruturadas
A construção do trabalho de conclusão do curso por meio da metodologia ativa <i>team-based learning</i>	Administração: Ensino e Pesquisa - RAEP – Brasil	Hartz e Schlatter (2016)	Observação participante, Anotações das impressões do campo
Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do <i>peer instruction</i> em uma instituição de ensino superior.	REA-Revista Eletrônica de Administração Brasil	Godoi e Ferreira (2017)	Análise documental
Como o Aprendizado pode ser Efetivo com o Uso da Técnica Multidimensional de Ensino em Administração?	Administração: Ensino e Pesquisa - RAEP – Brasil	Mineiro <i>et al.</i> (2018)	Análise documental, Questionário
Passaporte para o futuro, Mestrados no Comando: Estudo de Caso Sobre Aprendizagem Ativa	ENEPQ. 2018 Brasil	Russo <i>Pedron e Souza</i> (2018)	Análise documental, Questionário
O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing	Cadernos EBAPE Brasil	Salvador e Ikeda (2019)	Análise documental, grupo focal
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 Brasil	Urias e Azeredo (2017)	Questionário
Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal	Revista Docência do Ensino Superior Brasil	Azevedo, Pacheco e Santos (2019)	Questionário
Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração	Revista Educação e Emancipação Brasil	Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016)	Análise documental, Questionário
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 Brasil	Mendes <i>et al.</i> (2017)	Questionário semiestruturado

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

Relacionado à aprendizagem ativa, na seção 4.2, como produtos dessa revisão sistemática, encontram-se afirmações de que dentro da área da Gestão foram efetuadas grandes mudanças estruturais nas corporações frente a era do conhecimento, estabelecendo-se a necessidade de inovação e criatividade, sendo tais posturas ainda incipientes no ensino de Administração de Empresas (SALVADOR, IKEDA, 2019; GUIMARÃES *et al.*, 2019).

Um fator relevante pode ser observado anteriormente no Quadro 1. Trata-se da constatação de não terem sido localizados artigos internacionais da área de Administração relacionados ao

problema de pesquisa desta revisão sistemática da Literatura. A revisão conta ainda com o enriquecimento das discussões nas seções 4.1 e 4.2 com referenciais integrantes da base de dados dessa revisão, oriundos de outras fontes da área da Educação, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos sobre MA em outras áreas do conhecimento

NOME DO ARTIGO	REVISTA/PAÍS	AUTOR/ANO	METODOLOGIA
Faculty use of the active learning classroom: barriers and facilitators	Journal of Information Technology Education USA	Ungar <i>et al.</i> (2018)	Técnica de entrevista semiestruturada
Accounting for sustainability: an active learning assignment	International Journal of Sustainability in Higher Education Inglaterra	Gusc e Veen-Dirks (2017)	Análise documental Entrevistas Observação participante
Advancing the skill set of SCM graduates – An active learning approach	International Journal of Operations & Production Management Austrália	Scholten e Dubois (2017)	Observação participante Análise documental e Anotações de relatos
Bringing active learning into the accounting classroom	Meditari Accountancy Research Austrália	Sugahara e Dellaportas (2018)	Questionário
Faculty Beliefs about Intelligence Are Related to the Adoption of Active-Learning Practices	Educação em Ciências da Vida USA	Aragón, Eddy e Graham (2018)	Questionário Entrevista
Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior	Educação Por Escrito – Brasil	Nascimento <i>et al.</i> (2019)	Análise documental e observação participante
Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)	ANPEd, 2015 Brasil	Araújo (2015)	Análise documental
Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica	B. T. Senac, Rio de Janeiro Brasil	Barbosa e Moura (2013)	Análise documental
Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas	Psicologia Argumento Brasil	Spizirri <i>et al.</i> (2017)	Questionário
A influência da inovação no ensino, qualidade e comprometimento sobre a retenção de alunos no ensino superior	Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL - Brasil	Guimarães <i>et al.</i> (2019)	Questionário
Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem	Revista Brasileira de Educação Médica Brasil	Marin <i>et al.</i> (2010)	Questionário
Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa	SANARE - Revista de Políticas Públicas Brasil	Paiva <i>et al.</i> (2016)	Análise documental
Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores	Revista da Universidade Vale do Rio Verde Brasil	Richartz (2015)	Análise documental; Observação participante

Fonte: Elaborado a partir do referencial teórico dessa pesquisa.

Um fator relevante pode ser observado anteriormente no Quadro 2. Trata-se da constatação de terem sido localizados artigos internacionais de outras áreas de ensino, distintas da Administração, relacionados ao problema de pesquisa desta revisão sistemática da Literatura.

4.1 APRENDIZAGEM ATIVA – ESTÍMULOS

Para Urias e Azeredo (2017), o modelo ativo de ensino-aprendizado através do uso das metodologias ativas de ensino, apresenta-se como um propulsor ao desenvolvimento da motivação, interesse, criatividade e autonomia nos alunos, uma vez que objetiva fortalecer no educando sua percepção de que ele é o sujeito que dá origem ao processo, sendo a ele disponibilizado oportunidades de escolha das atividades problematizadoras e escolha dos conteúdos a serem estudados. Tal questão relacionada à problematização, parte da pedagogia problematizadora empregando estratégias educacionais voltadas a soluções de problemas contextualizados, conforme o conteúdo letivo e, nesse contexto, estimulando o aluno a conhecer melhor o problema, examinando-o e gerando reflexões que resultem na proposição de soluções (GUSC, VEEN-DIRKS, 2017; MINEIRO *et al.*, 2018).

Segundo Ungar *et al.* (2018), a aprendizagem ativa é um estilo de ensino em que o professor é um facilitador da aprendizagem, o estudo é baseado em tarefas, exigindo que os alunos busquem informações usando ferramentas tecnológicas durante todo o processo na direção da produção do seu próprio aprendizado de maneira relevante e significativa. Corroborando, os métodos de ensino ativos buscam incentivar os alunos a serem protagonistas, sendo instigados a inovar e solucionar problemas, buscando o conhecimento de maneira ativa, de acordo com os desafios práticos a que são expostos. Neste panorama, o professor passa a ser um orientador de alunos que passam a tomar frente em um processo de aprendizagem baseado em experiências concretas, aprendem a inovar, resolver problemas e adaptar-se a mudanças (SCHOLTEN, DUBOIS, 2017; IIZUKA, 2017).

As metodologias ativas fundamentam-se em estratégias de ensino baseadas nas concepções pedagógicas reflexivas e críticas, em que se pode interpretar e intervir sobre a realidade, promover a interação entre alunos, professores e sociedade, valorizando a construção do conhecimento. Em decorrência dessa nova postura, o estudante passa a desenvolver em seu perfil, características como responsabilidade, ética, senso crítico-reflexivo, criatividade e curiosidade científica (GUEDES, ANDRADE, NICOLINI, 2015). Ressaltando a questão da construção do conhecimento conforme Hartz e Schlatter (2016), o uso de metodologias ativas trata-se de uma proposta de mudança no processo de ensino em que o professor deixa de ser um provedor de informações, passando aos alunos a responsabilidade pela busca detalhada e aprofundada de conhecimentos.

De acordo com Ungar *et al.* (2018), na Aprendizagem Ativa estão enraizados conceitos da aprendizagem significativa, que afirmam que a aquisição do conhecimento deve ser baseada em conhecimentos prévios, sendo também presente na aprendizagem ativa o embasamento em conceitos e premissas originadas nas teorias da aprendizagem construtivista, as quais afirmam que

o aprendizado transcorre de forma mais positiva quando os alunos constroem ativamente seu aprendizado. Reforçando a questão de um aprendizado mais positivo, a introdução de atividades de ensino centradas no aluno melhora significativamente a habilidade de memorização e entendimento relacionado aos conteúdos (SUGAHARA, DELLAPORTAS, 2018).

Segundo Aragón, Eddy e Graham (2018), evidências da pesquisa em educação apoiam os benefícios da aprendizagem ativa em relação ao aumento da motivação. 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.

O professor, assumindo a posição de um facilitador do processo de ensino, através das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, e ao trabalhar em sala de aula com a problematização, coloca os alunos no centro das atividades de construção do conhecimento, resultando no desenvolvendo de suas habilidades de refletir e criticar (SUGAHARA, DELLAPORTAS, 2018; HARTZ, SCHALATTER, 2016). Mediante esse processo, 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.

Resultante das discussões apresentadas nessa revisão sistemática da literatura, é apresentada no Quadro 3, a síntese relativa aos estímulos ligados à Aprendizagem Ativa identificadas nas buscas.

Quadro 3 - Síntese relativa aos estímulos ligados a Aprendizagem Ativa

AUTORES \ FATORES	Aragón;Eddy; Graham (2018)	Sugahara; Dellaportas (2018)	Hartz; Schlatter (2016)	Guedes; Andrade; Nicolini (2015)	Ungar <i>et al.</i> (2018)	lizuka (2017)	Scholten; Dubois (2017)	Gusc; Veen-Dirks (2017)	Mineiro <i>et al.</i> (2018)	Urias; Azeredo (2017)
Aumento da motivação (aluno e/ou professor)	✓									✓
Aumento da criatividade ou inovação (aluno e/ou professor)				✓		✓	✓			✓
Incentivo ao desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e curiosidade científica nos alunos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Estratégias educacionais voltadas	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓

a soluções de problemas						
Uso de ferramentas tecnológicas (aluno e/ou professor)		✓				
Desenvolvimento no aluno da capacidade de saber adaptar-se a mudanças			✓	✓		
Desenvolvimento ético do aluno perante a sociedade		✓				
Aprendizagem significativa, baseada em conhecimentos prévios	✓		✓	✓	✓	✓
Melhora significativa relacionada à habilidade de memorização e entendimento relacionado aos conteúdos	✓					
Aumento no professor da motivação e desejo de ensinar	✓					

Legenda: ✓ citado pelo autor (na seção 4.1)

Fonte: autor da pesquisa.

Observando-se de forma analítica a síntese dos estímulos ligados à aprendizagem ativa exposta anteriormente no Quadro 3, percebe-se a convergência de conceitos relativos à aprendizagem ativa, apresentados por diversos autores, mostrando a pertinência e relevância do tema proposto.

4.2 APRENDIZAGEM ATIVA - BLOQUEIOS

Os avanços da tecnologia da 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 escolher, acessar e aplicá-la. A área da Gestão estabeleceu grandes mudanças estruturais nas corporações frente à era do conhecimento, estabelecendo a necessidade de inovação e criatividade, sendo que tais características ainda são incipientes no ensino de Administração de Empresas, 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 ao domínio das tecnologias de informação e comunicação, sendo capazes de utilizar esses recursos como novos meios de aprendizagem.

Na visão de Salvador e Ikeda (2019), o atual sistema educacional ainda se assemelha ao da era da Economia Industrial, focado na transferência do conhecimento por um professor visto como infalível, levando o aluno a assumir uma postura passiva em vez de ativa. 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, conhecimento técnico e a pesquisa são importantes, mas também é necessário respeito, contextualização, empatia, humildade, desenvolvimento de visão crítica e estímulo à reflexão. Deve ser superada a responsabilidade unilateral por parte dos professores de “dar aulas” e a passividade dos alunos de “assistir aulas”, indo ao encontro de um compromisso mútuo de “fazer aulas”, com maior participação dos alunos e mudança na atuação e na figura do professor (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 discente está percebendo uma maior qualidade em sua aprendizagem, não bastando ter como premissa de que tal inovação será realmente algo melhor para a aprendizagem do estudante, sendo necessário um constante acompanhamento da percepção discente, verificando permanentemente o nível de qualidade percebida relacionada ao processo ensino-aprendizagem. Outros bloqueios são identificados conforme Aragón, Eddy e Graham (2018), sendo presentes: a falta de carga horária adequada, a exigência de maior tempo de preparação das aulas, a apresentação de resistência à mudança decorrente de um forte nível de conforto no uso do modelo tradicional de ensino.

Resultante das discussões apresentadas nessa revisão sistemática da literatura, é apresentada no Quadro 4, a síntese relativa aos bloqueios ligados à Aprendizagem Ativa no ensino de Administração.

Quadro 4 - Síntese relativa aos bloqueios ligados à Aprendizagem Ativa

FATORES \ AUTORES	Guimarães <i>et al.</i> (2019)	Aragón; Eddy; Graham (2018)	Gobbo; Beber; Bonfiglio (2016)	Salvador; Ikeda (2019)
Dificuldade de mudança de postura em relação à responsabilidade unilateral do professor que “dá aula”	✓			✓
Dificuldade da aplicação do ensino ativo, buscando paralelamente formas de obter retorno	✓		✓	

em relação à qualidade percebida pelo aluno no processo ensino-aprendizagem	
Valorização do conhecimento técnico em detrimento da formação docente	✓
Falta de carga horária adequada, maior tempo gasto na preparação das aulas	✓
Não saber como utilizar as tecnologias digitais	✓
Resistência à mudança, advinda de um forte nível de conforto no uso do modelo tradicional de ensino	✓
Estudos incipientes relacionados ao Aprendizado Ativo e Metodologias Ativas na área de ensino e pesquisa de Administração	✓

Legenda: ✓ citado pelo autor (na seção 4.2)

Fonte: autor da pesquisa.

Observando-se de forma analítica a síntese dos bloqueios ligados à aprendizagem ativa exposta anteriormente no Quadro 4, percebe-se a convergência de conceitos relativos à aprendizagem ativa, apresentados por diversos autores, o que evidencia a pertinência e relevância do tema proposto.

5 CONCLUSÕES E DIREÇÕES DE PESQUISA

Com o foco no Aprendizado Ativo através do uso de Metodologias Ativas no ensino de Administração, os processos de busca, análise e discussão integrantes dessa revisão sistemática da literatura trouxeram ao debate o que se tem de conhecimento a respeito de aspectos específicos referentes a bloqueios enfrentados e aos estímulos relacionados à Aprendizagem Ativa.

Em relação à busca de estímulos relacionados ao uso das Metodologias Ativas, foi verificado relevância, no sentido de terem sido apresentados uma grande quantidade de fatores positivos que podem atestar as vantagens do Aprendizado Ativo, alavancando o uso de Metodologias Ativas no Ensino de Administração. Por outro lado, a busca por bloqueios relacionados ao uso das Metodologias Ativas apresentou a existência de muitas barreiras que não permitem que as metodologias ativas sejam efetivamente implementadas no ensino de Administração. Salienta-se, porém, que nesta revisão sistemática da literatura foram identificados trabalhos apresentando formas de serem obtidos resultados efetivos ligados ao uso de Metodologias Ativas no Ensino superior em diversas áreas da Educação.

Com relação ao uso de Metodologias Ativas especificamente na área de Administração, foi observado mediante a percepção docente, relatos referentes à ausência de material dentro da literatura a respeito de como os professores percebem a inserção das metodologias ativas de ensino e aprendizagem em sua rotina diária, assim como também não trazem a visão do docente em relação à influência do ensino ativo na aprendizagem. Também foram observados relatos recentes

na literatura, citando a incipiência de estudos relacionados ao uso de Metodologias Ativas na área de Administração (BORGES, ALENCAR, 2014).

Como limitações do estudo, apresenta-se o fato do mesmo não considerar outras abordagens e metodologias de ensino, não oportunizando o debate teórico pedagógico de uma forma mais abrangente. Mediante tais evidências e constatações encontradas sobre bloqueios e estímulos ligados ao uso de Metodologias Ativas, são apresentados alguns caminhos a percorrer:

- I. Realização de pesquisas em profundidade para análise da existência de ligações entre a trajetória docente e o uso de metodologias ativas no ensino de Administração. Com isso, busca-se entender a relação e o conhecimento dos docentes em relação às Metodologias Ativas, bem como as suas percepções em relação aos diferentes estímulos e bloqueios para a utilização destas metodologias;
- II. Realização de experimentos para implementação de metodologias ativas específicas em cursos de Administração, buscando-se identificar de forma qualitativa e quantitativa, a eficácia destas para melhorias no aprendizado discente;
- III. Construção de um modelo para implementação de metodologias ativas em cursos de Administração, buscando-se potencializar os estímulos e minimizar a ocorrência dos bloqueios para a sua aplicação.

REFERÊNCIAS

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.

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.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. 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.

DENYER, David; TRANFIELD, David. **Produzindo uma revisão sistemática: the Sage manual de métodos de pesquisa organizacional**. Sage Publications, 2009.

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.

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.

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.

GUSC, Joanna; VEEN-DIRKS, Paula Van. Accounting for sustainability: an active learning assignment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 329-340, 2017.

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.

IIZUKA, Edson Sadao. Espaços alternativos de aprendizagem: pesquisa exploratória sobre prêmios e concursos universitários no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 69-104, 2017.

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.

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.

MINEIRO, Andréa A. da Costa; ANTUNES, Luiz Guilherme Rodrigues; ANDRADE, Daniela Meirelles; VIEIRA, Jade. Como o Aprendizado pode ser efetivo com o uso da Técnica Multidimensional de Ensino em Administração? **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 504-554, 2018.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do; PADILHA, Maria Auxiliadora; SILVA, Cristiane Lucia da; ANJOS, Fábio Leandro Melo Ramo dos. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2019.

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.

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 Riccomini 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.

SCHOLTEN, Kirstin; DUBOIS, Anna. *Advancing the skill set of SCM graduates: an active learning approach*. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 37, n. 11, p. 1683-1699, 2017.

SPIZZIRRI, Rosane Cristina Pereira; WAGNER, Adriana; MOSMANN, Clarisse Pereira; ARMANI, Ananda Borget. Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 69, 2012.

SUGAHARA, Satoshi; DELLAPORTAS, Steven. *Bringing active learning into the accounting classroom*. **Meditari Accountancy Research**, v. 26, n. 4, p. 576-597, 2018.

UNGAR, Orit; MARGALOT, Adva; GROBGELD, Ety; LESHEM, Becky. *Faculty use of the active learning classroom: barriers and facilitators*. **Journal of Information Technology Education Research**, v. 17, n. 1, p. 485-504, 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.

4.2 ARTIGO 2: 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

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar diferentes estímulos e bloqueios para a aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração. O estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratório-descritiva com desenho de pesquisa mista, cuja análise foi realizada com base em dados quantitativos e qualitativos, coletados junto a 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 (coordenação de curso) como estímulos ao uso das MAs no ensino da Administração. Por outro lado, a formação dos docentes destaca-se como um bloqueio a sua utilização. Já em relação ao aumento da carga de trabalho, o citado aumento não se mostrou significativo de acordo com as análises estatísticas, mesmo que seja percebido um aumento da carga de trabalho docente no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às MAs, este fator não influencia o docente a deixar de utilizar essas metodologias em suas aulas, entretanto, devem ser identificadas formas de amenizar esse esforço. Espera-se que este estudo auxilie professores e gestores de Instituições de Ensino em relação à aplicação de Metodologias Ativas não só no ensino de Administração como no ensino de uma forma ampla.

Palavras-chave: metodologias ativas, ensino-aprendizagem, administração.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Urias e Azeredo (2017), hoje, um diploma universitário não é mais garantia de empregabilidade, 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. Neste cenário de amplas e profundas mudanças sociais e educacionais, o uso de metodologias ativas apresenta-se como um tema recente na academia (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 o professor repense a construção do conhecimento, sendo a mediação e a interação os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem, estando mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como “cópias”, que cursaram a faculdade reproduzindo apenas o saber existente, sem acrescentar nada 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 do “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, neste 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 novas demandas estruturais e tecnológicas, além de 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 as exigências da formação dos futuros profissionais e à eminente necessidade de modernização das práticas de ensino em 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 os principais estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração.

O artigo se propõe a apresentar os resultados obtidos a partir de uma pesquisa que contou com a participação de 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 qualitativos e quantitativos coletados por meio de um questionário eletrônico.

2 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 sua 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 autoaprendiz. 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 aluno no personagem principal da relação de ensino e aprendizagem. Corroborando, Russo, Pedron e Souza (2018) destacam 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. Sendo assim, ao trabalhar com metodologias ativas de ensino, o professor assume a posição de um facilitador, trabalhando em sala de aula com problematização, colocando os alunos no centro das atividades de construção do conhecimento, resultando no desenvolvendo de suas habilidades de refletir e criticar (SUGAHARA, DELLAPORTAS, 2018; HARTZ, SCHALATTER, 2016).

De acordo com Marin *et al.* (2010), as metodologias ativas têm em comum a questão da utilização de problemas para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, evidenciando o sentimento de valorização do desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender, com o incentivo à reflexão, resultando 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. 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, o que 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.

Mediante esse processo, 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 escolher, acessar e aplicá-la. A área da Gestão estabeleceu grandes mudanças estruturais nas corporações frente à era do conhecimento, estabelecendo a necessidade de inovação e criatividade, sendo que tais características ainda são 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 ao domínio das tecnologias de informação e comunicação sendo capazes de utilizar esses recursos como novos meios de aprendizagem.

Dentre os diversos tipos de metodologias ativas, percebe-se que todas 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).

2.1 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, nos congressos e artigos sobre o Ensino Superior de Administração, agindo como influência social relacionada a inúmeros questionamentos pedagógicos do “como” apresentar os conteúdos de formas diferentes, motivadoras, significativas e relacionadas ao dia a dia do “novo 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, devendo 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, percebendo 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 ainda se assemelha muito ao da era da Economia Industrial, focado no conhecimento transmitido 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 de preparação das aulas e a apresentação de resistência à mudança decorrente de um forte nível de conforto no uso do modelo tradicional de ensino.

3 METODOLOGIA

O estudo se trata de uma pesquisa exploratório-descritiva, sendo adotada a pesquisa de levantamento survey, que segundo Gil (2002), caracteriza-se pelo questionamento direto às pessoas, cujo comportamento se deseja conhecer. Quanto à natureza, a pesquisa se caracteriza como mista, pois aborda uma etapa quantitativa, seguida da análise qualitativa como forma de complementar ou melhor compreender os resultados obtidos a partir da coleta de dados quantitativos.

A pesquisa foi realizada mediante convite a 278 professores em exercício nos cursos de Administração de nove Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, com 5,44% de margem de erro e 90% de confiabilidade, obtendo-se um total de 126 respostas válidas, 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%).

Com relação ao sexo e à idade, 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 da pesquisa possuem formação mínima em grau de Doutorado.

3.1 DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário cujas questões foram estruturadas a partir de 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 cinco blocos, totalizando 39 questões fechadas de múltipla escolha, de acordo com uma escala Likert de concordância de 5 pontos, variando de (1) Discordo Totalmente a (5) Concordo Totalmente. O Bloco 1 - Perfil dos Respondentes foi composto por seis perguntas referentes à idade, sexo, titulação, instituição de origem e nível de conhecimento prévio dos respondentes em metodologias ativas de ensino. O Bloco 2 - Formação e contato com Metodologias Ativas (MA) foi composto por sete questões, relacionadas à formação formal e complementar docente em metodologias ativas de ensino. O Bloco 3 - Uso de Metodologias e Tecnologias Específicas foi composto por onze questões, buscando identificar as principais metodologias ativas utilizadas pelos professores em suas atividades de ensino, assim como verificar a importância atribuída pelos docentes à utilização das metodologias ativas nas suas disciplinas, no ensino superior de Administração e na formação discente. O Bloco 4 - Percepção docente foi composto por 15 perguntas relativas à percepção docente sobre potenciais estímulos e bloqueios à aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração; enquanto o quinto, e último bloco, Bloco 5 - Estímulos e Bloqueios, foi composto por duas questões abertas solicitando que o professor informasse na sua visão a) quais os principais bloqueios à aplicação de metodologias ativas e b) quais os principais estímulos percebidos para a aplicação das metodologias ativas no ensino da Administração.

Antes da etapa de coleta dos dados, foi realizado um pré-teste 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.

3.2 VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Dos 126 questionários coletados, todos foram considerados válidos para análise (não havendo questionários mal preenchidos ou com questões em branco). Após a coleta de dados e revisão dos questionários, foram realizados diferentes procedimentos de validação, dentre os quais: 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 seus 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 1). A partir do conteúdo das questões e com base no referencial teórico utilizado na pesquisa, as quatro dimensões formadas foram assim definidas:

i) Formação: inclui as questões ligadas à formação docente em Administração, mais especificamente a metodologias de ensino voltadas ao aprendizado ativo, enquanto aluno de graduação, especialização, mestrado, doutorado e formação complementar.

ii) Atitude: inclui as questões ligadas à atitude (favorável ou desfavorável) docente quanto ao uso das metodologias ativas no ensino da Administração.

iii) Influência social: inclui as questões ligadas à influência que outros docentes de Administração e até mesmo a instituição exercem sobre o professor quanto ao uso das metodologias ativas no ensino da Administração.

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 da Administração.

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

criadas por meio do alfa de Cronbach, os quais apresentaram valores entre 0,63 e 0,83, considerados satisfatórios para estudos dessa natureza.

Tabela 1 – Análise Fatorial Exploratória: estímulos e bloqueios ao uso das MAs

Itens	F1	F2	F3	F4
Formação				
4. No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,884	-,012	,084	-,064
3. No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,832	,075	-,006	-,129
2. Na minha especialização tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,813	-,019	,211	,123
1. Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino	,587	,264	,078	-,137
Atitude				
23. Eu me sinto mais motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as MAs	-,040	,867	,235	,084
12. Eu me adapto facilmente às MAs	-,151	,797	-,117	-,182
6. Busquei formação complementar para a utilização de MAs nas atividades de ensino	,283	,624	,093	-,116
17. Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das MAs	,237	,607	-,086	,223
Influência social				
18. Recebo incentivo dos pares professores ou da instituição para usar metodologias de ensino inovadoras	,098	,032	,836	-,064
31. Meus pares compartilham experiências sobre o uso de Metodologias Ativas (MAs) nas atividades de ensino	,080	,060	,799	,033
21. A coordenação do meu curso é aberta a novas metodologias em sala de aula	,084	-,006	,782	,073
Carga de trabalho				
30. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor "fora da sala de aula"	-,031	,067	-,045	,807
22. O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor "em sala de aula"	,242	-,091	-,034	,691
28. Sinto que falta carga horária adequada, necessita-se maior tempo para preparação das aulas com uso de MAs	-,216	,145	,050	,613
13. O uso de MAs altera negativamente a rotina de trabalho	-,256	-,217	,118	,578
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: autor 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 2). O coeficiente do alfa de Cronbach apresentou valor 0,62, sendo considerado satisfatório para estudos de natureza exploratória.

Tabela 2 – 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: autor da pesquisa.

A análise e o tratamento dos dados foram realizados por meio de testes estatísticos, no caso das questões fechadas; enquanto as perguntas abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, seguindo as etapas de i) imersão inicial, ii) análise do material e criação de categorias, e iii) análise e interpretação das categorias (SAMPIERI *et al.* 2013). Os resultados do estudo estão apresentados na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 RESULTADOS DA PESQUISA SURVEY

Inicialmente, perguntou-se aos respondentes o nível de conhecimento docente em 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%), tais índices mostram-se promissores em relação ao nível do conhecimento em MAs, visto que a existência de um considerável grupo de professores que consideram ter um bom nível de conhecimento em MAs, sugere o uso de MAs em sua atividade docente. 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 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.

Com relação à percepção dos respondentes quanto aos estímulos e bloqueios associados ao uso das MAs no ensino da Administração, foi constatado que a atitude (3,63) dos docentes é apontada como um ponto favorável ao uso dessas metodologias, especialmente quanto ao seu interesse 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 e percebem que poderiam se adaptar facilmente ao seu uso. Por outro lado, muitos dos professores que

participaram da pesquisa afirmaram não terem buscado formação complementar para usar as MAs nas suas atividades de ensino.

Tabela 3 - Análise descritiva: Estímulos e bloqueios ao uso das MAs

Estímulos e bloqueios	n	Média	Desvio-Padrão
1. Atitude	126	3,63	0,827
17.Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das MAs	126	4,31	1,047
23.Eu me sinto mais motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as MAs	118	3,76	1,027
12.Eu me adapto facilmente às MAs	115	3,82	,844
6.Busquei formação complementar para a utilização de MAs nas atividades de ensino	126	2,84	1,134
2. Carga de trabalho	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
3. Influência social	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 Metodologias Ativas (MAs) nas atividades de ensino	126	2,50	,817
4. Formação	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: autor da pesquisa.

Segundo Ferreira *et al.* (2019), toda ação proativa que o indivíduo faça sem precisar que alguém delegue ordens, é a 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. Neste 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 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 (3,27), os respondentes da pesquisa percebem que o seu trabalho é afetado pelo uso das MAs de forma moderada, especialmente quanto à carga de trabalho do professor fora da sala de aula, aspecto percebido com maior intensidade pelos respondentes

(4,16), seguido de uma percepção de necessidade de maior tempo para a preparação de aulas (3,65). Por outro lado, os docentes não identificam o uso das metodologias ativas alterando negativamente a sua rotina de trabalho (2,17). Segundo Vantroba (2021), o uso de metodologias ativas no ensino da Administração traz aumento na carga de trabalho do professor, além da necessidade de tempo para aprendizagem de novas tecnologias, em períodos fora da sala de aula.

Quanto à influência de outros colegas ou até mesmo da instituição para o uso das MAs, os respondentes apontaram o papel da coordenação de curso como aberta ao uso de metodologias inovadoras (4,14), embora perceba que exista um baixo compartilhamento de experiências de sucesso quanto 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 relacionada a inúmeros questionamentos pedagógicos.

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 (2,02). A grande maioria informou que não teve 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 a pesquisa, não se responsabilizando pela formação pedagógica dos docentes, não sendo o estágio docente suficiente para formação de professores, devendo serem revistas essas questões por parte dos programas de pós-graduação e dos órgãos e agências de ensino responsáveis pelos planos nacionais de ensino, assegurando 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 (tabela 4), 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), as abordagens que têm como premissa atividades em grupo (2,48) e, especialmente, o uso de simulação e jogos, são utilizadas com menos intensidade. Sendo que na literatura, percebe-se que todas 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. (BACICH, MORAN, 2018).

Tabela 4 - Análise descritiva: Uso das MAs

1. Uso das MAs	n	Média	Desvio-Padrão
USO3. Em minhas disciplinas utilizo: [Abordagens baseadas na solução de problemas, como Estudos de Caso, Problematização e PBL]	126	3,74	1,052
USO2. Em minhas disciplinas utilizo: [Criação de conteúdo colaborativo (Ex. Google Docs, Dropbox)]	126	2,69	1,249
USO4. Em minhas disciplinas utilizo: [Abordagens que tem como premissa as atividades em grupo, como TBL e Júri Simulado]	126	2,48	1,263
USO1. Em minhas disciplinas utilizo: [Simulação e jogos]	126	2,30	1,133

Fonte: autor da pesquisa.

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, tendo o citado modelo apresentado um baixo grau de explicação da variável dependente ($R^2 = 0,235$; $p < 0,000$), porém significativo. Os resultados apontaram que a atitude docente ($b = 0,35$; $p < 0,000$), a formação ($b = 0,21$; $p < 0,05$) e a influência social ($b = 0,17$; $p < 0,05$) são os principais fatores que influenciam o uso das MAs pelos professores investigados. 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 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, oportunizando o desenvolvimento profissional.

Confrontando a estatística descritiva com 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 estímulos ao uso das MAs no ensino da Administração. Por outro lado, a falta de formação dos docentes destaca-se como um bloqueio a sua utilização. O fato da carga de trabalho não ter se mostrado significativo no modelo, sugere que mesmo que seja percebido um aumento da carga de trabalho docente no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às MAs, a citada carga de trabalho não influencia o docente a deixar de utilizar essas metodologias em suas aulas, entretanto, devem ser identificadas formas de amenizar esse esforço, sugerindo a necessidade de apoio por meio de tutoria, ou disponibilização de carga horária específica para o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino por meio de MAs.

Tabela 5 - Modelo de Regressão

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

Fonte: autor da pesquisa.

4.2 RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA

Segundo Sampieri *et al.* (2013), o casamento quantitativo-qualitativo é conveniente no mesmo estudo, apenas se for a abordagem que melhor pode nos ajudar a responder às questões de pesquisa estabelecidas. Em virtude do grande volume de dados obtidos nas duas questões abertas constantes do questionário enviado via *Google Forms* aos Professores de Administração das IES envolvidas no estudo, concluiu-se como pertinente ater-se ao material escrito obtido nas citadas questões abertas, seguindo modelo de análise qualitativa de acordo com Sampieri *et al.* (2013).

Os dados coletados nas respostas das duas questões abertas referentes a estímulos e bloqueios relacionados a aplicação de Metodologias Ativas no ensino de Administração foram submetidos a análise qualitativa de conteúdo conforme protocolo sugerido por Sampieri *et al.* (2013), seguindo as etapas de: 4.2.1 Imersão inicial, 4.2.2 Análise do material e criação de categorias, 4.2.3. Análises e interpretações das categorias.

4.2.1 Imersão inicial

O estudo de análise qualitativa de conteúdo, iniciou com a leitura das respostas das perguntas referentes a aplicação de Metodologias Ativas de ensino em Administração a seguir:

Na sua percepção, quais seriam as principais barreiras que dificultam a aplicação de Metodologias Ativas de ensino em Administração?

Na sua percepção, quais seriam os principais estímulos que motivam a aplicação de Metodologias Ativas de ensino em Administração?

As leituras iniciais das respostas das citadas perguntas objetivaram verificar a existência ou não de relação com a questão de pesquisa deste estudo, resultando na seleção inicial dos dados do corpus dessa pesquisa a serem utilizados nas posteriores etapas da análise de conteúdo, segundo Sampieri *et al.* (2013), de forma aberta e expansiva fundamentando-se na experiência e intuição

orientadas a aprender com as experiências e os pontos de vista dos indivíduos participantes da pesquisa.

4.2.2 Análise do material e criação de categorias

Nessa etapa foi realizada uma análise das respostas de uma forma mais aprofundada objetivando a criação de categorias compostas por unidades de registro agrupadas em função de semelhanças, diferenças, significados, contexto, padrões ou relações. Foram analisadas as respostas das perguntas abertas referentes a estímulos e bloqueios relacionadas a aplicação de Metodologias Ativas no ensino de Administração, constantes do questionário enviado via *Google Forms* aos Professores de Administração. A análise do conteúdo teve como foco a identificação da presença de itens de sentido ou características de conteúdo, sendo esse processo de categorização desenvolvido e estruturado através de análise dos contextos e contabilização de respectivas unidades de registros, apresentados nas tabelas 6, 7, 8 e 9, a fim de propiciar um melhor entendimento da análise proposta.

Nas unidades de registro, todas categorias foram obtidas observando-se as características de conteúdo, semelhanças, relações, diferenças, significados, contextos, padrões em relação às características das respostas obtidas nas duas questões escritas disponibilizadas no questionário eletrônico, referentes ao objetivo deste artigo de analisar quais são os principais estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração.

4.2.3 Análises e interpretações das categorias

Tabela 6 – Categoria Carga de Trabalho

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTEXTOS	REGISTROS
CARGA DE TRABALHO	AUMENTO DA CARGA DE TRABALHO (BLOQUEIO)	- Disponibilização de tempo para preparo das aulas, disponibilização de tempo extra para acompanhamento e feedback aos alunos, maior número de atividades a serem corrigidas,	15

Fonte: autor da pesquisa.

Na categoria Carga de Trabalho (Tabela 6), foi encontrado nas respostas das questões abertas um contexto de aumento da carga de trabalho, num total de 15 registros relacionados a tempo de preparo das aulas, de necessidade de maior acompanhamento e feedback aos alunos e maior número de atividades em grupo a serem corrigidas. Tais atividades em grupo, práticas e

problematizadoras, de acordo com Ivic (2010), justificam sua utilização perante a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky, uma das teorias de base das Metodologias Ativas, baseada nas interações sociais e consequentemente trazendo novas responsabilidades ao docente no processo de ensino.

Tabela 7 – Categoria Influência Social

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTEXTOS	REGISTROS
INFLUÊNCIA SOCIAL	DEMANDA DOS ALUNOS (ESTÍMULO)	- Vontade dos alunos em participarem como protagonistas do ensino e da aprendizagem, motivação docente, incentivo e opinião dos alunos;	9
	PANDEMIA COVID (ESTÍMULO)	- Isolamento social, sobrevivência, necessidade de uso de ferramentas de ensino remoto; trabalho remoto expôs a maior necessidade de serem utilizadas novas metodologias de ensino, romper as formas tradicionais de dar aula para se adaptar a este novo contexto;	8
	COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE OS DOCENTES E SEUS PARES (ESTÍMULO)	- Incentivo recebido por colegas, conhecimentos e resultados positivos compartilhados, relatos motivacionais	3
			TOTAL= 20

Fonte: autor da pesquisa.

Na categoria Influência Social (Tabela 7), surgiram nas respostas um total de 20 registros ligados a demanda dos alunos, a pandemia COVID – 19 (isolamento social, tornando obrigatório a utilização de novas metodologias de ensino) e o incentivo dos pares como impulsionador ao uso de MAs. Tal momento de Pandemia trouxe grandes influências sociais relacionadas a aprendizagem ativa, especificamente com o uso de Metodologias Ativas de ensino de acordo com os relatos obtidos na pesquisa entre docentes, seus pares e alunos. De acordo com Kuller, Palmeira e Gonçalves (2010), a transformação da aprendizagem de passiva para aprendizagem ativa não é fato novo, tendo como base teórica a ruptura que John Dewey fez com todo um sistema de crenças e práticas em educação criando as bases para uma visão radicalmente inovadora do processo de aprendizagem, exigindo cada vez mais o repensar na atividade docente na sociedade.

Tabela 8 – Categoria Formação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTEXTOS	REGISTROS
FORMAÇÃO	FALTA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE (BLOQUEIO)	- A própria formação dos docentes, Falta de conhecimento e tempo dedicado ao estudo de MAs. falta de treinamento e oficinas para os docentes, falta de habilidade para preparação das aulas, falta de capacitação e qualificação;	30
	DIFICULDADE DOS PROFESSORES EM LIDAR COM TECNOLOGIAS DIGITAIS (BLOQUEIO)	- Restrições técnicas e físicas para o uso de tecnologias digitais, falta de habilidade com tecnologias digitais;	4
			TOTAL= 34

Fonte: autor da pesquisa.

Na categoria Formação (Tabela 8), foram apontados significativos 34 registros relativos a falta de capacitação docente e dificuldade em lidar com tecnologias digitais. A Formação em Metodologias é bem ampla, apresentando como bases teóricas que as fundamentam: a Escola Nova de Dewey, na qual se aprende fazendo na prática; o sociointeracionismo de Vygotsky, baseado nas interações sociais; e o educador brasileiro Paulo Freire, com sua pedagogia problematizadora, visando à liberdade e à autonomia do aluno, devendo ser aplicadas como ferramentas para a melhoria do aprendizado (AZEVEDO, PACHECO; SANTOS, 2019; URIAS, AZEREDO, 2017).

Tabela 9 – Categoria Atitude

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	CONTEXTOS	REGISTROS
ATITUDE	ATITUDE DOCENTE (BLOQUEIO / ESTÍMULO)	- Conservadorismo x Inovação;	36
	PASSIVIDADE RELACIONADA A BUSCA POR RECURSOS ESTRUTURAIS (BLOQUEIO)	- Falta de busca por investimento em TICs, hardware, software, laboratórios;	18
	FALTA DE ATITUDES POR PARTE DAS INSTITUIÇÕES EM PROL DE ATUALIZAÇÃO (BLOQUEIO)	- Disfunções da burocracia dentro das instituições universitárias relacionadas ao sistema de ensino, falta de motivação e estímulos relacionados a mudanças por parte dos gestores dos cursos;	6

INÉRCIA RELACIONADA A MUDANÇAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS (BLOQUEIO)	A	- Carência de novos designs de processos formativos, inserção de novas tecnologias em sala de aula, promoção de cursos sobre MAs por parte das coordenações de curso, inovação, modernização, fugir da rotina, mudança de cultura de ensino-aprendizagem, buscar aporte financeiro para aquisição de tecnologias, softwares, estrutura física e equipamentos, despertar a questão pedagógica no ensino de administração;	27
CAPACITAÇÃO E RECICLAGEM (BLOQUEIO)	E DOCENTE	- Passividade por parte dos docentes por reciclagem, qualificação e cursos de qualificação pedagógica;	13
			TOTAL =100

Fonte: autor da pesquisa.

Na categoria Atitude (Tabela 9), apresenta-se como a categoria com maior volume de conteúdo, totalizando 100 registros, ressaltando o quão significativo é a questão da atitude docente, tendo sido apresentada nos contextos críticas relativas a falta de mudança de atitude docente, passividade relacionada a busca por recursos estruturais, falta de atitudes por parte das instituições em prol de atualização, inércia relacionada a mudanças administrativas e pedagógicas e a atitude docente relativa a sua capacitação e reciclagem.

5 TRIANGULAÇÃO ENTRE ESTÍMULOS E BLOQUEIOS

Tabela 10 – Triangulação Estímulos

ESTÍMULOS	ENCONTRADO NA LITERATURA	ENCONTRADO NESTA PESQUISA
Resultados relativos ao aumento da motivação do aluno ao aprendizado	✓	✓
Demanda social referente à formação de futuros profissionais que possuam autonomia, protagonismo e perfil mais ativo, além dos conhecimentos técnico e teórico	✓	✓
Aumento da criatividade do aluno	✓	
Resultados positivos relativos ao desenvolvimento da curiosidade científica do aluno	✓	✓
Resultados positivos relativos ao desenvolvimento do senso crítico no aluno	✓	✓
Desenvolvimento no aluno da capacidade de saber adaptar-se a mudanças	✓	
Perfil dos alunos ligado ao uso de ferramentas tecnológicas	✓	✓
Estratégias educacionais voltadas a soluções de problemas	✓	
Desenvolvimento ético do aluno perante a sociedade	✓	
Resultados positivos relacionados a melhora significativa na memorização e entendimento dos conteúdos	✓	
Estímulos relacionados a inovação no processo de aprendizagem	✓	✓
Aprendizagem significativa, baseada em conhecimentos prévios	✓	✓
Aumento no professor na motivação e do desejo de ensinar	✓	✓

Compartilhamento de conhecimento e resultados positivos do uso de MAs entre os docentes e seus pares	✓	✓
Formação continuada, desencadeando percepções sobre o uso de diferentes metodologias	✓	✓
Isolamento social (Pandemia Covid - 19)		✓

Fonte: autor da pesquisa.

Com relação aos estímulos ao uso de MAs no ensino de Administração, ao ser analisada a Tabela 10, nota-se que uma parte significativa dos citados estímulos foram apontados tanto na literatura quanto nesta pesquisa, relacionados a melhora na aprendizagem do aluno, aumento da motivação, protagonismo, desenvolvimento da curiosidade científica, do senso crítico e do estabelecimento de um perfil de aluno ligado ao uso de ferramentas tecnológicas. Também foram apontados tanto na literatura quanto nesta pesquisa, relatos de estímulos vindos de demandas sociais relativas a um novo perfil profissional mais ativo e com maior autonomia. Tendo ligação direta ao docente de Administração, foram apontados tanto na literatura como nesta pesquisa estímulos relacionados a inovação na aprendizagem, a aprendizagem significativa, formações continuadas, compartilhamento de conhecimento e resultados positivos do uso de MAs entre os docentes e seus pares e o aumento no professor na motivação e do desejo de ensinar. Como novo não tendo sido encontrado na fase de revisão sistemática da literatura, foi apontada a questão do isolamento social originado da Pandemia Covid-19.

Tabela 11 – Triangulação Bloqueios

BLOQUEIOS	ENCONTRAD O NA LITERATURA	ENCONTRAD O NESTA PESQUISA
Valorização do conhecimento técnico em detrimento da formação docente	✓	
Estudos incipientes relacionados ao Aprendizado Ativo e Metodologias Ativas na área de ensino e pesquisa de Administração	✓	
Resistência à mudança e conservadorismo, advindos de um forte nível de conforto no uso do modelo tradicional de ensino	✓	✓
Falta de atitude, inércia por parte das instituições e gestores em prol de atualizações pedagógicas		✓
Passividade relacionada a busca por recursos estruturais, investimento em TICs, hardware, software, laboratórios		✓
Falta de carga horária adequada, maior tempo gasto na preparação das aulas	✓	✓
Falta de tempo extra para correção de um maior número de atividades, acompanhamento e de buscar feedback em relação a aprendizagem percebida pelos alunos	✓	✓
Não saber como utilizar as tecnologias digitais no ensino	✓	✓
Falta de formação pedagógica, treinamento, capacitação e oficinas de aprendizagem.	✓	✓
Falta de conhecimento e de habilidade para preparação das aulas com MAs		✓
Falta de tempo dedicado ao estudo de MAs	✓	✓

Falta de atitude docente na busca por reciclagem e cursos de qualificação pedagógica		✓
--	--	---

Fonte: autor da pesquisa.

Analisando-se as informações da tabela 11, foi encontrada nesta pesquisa uma quantidade muito significativa de bloqueios ligados ao uso de MAs no ensino de Administração, anteriormente não encontrados na literatura, relacionados a falta de atitude, inércia por parte das instituições e gestores em prol de atualizações pedagógicas, passividade relacionada a busca por recursos estruturais, investimento em TICs, hardware, software, laboratórios, falta de conhecimento e de habilidade para preparação das aulas com MAs e também de atitude docente na busca por reciclagem e cursos de qualificação pedagógica. Tais bloqueios encontrados na pesquisa, apontaram substancial contribuição no sentido de a partir dessas novas descobertas, possibilitar que sejam tomadas medidas a fim de amenizar ou eliminar tais bloqueios que dificultam o uso efetivo de MAS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O casamento quantitativo-qualitativo foi conveniente neste estudo, pois possibilitou a obtenção de resultados relevantes em ambas análises, ficando evidenciadas constatações similares nas análises quantitativas e nas análises qualitativas, mas por outro lado também foram obtidas algumas complementações que o método misto foi capaz de trazer, junto a análise qualitativa relacionada a questão de pesquisa deste estudo, direcionado a estímulos e bloqueios da aplicação de MAs. Como uma grande contribuição neste estudo de MAs na parte da análise quantitativa, deve ser ressaltada à criação de um instrumento de coleta de dados validado, referente ao uso de metodologias ativas, podendo o mesmo ser utilizado em outras pesquisas ligadas a aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração ou em outras áreas de ensino.

Confrontando os resultados das análises quantitativas com os resultados das análises qualitativas, pode-se apontar a atitude docente quanto ao uso das MAs e o apoio da instituição/coordenação de curso como fundamentais ao uso das MAs no ensino da Administração. Por outro lado, foi visto em ambas análises que a falta de formação dos docentes destaca-se como um bloqueio a utilização de MAs, mostrando a necessidade de serem tomadas medidas por parte das instituições de ensino e também por parte dos docentes voltadas para realização de formações pedagógicas, busca por recursos estruturais, investimento em TICs, hardware, software e laboratórios.

Foi constatado o aumento da carga de trabalho em ambas análises quantitativas e qualitativas, no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às

MAs, porém a citada carga de trabalho segundo os resultados obtidos através da análise de regressão não influencia o docente a deixar de utilizar MAs em suas aulas, entretanto, é recomendável que sejam providenciadas formas de amenizar esse 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.

Uma informação que surgiu na análise qualitativa das respostas das questões fechadas, foi a confirmação da influência do momento histórico de pandemia COVID -19 vivido durante o decorrer dessa pesquisa, em meio a uma realidade de busca da sobrevivência da humanidade através do isolamento social, gerando grande influência social relativa a necessidade de uso de ferramentas de ensino remoto, rompendo com as formas tradicionais de dar aula.

Outras informações que chamaram a atenção na análise qualitativa foram: a falta de atitude, inércia por parte das instituições e gestores em prol de atualizações pedagógicas, passividade relacionada a busca por recursos estruturais, investimento em TICs, hardware, software, laboratórios, falta de conhecimento e de habilidade para preparação das aulas com MAs e também a falta de atitude docente na busca por reciclagem e cursos de qualificação pedagógica. Como limitação do estudo apresenta-se o fato do mesmo não abordar de forma aprofundada outros tipos de metodologias de ensino, o que possibilitaria um maior aprofundamento pedagógico. Como sugestão para novas pesquisas relacionadas ao uso de MAs, recomenda-se a realização de experimentos com utilização de metodologias ativas específicas de ensino em cursos de administração, buscando identificar quais são os resultados obtidos no aprendizado discente.

REFERÊNCIAS

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, Gidélia. 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.

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 inovativas. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

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.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

KULLER, Ana Luiza Marino; PALMEIRA, Cristina Mauch; GONÇALVES, Rosana Garcia. Metodologias ativas de aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SENAC, São Paulo, **Anais [...]** São Paulo: SENAC, 2010.

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: Artesanato Educacional, 2017.

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.

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 Riccomini 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.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista; MORAES, Daisy Vaz de; SILVA, Ana Gracinda Queluz Garcia Marcos Júlio da. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas na percepção de docentes no ensino de Administração, sendo inicialmente realizada uma revisão sistemática da literatura sobre os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração, a qual deu suporte a este estudo, embasando o prosseguimento do mesmo, através da realização de uma pesquisa de levantamento (*survey*), seguida de análises e triangulações mistas quali-quantitativas, embasadas em análises fatoriais, análises de confiabilidade, análises de regressão e análises de conteúdo.

Através da realização de pesquisa mista quali-quantitativa, foram obtidos resultados relevantes em ambas análises, ficando evidenciadas constatações similares nas análises quantitativas e qualitativas. Como uma grande contribuição neste estudo de Mas, na parte da análise quantitativa é apresentada a criação de um instrumento de coleta de dados validado, referente ao uso de metodologias ativas, podendo o mesmo ser utilizado em outras pesquisas ligadas a aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração ou em outras áreas de ensino. Também como grande contribuição, são apresentadas descobertas relativas a questão de pesquisa deste estudo, relacionadas a estímulos e bloqueios da aplicação de MAs, percebidas na etapa de triangulação quali-quantitativa.

Tanto nas análises quantitativas como nas análises qualitativas, ficou evidenciado que a atitude docente quanto ao uso das MAs e o apoio da instituição/coordenação de curso são estímulos fundamentais ao uso das MAs no ensino de Administração. Por outro lado, foi visto em ambas análises que a falta de formação dos docentes destaca-se como um bloqueio a utilização de MAs, neste sentido sendo recomendável incentivos por parte das instituições/coordenações referentes a realização de formações pedagógicas em MAs, também sendo recomendável uma postura mais ativa relativa a atitude do próprio docente voltada a busca por uma melhoria contínua e reciclagem de suas habilidades pedagógicas. Embora a questão relativa a carga de trabalho não ter se mostrado relevante na decisão de usar ou não usar MAs na análise quantitativa, é percebido em ambas análises um aumento da carga de trabalho docente no planejamento, na organização e no desenvolvimento de atividades relacionadas às MAs, neste sentido sendo recomendável que sejam providenciadas formas de amenizar esse aumento percebido na carga de trabalho, podendo ser implementado apoio por meio de tutorias, ou disponibilização de carga horária específica para o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino por meio de MAs. Chamaram a atenção nos relatos dos professores nas questões abertas a falta de atitude, inércia por parte das instituições e gestores em prol de atualizações pedagógicas, passividade relacionada a busca por recursos

estruturais, investimento em TICs, hardware, software, laboratórios, falta de conhecimento e de habilidade para preparação das aulas com a utilização de MAs de ensino. Como limitação do estudo apresenta-se o fato do mesmo não abordar de forma aprofundada outros tipos de metodologias de ensino, o que possibilitaria um maior aprofundamento pedagógico. Como sugestão para novas pesquisas relacionadas ao uso de MAs, recomenda-se a realização de experimentos com utilização de metodologias ativas específicas de ensino em cursos de Administração de Empresas, em instituições de ensino superior de ensino, fazendo um comparativo por meio de estudo quantitativo relacionado aos resultados obtidos na aprendizagem discente, no ensino tradicional e no ensino ativo.

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.

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.

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, Gidélia. 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.

CERQUEIRA, Lucas Santos; CHAGAS, Lucas; GARCIA, Narjara; DOLCI, Decio. Motivações e resistências no uso de TDICS no ensino superior: uma avaliação no curso de administração em uma universidade federal. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 12-27, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DENYER, David; TRANFIELD, David. **Produzindo uma revisão sistemática: the Sage manual de métodos de pesquisa organizacional**. Sage Publications, 2009.

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.

FILASTRO, Andrea, CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias anov-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.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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.

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.

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.

GUSC, Joanna; VEEN-DIRKS, Paula Van. Accounting for sustainability: an active learning assignment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 329-340, 2017.

HAIR JUNIOR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; SANT'ANNA, Maria Aparecida Gouvêa Adonai Schlup. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

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

HEINZ, Michele Urrutia; QUINTANA, Alexandre Costa; CRUZ, Ana Capuano da Paula. O uso da aprendizagem baseada em problemas para construção do conhecimento na contabilidade. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 2, p. 1-23, 2020.

HEINZ, Michele Urrutia; QUINTANA, Alexandre Costa; CRUZ, Ana Paula Capuano da. Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo dos estudantes de contabilidade – influência do método de caso à luz da taxonomia de bloom. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 13, n. 4, 2019.

HENDRY, John. *Educating managers for post-bureaucracy: the role of the humanities*. *Management learning*, v. 37, n. 3, p. 267-281, 2006.

IIZUKA, Edson Sadao. Espaços alternativos de aprendizagem: pesquisa exploratória sobre prêmios e concursos universitários no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 69-104, 2017.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

KULLER, Ana Luiza Marino; PALMEIRA, Cristina Mauch; GONÇALVES, Rosana Garcia. Metodologias ativas de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SENAC, São Paulo, *Anais* [...] São Paulo: SENAC, 2010.

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.

LOUREIRO, Sergio Adriano; NOLETTO, Ana Paula Reis; SANTOS, Lilian da Silva; SANTOS JÚNIOR, José Benedito Silva; LIMA JÚNIOR, Orlando Fontes. O uso do método de revisão sistemática da literatura na pesquisa em logística, transportes e cadeia de suprimentos. *Transportes*, v. 24, n. 1, p. 95-106, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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, mar., 2010.

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

MINEIRO, Andréa A. da Costa; ANTUNES, Luiz Guilherme Rodrigues; ANDRADE, Daniela Meirelles; VIEIRA, Jade. Como o Aprendizado pode ser efetivo com o uso da Técnica Multidimensional de Ensino em Administração? *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 19, n. 3, p. 504-554, 2018.

MORAES, Matheus Vinícius Santos de; PEREIRA, Cléber Augusto; MAKOSKY, Hamilton Nogueira; PORTE, Marcelo de Santana. Métodos inovadores no ensino de ciências contábeis: a

percepção dos professores. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 23, n. 2, p. 399-427, 2019.

MOREIRA M; MASINI, E. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: E.P.U., 2011.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do; PADILHA, Maria Auxiliadora; SILVA, Cristiane Lucia da; ANJOS, Fábio Leandro Melo Ramo dos. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2019.

NEALY, Chynette. *Integrating soft skills through active learning in the management classroom*. **Journal of College Teaching & Learning**, Colorado, v. 2, n. 4, p 01-06. 2005.

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.

PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth. *Survey research methodology in management information systems: an assessment*. **Journal of management information systems**, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr., 2014.

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.

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.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista; MORAES, Daisy Vaz de; SILVA, Ana Gracinda Queluz Garcia Marcos Júlio da. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

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.

SCHOLTEN, Kirstin; DUBOIS, Anna. *Advancing the skill set of SCM graduates: an active learning approach*. ***International Journal of Operations & Production Management***, v. 37, n. 11, p. 1683-1699, 2017.

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; CAVICHIOLI, 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.

UNGAR, Orit; MARGALLOT, Adva; GROBGELD, Etty; LESHEM, Becky. *Faculty use of the active learning classroom: barriers and facilitators*. ***Journal of Information Technology Education Research***, v. 17, n. 1, p. 485-504, 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.

WATTÉ, Bruno Henriques; SOUZA, Rafael Rodrigues de; FARIAS, Giovanni Ferreira de; SOUZA, Marcio Vieira de; Implementação da metodologia *Team Based Learning* (TBL) em uma estratégia de *Blended Learning*, no desenvolvimento da disciplina de Empreendedorismo. *In: EAD, PBL E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM REDE*, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Blucher, 2018.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE PERCEPÇÃO DOCENTE

Apresentação da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Prezado(a) senhor(a),

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os estímulos e bloqueios da aplicação de metodologias ativas no ensino de Administração. Através da realização do processo de Revisão Sistemática da Literatura foram identificados, fatores benéficos relacionados ao uso das Metodologias Ativas, sendo verificada relevância no sentido de terem sido encontrados uma grande quantidade de fatores positivos que podem atestar as vantagens do Aprendizado Ativo. Com relação aos bloqueios, relacionados ao uso das Metodologias Ativas, foi identificada a existência de muitos fatores inibidores e barreiras que não permitem que as metodologias ativas sejam efetivamente implementadas no ensino de administração. Mediante tais evidências e constatações encontradas sobre os estímulos e bloqueios ligados ao uso de Metodologias Ativas, pretende-se com o prosseguimento dessa pesquisa contribuir com a compilação, ampliação e disseminação dos benefícios e das barreiras da implementação de metodologias ativas no meio acadêmico, através deste questionário direcionado a professores em exercício nos cursos de Administração de Empresas, em Universidades Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, trazendo uma contribuição gerencial, proporcionando à Gestores Estratégicos e Coordenadores de Instituições de Ensino, informações resultantes da percepção docente relativas aos fatores que inibem ou auxiliam na implementação de metodologias ativas.

Nas metodologias ativas, o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado, sendo incentivado a desenvolver uma capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa. Nesse sentido, considerando a sua vivência ou não em relação a metodologias ativas de ensino, pedimos que nos auxilie com a sua opinião/percepção, respondendo a este questionário.

Agradecemos desde já sua colaboração, atenção e presteza na resposta.

Mestrando Ricardo Diniz dos Santos
e-mail: prof.ricardo.diniz@gmail.com

Dr. Samuel Bonato

Professor Adjunto do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis -
ICEAC/FURG

e-mail: svbonato@gmail.com

BLOCO 1 - Perfil dos Respondentes

1.1 - Você pertence ao quadro docente de qual Universidade Federal? *

FURG

UFPEL

UFSM

UNIPAMPA

UFRGS

UFSC

UFFS

UFPR

UTFPR

UNILA

1.2 - Sexo: *

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

1.3 - Idade: *

30 anos ou menos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

61 anos ou mais

1.4 - Escolaridade (maior nível): *

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

1.5 - Considero o meu conhecimento em Metodologias Ativas: *

Muito ruim

Ruim

Regular

Bom

Muito bom

1.6 - Do quadro abaixo, assinale as metodologias de ensino que você conhece! *

Pode marcar mais de uma opção.

Sala de aula invertida

Blended (híbrido)

Aprendizagem baseada em equipe (TBL)

Problematização

Jogos ou gamificação

Aprendizagem baseada em projetos (PBL)

Outro:

BLOCO 2 - Formação e contato com Metodologias Ativas (MAs)

2.1 - Na minha graduação tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

2.2 - Na minha especialização tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Não fiz Especialização

2.3 - No meu mestrado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Não fiz mestrado

2.4 - No meu doutorado tive disciplinas que utilizaram MAs nas atividades de ensino? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Não fiz Doutorado

2.5 - A Universidade onde trabalho oferece formação complementar para a utilização de MAs? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

2.6 - Busquei formação complementar para a utilização de MAs nas atividades de ensino? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

2.7 - Meus pares compartilham experiências sobre o uso de Metodologias Ativas (MAs) nas atividades de ensino? *

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

BLOCO 3 - Uso de Metodologias e Tecnologias específicas

3.1 - Em minhas disciplinas utilizo: *

Simulação e jogos

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Criação de conteúdo colaborativo (Ex. Google Docs, Dropbox)

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Abordagens baseadas na solução de problemas, como Estudos de Caso, Problematização e PBL

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Abordagens que tem como premissa as atividades em grupo, como TBL e Júri Simulado

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Método tradicional de ensino, através de aulas expositivas

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Simulação e jogos

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Criação de conteúdo colaborativo (Ex. Google Docs, Dropbox)

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Abordagens baseadas na solução de problemas, como Estudos de Caso, Problematização e PBL

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

Abordagens que tem como premissa as atividades em grupo, como TBL e Júri Simulado
Método tradicional de ensino, através de aulas expositivas

Muito Frequentemente

Frequentemente

Ocasionalmente

Raramente

Nunca

3.2 - Como você avalia a utilização de MAs no ensino superior? *

Essencial

Muito Importante

Razoavelmente importante

Pouco importante

Desnecessário

3.3 - Como você avalia a utilização de MAs no ensino das suas disciplinas? *

Essencial

Muito importante

Razoavelmente importante

Pouco importante

Desnecessário

3.4 - Como você avalia a utilização de MAs na formação dos estudantes? *

Essencial

Muito importante

Razoavelmente importante

Pouco importante

Desnecessário

3.5 - Usar MAs facilita o aluno na aprendizagem e na execução das atividades de ensino? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

3.6 - O uso de MAs de ensino nas minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor?*

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

3.7 - O uso de MAs de ensino facilita a interação com os alunos? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

3.8 - Eu me sinto mais motivado em realizar atividades de ensino que utilizem as MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

3.9 - Eu percebo os alunos mais motivados, autônomos e pró-ativos em atividades de ensino que utilizem as MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

3.10 - Eu percebo melhora significativa relacionada à habilidade de memorização e entendimento relacionado aos conteúdos trabalhados, devido às atividades de ensino por MAs serem voltadas à problematização? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

3.11 - Eu me adapto facilmente às MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

BLOCO 4 – Percepção docente

4.1 - Sinto ou sentiria dificuldade de mudança em relação a responsabilidade de não mais "somente eu dar a aula"?

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.2 - Sinto que nos cursos onde leciono, prevalece a intensificação do conhecimento técnico do professor em detrimento da sua formação docente?

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.3 - Sinto que falta carga horária adequada, necessita-se maior tempo para preparação das aulas com uso de MAs?

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

4.4 - O uso de MAs altera negativamente a rotina de trabalho? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

4.5 - O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor "em sala de aula"? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

4.6 - O uso de MAs aumenta a carga de trabalho do professor "fora da sala de aula"? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

Não utilizo MAs (não tenho opinião formada)

4.7 - Considero que atualmente a tendência é a utilização de MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.8 - Considero estar preparado para a utilização de MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.9 - Acredito ser necessário me qualificar para a utilização de MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.10 - Tenho interesse em participar de formação continuada sobre o uso das MAs? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.11 - Recebo incentivo dos pares professores ou da instituição para usar metodologias de ensino inovadoras? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.12 - Lidar com métodos de ensino inovadores associados a tecnologias digitais é um obstáculo para mim? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.13 - Há aceitação dos meus pares quanto a métodos inovadores de ensino? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.14 - A coordenação do meu curso é aberta a novas metodologias em sala de aula? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

4.15 - Pode-se dizer que estudos relacionados as Metodologias Ativas na área de ensino e pesquisa de "Administração" são incipientes? *

Concordo totalmente

Concordo em parte

Nem concordo nem discordo

Discordo em parte

Discordo totalmente

BLOCO 5 - Estímulos e bloqueios

5.1 - Na sua percepção, quais seriam os principais bloqueios que dificultam a aplicação de Metodologias Ativas de ensino em Administração?

5.2 - Na sua percepção, quais seriam os principais estímulos que motivam a aplicação de Metodologias Ativas de ensino em Administração?