

# FORMAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA ENSINO SUPERIOR

## *TEACHER TRAINING: ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES FOR HIGHER EDUCATION*

## *FORMACIÓN DOCENTE: METODOLOGÍAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR*

Eliana Andréa Severo<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5970-4032>

Julio Cesar Ferro de Guimarães<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3718-6075>

Vanessa Faedo Serafin<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5367-6176>

<sup>1</sup> Centro Universitário UniFBV, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: elianasevero2@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: juliocfguimaraes@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Faculdade Meridional, Passo Fundo, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: vanessaf.serafin@gmail.com.

### Resumo

As Instituições de Ensino Superior devem buscar meios para auxiliar o professor no exercício da profissão, bem como implantar programas de ensino com o efetivo envolvimento do aluno na aprendizagem. Neste contexto, o objetivo deste estudo é analisar o processo de formação docente no curso de Mestrado em Administração, com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, bem como descrever os resultados das práticas pedagógicas utilizadas na disciplina de Seminário de Docência. Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, descritiva, desenvolvida a partir de um estudo de caso. Como resultados destaca-se que a *Active Learning* incentiva a autonomia do aluno para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

**Palavras-chave:** Formação docente. Metodologias ativas de aprendizagem. Ensino superior. Mestrado em administração.



### **Abstract**

*The higher education institution must seek ways to help the teacher in the profession and implement educational programs with effective student engagement in learning. In this context, the aim of this study is to analyze the process of teacher training in the course of Master in Business Administration, with the use of active learning methodologies, and to describe the results of the practices used in the discipline of Teaching Seminar. This research is classified as qualitative, descriptive, developed from a case study. As a result, it stands out that Active Learning encourages student autonomy to build knowledge and develop technical and behavioral skills.*

**Keywords:** *Teacher training. Active learning methodologies. Higher education. Master's in business administration.*

### **Resumen**

*Las Instituciones de Enseñanza Superior, deben buscar medios para auxiliar al profesor en el ejercicio de la profesión, así como implantar programas de enseñanza con la efectiva participación del alumno en el aprendizaje. En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar el proceso de formación docente en el curso de Maestría en Administración, con el uso de metodologías activas de aprendizaje, así como describir los resultados de las prácticas pedagógicas utilizadas en la disciplina de Seminario de Docencia. Esta investigación se clasifica como cualitativa, descriptiva, desarrollada a partir de un estudio de caso. Como resultados se destaca que Active Learning incentiva la autonomía del alumno para la construcción del conocimiento y desarrollo de competencias técnicas y comportamentales.*

**Palabras clave:** *Formación docente. Metodologías activas de aprendizaje. Enseñanza superior. Maestría en administración.*

## **1 Introdução**

O ensino superior passa por transformações motivadas pela dificuldade dos professores atraírem os alunos que estão dispersos no grande volume de informação disponível pelos diferentes meios tecnológicos. Este é um problema institucional, transcendendo a atividade do docente isolado na sala de aula, portanto é função da Instituição de Ensino Superior (IES) buscar meios para auxiliar o professor no exercício da profissão, bem como implantar programas de ensino com o efetivo envolvimento do aluno na aprendizagem.

Para O'Flaherty e Phillips (2015) há uma pressão crescente para que as instituições de ensino superior sofram uma transformação, impelindo a educação a adaptar-se de maneira que atenda às necessidades conceituais contemporâneas, neste sentido justifica-se a ascensão de metodologias ativas de aprendizagem, em que o aluno é o centro do processo.

No entanto, muitos professores do ensino superior não são formados em licenciatura ou cursos que efetivamente preparam teoricamente e com práticas pedagógicas para o exercício da profissão de educador. Formados em administração, de graduados a doutorados, eles são preparados para exercer a atividade de gestão, assim como em outras profissões, a sua especialidade. Porém estes profissionais vão para as salas de aula ministrar disciplinas que conhecem muito, entretanto não foram preparados nos cursos de mestrado e doutorado em metodologias de aprendizagem, como por exemplo em *Active Learning*, logo, este professor inexperiente tende a repetir modelos das aulas que recebeu ou poderá repudiar os métodos pouco atrativos e contando com o desejo de melhoria no processo de aprendizagem, inovar com métodos interativos.

A partir da literatura sobre metodologias de ensino e da necessidade da formação do professor durante o Mestrado, este estudo tem como objetivo analisar o processo de formação docente no curso de Mestrado em Administração, com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, bem como descrever os resultados das práticas pedagógicas utilizadas na disciplina de Seminário de Docência.

## **2 Formação docente para o ensino superior**

A formação docente é um tema amplamente estudado nos meios acadêmicos, entretanto algumas questões de ordem pragmáticas devem ser levantadas, pois há uma necessidade de discussão e entendimento do papel do professor no processo de ensino. Neste sentido, Baptista (2003) alerta que oferecer aos licenciados oportunidades para reflexões e discussões permite que estes posicionem-se criticamente em relação às suas futuras atividades pedagógicas, desenvolvendo a consciência de que ser professor é assumir uma postura pedagógica de investigação e não mais de mero repetidor de conhecimentos.

O desafio do professor em lidar com as tensões entre identidade profissional e reforma pedagógica é uma questão complicada (BROWNELL; TANNER, 2012), principalmente ao considerar a falta que se verifica da formação específica em docência na maioria dos professores do ensino superior. Biggs (2012) contribui com a discussão ao alertar que muitos professores sentem grandes dificuldades em manter os padrões acadêmicos em turmas maiores e mais diversificadas.

Para esses problemas não há solução padronizada, entretanto existem meios para auxiliar o professor a definir seu papel e exercer com maior assertividade as funções de educador. Para superar as dificuldades que os professores encontram no exercício da função de mediador nas turmas maiores e heterogêneas, Biggs (2012) alerta que os alunos não podem ser tratados igualmente como se todos tivessem no mesmo estágio cognitivo, portanto é papel do professor organizar o contexto de ensino/aprendizagem para que todos os alunos participem, respeitando os alunos capazes de usar os processos de aprendizagem de ordem superior, assim como auxiliar os alunos que ainda estão nos níveis iniciais de aprendizagem.

Para a flexibilização do ensino e engajamento dos alunos as IES estão implantando metodologias ativas de aprendizagem (*Active Learning*), como por exemplo, em 2016, o consórcio STHM Brasil (2018), que já possuía 44 IES participantes, as quais estão presentes em 11 Estados do Brasil. O consórcio STHM Brasil (2018) trabalha na formação de professores em técnicas de *Active Learning*, mantendo parceria com a LASPAU (afiliada a Universidade de Harvard), Massachusetts Institute of Technology (MIT), Harvard University, Olin College, Universidade de Montreal e outras instituições relevantes no cenário mundial.

No entanto, para que o professor tenha conhecimentos sobre as dinâmicas da sala de aula e os processos de aprendizagem, não basta uma ação individual, mas um conjunto de ações das IES orquestradas para que o aluno perceba a mudança nos métodos de ensino da instituição, empoderando o professor no exercício da profissão de educador, pois Schwerdt e Wuppermann (2011) afirmam que estudos mostram que os professores são importantes para a aprendizagem do aluno, mas permanece incerto o que realmente determina o ensino eficaz. Para Biggs (2012) o professor pode influenciar o contexto de aprendizagem, tornando-o favorável, incentivando os alunos a realizar as atividades de aprendizagem para que possam alcançar níveis elevados de entendimento, e nas tarefas de avaliação, evidenciar para os alunos quais as atividades que são necessárias para atingirem os objetivos de aprendizagem.

## **2.1 Metodologias ativas de aprendizagem (*active learning*)**

Para Bonnell e Eison (1991) a aprendizagem ativa (*Active Learning*) é um termo genérico que expressa as atividades que envolvem os alunos em fazer as coisas e pensar sobre as coisas que eles estão fazendo nos processos de aprendizagem. Edgerton (2001) explica que

a *Active Learning* é um método de pedagogia de engajamento, onde busca-se o comprometimento dos alunos na aprendizagem.

Para Wanner e Palmer (2015), o ensino flexível e a aprendizagem ativa são métodos atuais do ensino superior na Austrália e no resto do mundo, o que demonstra o reflexo da mudança progressiva no ensino de Graduação e Pós-Graduação ao longo das últimas décadas no sentido do uso de pedagogias mais práticas e do conceito de aprendizagem centrada no aluno, as quais são possibilitadas por meio de novas tecnologias de informação e comunicação.

A aprendizagem ativa reúne uma vasta gama de atividades educacionais, estratégias de ensino, métodos de ensino e qualquer abordagem pedagógica em que se pretende ativar ou desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de aprendizagem (HUNG, 2015). Como exemplos de metodologias ativas pode-se citar: aprendizagem entre pares, discussões em grupo, estudos de caso (*case studies*), *Flipped Classroom*, aprendizagem colaborativa (*Cooperative learning*), aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*), aprendizagem baseada em equipe (TBL – *Team Based Learning*), ensino baseado em projeto e *inquiry-based learning* (SMITH *et al.*, 2005; BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; HUNG, 2015).

Vale destacar que apenas o tipo de aula (tradicional ou ativa) não é o único fator determinante da aprendizagem do aluno, pois na pesquisa de Schwerdt e Wuppermann (2011) os resultados indicam que o ensino tradicional, estilo palestra, está associado com desempenho significativo do aluno e não foi encontrado suporte para efeitos prejudiciais de ensino estilo palestra. Entretanto, a diferença entre a aula tradicional e a ativa está relacionada às estratégias determinadas nos estilos de ensino e aprendizagem, bem como na organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo, nesse sentido há estudos que comprovam uma maior aprendizagem com o uso de elementos de engajamento que as técnicas de *Active Learning* proporcionam (FERRAZ; BELHOT, 2010; SIGNORI *et al.*, 2018).

## **2.2 *Flipped classroom***

Na sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), as atividades educacionais são invertidas ou trocadas, pois o que é tradicionalmente feito em sala de aula passa a ser

realizado como trabalho de casa, como por exemplo, em vez de os alunos escutarem em aula uma *lecture* (palestra ou aula expositiva) sobre as políticas públicas e em seguida irem para casa trabalhar em um *paper* (artigo, resenha, ensaio) de política, no *Flipped Classroom* os alunos leem, assistem vídeos e consultam materiais sobre política antes de vir para a aula e, em seguida, envolvem-se em estratégias de aprendizagem ativa, como os debates sobre atual questões de política e estudos de caso durante a aula (GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015).

A experiência de Baepler, Walker e Driessen (2014) demonstrou que em uma sala de aula de aprendizagem ativa com o uso de *Flipped Classroom* os alunos alcançaram resultados de aprendizagem significativamente melhor, comparado com aqueles em uma sala de aula tradicional. No entanto, é fundamental os educadores desenvolverem instrumentos para a medição processual da aprendizagem, neste sentido Abeysekera e Dawson (2015) alertam que a realização de coleta de dados de aprendizagem no estágio de pré-classe pode servir de subsídio para a atividade em sala de aula, desta forma os educadores por meio da *Flipped Classroom* podem adaptar atividades e orientações para atender níveis de conhecimento e carga cognitiva diferentes entre os alunos.

A introdução de métodos de aprendizagem mais flexíveis tem um papel importante no ensino. Contudo, a avaliação processual (*assessment process*) muitas vezes é negligenciada, desconsiderando o fato de que a avaliação é o principal motivador para a aprendizagem do aluno, a qual necessita ser construtiva e alinhada com todas as outras atividades de aprendizagem (BIGGS, 2003). Wanner e Palmer (2015) alertam que a flexibilidade crescente e personalização da aprendizagem no ensino superior requer uma atenção equivalente entre as práticas e a avaliação, portanto o educador deve dedicar-se ao processo de avaliação e acompanhamento para garantir uma experiência de aprendizagem coesa e significativa.

### **2.3 Estudo de caso e caso de ensino**

O método de Estudo de Caso é uma variante do método Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecido como *Problem Based Learning* (PBL) (SA; FRANCISCO; QUEIROZ, 2007). Conforme os autores, trata-se de uma metodologia desenvolvida com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com problemas reais antes de alcançarem os semestres finais do curso. O método da PBL tem como propósito tornar o aluno capaz de

construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõem a situações motivadoras e o preparam para o mundo do trabalho (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Como muitas variantes do PBL, o Estudo de Caso é um método que oferece aos alunos a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto exploram a ciência envolvida em situações relativamente complexas. Enquanto o objetivo do modelo original do PBL é, principalmente, a aprendizagem do assunto científico, os casos são mais comumente usados para ensinar habilidades para a tomada de decisão (SA; FRANCISCO; QUEIROZ, 2007).

Para diferenciar os objetivos com a aplicação de Casos, destaca-se que há o modelo de Estudo de Caso que abrange casos-problema (Caso de Ensino) em que a análise e solução não estão presentes na narrativa do caso. Outros estudos de casos apresentam a descrição de um fenômeno que já tenha a análise da situação e as decisões gerenciais expressas no caso.

Na área de Administração, o método de caso de ensino simula a análise e a resolução de problemas gerenciais em sala de aula (ROESCH, 2007). Seu propósito é desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes nos futuros gestores. O caso é centrado em um ou mais problemas (conflitos) gerenciais, os quais são recortados de uma situação real que estimula os alunos a refletirem sobre as decisões (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006; ROESCH, 2011). Conforme Roesch (2007) o ideal é que o professor seja aquele que escreva os casos de ensino, contudo, casos escritos por alunos, sob orientação de professores, também costumam produzir ótimos resultados.

Um caso é uma história sem fim (ROESCH, 2007; 2011). Conforme a autora, o caso de ensino vem sendo utilizado na formação gerencial há cerca de cem anos em universidades norte-americanas, e mais recentemente na Europa e na Ásia. Entretanto, no Brasil são pouco usados, mas o interesse neste método de ensino-aprendizagem nas escolas de Administração está crescendo, talvez pela proliferação de mestrados profissionais e MBAs (ROESCH, 2007). Coerentemente, no caso de ensino devem ser apresentadas as notas de ensino para orientar o professor e aluno na condução e resolução do caso (GIL, 2004; ROESCH, 2007).

### 3 Metodologia utilizada

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, descritiva, desenvolvida a partir de um estudo de caso (YIN, 2009) de uma IES, na disciplina de Seminário de Docência, do Curso de Mestrado em Administração. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, com uma abordagem semiestruturada, mediante a aplicação de um roteiro com questões abertas e a observação participante, pois um dos pesquisadores deste estudo participou como professor da disciplina. Este roteiro semiestruturado, possui nove questões, as quais foram previamente validadas por dois experts doutores na área temática de ensino, antes de ser aplicado aos entrevistados. Outra forma usada para a coleta de dados foi o acesso aos documentos de plano de aula, material de suporte e os casos de ensino produzidos na disciplina.

A aplicação das entrevistas ocorreu no mês de junho de 2016, entrevistando-se 15 indivíduos de um total de 54 estudantes das turmas de 2014, 2015 e 2016, os quais participaram da disciplina de Seminário de Docência. Vale destacar que o Curso de Mestrado em Administração existente na IES entrou em funcionamento em fevereiro de 2014, portanto ainda é novo no mercado de ensino da região. Para a observação participante valeu-se dos relatos do professor. As entrevistas e os relatos do professor foram transcritos, bem como ocorreu a verificação ( verificou-se ) se as respostas atendiam aos objetivos da pesquisa, para haver assim a conferência da precisão, fidelidade e posterior interpretação dos dados, conforme preceitos de Flick (2004) e Gibbs (2009).

A interpretação dos dados coletados ocorreu por meio do método de Análise de Conteúdo, que consiste em identificar os elementos que permitem a apreciação das comunicações e fornecem informações suplementares (Bardin, 2004), os quais auxiliam no entendimento do fenômeno estudado. Neste sentido, com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, foram utilizadas as categorias *a priori*: i) importância de disciplinas específicas para a formação docente no curso de Mestrado em Administração; ii) Metodologias ativas de aprendizagem utilizadas na disciplina Seminário de Docência; iii) Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas nas aulas de Graduação e Pós-Graduação; iv) Efeito das metodologias ativas sobre a aprendizagem do aluno; v) Caso de Ensino no processo de aprendizagem do aluno; vi) Resultados da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem na disciplina de Seminário de Docência.

Os dados coletados foram analisados por meio da triangulação entre as entrevistas, os relatos do professor e os documentos (plano de ensino e casos de ensino produzidos), conforme as recomendações de Gibbs (2009) para a metodologia de pesquisa qualitativa com escopo de estudo de caso. Sobre o aspecto de confidencialidade, os nomes dos estudantes entrevistados não estão divulgados, portanto doravante serão tratados de “A1” (letra e número para diferenciar), assim como a IES pesquisada será identificada como Faculdade Alfa.

## 4 Resultados e discussões

A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade Alfa, na disciplina de Seminário de Docência (SD) do curso de Mestrado em Administração. A Alfa foi fundada em 2004, com campi nas cidades de Passo Fundo e Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, com 11 cursos de Graduação e seis mestrados. O Mestrado em Administração iniciou as atividades em 2014 e oferece 25 vagas anuais. A Alfa faz parte do STHM Brasil (2018) associado a LASPAU (2016), que é um consórcio de 44 IES brasileiras com o intuito de formação de professores, auxiliando as IES na implantação de metodologias ativas de aprendizagem. A seguir está apresentado a discussão das categorias *a priori* utilizadas na análise das respostas do questionário e relato dos entrevistados. A discussão das questões aplicadas aos estudantes de mestrado está descrita sob o escopo de: i) disciplina de formação docente; ii) metodologias ativas; iii) produção de casos de ensino.

### 4.1 Disciplina de formação docente

A partir dos estudos na disciplina de Seminário de Docência espera-se que o estudante de Mestrado desenvolva a capacidade de analisar o processo de ensino-aprendizagem e as modernas práticas educacionais, fundamentadas nas metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino superior. Para tanto, a disciplina aplica principalmente as técnicas de *Flipped Classroom* e *Case Studies* (especificamente o Caso de Ensino).

Sobre a importância da disciplina de Seminário de Docência, que é específica para a formação do Mestre em Administração, os estudantes relataram que há dois pontos básicos: necessidade de conhecer os conceitos do processo ensino-aprendizagem e o desejo de

conhecerem métodos de ensino-aprendizagem que ampliem o engajamento dos alunos de Graduação. No Quadro 1 está descrito parte das respostas de alguns dos entrevistados.

Pelas respostas dos entrevistados é observado o alto valor e relevância do curso de mestrado em administração possuir uma disciplina específica para a formação do docente, pois na graduação eles não tiveram a discussão das metodologias e conceitos utilizados no ensino superior, o que está alinhado às pesquisas de Baptista (2003), Brownell e Tanner (2012) e Biggs (2012), as quais mostram a necessidade de uma formação sólida do professor que vai atuar no ensino, considerando a diversidade e a quantidade de alunos em uma sala de aula.

**Quadro 1** - Respostas dos entrevistados

Categoria de análise	Respostas dos entrevistados*
i) Importância de disciplinas específicas para a formação docente no curso de Mestrado em Administração.	(A1) nas aulas é (sic) estimulado as teorias de ensino-aprendizagem, visando a melhoria da abordagem dos assuntos em sala de aula (...). (A3) a disciplina possibilita entender sobre como se dá o processo de aprendizagem de adolescentes e jovens (públicos de graduação) (...). (A6) (...) conhecer conteúdos necessários para a formação de professores, que como é o caso da administração não possuem esses conhecimentos até a chegada no mestrado acadêmico. (A4) (...) a disciplina é importante para o desenvolvimento das competências necessárias para a docência. (A13) (...) formas de trabalhar a “teoria” e dinâmicas de ensino-aprendizagem com práticas interativas que desenvolvam o pensamento crítico nos alunos. (A15) (...) organização e estruturação de atividades que atraiam interesse dos alunos. (A7, A8) facilitar a aprendizagem do aluno. (A3) (...) planejar e estruturar uma aula com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno, com foco no aluno e não mais no professor. (A5) (...) nas aulas estimula-se a aplicação de técnicas diferentes das cotidianas.
* Citações diretas das falas dos entrevistados.	

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2016).

Sobre o desejo que os estudantes de mestrado citaram em conhecer métodos voltados para o engajamento dos alunos de Graduação nos processos de ensino-aprendizagem, destaca-se a percepção de que os alunos não se mantêm ativos e envolvidos nas aulas tradicionais

(*lecture*), portanto há a necessidade que o professor conheça algumas técnicas de *Active Learning*. As pesquisas de Edgerton (2001), Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015), Wanner e Palmer (2015) e Hung (2015), contribuem com as percepções dos estudantes de mestrado, pois os autores afirmam que as metodologias ativas de aprendizagem promovem o engajamento e resultados positivos de aprendizagem, já que estas metodologias usam como base a autonomia do aluno.

## 4.2 Metodologias ativas

Algumas das percepções dos estudantes de mestrado em relação as categorias análise (ii), (iii) e (iv) estão descritas no Quadro 2. Sobre o aspecto das metodologias ativas de aprendizagem utilizadas na disciplina Seminário de Docência (ii), nota-se que foram percebidas a discussão sobre o uso de estudo de caso, casos de ensino, PBL, grupos de estudo, seminários, a *flipped classroom* e ensino por projetos. No entanto, a disciplina teve um foco mais concentrado nos métodos de *flipped classroom* e caso de ensino. A escolha por estes dois métodos está relacionada, segundo o professor da disciplina, pela facilidade de implementação destes métodos, com o uso de poucos recursos em sala de aula.

**Quadro 2** - Respostas dos entrevistados

<b>Categoria de análise</b>	<b>Respostas dos entrevistados*</b>
ii) Metodologias ativas de aprendizagem utilizadas na disciplina Seminário de Docência.	(A1, A3, A6, A7, A8, A9, A11, A13, A14, A15) Foram discutidas as metodologias de estudo de caso, casos de ensino, PBL, grupos de estudo, seminários, metodologia <i>flipped classroom</i> e ensino por projetos (A2, A3, A7, A8) ensino com uso de <i>softwares</i> (Socrative e pollev)
iii) Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas nas aulas de Graduação e Pós-Graduação;	(A1) As metodologias ativas possibilitam a interação entre professor e aluno. (A2, A3) Nas aulas deve-se diversificar os tipos de metodologias ativas. (A3, A5, A6, A7, A8, A9, A14) As metodologias sugeridas são caso de ensino, estudos de caso, PBL, grupos de estudo e jogos.
iv) Efeito das metodologias ativas sobre a aprendizagem do aluno;	(A1) A metodologia ativa pode proporcionar atividades crítico-reflexivos mediante os diálogos nos ambientes sociais do grupo. (A2) É uma forma descontraída de associar o conteúdo com uma nova abordagem. (A3, A4) Gera envolvimento, comprometimento e responsabilidade dos alunos. (A6) As metodologias levam os alunos a aprendizagem para a autonomia, e a formação

	<p>de um indivíduo crítico. (A9) Por trabalhar o aluno como foco central do aprendizado, as metodologias ativas proporcionam amadurecimento do aluno e também um novo olhar para a teoria. (A11) colocam o aluno como ator, agente ativo da aprendizagem. (A12) O aluno tem muito mais acesso a informação. (A14) a participação ativa faz com que o aluno crie seus próprios conceitos, o que contribui na formação de um ser mais crítico e atuante na sociedade. (A15) as metodologias ativas para aprendizagem contribuem significativamente para um melhor desempenho dos alunos.</p>
<p>* Citações diretas das falas dos entrevistados.</p>	

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2016).

Ainda sobre a escolha dos métodos de ensino de (*flipped classroom*; caso de ensino) utilizados na disciplina Seminário de Docência, estes foram escolhidos considerando-se os aspectos: i) Os estudos de Missildine et al. (2013) e Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015), mostram que *Flipped Classroom* incentiva que o aluno busque o conhecimento fora da sala de aula, com autonomia, valendo-se de informações disponibilizadas pelo professor e outra fonte; ii) O caso de ensino, enquanto derivação do método de estudo de caso, apresenta facilidade de utilização, pois conforme as pesquisas de Gil (2004), Ikeda, Veludo-De-Oliveira e Campomar (2006) e Roesch (2007; 2011), o caso problema é uma forma de trazer as situações das organizações para serem resolvidas em sala de aula, necessitando apenas um caso de ensino, o qual pode ser desenvolvido pelo professor da disciplina ou outro autor, desde que atenda os objetivos de aprendizagem da aula.

Sobre a questão relativa as metodologias ativas de aprendizagem mais importantes para serem utilizadas nas aulas de Graduação e Pós-Graduação, os estudantes do mestrado enfatizaram a função integradora da *Active Learning* e a necessidade de utilizar combinações de metodologias, entre as quais citaram caso de ensino, estudos de caso, PBL, grupos de estudo e jogos. Nota-se que os alunos de Graduação e Pós-Graduação, na sua maioria, vem de escolas secundárias com estilos de aulas menos interativas, portanto embora ocorra dificuldades na implementação de novos métodos de ensino, as pesquisas de Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) mostram que os alunos expostos a *Active Learning* ficam mais engajados e satisfeitos com a aprendizagem, assim como Missildine et al. (2013) destacam a necessidade de diversificar as metodologias.

A importância das metodologias ativas para a aprendizagem do estudante de mestrado, de acordo com os respondentes, está relacionada a: i) autonomia do aluno em construir o conhecimento; ii) gerar envolvimento dos alunos; iii) estimula o pensamento crítico do aluno; iv) melhor desempenho do aluno.

O uso de metodologias ativas permite que o aluno construa o conhecimento por meio de lições semiestruturadas e estudos pré-classe (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015; HUNG, 2015). Como consequência da autonomia do aluno, há estímulos capazes de envolver uma grande quantidade de alunos da classe, tornando-os agentes ativos e críticos.

O desempenho dos alunos melhora com a utilização de *Active Learning*, o que está fundamentado nas pesquisas de Missildine et al. (2013), Walker e Driessen (2014), O'Flaherty e Phillips (2015) e Hung (2015), que encontraram evidências de que aulas interativas ajudam os alunos a melhorar a aprendizagem. No entanto é fundamental considerar que o professor deve ser flexível em suas ações e avaliar o aluno de Graduação de forma processual (*assessment process*), considerando os diferentes níveis cognitivos em que cada aluno se encontra no momento, em conformidade com os preceitos da pesquisa de Biggs (2003).

### 4.3 Produção de casos de ensino

Entre as metodologias ativas de aprendizagem o caso de ensino, para os estudantes de Mestrado (Quadro 3), mostra-se relevante sob os aspectos de integração entre a teoria e a prática, bem como destacam que a *Active Learning* contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais dos alunos, além de contribuírem para uma melhor performance de aprendizado. Portanto, as metodologias ativas, em específico o caso de ensino, é suportada pelos estudos de Sa, Francisco e Queiroz (2007), Ikeda, Veludo-De-Oliveira e Campomar (2006) e Roesch (2011), os quais mostram que o trabalho com problemas reais estimula o aluno a desenvolver competências gerenciais e de posicionamento crítico-reflexivo frente as possibilidades de decisões que o caso de ensino propõe.

Em relação à formulação de casos de ensino na disciplina de Seminário de Docência, ministrada para as turmas de 2014, 2015 e 2016, foi proposto aos estudantes de Mestrado que, a partir dos preceitos de Gil, 2004 e Roesch (2007; 2011), desenvolvessem casos-problema para serem utilizados nas aulas de Administração, em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Os casos de ensino foram escritos em formato de artigo científico, com resumo e introdução, entretanto foi respeitado a estrutura de: i) descrição do caso, com a história em formato lúdico ou narrativa; ii) situação problema a ser resolvida; iii) possibilidades de solução, com as implicações; iv) notas de ensino com a utilização recomendada (sugestões para a aplicação), objetivos de aprendizagem e sugestão de questionamentos para a discussão; e, v) possibilidades para análise do caso, com o referencial teórico que suporta as análises e as possibilidades de decisão.

As turmas de 2014, 2015 e 2016, que tiveram aulas de abril a junho de 2016, escreveram 24 casos de ensino, dos quais até janeiro de 2017, foram publicados 16 em eventos nacionais e internacionais e 6 em revistas qualificadas pela CAPES. Em destaque a estas publicações 1 dos casos de ensino foi premiado entre os 5 melhores na categoria artigo em um evento científico de Pós-Graduação e pesquisa, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul em 2015.

### Quadro 3 - Respostas dos entrevistados

Categoria de análise	Respostas
v) Caso de Ensino no processo de aprendizagem do aluno	Entrevistados*: (A1, A9, A12) O caso de ensino, como metodologia ativa melhora a integração entre teoria e prática, o que facilita a aprendizagem. (A2, A4, A5, A7, A8, A14, A15) é uma forma de visualizar e simular as situações reais das organizações, contribuindo para a formação do administrador. (A3) contribui para os alunos desenvolverem competências técnicas e comportamentais. (A13) O aluno consegue aprender muito mais do que pelos métodos tradicionais.
vi) Resultados da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem na disciplina de Seminário de Docência.	Observação participante**: Os estudantes do curso de Mestrado em Administração da Alfa, das turmas de 2014, 2015 e 2016, composto por 54 indivíduos, que produziram 24 Casos de Ensino, dos quais 16 estão publicados em eventos e 4 publicados em periódicos científicos. Apenas 4 Casos ainda não foram publicados cientificamente.
* Citações diretas das falas dos entrevistados. ** Relato do professor da disciplina de Seminário de Docência.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

## 5 Considerações finais

Formar professores para o ensino superior é uma tarefa que vai além dos cursos de licenciaturas, pois a maioria dos professores que ministram aulas em cursos superiores, fora da área específica em educação, como é o caso da Administração, não possuem conhecimentos sobre metodologias pedagógicas para mediar o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a tarefa de formação docente fica a cargo de iniciativas dos cursos de Mestrado, embora o MEC e a CAPES não exijam que os professores de ensino superior tenham esta formação pedagógica.

A avaliação do processo de formação docente do curso de Mestrado em Administração com o uso de metodologias ativas de aprendizagem mostrou que os estudantes do Mestrado reconhecem a importância do tema e a necessidade de conhecer conceitos educacionais, bem como práticas que ampliem o engajamento do aluno de Graduação e Pós-Graduação. Nota-se que, na visão dos estudantes do mestrado há uma grande dificuldade em sala de aula de manter a classe focada nos temas abordados, portanto metodologias ativas e inovadoras podem contribuir com este processo de ensino-aprendizagem, já que a *Active Learning* incentiva a autonomia do aluno para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

Na aprendizagem focada no aluno, o professor passa de protagonista para a função de mediador, o que requer maior esforço e dedicação do professor. Isto significa que o professor gastará mais tempo com o planejamento da aula, assim como os alunos terão que disponibilizar maior tempo fora da sala de aula com pesquisa sobre o tema abordado. No entanto, as pesquisas de Baepler, Walker e Driessen (2014), O'Flaherty e Phillips (2015), Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) e Hung (2015) mostram que após o processo de *Active Learning*, os alunos reconhecem que aprenderam mais e em geral estão mais satisfeitos em comparativo aos métodos tradicionais.

Outro aspecto a considerar é o método de ensino usado nas aulas de formação docente, pois não é suficiente que o professor utilize uma *lecture*, dissertando sobre as técnicas de *Active Learning*. É fundamental que o estudante de mestrado vivencie a aplicação das técnicas de metodologias ativas, como foi o caso da disciplina de Seminário de Docência, a qual resultou na capacitação dos estudantes e em uma significativa quantidade de casos de ensino publicados.

Entre as limitações deste estudo encontra-se a capacidade de generalização, pois se trata de um estudo de caso único, mas que pode ser usado como parâmetro para outras pesquisas. Em relação a sugestões para novas pesquisas, este estudo investigou a necessidade de formação dos professores em métodos pedagógicos ativos, entretanto há questões para serem pesquisadas no contexto brasileiro: Quais as percepções dos alunos de Graduação e Pós-Graduação sobre o uso de *Active Learning*? Os métodos ativos melhoraram a performance dos alunos em comparativo aos alunos expostos as aulas tradicionais? Com a respostas a estas novas questões de pesquisa espera-se ampliar o conhecimento sobre os efeitos da *Active Learning* no processo de aprendizagem nos cursos de ensino superior.

## Referências

- ABEYSEKERA, A.; DAWSON, P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. **Higher Education Research & Development**, v. 34, n. 1, p. 1-14, 2015.
- BAEPLER, P.; WALKER, J. D.; DRIESSEN, M. It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. **Computers & Education**, v. 78, p. 227-236. 2014.
- BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 85-93, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BIGGS, J. **Teaching for quality learning at university**. 2 ed. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2003.
- BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, v. 31, n. 1, p. 39-55, 2012.
- BONNELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. Washington: George Washington University Press, 1991.
- BOROCHOVICIUS, E. TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.
- BROWNELL, S. E.; TANNER, K. D. Barriers to faculty pedagogical change: lack of training, time, incentives, and tensions with professional identity? **CBE-Life Sciences Education**, v. 11, n. 4, p. 339-346, 2012.

- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. 'Loom's taxonomy and its adequacy to define instructional objective in order to obtain excellence in teaching. **Gestão da Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 2, n. 2, p. 7-16, 2004.
- GILBOY, M. B.; HEINERICHS, S.; PAZZAGLIA, G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, v. 47, n. 1, p. 109-114, 2015.
- HUNG, H.-T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 81-96, 2015.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **RAUSP – Revista de Administração**, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2006.
- LASPAU – **Academic and Professional Programs for the Americas**. 2016. Disponível em: <http://www.laspau.harvard.edu>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- MISSILDINE, K.; FOUNTAIN, R.; SUMMERS, L.; GOSSELIN, K. Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. **The Journal of Nursing Education**, v. 52, n. 10, p. 597-599, 2013.
- KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.
- O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. **Internet and Higher Education**, v. 25, p. 85-95, 2015.
- SCHWERDTA, G.; WUPPERMANN, A. C. Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. **Economics of Education Review**, v. 30, n. 2, p. 365-379, 2011.
- ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC – Revista Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007.
- ROESCH, S. M. A. Como narrar um caso para ensino. **GVcasos – Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, s./v. Edição Especial, p. 1-6, 2011.
- SA, L. P.; FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. Estudos de caso em química. **Química Nova**, v. 30, n. 3, p. 731-739, 2007.
- SIGNORI, G. G.; DE GUIMARÃES, J. C. F.; SEVERO, E. A.; ROTTA, C. Gamification as an innovative method in the processes of learning in higher education institutions. **International Journal Innovation and Learning**, v. 24, n. 2, p.115-137, 2018.

SEVERO, E. A.; GUIMARÃES, J. C. F. de; SERAFIN, V. F.

SMITH, K. A.; SHEPPARD, S. D.; JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Pedagogies of engagement: classroom-based practices. **Journal of Engineering Education**, v. 94, n. 1, p. 87-101, 2005.

STHEM Brasil – **Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics**. 2018. Disponível em: <http://sthembrasil.com/site/>. Acesso em: 1 fev. 2018.

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. **Computers & Education**, v. 88, p. 354-369, 2015.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. 4. ed., Thousand Oaks: Sage Publication, 2009.

Recebido em: 08/06/2018

Revisado em: 03/02/2019

Aprovado em: 18/06/2019

Publicado em: 28/08/2020