

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE
UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na Linha de Pesquisa “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Neide Pena Cária

POUSO ALEGRE – 2018

REIS, Marcelo da Silva. Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em Administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos/ Neide Pena Cária. Pouso Alegre. 2018. 148p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí

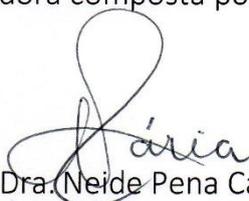
Orientadora: Prof^a Dr^a Neide Pena Cária

1. Metodologias ativas. 2. Aprendizagem Significativa. 3. Inovação 4. Educação Superior.

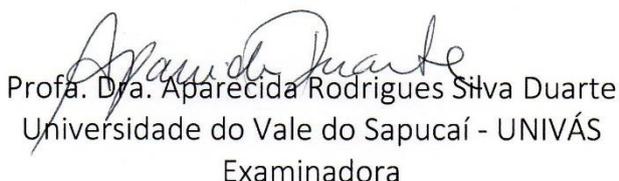
CDD 371.102

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS” foi defendida, em 4 de dezembro de 2018, por **MARCELO DA SILVA REIS CÂNDIDO**, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98011581, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena Cária
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Profa. Dra. Aparecida Rodrigues Silva Duarte
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Profa. Dra. Dércia Antunes de Souza
Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC/SP
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos, esposa Camila e minha filha Maria Clara, presentes de Deus para a minha vida, sem eles seria impossível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha saúde e forças para enfrentar todos os desafios que esta caminhada me proporcionou e por ter colocado pessoas fantásticas em meu caminho.

À minha esposa Camila, pela dedicação e apoio em todos os momentos e a todos os meus familiares e amigos que de alguma maneira colaboraram para realização deste sonho.

Aos meus pais e irmãos que sempre estiveram juntos apoiando e me motivando.

À minha orientadora Dra. Neide Pena Cária, deixo um agradecimento especial, pois acreditou nas minhas propostas e fortaleceu minhas ideias. Agradeço por não ter me deixado fraquejar em nenhum momento e por ter se tornado uma referência de professora para o resto da minha vida.

Agradeço aos funcionários da Univás, que sempre estiveram presentes, auxiliando e orientando e a meu amigo Samuel Carvalho que foi um grande parceiro durante esta caminhada.

Agradeço os professores da Banca examinadora, Prof.^a Dra. Neide Pena Cária, Prof.^a Dra. Aparecida Rodrigues Duarte, Prof.^a Dra. Dércia Antunes de Souza e aos autores citados nesta pesquisa, pois sem a contribuição deles, não seria possível a conclusão.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

REIS, Marcelo da Silva. **Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em Administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos.** 2018. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2018.

RESUMO

Esta pesquisa para dissertação de mestrado em educação insere-se na Linha de Pesquisa, “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente” e está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão – GPEG, cadastrado no CNPq. O objetivo central é conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no que se refere à eficácia do processo de ensino e aprendizagem, com o foco no processo de educação e formação dos estudantes do curso de Administração. Tem como ponto de partida o relato de uma experiência realizada há mais de três anos por este pesquisador em um curso de Administração, noturno em uma universidade particular, localizada no Sul de Minas Gerais. Busca-se investigar a percepção dos alunos que vivenciaram essa experiência e, a partir da percepção dos mesmos, discutir o uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior como proposta pedagógica, visando uma aprendizagem significativa. A metodologia ativa é compreendida como um processo que consiste em retirar o professor do foco central das aulas, mas sem retirar o seu protagonismo e colocar o aluno, também, como ator e protagonista de seu processo de formação. Adotando a hipótese de que todo ensino, *a priori*, só pode ser considerado eficaz se o aluno participar ativamente do seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor observar, provocar e dar condições para que esta participação ocorra, questionou-se na pesquisa: “Como as chamadas metodologias ativas podem contribuir para novos processos de ensinar e aprender nas instituições de ensino superior de forma mais eficaz na formação humana e profissional, mais coerentes ao novo perfil dos estudantes que chegam atualmente às salas de aula e às suas expectativas?” A metodologia utilizada foi a análise da experiência e uma pesquisa de campo, tipo Survey, de caráter exploratório, com aplicação de um questionário tipo *Likert*. A análise foi descritiva e se deu na abordagem qualitativa, visando fazer uma aproximação das respostas dos participantes da pesquisa à literatura pertinente. Os resultados evidenciaram que as estratégias metodológicas e a formação pedagógica constituem fatores que, até a bem pouco tempo, foram desconsiderados na educação superior, mas são recorrentes na atualidade. Demonstrou ainda que as metodologias ativas podem e devem ser utilizadas como instrumentos de inovação, mas, elas por si só não transformam a dinâmica das aulas e nem levam à uma aprendizagem significativa e ativa por parte dos estudantes. Há de se levar em conta a formação, o domínio do conteúdo e a experiência do professor, pois o exercício da docência exige a mobilização de saberes da experiência e saberes pedagógico e científico.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aprendizagem significativa. Inovação. Educação Superior. Saberes Pedagógicos.

REIS, Marcelo da Silva. **Active methodologies as a pedagogical proposal in the Administration training process: the dialogue between pedagogical practice and students' perception.** 2018. 148p. Dissertation (Master's Degree in Education), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2018.

ABSTRACT

This research is part of a master's dissertation in education in the Research Line, "Educational Practices and Training of the Practitioner Teacher" and is linked to the Research Group in Education and Management - GPEG, registered in CNPq. The key objective is to learn and understand the students' positioning in relation to the use of active methodologies as a pedagogical proposal regarding the teaching and learning process effectiveness, focusing on the educational and training process of students from the Administration course. The starting point is the report of an experiment carried out more than three years ago by the researcher in an Administration course at a private university, with night classes, located in the South of Minas Gerais. The aim is to investigate the perception of students who lived this experience and, from their perception, discuss the use of the so-called active methodologies in higher education as a pedagogical proposal, aiming to a significant learning. An active methodology is understood as a process that consists of withdrawing the teacher from the primary focus of classes without changing his leading role but placing the student as actor and protagonist of his training process. Having adopted the hypothesis that every teaching, a priori, can only be considered effective if the student participates actively in his/her learning process, it is up to the teacher to observe, provoke and give conditions for this participation to take place, what was questioned in the research was: "How the so-called active methodologies can contribute to new processes of teaching and learning in higher education institutions being more effective in human and vocational training and more consistent with the profile and expectations of students currently arriving in classrooms?" The methodology used was an experience analysis and a field survey, of an exploratory nature, with the application of a Likert type questionnaire. The analysis was descriptive and took place in a qualitative approach, aiming to approximate the answers of the research participants to the pertinent literature. The results showed that methodological strategies and pedagogical training are factors that, until very recently, have been disregarded in higher education, but are recurrent today. In addition, it has shown that active methodologies can and should be used as instruments of innovation in pedagogical mediation, however, by themselves, they do not transform the dynamics of classes and do not lead to meaningful and active learning on the behalf of students. Training, content knowledge and the experience of the teacher must be taken into account since the exercise of teaching requires the mobilization of experience, pedagogical and scientific knowledge.

Keywords: Active Methodologies. Meaningful Learning. Innovation. Higher Education. Quality of Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas em cursos de graduação presenciais em 2016 por organização acadêmica.....	31
Quadro 2 – Concluintes nos Cursos de Graduação Presenciais em 2016 por Organização Acadêmica.....	31
Quadro 3 – Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu no Brasil	33
Quadro 4 – Diferença entre pedagogia e andrologia	36
Quadro 5 – Ficha de pesquisa	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os processos fundamentais da aprendizagem.	40
Figura 2 – Princípios da aprendizagem que fundamentam o PBL.....	67
Figura 3 – Metodologia Peer Instruction	68
Figura 4 – Jogo de aula inicial	87
Figura 5 – Jogo verdadeiro ou falso em grupo.....	89
Figura 6 – Jogo dos quatro grupos	90
Figura 7 – Jogo da pergunta dupla.	94
Figura 8 – Jogo individual pergunta dupla.....	92
Figura 9 – Os processos fundamentais da aprendizagem.	96
Figura 10 – Integração do modelo da sala de aula invertida com metodologias ativas..	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aptidão para administrar uma empresa..	107
Gráfico 2 – Aplicabilidade dos conteúdos do curso de administração.	109
Gráfico 3 – Conhecimento técnico.....	110
Gráfico 4 – Dificuldades de utilização das ferramentas da administração no desenvolvimento profissional.	113
Gráfico 5 – Preparação dos alunos para o mercado.....	115
Gráfico 6 – Metodologias ativas no processo de ensino	117
Gráfico 7 – Contribuição das metodologias ativas na formação do administrador.	119
Gráfico 8 – Contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento profissional..	120
Gráfico 9 – Metodologias utilizadas pelo autor no desenvolvimento profissional.	122
Gráfico 10 – Metodologias utilizadas pelo autor no processo de aprendizagem.	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IES	Instituições de Ensino Superior
JUCA	jogos universitários de conhecimentos aplicados
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBL	<i>Problem based learning</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
TGA	Teoria Geral de Administração
UNESCO	<i>Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
ESTRUTURA DO TEXTO	25
SEÇÃO 1	26
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM NOVO CENÁRIO, NOVAS QUESTÕES E VELHOS DESAFIOS	26
1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....	27
1.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	34
1.3 ENSINO SUPERIOR: ENSINO DE ADULTOS – ANDRADOLOGIA.....	35
SEÇÃO 2	39
A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR.....	39
2.1 ENSINANDO E APRENDENDO NO ENSINO SUPERIOR	39
2.1.1 Formação profissional e pedagógica dos docentes do ensino superior	41
2.1.2 O aluno da educação superior.....	46
2.1.3 Aprendizagem ativa.....	53
SEÇÃO 3	55
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICOS.....	55
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
3.2 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA	60
3.3 ALGUMAS METODOLOGIAS ATIVAS MAIS ADOTADAS	63
3.3.1 A sala de Aula Invertida (ou <i>Flipped Classroom</i>).....	63
3.3.2 <i>Problem Based Learning (PBL)</i>	65
3.3.3 <i>Peer Instruction</i>.....	67
3.3.4 <i>Storytelling</i>.....	70
SEÇÃO 4.....	72
DIÁLOGO ENTRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIAS ATIVAS.....	72
4.1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: “MEMÓRIAS DO SILÊNCIO”	72
4.2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	79
4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA METODOLOGIA EM SALA DE AULA.....	82
4.4 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	83
4.5 DESCRIÇÃO DOS JOGOS E ATIVIDADES.....	85
4.6 AVALIAÇÃO.....	96
SEÇÃO 5	99
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	99
5.1 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA.....	99
5.1.1 Metodologia: Descrição e Fundamentos.....	100
5.1.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	102

5.1.3 Sobre o instrumento de coleta de dados.....	102
5.1.4 O processo de coleta de dados.....	103
5.2 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE.....	137
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa para dissertação de mestrado em educação investiga e discute a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de educação e formação de estudantes de nível superior. A pesquisa tem como motivação uma experiência realizada em sala de aula há mais de três anos por este pesquisador no quarto ano, último semestre noturno no curso de Administração de uma universidade particular, localizada no Sul de Minas Gerais, utilizando metodologias ativas de ensino. A inovação na metodologia surgiu com o propósito de conquistar mais atenção dos alunos, envolvê-los nas aulas a fim de obter melhor compreensão dos conceitos abordados e atender às ementas propostas pelo curso de Administração.

É importante destacar que, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área de Administração e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, nos cursos Bacharelados em Administração, o perfil da formação profissional está atrelado a um conjunto de competências profissionais para atender às demandas do mercado. Nesse sentido, a universidade é vista não apenas como um centro de formação de saberes e produção de conhecimentos, mas como aquela que atende aos princípios básicos da modernidade, seja no que se refere às relações de trabalho ou à prestação de serviços à sociedade.

Neste trabalho, compreendemos a metodologia ativa como um processo que consiste em retirar o professor do foco central das aulas e colocar o aluno como principal ator em seu processo de formação e aprendizagem, evitando a contradição que, tradicionalmente, está posta nos processos educativos, como fundamentada por Franco (2016). Segundo a autora, o aluno tem permanecido passivo em sala de aula enquanto o professor ocupa o centro do processo pedagógico. Conforme Anastasiou (2001), metodologicamente, a relação professor/aluno/conhecimento centralizada no professor, que era considerado um repassador do conteúdo, e no estudo das obras clássicas da época. A aceitação passiva por parte dos alunos e a necessidade de memorização para realização das avaliações eram fundamentais neste modelo. Esse modelo, há algumas décadas, tem se mostrado ineficiente diante das mudanças e transformações que vêm ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho, trazendo a necessidade de repensar metodologicamente os processos de ensino na educação superior.

Partimos do pressuposto de que o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz, o que vai ao encontro dos fundamentos teorizados por Franco (2016) e também

por Pimenta e Anastasiou (2010), quando defendem que só há ensino quando ocorre a aprendizagem. Nesse sentido, o aluno somente tem uma aprendizagem ativa quando interage com o assunto em estudo, questionando, ouvindo, falando, discutindo, refletindo, fazendo e ensinando. Ou seja, o estudante deve ser estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor.

Considerando que professores do ensino superior enfrentam atualmente grandes desafios em sala de aula, dentre eles podemos destacar a dispersão dos alunos com os aparelhos tecnológicos ou fazendo outra atividade, a falta de interesse em acompanhar a aula, além da incapacidade de atender às diversas demandas do mundo do trabalho e responder às exigências do Ministério da Educação (MEC), a hipótese que orienta esta pesquisa é a de que todo ensino, *a priori*, só pode ser considerado eficaz se o aluno participar ativamente do seu processo de aprendizagem e cabe ao professor provocar e dar condições para que esta participação ocorra.

Nessa perspectiva, são questões que orientam esta pesquisa:

- Como as chamadas metodologias ativas podem contribuir para novos processos de ensinar e aprender nas instituições de ensino superior de forma mais eficaz, mais coerente ao novo perfil e às expectativas dos estudantes que chegam, atualmente, às salas de aula, contribuindo efetivamente para a formação humana e profissional?
- Quais são os subsídios que as metodologias mais ativas podem oferecer para atender às diretrizes curriculares exigidas para o curso de Administração?
- Como os alunos do ensino superior reagem às metodologias ativas ao confrontar suas necessidades e expectativas aos métodos aplicados pelo professor?

Em face das questões apresentadas, foi proposto como objetivo central conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes do Curso de Administração, período noturno, sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no que se refere à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que o processo de aprendizagem bem como a formação profissional dos alunos foi tomado como um resultado que envolve o professor, o aluno, o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, esse objetivo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar possibilidades para o desenvolvimento das competências exigidas pelas DCN por meio das metodologias denominadas ativas.
- b) Localizar impactos da utilização das metodologias ativas em sala de aula, inclusive com relação ao desenvolvimento de conteúdo.
- c) Identificar e analisar por meio do desempenho acadêmico a possível influência da metodologia ativa.
- d) Entender como os alunos percebem novas metodologias aplicadas em sala de aula ao confrontar as suas expectativas e necessidades individuais e profissionais com a nova dinâmica da sala de aula.

Ao identificar a percepção dos alunos que vivenciaram a referida experiência em seu último semestre de formação e, a partir de uma aproximação das respostas dos estudantes pesquisados e a literatura pertinente, foi possível fazer uma triangulação de dados e informações quanto ao uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior.

Desde as últimas décadas do século anterior, a questão do ensino e da educação, em todos os níveis, está cada vez mais em evidência, tanto para atender às demandas de um público em expansão, quanto para atender às exigências de qualidade num cenário cada vez mais competitivo. Atualmente, há uma perspectiva de multiplicidade de saberes e conhecimentos que fracionam o ensino superior, diante das diversas demandas do mundo do trabalho e, em face de um processo de reconfiguração do sistema de ensino superior, que tem como principal meta a implementação de um processo de regulação da qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade acadêmica e à sociedade de modo geral.

Atualmente a qualidade da educação é uma das questões mais discutidas no contexto contemporâneo e, nessa esteira, surgem também diversas questões relacionadas aos processos pedagógicos no nível superior, colocando em cheque o modelo tradicional de ensino. Nesse contexto, a crescente busca pela excelência da docência na educação superior tem movimentado discussões, pesquisas acadêmicas, principalmente em relação à formação para a docência no ensino superior e às diferentes metodologias de aprendizagem. Muitos dos desafios de educadores de diferentes áreas do conhecimento estão pautados em encontrar diferentes metodologias, tendo em vista a melhoria da eficácia da aprendizagem de adultos. As metodologias ativas têm se apresentado com grande potencial para atender às necessidades da sala de aula nesse novo cenário.

Considerada por alguns autores como complexa, à docência e a diversificação de metodologias ativas têm sido temas recorrentes nas pesquisas acadêmicas e eventos científicos do nível de ensino superior, emergindo desses debates outras questões de igual importância como é o caso da formação para a docência no ensino superior, a profissionalização da docência, o uso de tecnologias no processo de ensino, enfim, da urgência de inovação na educação superior. Isso porque, mesmo atuando em uma determinada área de ensino, são exigidos do profissional que se dedica à docência, vários saberes que estejam em consonância e, principalmente, interpretados com os propósitos de formação da área em questão.

A docência no ensino superior como uma atividade complexa já pode ser considerada consenso entre os pesquisadores que, de alguma forma, investigam e discutem o tema, pois reconhecem que os saberes para a docência no ensino superior exigem uma preparação acadêmica e profissional, numa perspectiva teórica e prática, para que o processo de ensinar e aprender ocorra de forma eficiente. Nesse sentido, como defende Pimenta e Anastasiou (2005), a pedagogia aparece como contribuinte dos docentes, cabendo ao professor a responsabilidade por um ambiente de aprendizagem ativa, ou seja, em que necessariamente ocorra a aprendizagem. Portanto a implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, como defende Berbel (2011).

De acordo com Berbel (2011), ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas com a temática em estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam, deixando possibilidades para alternativas criativas, as metodologias ativas representam o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.

Daí a importância da temática “metodologias ativas” nos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Superior, pois elas buscam desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem mediante a problematização e o envolvimento dos alunos a partir de experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, com a finalidade de aproximar os conteúdos curriculares à realidade vivenciada.

Como adepto¹ das metodologias ativas no ensino, em qualquer nível, ao longo do último semestre do curso de Administração, a partir de um planejamento pautado em metodologias ativas, o trabalho pedagógico foi realizado utilizando atividades interativas, com dinâmicas e proposições dialogadas, sempre com avaliação e autoavaliação ao final das aulas, embora não houvesse ainda da minha parte nenhum conhecimento sobre metodologias ativas.

Durante percurso do semestre houve profunda participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas, mas no contraponto, houve também algumas manifestações no próprio ambiente acadêmico, por parte de alguns profissionais docentes, no sentido de que os alunos se tornaram mais “difíceis”, sinalizando que eles se tornaram mais críticos e exigentes. Essas manifestações entre os demais docentes fizeram surgir alguns questionamentos e a necessidade de conhecer a percepção dos alunos e, uma vez ingressando no Curso de Mestrado, também entrei em contato com as chamadas metodologias ativas, o que despertou o desejo de investigar a própria prática.

Ao longo da minha trajetória na docência no ensino superior, sempre busquei em cada aula envolver os alunos no tema e nas discussões, na direção de fazê-los sentir como participante da aula, de modo ativo. Para isso, sempre procurei me aproximar dos estudantes e adotar uma postura de forma que pudesse ajuda-los a superar as suas dificuldades e atender às suas expectativas. Sempre valorizando a sua participação ativa, os casos mais complexos eram tomados como desafios a serem superados e, dessa forma, todas as aulas eram planejadas a partir de novos desafios articulados com os temas a serem tratados.

Como bacharel em Administração e com larga experiência no mercado, sempre tive inclinação para o trabalho de formação com as pessoas e, desde que ingressei na docência na educação superior, fui tomado por um encantamento que ainda perdura, apesar das dificuldades que fazem parte da profissão e, por isso mesmo, também desafiador. Por acreditar na educação e por me sentir a cada dia mais desafiado, no ano 2017, ingressei no Mestrado em Educação. O mestrado foi um grande divisor de águas na minha carreira como docente, pois quando iniciei as aulas, tinha como primeira impressão que seria apenas e tão somente mais um curso e que seria uma questão de tempo para que a formação em mestre estivesse concluída. No entanto, logo na primeira aula, percebi que não seria bem isso.

Entre como aluno especial e na nossa primeira aula de políticas, fomos imersos em um cenário que foi para mim um impacto, ao me deparar com toda uma engrenagem

em que se situa a educação do ser humano. Compreendi as causas e consequências que, ao longo do tempo, provocaram e provocam avanços e contradições no que refere às políticas de educação e nos propósitos que permeiam os processos de formação, inclusive a profissional. Fui percebendo aos poucos que tudo que temos hoje é resultado de provocações científicas e metodológicas que, ao longo do tempo, foram se transformando e evoluindo e, no caso da educação, esta evolução nos parece que não respondeu a tempo às demandas que foram surgindo diante da evolução da própria sociedade e do mercado, como é o caso da globalização e do desenvolvimento acelerado das tecnologias.

No mestrado, passei então, a ter um novo olhar para as questões educacionais pelo viés da pesquisa, compreendendo o aspecto epistemológico e superando o discurso reducionista da dicotomia entre teoria e prática, muito comum no discurso de professores e também dos alunos. O mestrado me mostrou uma face dos fatos que eu não estava acostumado a observar no desenvolvimento do trabalho educativo. Enfim, o mestrado veio confirmar a minha vocação pela educação e o desejo de aprofundar conhecimentos sobre as questões pedagógicas. Com esse relato justifico a escolha do tema e o propósito deste trabalho de pesquisa, tomando o uso de metodologias ativas como objeto de estudo, a partir de uma própria prática.

A escolha de uma experiência realizada em sala de aula como ponto de partida, nesta pesquisa, se deve à oportunidade de trazer os estudantes envolvidos nas atividades em sala de aula ao debate, dar voz aos mesmos, uma vez que a aplicação das metodologias ativas no ensino superior tem recebido também diversas críticas principalmente por parte de alguns professores e pesquisadores. Portanto, neste trabalho foi dado voz aos alunos, convidando-os a fazerem parte desta pesquisa como sujeitos e não como objetos de estudo, pois o que está em estudo é o processo pedagógico utilizado em sala de aula e tudo o que gira no seu entorno. Ou seja, neste trabalho, buscou-se investigar a percepção dos alunos que vivenciaram essa experiência e, a partir das suas respostas, discutir o uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior.

Normalmente, as questões ditas pedagógicas são tratadas no cerne da temática da docência o que, por sua vez, envolve todo o processo de ensino, aprendizagem, avaliação, relações diversas que se dão em sala de aula, saberes docentes, entre outros. Segundo Veiga (2006), o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Diante dessa

nova perspectiva, suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente e seus métodos e metodologias de ensino, conseqüentemente, devem atender às necessidades que vão surgindo no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A questão da docência no ensino superior tem sido objeto de estudo de diversos autores desde a década de 1990, podendo-se destacar à época Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Morosini (2000), Gauthier *et al.* (1998) dentre outros. Desde então, o campo de pesquisa acerca da docência no ensino superior vem se ampliando e, nas últimas décadas, vem se desenvolvendo de maneira exponencial em todo o mundo. Especificamente sobre os “saberes docentes” vários estudos surgiram como consequência da tendência da profissionalização do ensino e da docência, remetendo-se ao fato de esses saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim, a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo, como argumentado por alguns autores, dentre eles Tardif, Lessard, Lahaye (1991).

Conforme entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdos definidos e imutáveis. Nesse mesmo sentido, Cunha (2010) indica que a docência no ensino superior não é uma atividade para iniciantes, pois exige uma ampla variedade de saberes e conhecimentos que estão inseridos no processo da docência. O professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

Dessa forma, reconhecemos com base em Tardif (2000, 2002) e nos demais autores, ora citados, que os saberes são variados e heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens, porque não são unificados, mas sim ecléticos, uma vez que os professores se utilizam de diferentes teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade encontrada. Reconhecemos, também, que os alunos do curso superior, possuem experiências, conhecimentos e, por isso mesmo, procuram um curso superior capaz de atender à sua vocação profissional e às suas expectativas profissionais e pessoais. Portanto os alunos devem ser levados em consideração no desenvolvimento dos processos pedagógicos e na seleção dos conteúdos. Ou seja, a eles devem ser dadas oportunidades de interação com a dinâmica das aulas.

Moran (2007. p.33), indica que: se queremos que os alunos sejam proativos, “precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes”. O autor ainda frisa que “se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa”. Segundo Moran (2007), para desenvolver competências e abordar temas mais complexos em sala de aula fazendo com que o aluno tome mais decisões precisamos adotar metodologias que atendam a esta necessidade e permitam aos alunos demonstrar seu potencial e desenvolvê-lo. No entanto, isso não é tarefa fácil e tem mobilizado questões tais como: de que maneira a educação deveria preparar os estudantes para lidarem com elementos de conflitos locais, regionais, nacionais e transnacionais, ao mesmo tempo?

É neste contexto que insere a motivação e a decisão pelo tema aqui proposto neste trabalho. São várias as questões recorrentes que têm levado especialistas a caracterizarem a docência no ensino superior como uma atividade complexa e não são poucos os que defendem uma reforma mais drástica neste nível de ensino, desde a graduação à pós-graduação, conforme literatura visitada no decorrer deste trabalho. No entanto, no caso do ensino superior, segundo Burbules e Torres (2004), reformar sistemas educacionais de forma drástica, com base nesses pressupostos problemáticos, pode estar no interesse imediato de muitos tipos de empregadores, mas não está claro se irá servir de maneira eficaz aos interesses mais amplos da sociedade, muito menos dos trabalhadores, em geral. Para os autores, o efeito total é voltar a educação para capacidades baseadas em competências, à custa das formas mais fundamentais de competências críticas exigidas para um aprendizado autônomo e uma cidadania ativa.

Especificamente no Curso de Administração, que é objeto de estudo desta pesquisa, que tem com propósito a educação e formação profissional, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/1996) e ainda, por se tratar de adultos em ambiente educação mais voltado para a formação profissional, tanto o ensino como a aprendizagem devem ser discutidos levando em consideração o perfil do novo profissional requerido pela sociedade e/ou pelo mercado. Esse perfil deve conjugar competências e habilidades que extrapolem os moldes tradicionais, deve dominar, além dos saberes profissionais específicos, a capacidade de atuar em equipe, de gerenciamento, de solucionar problemas de forma criativa e de se comunicar de forma eficiente, conforme proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o

Curso de Administração (BRASIL, 2003). Esses atos legais deixam evidenciados o propósito e a necessidade de rever as estratégias de ensino nas instituições de formação superior, em especial em áreas profissionalizantes.

Por outro lado, historicamente, as competências pedagógicas do professor na educação superior, as estratégias de ensino e as questões de aprendizagem e desempenho acadêmico dos alunos, historicamente, não foram levadas em consideração ao longo dos anos, ou não eram consideradas no ensino, nos projetos pedagógicos, na gestão pedagógica. É possível dizer que as estratégias utilizadas em sala de aula pelo professor universitário constituem fatores que no passado foram pouco questionados, mas são recorrentes na atualidade, principalmente, tendo em vista a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído diante da necessidade de se avaliar a qualidade do ensino superior que cada vez mais faz parte de debates e estudos.

Nesse contexto, caracterizado normalmente como sociedade globalizada, sociedade do conhecimento, sociedade tecnológica e outras denominações, os estudantes são cada vez mais convocados a desenvolver competências que possam atender às necessidades pessoais e profissionais. Com isso, evidencia-se a grande complexidade da educação e formação, pois, ao passo que os alunos, uma vez na instituição de ensino superior, precisam lidar com ansiedades e motivações do dia a dia e do trabalho, ele é também colocado de frente com as exigências da profissão e das perspectivas do futuro profissional. Segundo Berbel (2011), tal complexidade é crescente também nos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local, demandando o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. Portanto faz parte das funções das instituições de ensino contribuir para que a educação possa atender a essas demandas.

No caso da educação superior, que se ocupa com o ensino e a aprendizagem de adultos e a formação para uma profissão, nesse nível de ensino, percebe-se uma lacuna, pois pouco se tem discutido sobre uma pedagogia para o ensino de adultos e, muitas vezes, esse nível de ensino é tratado como uma extensão do ensino médio, com pouca ou nenhuma preocupação no que se refere à metodologia de ensino. Somente nas duas últimas décadas, o ensino e aprendizagem de adultos no ensino superior, de modo geral, vêm despertando a atenção dos pesquisadores e da academia, cujos estudos evidenciam

esta situação e também discutida por alguns autores como Pimenta e Anastasiou (2005), Cunha (2010), Masetto (2003), entre outros.

Dessa forma, metodologicamente, o estudo que ora se apresenta, trata-se de uma articulação de dados e informações originados de três fontes: de uma análise da experiência com a utilização de metodologias ativas em sala de aula; uma investigação empírica, no caso, uma pesquisa campo, tipo *Survey*, na abordagem qualitativa, e também da revisão de literatura especializada sobre metodologias ativas. Utilizando a abordagem qualitativa, é desenvolvida a discussão em torno do uso das metodologias ativas na educação superior, mais especificamente o curso de Administração.

Conforme Minayo (2008), na pesquisa qualitativa o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Essas ações propostas por Minayo (2008) serviram de bússola para o desenvolvimento desta pesquisa. O instrumento de trabalho de campo utilizado no processo de coleta de dados e informações, ou seja, o questionário aplicado e às informações originadas da própria prática, permitiram uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. A sistematização de informações na forma de gráficos, como apresentado no decorrer deste trabalho, não teve a intenção de quantificação, mas sim, serviram apenas como referência simbólica para as análises.

Como argumenta Minayo (2008), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Por meio desta modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições. Para a referida autora, a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa e são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecidos.

Neste trabalho, ao tomar como objeto de estudo a percepção dos alunos que vivenciaram uma nova experiência de metodologia aplicada por este pesquisador em sala de aula, a abordagem qualitativa é que melhor se adéqua aos objetivos propostos,

uma vez que todo o trabalho de pesquisa se concentrou em investigar, questionar e analisar a própria prática no que se refere ao alcance de maior participação dos alunos em sala de aula e mais eficácia na aprendizagem. A seguir, passamos a apresentar a estrutura deste texto de dissertação.

ESTRUTURA DO TEXTO

Este texto encontra-se estruturado em cinco seções, além da introdução e das considerações finais.

Seção 1: Educação superior: um novo cenário, novas questões e velhos desafios. Nesta seção são apresentados os fundamentos teóricos e conceitos que se referem à educação superior no contexto de mudanças ocorridas nos últimos anos e os desafios da atualidade.

Seção 2: Docência e a aprendizagem no curso superior. Nesta seção, são abordadas questões que envolvem a docência no ensino superior como a questão da competência acadêmica do professor, as mudanças necessárias dos processos de ensino e aprendizagem, o novo perfil dos alunos.

Seção 3: Metodologias ativas na educação superior: aspectos conceituais e epistemológicos - Nesta seção, são apresentados alguns aspectos da fundamentação teórica do tema “metodologia ativa”, seguida pelo detalhamento de alguns fatores que são considerados como condicionantes na implementação e no uso das metodologias denominadas “ativas” no ensino superior.

Seção 4: Diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos: um relato de experiência com metodologias ativas. Nesta seção, é descrito o relato de experiência com o uso de metodologia ativa realizada por este pesquisador há mais três anos em sala de aula do curso de Administração.

Seção 5: Apresentação e discussão de dados. Esta seção foi destinada à apresentação e discussão dos dados coletados na direção de responder às questões apresentadas e atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais em que se demonstra que as metodologias ativas podem e devem ser utilizadas como instrumentos de inovação, mas, elas por si só não transformam a dinâmica das aulas e nem levam a uma aprendizagem significativa e ativa por parte dos estudantes.

SEÇÃO 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM NOVO CENÁRIO, NOVAS QUESTÕES E VELHOS DESAFIOS

Nos últimos anos, o discurso predominante no cenário acadêmico é o de que o mercado de trabalho exige profissionais com capacidade de resolução de problemas, habilidade para trabalhar em equipe, ética profissional e cidadania, enfim, uma série de competências tanto profissionais como pessoais. É nesse contexto que o tema competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão, tais como no nível da pessoa, das organizações e do desenvolvimento dos países.

Na perspectiva adotada neste trabalho, a competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa. Adotamos o conceito disseminado por Zarifian (1999), para quem a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

Esta seção destina-se a apresentar fundamentos teóricos e conceitos sobre o tema “metodologias ativas” no contexto de mudanças ocorridas nos últimos anos, especificamente a partir da década de 90 do século anterior, em relação à educação superior, tendo em vista esse propósito da educação com foco na formação profissional no contexto da globalização. Nesse sentido, reconhecemos as demandas profissionais, econômicas e sociais que têm motivado a implementação das chamadas “metodologias ativas” na educação superior, o perfil do novo profissional requerido pela sociedade e a implementação de um processo de reconfiguração do ensino superior, que visa à melhoria da qualidade do ensino por meio de uma política de regulação.

No entanto, cabe considerar a função social e política da educação. A educação é parte integrante da sociedade e provoca influência sobre ela ao contribuir com a formação do indivíduo. É por meio da educação que acontecem as mudanças e a evolução da sociedade. Sendo assim, todas as questões relacionadas à educação, considerando a complexidade do mundo globalizado e os resultados apresentados anteriormente, tornam-se recorrentes, com destaque às metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula. No caso dos dados sobre evasão no ensino superior emerge

uma necessidade urgente de repensar as metodologias de ensino e aprendizagem até então adotadas.

A publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2003) contém proposições que evidenciaram a necessidade de rever as estratégias de ensino nas instituições de formação superior, em especial na área da Administração das organizações do século XXI.

Esta seção contempla alguns aspectos que delineiam o cenário da educação superior com base em atos normativos e alguns teóricos, pesquisadores das questões que perpassam a educação superior nas últimas décadas. Dentre eles, selecionamos Tarciso Masetto, Maria Isabel Cunha, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou, entre outros. Esses autores, analisam diversas questões do ensino superior no cenário, apontando desafios da sala de aula e da formação de professores para a docência no contexto de mudanças contínuas, entre outros.

Quanto aos documentos, o foco se dá nas DCN do Curso de Administração (BRASIL, 2005), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, e o Decreto nº 9.235 de 2017, que trata da nova organização do ensino superior. Também recorreremos aos dados do Censo Escolar e do MEC.

1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

No que se refere ao ensino superior, que é o nível em que se insere este estudo, cabe, portanto, selecionar alguns recortes específicos da educação superior, a fim de delinear com objetividade o público a que estamos referindo, os objetivos e fundamentos do ensino e os respectivos aspectos legais que normatizam e regulam o ensino superior. Somente a partir daí, é possível analisar a temática “metodologias ativas” no ensino superior e suas influências no processo da docência, do ensino e da aprendizagem, tendo em vista o processo de educação e formação do cidadão e do profissional. Nesse sentido, em seguida, são apresentados os fundamentos da educação superior.

Quando entramos em contato com demandas e investigações ligadas ao tema ensino e aprendizagem no ensino superior, defrontamo-nos com questões complexas com as quais as instituições de ensino, muitas vezes, não têm conseguido lidar na contemporaneidade, como é o caso das mudanças no comportamento dos alunos em

salas de aula do ensino superior. São desafios diversos devido às grandes mudanças sociais, culturais, econômicas e também comportamentais ocorridas a partir das últimas décadas do século XX, comumente analisadas como reflexos ou impactos da chamada globalização e do desenvolvimento tecnológico os quais dão origem a outros fatores. Ao interferirem na formação profissional, conseqüentemente, repercutem nas funções das instituições de ensino superior.

Como analisado por Morrow e Torres (1997, p. 32)

De forma mais ameaçadora, a nova economia global pós-fordista parece requerer novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações profundas para as “funções” de instituições educacionais.

Nesse mesmo entendimento, Burbules e Torres (2004) argumentam que a globalização afeta o emprego e o processo de empregabilidade e, por isso, repercute diretamente em um dos objetivos tradicionais básicos da educação superior: a preparação para o trabalho. Segundo os autores, o processo de globalização e o desenvolvimento contínuo das tecnologias impõem novos desafios às instituições de ensino, pois trouxeram alterações no mundo do trabalho, reforçando a necessidade de competir pela inserção nesse mercado, uma vez que as vagas são cada vez mais limitadas, exigindo conhecimentos cada vez mais amplos e competências cognitivas cada vez mais desenvolvidas.

Os autores ressaltam que as instituições de ensino devem reconsiderar a sua missão à luz do mercado de trabalho, agora com características instáveis, exigindo novas habilidades e a flexibilidade de adaptar-se a novas demandas do trabalho. Ou seja, mudanças globais afetam profundamente as políticas, práticas e instituições educacionais, particularmente em sociedades industriais avançadas com as crescentes pressões globais sobre as culturas locais.

Isso pode ser comprovado ao analisar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração e a própria LDBEN nº 9394/1996, ao colocar ênfase na formação profissional. Isso têm sedimentando um novo perfil de gestão, sobretudo nas organizações universitárias, no qual está presente um conjunto de características, dentre as quais, a flexibilidade, a agilidade, a eficiência, a eficácia, a relevância e a produtividade.

Segundo Burbules e Torres (2004), a economia necessita de novos profissionais que estejam dispostos a se adaptar às flexibilidades e inseguranças do mercado

globalizado e isso provoca impactos profundos na educação. Portanto, esse cenário em transformação não pode ser desconsiderado na investigação de qualquer tema ou questão de pesquisa na área da educação, independentemente do nível.

Nessa mesma linha de reflexão, analisando as finalidades da educação superior, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 165) assim ressaltam:

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da sociedade, se seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia.

Segundo a *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (1998), em declaração de 9 de outubro de 1998, há uma grande necessidade de diversificação na educação superior e também se faz necessária uma maior dedicação para se compreender e valorizar a importância da educação superior no desenvolvimento sociocultural e econômico no qual estão presentes as novas gerações. O documento destaca que essas gerações devem ser preparadas para as novas demandas no que se refere a conhecimentos e habilidades, como apresentado a seguir.

[...] todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado. (UNESCO, 1998).

Conforme preconizado pela Unesco, um país sem uma educação superior estruturada para que forme pessoas críticas e qualificadas, não consegue sustentar um desenvolvimento e principalmente reduzir fatores que separam países pobres em desenvolvimento de países de primeiro mundo em desenvolvimento.

De acordo com Peleias (2006, p. 15), o ideal clássico de universidade estabelece que a sua função precípua diz respeito à produção e à disseminação do conhecimento. Diante de tal função, caberia à universidade a transmissão da cultura, a investigação científica, a educação dos novos homens de ciência e de cultura, o ensino das profissões e, finalmente, a prestação de serviços à sociedade. No entendimento do autor, o desenvolvimento de atividades pode se dar via atividades denominadas de extensão.

Essa definição de Peleias (2006) vai além do contexto das profissões, pois a formação do indivíduo é um dos principais papéis no que se refere ao desenvolvimento de um país e se faz necessário formar indivíduos que consigam questionar problemas

específicos e que tenham a capacidade de dar respostas rápidas em diferentes campos da sociedade para que esse desenvolvimento se realize de forma duradoura e contínua.

Esses argumentos vão ao encontro do que preconiza o artigo 260 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), datada de 1948. O documento afirma que "toda a pessoa tem o direito à educação" e que "o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito" (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A LDBEN nº 9.394, de 1996 estabelece que a educação superior brasileira tem por finalidade:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL 1996).

Ainda cabe mencionar que o artigo 70 da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, em sua alínea "c" assim define:

Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e económico. Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho. Dentro do marco de sua função de previsão, as instituições de educação superior podem contribuir para a

criação de novos trabalhos, embora esta não seja a sua única função. (UNESCO, 1998)

Portanto a educação superior é considerada parte da formação humana e está relacionada com a história da sociedade. Embora o direito à educação superior ainda não seja ainda uma realidade no Brasil e em muitos países do mundo, esse direito é uma referência para a instituição de políticas públicas nessa direção.

O conceito de educação superior pode ser identificado conforme exposto na Declaração Mundial sobre Educação Superior: “Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para a pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior [...] competentes do Estado” (UNESCO, 1998, p. 2).

No Brasil, apresentando variados graus de abrangência, de acordo com a LDBEN, n. 9.394, de 1996, a educação superior abrange cursos e programas, como: Cursos Sequenciais, Cursos de Graduação, Cursos de Pós-graduação e Cursos de Extensão.

Os cursos superiores de graduação conferem diplomas após sua conclusão e são divididos nas seguintes modalidades de ensino: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos (MEC, 2018). No que se referem à organização acadêmica, as instituições de ensino superior se dividem em Universidades, Centros Universitários ou Faculdades (BRASIL, 2018).

Quanto à Pós-graduação, trata-se de um ciclo de estudos regulares em segmento à graduação, visando ao desenvolvimento e ao aprofundamento da formação adquirida, que dentro de regulamentações legais específicas. Os cursos de pós-graduação se dividem em: *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Os cursos *Lato Sensu* compreendem os cursos de especialização e os cursos designados como MBA - *Master Business Administration*, com uma duração mínima de 360 horas. Os cursos *Stricto Sensu*, também com regulamentações específicas, compreendem programas de mestrado - acadêmico ou profissional - e doutorado. Todos os cursos de pós-graduação são destinados a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Segundo Saviani (2000, p. 2), todos os cursos de pós-graduação têm objetivo essencialmente científico, pois o ensino e a pesquisa são indissociáveis, entretanto, “a pós-graduação *Lato Sensu* tem como elemento definidor o ensino” e, em contraposição, “o elemento definidor da pós-graduação *Stricto Sensu* é a pesquisa”.

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2018), no Brasil há 8.033.574 alunos matriculados no ensino superior. Esse número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados, conforme o conjunto de dados apresentados pelo Censo 2016. Os dados do Censo 2016 mostram um aumento significativo do número de vagas ofertadas e de instituições de ensino superior (IES), desde a promulgação da LDBEN, em 1996. Outro aspecto importante em relação ao ensino superior, refere-se ao número de docentes na educação superior que, atualmente chega a 401.299 divididos com a seguinte formação acadêmica: 6.982 com graduação, 88.038 com especialização, 160.804 com mestrado e 145.441 com doutorado (MEC, 2018).

Embora esses resultados sejam considerados um avanço no contexto histórico da educação brasileira, o quadro com dados comparativos, de acordo com a classificação, número de instituições, alunos matriculados e concluintes, apresentado a seguir, revela um dado desafiante para o Estado brasileiro.

Quadro 1 – Matrículas em cursos de graduação presenciais em 2016 por organização acadêmica.

Instituição	Total	Privada
Universidades	3.256.450	1.686.655
Centros universitários	1.043.889	1.021.181
Faculdades	2.098.161	1.978.970
CEFET/Ifed*	155.783	-
Total	6.554.283	4.686.806

Fonte: ABMES (2016).

Quadro 2 – Concluintes nos Cursos de Graduação Presenciais em 2016 por Organização Acadêmica.

Instituição	Total	Privada
Universidades	449.853	252.525
Centros universitários	153.480	150.173
Faculdades	322.935	304.462
CEFET/Ifed*	12.464	-
Total	938.732	707.160

Fonte: ABMES (2016).

O referido desafio refere-se à taxa de concluinte, ainda muito baixa, trazendo à tona o problema da elevada taxa de evasão, diante do volume de matrículas, independente da natureza da organização acadêmica.

A expansão do ensino superior no Brasil se deu via setor privado como observado nos dados do Censo (2016). Nesse quadro atual comprovadamente via setor privado, cabe destacar que o setor privado representa 87,70% das instituições de educação superior do país; 71,51% das matrículas em instituições presenciais e 91,80% das matrículas em cursos a distância estão nos particulares (ABMES, 2016, p. 8).

Ainda conforme a Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES), as Universidades privadas passaram a oferecer 51.882 vagas a mais em 2016; os Centros Universitários ofereceram 72.330 e as Faculdades 59.946. No total, o ensino superior particular ofereceu 184.158 vagas a mais em relação a 2015. Nessa mesma linha, a quantidade de candidatos inscritos no segmento privado teve crescimento, principalmente nas universidades, com 213.399 candidatos a mais comparando com o ano anterior (ABMES, 2016, p. 8).

A tabela a seguir, destaca o crescimento de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas no período de 2006 a 2016, segundo o Censo realizado pelo MEC e INEP. Observa-se que o crescimento do número de Centros Universitários e Faculdades privadas é crescente, assim como a demanda de alunos, apresentando certa estabilização nos últimos anos.

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil 2006-2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	a
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	a
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	a
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	a
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	a
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	a
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	a
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	a
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	a
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	a
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

Fonte: Mec/Inpe.

Conforme apresentado pela ABMES (2016), ocorreu também um número crescente de docentes com cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* ao longo deste período, como ilustrado no quadro 3.

Quadro 3– Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil

Evolução do número de docentes com Mestrado e/ou doutorado no Ensino Superior no Brasil				
ano	IES		IES Privadas	
	Número	crescimento	Número	Crescimento
2009	223.505		126.297	
2010	240.438	2,78%	131.022	3,74%
2011	255.498	6,45%	136.865	4,46%
2012	266.533	4,14%	137.740	0,64%
2013	278.597	4,53%	141.467	2,71%
2014	294.456	5,69%	150.091	6,10%
2015	306.245	4,00%	156.068	3,98%
2016	310.426	1,37%	155.623	-0,29%

Fonte: ABMES – Censo da Educação Superior 2016 – INEP/MEC

Como é possível observar nos dados apresentados, na média, a taxa de aumento dos docentes qualificados em nível de Pós-graduação é mais elevada nas instituições de ensino públicas.

1.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Historicamente, o curso de Administração foi pautado por um ensino voltado para a formação para o mercado, para a gestão de organizações, especializações nessa área, sendo evidenciada a dominância tecnicista, com a supremacia dos interesses financeiros. Segundo Oliveira e Sauerbronn, o curso de Administração é “comumente procurado por estudantes que desejam ou necessitam de um diploma universitário”. Muitas vezes, os estudantes não têm um interesse mais genuíno pela profissão de Administrador. Assim, “essa característica, em conjunção com tantas outras, torna a graduação um curso mais de educação geral do que um curso marcado pelo rigor de conteúdo” (2007, p. 159).

No que se refere à regulamentação legal, no documento das Orientações Curriculares Nacionais – DCN (2005) observa-se que o MEC delinea um perfil de egresso e a forma metodológica que deve conduzir a formulação do projeto pedagógico,

bem como a organização dos conteúdos na forma de competências e habilidades, extrapolando os moldes tradicionais.

Nessa direção, conforme prerrogativas das DCN, os graduandos egressos devem dominar, além dos saberes profissionais específicos, a capacidade de atuar em equipe, de gerenciamento, de solucionar problemas de forma criativa e de se comunicar de forma eficiente.

Cabe retomar que, para o Curso de Graduação em Administração, conforme o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005), a instituição deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2003).

A DCNs são “orientações” gerais para a formação dos estudantes de graduação das diversas áreas e servem como referência para as IES na construção dos projetos políticos pedagógicos, bem como para a organização dos cursos. Ou seja, o documento regulamenta a formação profissional no ensino superior, apontando as competências mínimas necessárias para a concretização do perfil do egresso desejado. Essa abordagem das competências chegou ao Brasil, principalmente com a publicação da

LDBEN nº 9.394/1996 e com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC.

1.3 ENSINO SUPERIOR: ENSINO DE ADULTOS - ANDRADOLOGIA

O ensino de adultos é caracterizado como “Andragogia”. Andragogia vem do grego *Andros* (adulto) e *agogôs*, que significa conduzir e educar. A utilização do termo aconteceu, pela primeira vez, em 1833, por um alemão, Professor Alexander Kapp. Naquele momento a intenção era descrever alguns elementos relacionados à interação e à dialética com grupos de jovens e adultos. Mas, foi somente a partir da Segunda Guerra mundial que surgiram modelos de educação voltados aos adultos. Nos anos 1970, a andragogia ganhou força pelos estudos realizados por Knowles (1973), que definiu a andragogia como um processo de aprendizagem ligada às experiências de vida e uma ciência que orienta o adulto de acordo com seus interesses de aprendizagem. Na sua teoria, Knowles (1973) afirma que este processo se dá a partir do desenvolvendo de habilidades do cotidiano, da sua profissão e da sua participação na comunidade.

Rabelo (2006) e Almeida (2009) salientam que, ao passo em que as pessoas amadurecem e mudam e seus interesses, os objetivos relacionados à aprendizagem também mudam. Segundo os autores citados, a educação do adulto se dá por meio de situações e não por disciplinas, pois o mesmo está envolvido em questões familiares, profissionais e na sua comunidade. Isso exige do adulto um maior ajustamento aos interesses coletivos que o fazem tomar decisões e aprender novos conceitos constantemente.

Portanto, um aluno adulto em sala de aula passa a ter necessidades de aprendizado que esteja vinculado a metodologias flexíveis, que utilizem do aspecto significativo para uma melhor interação. Segundo Medina (1983, p. 21), os professores de adultos devem fazer a relação do que está ensinando com vivências e experiências de modo que esses alunos consigam facilmente observar e avaliar os resultados. Entretanto o que se tem visto são programas com conteúdo “quase sempre frios, desinteressantes e estáticos, que tratam o mundo e o homem que estão aí como se este mundo não tivesse nenhuma relação conosco e como se o homem não fosse nós mesmos”. De acordo com

o autor, a ênfase tem recaído sempre - e cada vez mais - nas técnicas, nas chamadas "receitas culinárias", "pacotes", ou "nas informações abstratas", as quais servem, quando muito, para instruir, mas nunca para educar de verdade.

Medina (1983), apresenta um conjunto de diferenças para caracterizar o conceito de Andragogia em comparação com o conceito de Pedagogia, conforme quadro 3.

Quadro 4– Diferenças entre Pedagogia e Andragogia

	Pedagogia	Andragogia
CONCEITO DO ALUNO	O aluno é um dependente. É esperado pela sociedade que o professor assuma total responsabilidade pelo que deve ser aprendido, quando e como é pra ser aprendido e se foi aprendido.	É um processo normal de maturação em que uma pessoa sai da dependência para uma crescente auto direção do conhecimento, mas em diferentes níveis, para diferentes pessoas e diferentes aspectos da vida. Aqui os professores têm a responsabilidade de incentivar e proporcionar essa mudança
O PAPEL DO ALUNO	O que o aluno traz previamente é menos importante, é utilizado, mas muito mais como ponto de partida. O principal meio de aprendizado são as técnicas de transmissão do professor, o escritor de livros, o audiovisual de auxílio, as leituras atribuídas e apresentações.	Conforme as pessoas crescem e se desenvolvem, acumulam experiências que se tornam recursos de aprendizagem para si e para os outros.
APTIDÃO PARA O APRENDIZADO	As pessoas estão prontas para aprender o que o meio social (especialmente escola), diz que devem aprender.	As pessoas se tornam prontas quando sentem necessidade de aprender alguma coisa, com a finalidade de lidar mais satisfatoriamente com problemas reais e cotidianos.
ORIENTAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	Alunos veem a educação como aquisição de conhecimento em determinado assunto, mas entendem a aplicabilidade desse conhecimento apenas em sua vida futura.	Os alunos veem a educação como um processo de desenvolvimento de competências para alcançar seu pleno potencial na vida. Querem ser capazes de aplicar qualquer conhecimento e habilidade que adquiriram hoje para viverem melhor amanhã.

Fonte: Adaptado pelo autor (2018) de Medina (1983)

Segundo Ludojoski (1972), a educação é um processo progressivo que parte da necessidade de desenvolvimento e da obtenção do aperfeiçoamento e seu relacionamento com a sociedade conforme a individualidade do cidadão. Segundo o autor, a educação passa a ser um ato de superação dos obstáculos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Nesse contexto, o autor salienta que a educação de adultos implica

compreender a pessoa adulta como "um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade" (LUDOJOSKI, 1972, p. 20).

Segundo a Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi/Kenya (1976), no que se refere ao termo educação de adultos, o termo

[...] designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou reiniciem a educação inicial dispensada nas escolas e nas universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas, consideradas como adulto pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências e técnicas profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1998).

Dessa forma, se faz necessária uma reflexão pedagógica que passe por processos fundamentais no que se refere à modernidade, à renovação pedagógica e à instrução profissional. A necessidade de evolução e de atendimento às demandas provocadas pela globalização faz com que, cada vez mais, o homem tenha que se desenvolver ativamente, diante das mudanças que ocorrem na sociedade moderna.

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, (...) o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências "ativas" (...). Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América. (...) a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias e pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam ao mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (SAVIANI, 1992, p. 304-305).

A partir dos conceitos abordados neste texto, ficam evidentes que os processos educacionais para adultos, não devem ficar somente orientados para matérias, mas sim, para resolução de problemas. No entanto se faz necessário trabalhar conceitos metodológicos que disponibilizem ferramentas que orientem este aprendizado, fazendo com que o modelo tradicional de ensino seja modificado conforme afirmação de Knowles (1978).

Segundo Souza (2015), é preciso que se compreenda os componentes que configuram o processo de aprendizagem deste aluno, pois somente com a compreensão dos significados da realidade que se apresenta e dos seus resultados, o aluno adulto

interpreta e relaciona com suas experiências sociais. Ao realizar associações em suas rotinas pessoais e profissionais ocorre a aprendizagem que passa pela consolidação de uma pedagogia diferenciada, investigativa, que envolve todos aqueles que estão em busca do conhecimento e da educação.

SEÇÃO 2

A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR

Nas últimas décadas ocorreram grandes mudanças nos setores econômicos políticos culturais e principalmente na área tecnológica. Neste contexto passamos a conviver com o termo globalização e principalmente a era da informação que desafia e promove mudanças em muitos setores da sociedade e sobretudo na Educação.

Nesta seção, procuramos abordar questões que envolvem a docência no ensino superior, como a questão da competência acadêmica do professor, as mudanças necessárias dos processos de ensino e aprendizagem, o novo perfil dos alunos do curso superior e as suas novas demandas.

2.1 ENSINANDO E APRENDENDO NO ENSINO SUPERIOR

No contexto das mudanças que ocorreram nas últimas décadas, como já descrito ao longo deste texto, o processo de ensino e aprendizagem tem sido colocado no centro das discussões em inúmeras pesquisas. No caso do ensino superior, Masetto (2003) tem enfatizado que o principal papel do professor na atualidade passou a ser o de mediar os processos que ocorrem em sala de aula para que ocorra o aprendizado. Com base nisso, o professor deixa de ensinar e passa a estimular os alunos, para que suas ideias possam brotar e os conteúdos possam ser organizados de uma forma mais estratégica e, assim, aplicados em sala de aula. Dessa forma, o professor torna-se capaz de enfatizar as expectativas dos alunos e produzir estratégias que sejam adequadas e facilitem o aprendizado mais significativo para eles.

No entanto, Masetto (2003) pondera que, embora o aluno tenha seus interesses e, quando a aprendizagem se limita às experiências espontâneas dos alunos, os resultados podem ser dispersos e não sistemáticos. Cabe ao professor realizar a orientação e a intermediação deste processo para que os conhecimentos passem a ser sistematizados e o desenvolvimento de habilidades se tornem competências necessárias para a sua aplicação no trabalho. Por isso, qualquer atividade aplicada em sala de aula deve ser orientada e muito bem dirigida pelo professor. O autor ressalta que ensinar exige ações do professor que atua como agente do ensino, pois ele passa a ser a peça chave neste

processo em que a orientação e as expectativas do aluno dialogam com suas experiências e possibilitam fazer parte de uma relação em que a mudança passa a ser monitorada.

Ao delinear essas mudanças na função do professor universitário, Masetto (2003) fundamenta que, dessa forma, os alunos terão desenvolvido as suas capacidades de pensar, raciocinar, refletir, buscar informações e tomar decisões. Para que isso ocorra, todo profissional deve buscar atualização constante, melhorando suas próprias competências, a capacidade de trabalhar em equipe, o poder de negociação, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos. Tudo isso deve passar a fazer parte de sua rotina e poderá levá-lo a se desenvolver no mercado. Suas atitudes na vida profissional e a sua formação continuada passarão por um processo de *performance* técnica, se adaptando e buscando novos métodos a fim de melhorar seu desenvolvimento profissional.

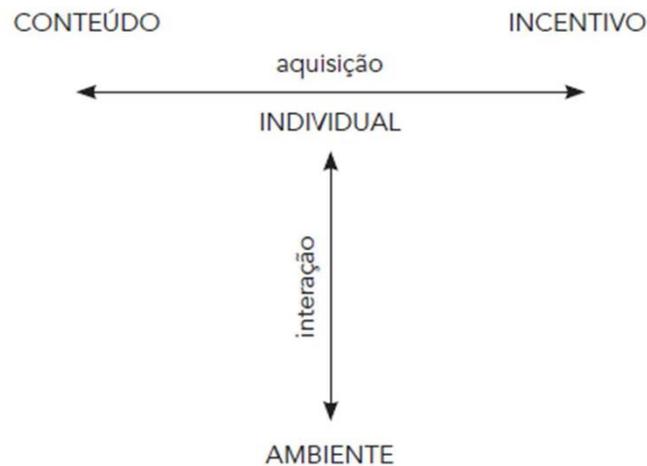
Tomamos como base as pesquisas realizadas por Illeris (2013), em que ele destaca os principais elementos de aprendizagem na idade adulta. Para o autor, a característica central do ser humano é o desenvolvimento e a capacidade de aprender durante toda a vida. Para o autor, o processo de aprendizagem exige uma compreensão de um amplo e complexo processo que inclui as condições influenciadoras do processo. Segundo o autor,

A aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como "qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento" (ILLERIS, 2013, p. 3).

De acordo com Illeris (2013), existem dois tipos básicos para o processo de aprendizagem, o primeiro está relacionado ao processo externo, que é a interação do indivíduo com o seu ambiente, social, cultural ou material, segundo processo está relacionado ao psicológico que é uma relação interna que está ligada a três dimensões de aprendizagem: conteúdo, incentivo e o ambiente.

Segundo Illeris (2013), o elemento central da aprendizagem é representado por um triângulo que retrata a estrutura da aprendizagem humana, onde setas duplas horizontais e verticais formam um triângulo, o qual se refere ambiente, ao conteúdo e ao incentivo. Para ele, esse triângulo envolve duas relações entre duas setas duplas. A seta vertical representa a interação do estudante com o ambiente que propicia o acesso e a entrada para aprendizagem. A seta dupla horizontal, que se refere a aquisição interna que ligam conteúdo e incentivo para aprendizagem.

Figura 1: Os processos fundamentais da aprendizagem.



Fonte: ILLERIS, K. Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013.

Conforme explicação do autor, a dimensão conteúdo é relacionada a tudo aquilo que é aprendido, ou seja, ao conhecimento e às habilidades, mas também são consideradas questões importantíssimas como a postura e a forma de agir que contribuem para o aprendizado e a compreensão do estudante. Já o incentivo é o que move aprendizagem, são elementos, tais como, os sentimentos e as emoções que motivaram o aluno e a sua escolha pelo curso. Conforme Illeris (2013), o que garante o equilíbrio do indivíduo é sua sensibilidade individual. Essas duas dimensões são como impulso e agem de forma integrada no processo de aprendizagem.

2.1.1 Formação profissional e pedagógica dos docentes do ensino superior

Franco (2016) argumenta que, ao iniciar sua carreira no ensino superior, o professor se depara com diversos níveis de alunos, cada qual com sua característica, que deve ser observada e trabalhada. Isso faz com que o professor universitário tenha que buscar conhecimentos pedagógicos que possam colaborar para que consiga observar essa variabilidade e propor metodologias que consigam a integração e sinergia entre conteúdo e métodos em sala de aula.

Pimenta e Anastasiou (2010) destacam que os professores universitários devem conhecer os conceitos da aprendizagem e ter como base as suas metodologias para

alcançar seus objetivos em sala de aula. Sem a didática, o professor corre o risco de praticar a ensinagem, e isso não contribui para que ele consiga fazer com que os alunos aprendam o que pretende ensinar.

Aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente, em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência da melhor qualidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 211)

Masetto (2012) destaca que o desempenho na profissão docente se relaciona com algumas áreas de conhecimentos pedagógicos:

a) Conceito de processo de ensino-aprendizagem: é o objetivo máximo do professor.

b) Concepção e gestão de currículo: o professor deve conhecer as diretrizes curriculares e as competências básicas para a formação no curso em que atua e, com base nesses conceitos, ele poderá propor atividades que contemplem a pesquisa, a participação e o compromisso com a evolução.

c) Integração das disciplinas como componentes curriculares: O professor deve observar a importância da disciplina que leciona de forma que ele consiga realizar conexões com as áreas profissionais e principalmente a interdisciplinaridade do curso.

d) Compreensão da relação professor-aluno e aluno-professor:

O professor deve fortalecer essa relação entre professor e aluno se utilizando de metodologias que possam ser facilitadoras do processo de aprendizagem, no entanto não se esquivando da função de mediador e professor que deve conduzir e provocar um ambiente de conhecimento em sala de aula.

e) Teoria e prática da tecnologia educacional: O professor universitário, a partir da sua prática, deverá desenvolver em sala de aula um ambiente participativo e de grande atividade para o aluno de acordo com suas metodologias. Propor aos alunos, métodos que possam desenvolvê-los não somente de forma passiva, mas de uma forma participativa e interagente.

f) Concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback: Promover com os alunos um ambiente de respostas rápidas e perceptível de erros e acertos, realizar correções de atividades de forma dinâmica que interajam com as características do aluno, criando formas nas quais ele perceba seu desenvolvimento.

Kenski (2011) destaca a importância do aprendizado onde existem muitas informações e o tempo é escasso, pois atualmente o conhecimento e a atualização são valorizados não somente pela formação e as bases de conhecimento de um indivíduo, mas também pela adaptação aos cenários em constante transformação.

O que se precisa aprender em um momento em que a informação é farta e o tempo das pessoas é escasso? O que se precisa aprender em um mundo do trabalho em que a atualização é valorizada e a formação precisa garantir não apenas as bases do conhecimento, mas também suas mais novas facetas, inovações, ao devir anunciado e imediatamente ultrapassado? (KENSKI, 2011, p. 218).

O professor passa a ser uma peça fundamental ao desenvolver técnicas pedagógicas que aflorem as reais condições, desejos e necessidades dos alunos. Ele passa a aplicar métodos em que há compartilhamento de intenções por meio da integração dos alunos, disciplina e a relação teórica e prática. Isso faz com que a aprendizagem se desenvolva de maneira significativa nos alunos do ensino superior.

Sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática e, também o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno (ISAIA, 2006, p. 13).

Masetto (2012) esclarece que o conhecimento pedagógico adquirido pelos professores universitários e que serão utilizados nas IES, passam também pela responsabilidade das instituições de formação, onde as mesmas podem oferecer, criarem projetos de pesquisas, oferecer *workshops*, disciplinas optativas, seminários e entre outros onde possam ser compartilhadas experiências no que se refere às metodologias de ensino.

No entendimento do referido autor, a formação superior passa por um processo de reconhecimento da importância do conceito pedagógico e a sensibilização para docência, quando não somente a competência prática é valorizada, mas também o desenvolvimento de propostas em que ocorram o aprender por meio da prática sustentada pelo conhecimento pedagógico do professor. Esses fatores, trabalhados em conjunto, criam ambientes universitários dinâmicos e significativos para os alunos, desenvolvendo habilidades para lidar com as demandas externas e a necessidade de se adaptar aos cenários diversos do mercado.

[...] as próprias instituições [...] com seus docentes da área de educação, devem criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para seus professores. [...] para uns poderá ser uma troca de experiências; para outros, uma atividade de sensibilização para a docência. Ainda, pode ser considerada uma oficina de planejamento ou uma forma de experimentar algumas técnicas de aula, e assim por diante. O importante é que seja uma atividade que interesse ao grupo e seja prazerosa (MASETTO, 2012, p. 202).

Nessa mesma linha de interpretação, Isaia e Bolzan (2004, p. 3) defendem que a “construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”.

É possível observar que o professor universitário, citado no decorrer desta pesquisa, foi muitas vezes apontado como facilitador do processo ou, até mesmo, um mediador da aprendizagem. As competências de um professor são fundamentais para que, ao lecionar e apresentar seu conteúdo, ele domine de forma que consiga aprofundar esses conhecimentos por meio da relação com o significativo ao aluno e a pesquisa que será fundamental para o desenvolvimento do saber. Mesmo que o professor não vivencie a prática do que ensina, é necessário o aperfeiçoamento constante por meio de eventos com especialistas e acompanhamento de periódicos sobre a sua especialidade. Pela atualização, o professor consegue aumentar as relações da sua disciplina com o cotidiano e sua aplicabilidade, o conteúdo poderá ser enriquecido de várias formas perante aos alunos. Diante desses fundamentos, recorreremos a Freire (2011, p. 32), quando interroga:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva [...]? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

De acordo com Libâneo (2011), para ser um professor não basta dominar a prática ou o conteúdo separadamente, é necessário transformar em ciências aquilo que se aplica às diversas situações da vida, do trabalho, do mercado, sem se esquecer da formação didática pedagógica que rege o ensino e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio da própria atividade a que os alunos são expostos, podendo afirmar que esses conteúdos estão ligados a questões práticas relacionadas ao seu ambiente de trabalho, elemento determinante para eficiência deste modelo de

ensino, pois a aprendizagem não está ligada somente a interesses internos, mas ela vai se desenvolvendo e modificando por meio das influências e dos conhecimentos que vem de fora e da experiência humana ao longo da vida.

Sobre o professor universitário, para Correa et al. (2011), este profissional deve ter condições de apontar problemas específicos de determinados conteúdos quando aplicado na prática, cabendo provocar os alunos de forma que, a partir da pesquisa, ofereçam soluções para determinados problemas. Isso pode ser realizado por meio de metodologias inovadoras ou pelas metodologias ativas que são aplicadas ao aluno. Com isso, o aluno absorve não somente o conteúdo, mas todo o ambiente pelo qual está envolvido no processo de solução de determinada questão, sendo ela social ou profissional.

O campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos, enquanto o campo da docência, considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento (CORREA, et al, 2011, p. 81).

Essa é base da competência do professor e, sobre essa competência, Pimenta e Anastasiou (2010) indicam que a competência docente está em parte relacionada com seus conhecimentos específicos e a sua pedagogia. Está no saber das áreas do conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe. Já nos saberes pedagógico há diversas frentes de atividades no sentido de formar o humano e a prática educativa. Para as autoras, os saberes didáticos se relacionam com o ensino e a contextualização das situações e, já os saberes da experiência se relacionam à forma como nos apropriamos daquilo que vivemos. Dessa forma, a sala de aula passa a ser o momento de grande desenvolvimento quando esses fatores são observados e colocados de maneira simultânea, principalmente, quando o aluno percebe essas relações com à aplicabilidade daquilo que se aprende e percebe a continuidade daquilo que evolui por meio da pesquisa.

De acordo com Kenski (2011), no cenário acadêmico, o desenvolvimento do professor é influenciado por aqueles que estão à sua volta, sendo a competência desenvolvida por meio da experiência e da apropriação de novos conhecimentos que coloca o profissional em meio a várias opções de solução, quando se depara com o desafio real. Entretanto, segundo a autora,

O maior desafio nessas relações [relações e mediações] entre professores e alunos é garantir as aprendizagens de todos como pessoas melhores. Que possam convergir suas atenções e

interesses em aprender a lidar com as informações com segurança e crítica e com as demais pessoas com respeito, civilidade, atenção, cortesia e colaboração (KENSKI, 2011, p. 219).

Para a autora, o professor universitário nunca foi a única fonte de informação para os discentes, ele sempre foi convocado a estimular os alunos a pesquisar, a tomar decisões e praticar aquilo que lhe foi ensinado. O professor deve entender que o equilíbrio das ações perpassa por esses fatores e o desenvolvimento das competências só se darão a partir do conhecimento e da pesquisa.

Segundo Masetto (2012), nas últimas décadas, os professores estão mudando, de forma que eles vêm se tornando incentivadores e se dispendo a ser a ponte da aprendizagem, mas não de forma estática, mas sim ativa, de modo a contribuir para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. O professor do ensino superior não é a única fonte de conhecimento, por isso a importância da mediação e do desenvolvimento das relações com aluno, que o levarão a desenvolver-se tanto de uma forma científica, quanto técnica.

Outro fator de grande relevância nesse processo é que os métodos utilizados em um grupo, não garantem a eficiência em outro, fazendo-se necessária a flexibilidade e a abertura para lidar com imprevistos e situações que envolvem as características e as atitudes dos alunos em sala de aula. Essa adaptação passa a ser essencial para a eficiência da atividade docente. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam:

[...] amor e gosto pela docência na graduação, indignação e enfrentamento da inercia, persistência, paciência, tolerância, crença e fé, entusiasmo, colaboração, criatividade, disponibilidade e vontade de aprender, organização, flexibilidade e respeito pela diversidade, gosto pela interdisciplinaridade, responsabilidade, compromisso, empreendedorismo, inovação, humildade, objetividade, liderança (ANASTASIOU, 2011, p. 64).

Segundo Kenski (2011), o professor passa a ser um profissional que conhece a si mesmo e sabe de suas competências para superar cada momento em sala de aula. Consegue enfrentar as realidades educacionais utilizando estratégias de acordo com as características dos alunos e as disponibilidades tecnológicas. Este professor, das novas educações trabalha com pessoas de diferentes formações e consegue mesmo assim, que eles atuem em equipe em sala de aula. Ele se preocupa em oferecer um ambiente em que todos possam aprender não somente para sua função profissional, mas como cidadão atuante na sociedade.

2.1.2 O aluno da educação superior

Até o momento falamos muito do professor, mas Masetto (2012) chama também a atenção para as mudanças dos alunos universitários. Segundo o autor, os alunos do ambiente universitário estão cada vez mais críticos sobre as disciplinas com relação aos conteúdos aplicados em sala de aula e, principalmente, sobre a sua aplicabilidade no ambiente de trabalho.

Para Masetto (2012), o professor universitário deve ser capaz de relacionar área de conhecimento com área pedagógica, pois é direito do aluno suprir suas dúvidas mediante o professor, não simplesmente na forma de transmissão do conteúdo, mas sim, na forma em que eles realmente possam aprender e aplicá-los. Portanto, fazer com que o aluno tenha acesso ao conteúdo deixa de ser o único objetivo da aprendizagem, mas cabe ao professor a observação do desenvolvimento profissional desses alunos. Dessa forma, o autor insiste que o processo de avaliação deva estar integrado ao processo de aprendizagem, pois, conforme o autor, a avaliação é resultado da inter-relação de pelo menos três elementos:

[...] o aluno que procura adquirir aprendizagens; o professor, cujo papel é o de colaborar para que o aluno consiga seu intento; e um plano de atividade que apresente condições básicas e suficientes que permitam ao aprendiz atingir seu objetivo (MASETTO, 2012, p. 171).

Masetto (2012) defende que as instituições do ensino superior devem estar atentas às novas demandas e às necessidades do aluno em um ambiente de mudança constante, pois neste contexto o ambiente educacional com suas práticas de ensino se torna fundamental para que proporcione aos alunos competências cognitivas e instrumentais. O desenvolvimento de uma pessoa crítica, com capacidade de pensar e intervir nas mudanças implica em ser capaz de utilizar da sua formação cultural e científica para atuar de forma dinâmica e participativa, provocando e sendo provocado pelas novas demandas, tanto profissionais quanto sociais, econômicas e culturais. Para que isso ocorra, fazem-se necessárias mudanças nas metodologias de ensino, explica o autor.

Pagani (2011) entende que a utilização das metodologias ativas é ideal nesse novo contexto, para que esse ambiente esteja em consonância com a evolução e

transformação do ambiente externo aos muros de uma instituição de ensino superior. Entretanto, segundo o autor, no exterior da universidade a cobrança para com o cidadão está diretamente ligada as suas competências também desenvolvidas em sala de aula. Deste modo, passa-se a questionar, até mesmo, os processos de avaliações que, em alguns momentos, padronizam os saberes que impactam no desenvolvimento do aluno.

Pagani (2011) questiona: “para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor se, no final, o que vale é ser capaz de memorizar os códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? ” .

Principalmente, pelas demandas desse novo cenário, o aluno do ensino superior surge como um agente importante no processo de transformação da sociedade, tendo que assumir uma postura dinâmica e ativa de forma a produzir respostas rápidas para um mundo em mudanças aceleradas e contínuas, como descrito por Dourado, Catani e Oliveira.

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada. De um lado, formulam-se as bases de uma economia assentada na acumulação flexível (HARVEY, 1992, P.303) e, de outro, a constituição de uma sociedade técnico-científica-informacional ou sociedade do conhecimento (LOJKINE, 1995, p.14), centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação e criação de processos organizacionais inovadores. Tais assertivas, ao situarem o processo de mundialização, por meio de embates os mais variados, ratificam a razão crítica moderna como horizonte teórico-político e cultural, como mediação para a compreensão desse movimento de reestruturação capitalista, bem como seus desdobramentos no que concerne ao conhecimento.

Reconhecemos que a docência e aprendizagem no ensino superior são fortemente impactados por essas mudanças devido às novas reconfigurações do mercado e das novas expectativas e necessidades dos estudantes. Eles chegam ao ambiente universitário munidos de expectativas e necessidades, quase sempre profissionais. Esperam reparar-se profissionalmente de forma que possam aplicar rapidamente os conhecimentos adquiridos. Para isso, buscam na metodologia adotada pelos cursos referências que possam ser significativas à sua constante busca por evolução. As metodologias passam a ter uma função fundamental ao reconhecer as necessidades dos alunos e valorizar os seus conhecimentos prévios e, principalmente, provocar um ambiente de aprendizagem constante e significativa.

Conforme teoriza Ausubel (1973), a aprendizagem significativa passa a ser um processo pelo qual o aluno se relaciona com seu aprendizado não de maneira arbitrária, mas sim, de forma interagente e significativa, pois o novo conhecimento que lhe é apresentado provoca uma mudança na estrutura cognitiva, que forma neste contexto um conjunto de novas relações com seus conhecimentos prévios, tornando-o significativo e aplicável.

Conforme explica Pimenta e Anastasiou (2010), o bom professor do ensino superior passa então a fazer a mediação desse processo, buscando informações relevantes ao aluno e transformando essas informações em conteúdo que sejam significativos às diversas áreas de conhecimento.

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 88).

No caso do Curso de Administração, o professor tem convivido com alunos que em sala de aula buscam a formação de competências para serem aplicadas na Administração das organizações, mas também em todas as áreas adjacentes que envolvem o ato de administrar. Nesse sentido, a sala de aula se torna um espaço de gerenciamento de aprendizagens em que se reúnem diversos alunos e professor, os quais darão aplicabilidades diferentes aos conceitos. Mas o que não difere são as competências básicas para o desenvolvimento estudantil e profissional, descritas nos objetivos do ensino superior, que de acordo com Almeida (2011, p. 23) têm a função de:

- a) propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicas, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com produção social e história da sociedade);
- b) considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação de uma visão e formação fragmentadas;
- c) desenvolver capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- d) considerar o ensino como atividade integrada à de investigar;
- e) desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos e aos processos formativos, superando uma iniciação científica que, por vezes, isola o estudante do curso e se fixa nos laboratórios dos professores;
- f) substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdo, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos;

- g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle;
- h) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Conforme a autora, o ensino superior, além de cumprir seus objetivos, tem a função de formar profissionais e cidadãos para uma sociedade em constante evolução. Passa a ser então, uma educação que articula esse processo dentro da sala de aula, na forma de pesquisas, discussões e demais processos criativos, visando formar profissionais que sejam capazes de desenvolver uma comunidade democrática no que se refere aos conceitos e conhecimentos,

[...] a universidade não é apenas um espaço físico, uma instituição burocratizada, onde se ensina e se produz conhecimento. A universidade cria e reproduz de vários modos as relações entre os homens, suas concepções e representações. Por isso, devem ser encarados como espaço para novas possibilidades, novos olhares e novas práticas, que não aquelas sedimentadas por uma sociedade que perpetua a desigualdade e naturaliza a exclusão. (SOBRAL; SANTOS, 2011, S/P)

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), o ato de ensinar não é simplesmente expor conteúdos, mas neste novo contexto, faz-se necessário o sucesso daquilo que se pretende realizar, não tendo como forma única a aula expositiva, mas procurar formas de transformar este momento. Nesse sentido, o professor não pode ser um palestrante e o aluno um reprodutor de conteúdo; faz-se necessário superar este cenário e aproveitar o espaço e promover ações conjuntas entre os atores deste processo de forma construída e não assistida. Para as referidas autoras, o estudante deve desenvolver suas próprias ideias a respeito da disciplina, sua relação com o conhecimento e principalmente a significância com campo profissional e a sociedade onde atua. Portanto, ensinar não é somente a transmissão do conhecimento, mas sim, um processo de desenvolvimento conjunto entre professor e aluno.

Neste contexto, Masetto (2012) indica que o aluno do ensino superior é adulto e traz consigo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e, na maioria das vezes, já é conhecedor da sua importância na sociedade e no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que o aluno também traz consigo expectativas relacionadas ao seu desenvolvimento e crescimento como pessoa e profissional atuante.

Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e de seus papéis sociais e profissionais; aprender mediante variados estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados;

aprender pela troca de ideias, por informações e experiências (MASETTO, 2012 p. 61-62).

Como analisa Masetto (2012), o aluno ativo é aquele cuja sua participação é ativa e contribui com seus questionamentos. Ele coloca a sua visão nos conteúdos que são aplicados em sala de aula, faz questionamentos, contribuindo com a experiência e observações que traz consigo. A partir do seu envolvimento ativo com a sociedade em que busca as respostas no ensino superior para determinadas questões ele evolui na direção do seu desenvolvimento pessoal e também, profissional que, de certa forma, o mercado exige. No entendimento do autor, o aluno adulto que consegue identificar as condições que facilitam o seu processo de aprendizagem e também transferir isso para seus comportamentos de acordo com sua responsabilidade de desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, passa a atuar no modelo ativo, por que encontra significância naquilo que busca quando relaciona a sala de aula com sua atuação na sociedade.

Conforme Masetto, nesse momento, a figura do professor é imprescindível, não somente por saber mediar este processo, mas como aplicá-lo de maneira efetiva, pois isso fortalece essa relação que o aluno busca fazer. O professor do ensino superior busca não somente relacionar conteúdos ao mercado de trabalho, mas abre portas para o desenvolvimento e análise crítica do aluno. Para o autor:

De modo geral, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Para ministra-la são selecionados e contratados professores pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar” (MASETTO, 2012, p. 159).

Diferentemente dos outros graus de ensino, para Cunha (2010, p. 526), “esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Por isso, por muito tempo, a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. (CUNHA, 2010, p. 526).

Desta forma, Masetto, (2012, p. 14) afirma que:

Tem-se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão.

Franco (2016) aponta que se faz necessário refletir sobre a estruturação do ensino superior, que privilegia os conhecimentos profissionais como únicos requisitos para docência. A autora destaca que não é somente conhecer a aplicabilidade do conteúdo, mas as competências profissionais do professor vão além do conhecimento e da experiência de mercado. Ele passa a ser o mediador do despertar no aluno a importância da pesquisa para o desenvolvimento e o reconhecimento de resultados que serão obtidos, e que somente terão sustentação a partir da pesquisa. Diante do exposto, Masetto, (2012, p. 80) aponta que:

Desde o início da vida acadêmica o professor é contratado para lecionar uma disciplina. A escolha partia de critérios que indicavam sua competência em determinada área do conhecimento, a experiência de que dispunha, a especialização, o mestrado e doutorado concluídos. Uma vez aprovado, o professor recebia o programa da disciplina a ser lecionada, a bibliografia a ser usada, o horário da aula e o diário de classe.

De acordo com Franco (2011), a formação do professor tem sido muito pesquisada, pois achava-se que o conhecimento do conteúdo era suficiente para um bom desempenho da docência. No entanto, as especificidades dos saberes pedagógicos não eram componentes necessários nesta formação, portanto, os professores universitários passaram a não observar a importância da formação pedagógica necessária para o exercício profissional da docência.

Nesse contexto, pode-se observar que existe um ideal a ser seguido entre o desenvolvimento profissional do aluno, as características do professor universitário e sua formação, tanto quanto profissional quanto pedagógica. Segundo Cunha (2010), a relação entre esses pilares é que darão sustentação aos processos que tornaram aulas mais significativas com abordagens relacionadas à pesquisa e ao desenvolvimento de novos modelos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades do aluno enquanto profissional inserido no mercado de trabalho e que necessita desenvolver no ensino superior competências que irão contribuir para seu desenvolvimento.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (CUNHA, 2006, p. 259).

De acordo com Masetto (2012), o recrutamento dos profissionais para salas de aula somente pela avaliação do título do mestrado ou doutorado, fica com a visão míope

para as competências profissionais exigidas de um professor no que se refere à pedagogia. Isso faz com que seja dificultada a relação de um professor que vai ensinar àqueles que não sabem. Assim, acabam não havendo profissionais com competências suficientes para formar outros profissionais, pois não conseguem desenvolver, no seu plano pedagógico, práticas que levarão o aluno a se desenvolver corretamente numa perspectiva político-social.

Além disso, Correa et al., (2011), destacam que o ensino superior também se difere em alguns momentos das habilidades exigidas para um pesquisador, visto que muitos pesquisadores não conseguem obter bons resultados na docência, pois os conhecimentos, habilidades e atitudes mentais serão diferentes daquelas exigidas para um pesquisador.

Masetto (2012) argumenta que atualmente uma grande parte dos professores do ensino superior está preocupada em transmitir suas experiências, e para isso, utilizam praticamente somente aulas teóricas, expositivas e práticas. Porém a complexidade desse momento se dá quando o professor se torna o centro das atenções, pois ao tentar transferir para o aluno todos os seus conhecimentos, habilidades e competências, desenvolvidos no mercado de trabalho, ele acaba se esquecendo que a figura mais importante deste processo é o aluno.

Considera-se ainda que, esse aluno deve ser ativo e também participativo, com suas experiências e habilidades, de forma que a participação dele também contribua com o desenvolvimento de todo grupo envolvido em sala de aula. Nessa direção, Rios (2011, p. 236) assim argumenta:

Para muitos professores das instituições de ensino superior, universitárias ou não, a pedagogia é um espaço – quase um lugar! – ao qual se recorre quando se tem o objetivo de formar professores para a escola básica e, às vezes, quando se deseja aprender formas mais práticas de “transmitir o conteúdo”. Por isso, falar em pedagogia como constituinte do ofício docente que se dá em toda a universidade pode ser problemático. “Não me venha com pedagogias!”, é a afirmação com que se reage. (...) Quando o professor universitário diz: “Não me venha com pedagogias”, ele se sustenta na concepção tão presente no contexto universitário, que é a de que “quem sabe, sabe ensinar”. Ou seja: basta ser um médico competente para ser um bom professor na Faculdade de Medicina, um juiz competente para ser bom professor na Faculdade de Direito, um brilhante jornalista para ser bom professor na Faculdade de Comunicação. Entretanto, a prática que se vivencia no cotidiano das Universidades nos faz constatar a toda hora a inconsistência dessa concepção.

Por fim, cabe destacar, com base nos autores aqui referenciados que é de extrema importância que o professor universitário tenha domínio da parte pedagógica, pois nesse novo contexto educacional, este ponto tem impactado na carreira docente dos professores universitários. Nos últimos anos, muitos têm apresentado dificuldades para lecionar e administrar seus conteúdos em sala de aula, visto que nunca tiveram acesso à área pedagógica ou acreditam que este conhecimento seja algo desnecessário para sua atuação. É preciso reconhecer o processo pedagógico como algo intencional e deve ser planejado com critérios e conhecimento, pois aprender não é processo mágico ou espontâneo. Ao contrário, depende da provocação e de metodologias adequadas ao ensino, exigindo do professor não somente o domínio do conteúdo, mas também a competência para a docência a fim de tornar o aluno participante e um ator importante desse momento.

2.1.3 Aprendizagem ativa

A aprendizagem ativa está centrada no aprendizado do aluno por meio de interações com colegas e principalmente pelo estímulo crítico do seu pensamento. Para que isso ocorra, faz-se necessário um conjunto pertinente de práticas. Uma das variações está diretamente ligada ao posicionamento do professor em sala de aula, pois ele está inserido em um processo talvez mais complexo que é a mediação e a interpretação do que o aluno envolvido nas atividades e, principalmente, o quanto este aluno consegue absorver e colaborar com a aula. Conforme Luckesi (2002, p. 132), a aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esses conteúdos tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas.

Podemos então afirmar que a aula estritamente expositiva está caindo em desuso, pois neste cenário, o aluno não consegue interagir de forma a aprender ativamente. Portanto o professor, além de criar novos modelos, deve ser um investigador do posicionamento dos alunos para que eles tenham foco e consigam se expressar em grupos, formando opiniões e principalmente, fortalecendo suas ideias de forma em que a sala de aula seja um momento de grande nivelamento. Isso quer dizer, conforme Libâneo (1998), que o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão

de informações, aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais.

Por outro lado, segundo o citado autor:

[...] isso não quer dizer “abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto, o que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos.

Para Libâneo (1998), está embutida aí a ajuda necessária do professor para haver o desenvolvimento das competências do pensar. Para isso o professor deve colocar problemas, perguntas, diálogos, deve ouvir os alunos, ensiná-los a argumentar, abrir espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. Assim frisa o autor: “E nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica”. (LIBÂNEO, 1998, P. 13).

Para Haguenuer (2005), os objetivos principais da aprendizagem ativa, são o desenvolvimento da criticidade e da argumentação, a dinamização da aprendizagem e não somente como um acúmulo de informações. Deve haver a exposição de ideias e opiniões, de forma colaborativa e uma melhor preparação para a aplicação do aprendizado na sociedade. Para o autor, quando um professor utiliza métodos ultrapassados, ele pode estar restringindo a criatividade e a inteligência do aluno. No entanto, quando ele utiliza aprendizagem ativa, ele provoca a capacitação profissional ao passo que moderniza o ensino por meio do acompanhamento das transformações que ocorrem em um mundo globalizado.

A sociedade moderna, também conhecida como sociedade da informação, faz com que o professor deva ter uma nova postura no que se refere às exigências educacionais. Libâneo (1998) afirma: “Como se tornar esse professor é uma indagação que muitos devem ter” e aponta o caminho:

E preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. (LIBÂNEO, 1998, p. 122).

Esse novo perfil do professor, passa pelo contato com as novas tendências, para que seja um mediador e um provocador em sala de aula, tudo isso associado às novas metodologias durante o curso de graduação. De acordo com Barbosa; Moura (2014), é

no ambiente que se concentra a maior diferença entre o que hoje chamamos de tradicional e a aprendizagem ativa. Ambas estão diretamente relacionadas à atitude de todos os atores do processo de aprendizagem, ou seja, dos professores e alunos.

Moran (2015) ressalta que as instituições de ensino superior estão expostas a um grande desafio no que se refere às oportunidades para que o aluno busque uma formação que possibilite suprir as demandas da sociedade. Neste contexto, se tornam fundamentais as práticas pedagógicas e as metodologias ativas, frisa o autor. Portanto, a aprendizagem ativa é resultado de um processo avançado de ação e reflexão, em que o aluno deve buscar informações para solução de problemas de casos reais, invertendo o conceito da aprendizagem tradicional.

De acordo com Mayer (2009), a aprendizagem ativa é considerada um conjunto de processos cognitivos que ocorrem durante a aprendizagem. Esse conjunto compreende, textos, imagens, ilustrações e a organizações de palavras, que criam uma integração e fazem com que o aluno, por meio da mediação do professor, vá integrando aos seus conhecimentos.

De acordo com Barbosa e Moura (2013), 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. Em ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Dessa forma, com base na literatura visitada, é possível afirmar que existem benefícios no desenvolvimento de habilidades e, principalmente do pensamento crítico, quando há a utilização da aprendizagem ativa, pois o aluno na busca de formar sua própria opinião e fazer as relações com os ambientes externos, está em processo de aprendizagem ativa. Com a mediação do professor, o aluno poderá participar e pesquisar mais, desenvolvendo seu conhecimento e, conseqüentemente, aplicá-lo mais rapidamente às situações que vivencia na sociedade. Isso não quer dizer que os professores que praticam aulas expositivas vão desaparecer, pois a criatividade, a alternância de processo pedagógico, são fontes fundamentais para aprendizagem ativa e, a partir do momento que eles forem inovados em consonância com as novas demandas, principalmente com as possibilidades tecnológicas, serão sempre utilizados na sala de aula.

SEÇÃO 3

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICOS

Na atualidade, a questão do ensino e da educação está cada vez mais em evidência, a despeito dos grandes debates e polêmicas que este assunto ocasiona. Na prática, o que está em jogo é o redesenho dos espaços de aprendizagem, bem como uma reelaboração e adequação de projetos pedagógicos de cursos, com o apoio das tecnologias como defende Moran (2007). Conforme o autor, estar apto ao ensino, na contemporaneidade, implica estudar continuamente e estudar sempre, pois não se pode ensinar apenas com opiniões, já que são diversas as teorias sobre o ensino, aliadas às inúmeras possibilidades e atividades que podemos utilizar que irão permitir, efetivamente, a evolução de tudo o que nos cerca, e tudo isto se inicia dentro da escola, mas não deve se limitar a ela.

As metodologias ativas de ensino/ aprendizagem tem sido alvo de discussões e também, uma grande ênfase tem sido dada à sua provável supremacia nos resultados alcançados em relação às metodologias tradicionais, como têm demonstrado algumas pesquisas já publicadas. Nesta seção, são apresentados alguns aspectos da fundamentação teórica do tema “metodologia ativa”, seguida pelo detalhamento de alguns fatores que são considerados como condicionantes na implementação e no uso das metodologias denominadas “ativas” no ensino superior.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As principais questões, hoje relacionadas à atuação docente em uma universidade estão ligadas à forma em que se organiza a relação entre ensino e aprendizagem e aos modelos metodológicos utilizados em sala de aula. Com isso, faz-se necessário mais discussão desses processos para que se tenha conhecimento da eficácia e da eficiência das práticas utilizadas. Os termos “eficácia” e “eficiência” têm sido muito utilizados nos últimos anos no contexto do movimento de mudanças denominado “reformas”, iniciado na década de 1990.

Nos tempos atuais, muito se tem discutido sobre os novos modelos de ensino e muitas têm sido as questões que passaram a fazer parte do ensino no nível superior. Observa-se uma inquietação sobre o que é certo ou errado, sobre a formação para a docência, sobre a alta taxa de evasão e uma busca ansiosa pela melhoria do conceito de qualidade, atribuído principalmente pelo MEC por meio do processo de avaliação institucional, via Sinaes.

Ao longo dos anos, a discussão em torno das metodologias ativas vem se intensificando com o surgimento de novas estratégias que podem favorecer a autonomia do educando no processo de aprendizagem, desde as mais simples àquelas que necessitam de uma readequação física e/ou tecnológica das instituições de ensino.

Primeiramente, cabe apresentar o conceito de metodologia e a origem do termo. Etimologicamente, o termo “Metodologia” é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento, e a metodologia de ensino é a aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem. Para Masetto (2003), essas diferenças entre esses termos (método e metodologia) estão ligadas às estratégias e à técnica que o professor utiliza em sua metodologia e relaciona instrumentos para o alcance de determinados objetivos. Para o autor,

[...]estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições. Ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes, enquanto a técnica, além dos meios, inclui os recursos “materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos” (MASETTO, 2003, p. 88).

Citando a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), Masetto (2003) destaca que os docentes deveriam estar ocupados, sobretudo em ensinar “[...] a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento” (MASETTO, 2003, p. 16). O autor destaca a necessidade de criar programas de desenvolvimento para instituições de ensino superior. Também ressalta que não se trata de uma busca sobre erros de métodos que são aplicados atualmente. Ao contrário, é necessário avaliar as mudanças que provocam e modificam metodologicamente o ensino superior, pois o mesmo se refere à formação de profissionais que estarão inseridos no mercado nas próximas décadas.

Ao colocar em questão os métodos em sala de aula, faz-se necessário destacar a necessidade das mudanças ocorridas na sociedade e que o ensino superior não tem conseguido acompanhar. Conforme descreve Kuenzer (2001), existe uma defasagem do ensino superior no que se refere a questões de conteúdo, tendo como base na sociedade uma economia emergente que necessita de um profissional com formação mais completa, da qual irá necessitar durante grande parte da sua carreira. No entendimento da autora, para que isso ocorra, é necessário saber lidar com diferenças, reconhecer os desafios a serem enfrentados a fim de conviver com as mudanças permanentes. Mas principalmente entender a lógica da tecnologia aplicada ao mercado como fonte criadora e desenvolvidora de novos processos e novas demandas mercadológicas.

Nesse sentido, a educação conteudista, relacionada à memorização, deve ser repensada de acordo com Kuenzer (2001), pois é evidente que objetivo da educação superior não será atendido se permanecer atrelado a ferramentas antigas que não conseguem mais atender às demandas do ensino profissional e superior.

Historicamente, como descrito por Romanelli (1996), os professores em geral não se preocupavam com a maneira como os alunos aprendem nem com o porquê desse aprendizado. Dessa forma predominou ao longo da história um ensino denominado “tradicional”, centrado na transmissão do conhecimento pelo professor ao aluno, tomado como sujeito passivo da aprendizagem.

Conforme Manfredi (1996), o termo “metodologia” etimologicamente, é de origem grega e advém do termo “*methodos*”, que significa “META” (objetivo, finalidade) e “HODOS” (caminho, intermediação). A definição de metodologia é, portanto, “caminho para se atingir um objetivo” (p. 1) e, por sua vez, “LOGIA” quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significaria “*o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade*” (MANFREDI, 1996, p. 1).

A referida autora considera essa formulação um tanto simplista, pois reduziria a definição de metodologia do ensino ao “estudo das diferentes trajetórias formuladas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos”. A autora considera que essa conceituação é genérica e abstrata; esclarece tudo, mas não diz nada, pois nela cabe a prática de qualquer educador, seja ele conservador, fascista, humanista, progressista. Portanto, seria uma definição que serviria para todos, como se todas as concepções e práticas metodológicas fossem semelhantes e pouco importasse diferenciá-las.

Manfredi (1996, p. 1) ressalta que, durante muito tempo, ela repetiu e utilizou tal conceituação de metodologia e, somente, com o decorrer do tempo, foi se dando conta de que o conceito de metodologia do ensino, tal como qualquer outro conhecimento, é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzido. A autora relata que, ao tomar posse dessa percepção, percebeu que talvez não existisse apenas “um conceito geral, universalmente válido e histórico de metodologia, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que lhes deram suporte”. Seguem as palavras da autora:

Daí fui buscar na própria história das ideias e teorias pedagógicas algumas pistas que fundamentassem minhas hipóteses. Nessa busca, deparei-me com pessoas e textos que, como eu, estavam interessadas em questionar esse mesmo conceito genérico de metodologia do ensino, cujos trabalhos publicados, com as mais diversas abordagens, refletiam essa mesma preocupação (MANFREDI, 1996, p. 1).

Segundo Manfredi (1996), a metodologia ativa está centrada na aprendizagem. Para a autora, a atividade é fundamento da concepção pedagógica escolanovista, a qual criou um divisor em relação à(s) metodologia (s) tradicional (is). O centro da aula como sendo o professor seria reconfigurado e o aluno passaria a ser mais autônomo.

Explica a autora que o conceito de metodologia ativa que ressurgiu nos últimos anos não retira o papel protagonista do professor. O que muda é a sua função. A alteração entre a tradicional e a ativa situava-se, da parte desta, como crítica à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino. Sua base epistemológica assenta-se na Biologia e na Psicologia, mas veio o entrelaçamento com as dimensões pedagógicas, metodológicas e didáticas, políticas, éticas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), especificamente no ensino superior, a preocupação com a metodologia de ensino é muito recente, porém a abordagem tradicional, baseada unicamente na transmissão de conteúdos pelo professor e na passividade do aluno como ouvinte em sala de aula, precisa dar lugar a práticas de ensino inovadoras. Afirmam as referidas autoras que as metodologias ativas de ensino vêm ganhando espaço no cenário educacional, sendo tratadas como metodologias inovadoras e, como tal, aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Berbel (2011, p. 28):

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas,

visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Conforme Berbel (2011), as estratégias de ensino norteadas pelo método ativo apresentam as seguintes características principais: o aluno deve ocupar o centro do processo de ensino; deve haver a promoção da autonomia do aluno; a posição do professor deve ser de mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem; deve haver estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe. Essas características se inter-relacionam e são indissociáveis numa sala de aula pautada pelo método ativo.

Segundo 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. “Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento” (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Segundo Mazur (1996), ao abandonar os métodos tradicionais de transmissão de conhecimentos, em que professor fala e os alunos ouvem, o professor assume uma posição de facilitador e técnico no processo de aprendizado (MAZUR, 1996). Esta mudança no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Sobral e Santos (2011), é árdua, pois busca a ruptura com os modelos de ensino tradicional.

[...] facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos em todas as atividades acadêmicas, a fim de que, vivenciando a democracia na instituição, aprendam a viver democraticamente na sociedade. (SOBRAL; SANTOS, 2011, s/p).

Há, dessa forma, a necessidade de envolver o aluno como protagonista de sua aprendizagem o que implica desenvolver ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como desenvolver competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real.

3.2 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

As metodologias ativas têm sido amplamente discutidas no cenário da educação superior como proposta de aproximar os conteúdos curriculares à realidade dos alunos, reorganizar suas propostas de ensino e promover novas formas de aprendizagem. Para Masetto (2003), o professor exerce uma função importante no desenvolvimento do

aluno, pois quando desenvolve uma parceria com os alunos, eles passam a fazer juntos o que antes era feito somente por uma das partes. Para o autor, nos dias atuais, o maior desafio para o docente do ensino superior é desenvolver em salas de aulas, práticas que levem os alunos a participarem efetivamente.

A prática pedagógica no ensino superior requer mudanças e principalmente a quebra de paradigmas relacionados a autonomia do aluno e a mediação do professor. O conceito de metodologias ativas entende-se como um processo de análise e pesquisa de forma interativa, sendo elas individuais ou coletivas, principalmente com a finalidade de buscar soluções de problemas que estejam vinculados a carreira profissional de cada aluno. O método ativo passa a desenvolver o processo aprendizagem por meio de experiências e simulações que buscam desafios no mercado e os coloca em sala de aula em forma de atividades e práticas em diferentes contextos.

O professor seja ele presencial ou à distância, utiliza-se de instrumentos como materiais escritos e audiovisuais em suas aulas. A grande dificuldade está em quebrar esse ciclo repetitivo em sala de aula. Percebe-se que em alguns momentos a metodologia despreza algo fundamental, que é a pretensão do aluno. Com isso ela não consegue atingir o resultado esperado devido à falta de identificação por parte do aluno com o conteúdo, sobretudo com aquilo que ele busca nas aulas.

As metodologias ativas passam a ser um passo importante nesse processo de transformação do ensino superior, pois trazem com elas novas práticas que dão suporte às diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, inclusive da Administração, como é possível observar no Art. 5º das DCNs (BRASIL, 2005):

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos

matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Percebe-se que existe uma relação entre metodologias ativas dando suporte ao desenvolvimento de competências necessárias para a formação do indivíduo no ensino superior, incluindo o seu crescimento pessoal e profissional. De acordo com Barbosa e Moura (2013), as metodologias ativas são uma forma estimulante de realizar atividades com os alunos em sala de aula, pois trazem com ela interatividade cooperatividade e competitividade que estimulam o aluno a buscar as recompensas do aprendizado.

Conforme defende Franco (2016, p. 536), nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Assim sendo

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Com essa teoria, Franco (2016, p. 536) questiona: o que é uma prática educativa e uma prática pedagógica? Segundo a autora, “é comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos, portanto, unívocos”. No entanto, eles não são, conforme descreve a autora.

[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Aprofundando mais na questão, Franco explica que, também, fala-se de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. Entretanto, Pedagogia e Educação são conceitos e práticas distintas, embora se trate de conceitos mutuamente articulados, apresentam especificidades diferentes.

Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua

vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais (FRANCO, 2016, p. 536-537).

Com isso a autora explica que a Pedagogia impõe um “filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas” e que a “diferença é de foco, abrangência e significado” (FRANCO, 2016, p. 537). Na percepção da autora, a “Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais” que, de forma mais ampla, atuam sobre uma geração. A autora trata essa filtragem como o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, entendendo-o como “um processo de regulação” que, na prática ou na realidade, é um processo educativo.

Conforme Manfredi (1996) e Franco (2016), toda prática pedagógica está vinculada a uma epistemologia, portanto a escolha da metodologia. Assim uma prática pedagógica se organiza intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas ou requeridas por uma dada realidade social (aspecto mais amplo) ou para um determinado grupo de alunos. As metodologias ativas são mecanismos utilizados pelos professores para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem, mediante a mediação, problematização, experiências do cotidiano, utilização de tecnologias.

Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas permitem abranger os novos perfis profissionais e a resolução de problemas individuais e coletivos mediante o contexto situacional vivenciado, pois são as metodologias ativas que impulsionam a aprendizagem, através da superação de desafios, da resolução de problemas e da construção do conhecimento.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p.28).

As metodologias ativas trazem com elas a abertura das possibilidades de práticas pedagógicas, que são adotadas atualmente em salas de aula do ensino superior, pois elas promovem atenção dos alunos ao mesmo tempo em que os motivam a pensar, criticar e analisar toda a informação. Diversas são as metodologias utilizadas atualmente em sala de aula que são caracterizadas como “metodologias ativas”. Neste trabalho foram

priorizadas apenas as quatro que apareceram como sendo as mais utilizadas, as quais passamos a apresentar.

3.3 ALGUMAS METODOLOGIAS ATIVAS MAIS ADOTADAS

O método ativo vem sendo estudado para que haja uma melhor compreensão sobre sua eficiência em relação as mudanças provocadas pelas demandas da sociedade contemporânea. Valente (2014) relata que atualmente as chamadas metodologias ativas têm sido utilizadas como várias estratégias para promover o aprendizado ativo. A seguir, passamos a destacar alguns tipos que são mais conhecidos no Brasil:

3.3.1 A sala de Aula Invertida (ou *Flipped Classroom*).

De acordo com Valente (2014), a sala de aula invertida é o processo em que ocorre a inversão da ordem da aplicação dos conteúdos, pois o aluno recebe os materiais de forma online e os estuda em casa. A sala de aula passa a ser um momento de discussão e o aluno passa a realizar atividades e discutir os materiais de acordo com sua assimilação sempre com a mediação do professor.

Para que a inversão da sala de aula ocorra, são necessárias algumas regras básicas, conforme o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2018):

- O aluno deve sempre ampliar seus conhecimentos de maneira on-line para potencializar as discussões em sala de aula.
- Os *feedbacks* devem ocorrer imediatamente após a realização das atividades.
- Os alunos devem ser incentivados de maneira formal, ou seja, valendo nota.
- Os materiais devem ser bem estruturados e planejados para as aulas.

Devido ao grande número de questionamentos sobre o conteúdo estudado, o aluno deve ampliar seus conhecimentos por meio de pesquisas, utilizando as tecnologias para que em sala de aula consiga desenvolver suas atividades de forma eficiente. Para o autor, a sala de aula invertida:

[...] é aquela que enfatiza o uso das tecnologias para o aprimoramento do aprendizado, de modo que o professor possa utilizar melhor o seu

tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais. (BARSEGHIAN apud TREVELIN; PEREIRA; NETO, 2013, p. 5)

Segundo Bergmann e Sams (2016), os professores relatam suas experiências e os bons resultados obtidos no modelo sala de aula invertida. É possível comparar esse novo modelo de sala de aula aos modelos tradicionais de ensino, mais especificamente do ensino superior, como descreve a professora Jennifer Douglas da *Westside High School*, nos EUA:

Lecionar sob o modelo tradicional era exaustivo. Eu me sentia como se tivesse de “representar um papel”, o que exigia energia, entusiasmo e esforço constante. Quando experimentei o modelo da inversão, senti-me livre. Consegui entrar em aula para observar o trabalho dos alunos...continuo me ocupando das interações pessoais, face a face; trabalhando com os estudantes que enfrentam dificuldades; lidando com problemas de alunos que eu nunca tratei antes; e realmente passando a conhecer os estudantes. Apenas o ônus da aprendizagem mudou de mãos. (JENNIFER DOUGLAS apud BERGMANN; SAMS, 2016, p. 15)

De acordo com Valente (2014, p. 86), “Nos anos 2010, o termo *flipped classroom* passou a ser um ‘chavão’, impulsionado por publicações internacionais e surgiram, então, escolas de Ensino Básico e Superior que passaram a adotar essa abordagem”.

Existem várias formas de inverter uma sala de aula e Ramal (2015) descreve o conceito que para ele parece mais próximo das referências citadas para este modelo de metodologia:

Nela, o aluno estuda os conceitos básicos antes da aula, com vídeo, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma. Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. (RAMAL, 2015).

O professor Eric Mazur¹ foi um dos primeiros a utilizar o modelo de sala de aula invertida, mas defende também a modernização dos formatos na educação, a

¹ Em 1990, o professor de física Eric Mazur desenvolveu a metodologia ativa conhecida como "aprendizagem por pares", que incorpora pedagogia interativa em sala de aula e que resultou na

reformulação dos modelos pedagógicos e as atividades avaliativas. Ele também é o criador da metodologia “*Peer Instruction*”, tratada como uma “Revolução da Aprendizagem Ativa” (MAZUR, 2015).

3.3.2 *Problem Based Learning (PBL)*

A aprendizagem baseada em problemas, conhecida como PBL, originou-se em 1960, inicialmente aplicada ao estudo da psicologia comportamental. Posteriormente, passou a ser aplicada pela primeira vez na universidade McMaster, Canada, por Eric Mazur, para ser um método simples, mas efetivo, de ensinar ciência. Teve seu início devido à insatisfação dos alunos nas aulas de Física do cientista e pesquisador Eric Mazur, pois com aulas no modelo transmissível e expositivas não conseguiam atingir o nível de atenção e motivação necessárias para que tivessem bons resultados.

Considerada de origem em Harvard e caracterizada pelo emprego de problemas, o PBL visa colocar os alunos de uma forma interativa, em atividades que estimulem as habilidades e atitudes para tomada de decisão. Segundo o autor, apesar do conceito o PBL não é meramente a busca pela solução de problemas, ele caracteriza-se pelo estímulo ao pensamento crítico, desenvolvimento das habilidades, a motivação pela pesquisa e o desenvolvimento de novas técnicas.

O PBL é um dos métodos ativos de aprendizagem que contemplam diversas nuances da aprendizagem significativa, particularmente quando se valoriza o conhecimento prévio nas primeiras etapas até a motivação dos estudantes que podem se envolver na solução do problema apresentado. Portanto, o PBL não é uma abordagem estatística. No entanto ele vem se adaptando nas mais diversas áreas do ensino superior como Administração, Pedagogia e outros cursos que necessitam de profissionais que estejam em sintonia com as demandas do mercado. Também, a metodologia PBL recebe críticas, sendo acusada por falta da base científica e a fundamentação explícita e teórica. Percebe-se, contudo, que esta metodologia deriva-se de algumas teorias já trabalhadas por Ausubel, Bruner, Piaget, Freire e alguns outros.

publicação, em 1997, do livro *Peer Instruction: A User's Manual*. Em 2006, ajudou a produzir o DVD intitulado *Ensino Interativo*. Disponível em: [Khttp://mazor.harvard.edu/emdetails.php](http://mazor.harvard.edu/emdetails.php)». Acesso em: 5 out. 2015. Em 2014, recebeu o Prêmio Minerva para avanços na educação superior, concedido pela academia Minerva, dos EUA.

Disponível em: [Khttp://unisal.br/fisico-eric-mazur-recebe-premio-internacional-pela-criacao-de-metodologia-de-ensino-inovadora-aplicada-no-unisal&](http://unisal.br/fisico-eric-mazur-recebe-premio-internacional-pela-criacao-de-metodologia-de-ensino-inovadora-aplicada-no-unisal&). Acesso em: 5 out. 2015.

A maioria dos autores que relata a utilização do PBL aborda o conceito de que o aprendizado pode ser influenciado por fatores sociais, sendo capaz de ser potencializado a partir do momento em que o aluno passa a questionar os objetivos de cada conceito, com a provocação do professor. Barbosa e Moura, (2013) definem o PBL como uma metodologia que motiva para a aprendizagem de uma forma autodirigida e colaborativa.

Outro fator positivo se refere aos trabalhos realizados em grupo onde ocorre um nivelamento de conhecimento e desenvolvimento habilidades de interação.

[...] como uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente das outras metodologias convencionais que utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo (RIBEIRO, 2010, p. 19).

De acordo com Ribeiro (2010), o PBL está em constante crescimento na sua popularidade e interesse por pesquisadores e professores, que buscam o método ativo e, principalmente sobre o entendimento dos seus efeitos no que se refere aos alunos, numa perspectiva de entender as suas vantagens quando comparado aos métodos tradicionais de ensino.

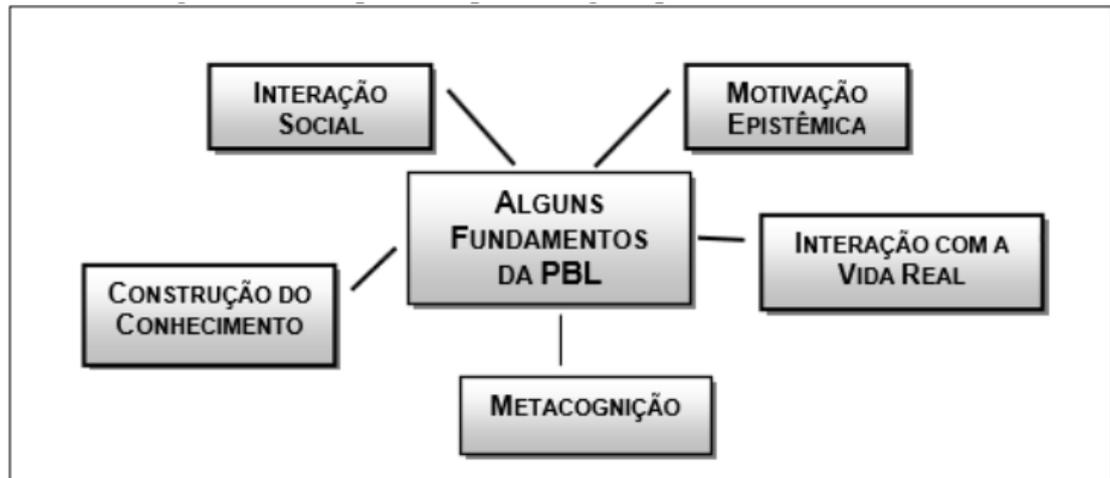
O desempenho em avaliações pelos alunos, que aprenderam utilizando PBL, em comparação com aqueles que aprenderam por métodos mais tradicionais.

Os comportamentos de estudo e processos de pensamentos que são promovidas pelo PBL. A satisfação dos estudantes com o currículo do PBL

A adequação da preparação de graduados por currículos de PBL. A satisfação dos membros do corpo docente com o currículo do PBL (SCHWARTZ et al. 2001, p. 17).

Ribeiro (2005) explica que o uso da problematização na metodologia PBL para fixação dos estudos teóricos por ser justificado porque o problema motiva e direciona o aluno para a busca de solução a qual se dará a partir de pesquisas, conforme ilustra a estrutura apresentada na figura 2 e envolve: interação social, motivação epistêmica, interação com a vida real, construção e conhecimento e metacognição.

Figura 2: Princípios da aprendizagem que fundamentam o PBL.



Fonte: Ribeiro (2005, p34)

Ao mergulhar nesse processo de investigação a fim obter respostas o aluno é colocado como responsável pela organização e apresentação de resultados durante o processo de discussões em uma estrutura que leva à construção de conhecimentos.

3.3.3- *Peer Instruction*

Peer Instruction, ou instrução pelos pares, foi desenvolvida em 1991 pelo Professor Eric Mazur da Universidade de Harvard, nos EUA. A metodologia de *Peer Instruction* de ensino aos pares consiste em resolver os problemas aos pares para que se chegue às respostas corretas. Os alunos passam a negociar suas percepções para alcançar a uma resposta sólida e correta. Esta metodologia funciona a partir no momento em que o aluno se prepara para aula e testa seus conhecimentos com as atividades aplicadas e mediadas pelo professor.

Mazur (1996) define o que o *Peer Instruction* tem como objetivo estimular o comportamento do aluno em sala, fazendo com que se envolva com os conteúdos e passe a questioná-los, promovendo assim um aprendizado colaborativo visto que sempre estarão em pares. “Sua abordagem envolve o estudante em seu próprio processo de aprendizagem, pois explora a interação entre os alunos durante as aulas expositivas e foca os conceitos que servem de fundamento, tornando o conteúdo significativamente mais acessível” (MAZUR, 2015)

No Brasil a metodologia *Peer Instruction* ainda é muito pouco conhecida pelos professores, mas se trata de uma metodologia ativa que está em plena expansão, principalmente no ensino superior. Um dos pilares do *Peer Instruction* é de desenvolver no aluno a vontade natural de aprender. Nesse contexto, entendemos que o método ativo significa fazer fluir a mente do aluno e sua vontade de aprender, direcionando-o e guiando-o de forma em que consiga chegar aos resultados significativos. A sua utilização segue alguns critérios, conforme apresenta a figura 10.

Figura 3: Metodologia *Peer instruction*



Fonte : Araujo e Mazur (2011).

O professor deve fazer uma breve explanação considerando que o aluno tenha feito uma prévia leitura do conteúdo, e não considerando que ele tenha entendido plenamente, essa etapa dura em torno de 10 minutos e após este período o professor poderá realizar os testes para avaliar o entendimento dos alunos ou explicar novamente, caso os alunos não tenham compreendido durante a explanação.

O tempo de resposta das atividades, é de 2 a 4 minutos e caso o acerto seja inferior a 30%, é realizada pelo professor uma nova explanação. Se o nível de acerto ultrapassar 70%, sugere-se que a maioria conseguiu entender o conteúdo e será então apenas discutida a resposta na sala de aula.

A partir do momento em que os alunos passam a trabalhar em pequenos grupos, há uma evolução no índice de acertos entre 30% a 70%, pois, as discussões ajudam a promover o conteúdo e também sanar as dúvidas dentro dos próprios grupos, favorecendo uma estruturação cognitiva e principalmente favorecendo a aprendizagem.

A metodologia do “*Peer Instruction*” envolve/compromete/mantém atentos os alunos durante a aula por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação dos conceitos fundamentais que estão sendo apresentados, e, em seguida, a explicação desses conceitos aos seus

colegas. Ao contrário da prática comum de fazer perguntas informais, durante uma aula tradicional, que normalmente envolve uns poucos alunos altamente motivados, a metodologia do “*Peer Instruction*” pressupõe questionamentos mais estruturados e que envolvem todos os alunos na aula (MAZUR, 2015, p.5).

Os testes conceituais influenciam diretamente o progresso do aluno e o desenvolvimento da metodologia, pois esses testes devem cobrar conceitos básicos para cada questão com alternativas semelhantes e com apenas uma opção correta, evitando que o aluno possa responder sem pensar ou tentando confundi-lo. Segundo Mazur (2015), os professores universitários necessitam de uma metodologia que possa ser interativa e auxiliar a compreensão dos alunos, envolvendo-os ativamente no processo de ensino e tornando significativa aprendizagem.

Palharini (2012) destaca que uma das vantagens do método *Peer Instruction* está diretamente ligada ao engajamento e ao esforço mental dos alunos. Outros fatores em destaque são os debates coletivos e os *feedbacks* que ocorrem de forma simultânea e interativa. Todos os processos contribuem para que aumente a capacidade e reflexão e o interesse nas aulas.

De acordo com professor Eric Mazur, os alunos que aprendem por meio desta metodologia passam a aprender significativamente. Afirma que sua experiência com o método ativo ao longo de 25 anos proporcionou aos estudantes aulas diferenciadas no que se refere ao foco e a vontade de aprender. No entanto, ele relata que há dificuldades na implantação dos métodos que algumas delas estão diretamente ligadas aos professores que, apesar de serem peças fundamentais nesse processo de mudança, muitos deles ainda não acreditam que o método ativo possa contribuir para o desenvolvimento dos alunos e da aprendizagem.

Mazur (1996) também defende a grande mudança no processo cognitivo que foi provocado pela revolução tecnológica e, com isso, passa-se aprender de uma forma diferenciada. O avanço significativo da tecnologia e a mudança dos hábitos não são acompanhados pelas instituições de ensino superior e suas práticas pedagógicas.

Para Mazur (1996, p. 34):

Inovação significa mudar o jeito que as coisas acontecem de uma maneira dramática. Enquanto existir o modelo tradicional de ensino baseado em lições, o que eu acredito que ainda acontece em 99% das classes do mundo, a formação por pares ou qualquer outro método de ensino ativo – ainda pode ser chamada de inovadora. Acredito que as mudanças não podem acontecer muito rapidamente. Se você muda o seu modo de ensinar muito rápido, as pessoas vão se assustar e se recusar a mudar. É importante que as pessoas tenham seu tempo para

se acostumar com as transformações e se apropriar delas. Eu não quero chegar ao Brasil e dizer aos professores como eles têm que ensinar. Em vez disso, eu vou contar a eles o que aconteceu nas minhas classes, como eu ensinava, como passei a fazer e como meus alunos começaram a aprender mais. E vou deixá-los chegarem às suas próprias conclusões. Se gostarem da minha mensagem, podem decidir mudar também.

Apesar de destacar as tecnologias, o professor Mazur defende que elas não são as peças fundamentais para que ocorra uma evolução didática e pedagógica. O grande desafio, segundo o autor, é fazer com que as pedagogias proporcionem um aprendizado eficaz aos alunos. No entanto, as tecnologias são fontes para que se adapte os métodos e principalmente introduza modelos que estejam em sintonia com a vida e a carreira profissional do aluno.

3.3.4 *Storytelling*

O *storytelling* é um instrumento que pode ser utilizado como método ativo e que está ancorado na habilidade de se contar histórias. O *storytelling* consiste em contar histórias e trata-se de um método que vem sendo utilizado, desde a Antiguidade em uma vasta abrangência de tipos de público e situações. Tem sido considerado um dos mais efetivos meios de garantir atratividade, compreensão e retenção de conteúdos. Desde os primórdios já existiam figuras nas cavernas que eram praticamente narrativas sobre a vida daquela época, em outros momentos os mitos também foram criados como uma forma de se contar e perpetuar o conhecimento. Neste contexto, a habilidade de contar histórias faz com que esta metodologia ao ser adaptada no ensino, principalmente no superior traz com elas muitos benefícios.

Para Gabriel (2000) o *Storytelling* oferece uma relação entre vida real e a fantasia, onde os símbolos das histórias transmitem significados para o aluno, levantando pontos marcantes relacionados aos conceitos abordados pelo professor em sala de aula. A prática do *Storytelling*, como um método ativo, torna as histórias do cotidiano ou da vida profissional em exemplos com soluções aplicadas em determinadas situações. Faz com que exista um entrosamento maior entre conteúdo e os alunos, principalmente gerando autoconfiança, pois, ao aplicar *cases* reais transformados em pequenas histórias, o aluno passa a entender parte do processo de solução e principalmente a prática que deve ser adotada para cada situação gerada, sendo ela dentro ou fora da sala de aula.

De acordo com Rodrigues (2005), na sociedade globalizada com muitos choques culturais, o *storytelling* é uma ferramenta que identifica novos processos e quebra barreiras, pois ele permite uma compreensão ampla dos assuntos e conteúdos e principalmente potencializa a troca de experiências entre os atores do processo. O professor, neste caso, deve estar atento a diversidade de conteúdos e histórias gerados pelos alunos e sobretudo estabelecer uma linha de visão educacional de aprendizagem e conhecimento.

O *Storytelling* faz com que exista uma ampla negociação dentro do processo de aprendizagem, pois os interlocutores, ao colocarem suas questões e pontos de vista, fazem com que os conteúdos sejam abordados e discutidos de forma potencializada pela possibilidade de colocar histórias que marcam cada questão por meios simbólicos que fazem da experiência uma das portas para a aprendizagem.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

O ser humano tem na contação de histórias uma habilidade natural atualmente muito utilizada na administração de empresas, pois retrata o processo de desenvolvimento de marcas que querem estabelecer relações com seus consumidores. Para isso se utilizam, em suas campanhas de *marketing*, histórias como uma forma de tornar significativo alguns valores que farão com que esse consumidor tenha afinidade com determinadas marcas e a parti daí passe a consumi-las.

Segundo Terra (2000) o *storytelling* faz parte de um grupo de ferramentas estratégicas que as habilidades de contar ou escrever histórias, tarefa bastante difícil, porem apropriada a esta era do conhecimento em que se tem volume de informações cada vez maior e cuja assimilação exige rapidez. Por isso, o emprego do *storytelling* tem sido muito utilizado como potencializador de estratégias de comunicação também nas organizações, dada a variedade de fontes emissoras e a própria sobrecarga informativa decorrente dos dias atuais, além do próprio caráter multitarefa dos indivíduos.

SEÇÃO 4

DIÁLOGO ENTRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM METODOLOGIAS ATIVAS

Nesta seção apresentamos a descrição da experiência com metodologia ativa realizada pelo pesquisador há mais três anos em sala de aula do curso de Administração, a qual instigou a escolha do tema desta Dissertação de Mestrado em Educação. A experiência, ora relatada a seguir, continua sendo aplicada e aperfeiçoada a cada turma nova que se inicia na instituição em que se desenvolveu esta pesquisa.

Considerando, conforme o entendimento de Tardif (2002), que os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, vai se tornando capaz de se inserir e dominar seu ambiente de trabalho é possível inferir que as práticas pedagógicas se dão atreladas ao modo como o sujeito professor foi se constituindo ao longo da sua trajetória de formação e da atividade profissional. Isso se trata de um contínuo processo de formação de sentidos que são também ressignificados continuamente.

Diante do exposto, deu-se a decisão por inserir o memorial de formação também na primeira seção deste texto, uma vez que o memorial, ora apresentado, tem a sua relevância não apenas por se tratar de um relato, mas principalmente, porque representa o processo pelo qual se deu a formação deste pesquisador, suas experiências e seu percurso de construção de valores; a reafirmação e renovação de conhecimentos contínuos.

4.1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: “MEMÓRIAS DO SILÊNCIO”

Este memorial aborda os pontos relevantes da minha vida estudantil, profissional e acadêmica, trata-se de um relato simples, mas de grande persistência e vontade de vencer. Os passos dados foram necessários e no tempo certo. A meu ver, tudo isso me deu a possibilidade de hoje lutar em prol da educação e do direito de estudar. Este memorial trata de minha história que, apesar de ter uma formação superior muito recente, posso afirmar que foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional e

pessoal, sendo assim, não me transformei em uma estatística, mas sim lutei muito para adquirir conhecimento.

Com o título “MEMÓRIAS DO SILÊNCIO”, faço uma narrativa na minha vida estudantil e meu desempenho profissional. Tudo começa com minhas impressões e lembranças dos primeiros anos de escola, passando pela minha carreira profissional e entrada no ensino superior.

Chamo este texto de “Memórias do Silêncio”, porque sempre fui uma criança muito quieta, tímida e com grandes dificuldades de interação na escola e na vida. Posso afirmar que sofri muito por não ter uma desenvoltura maior no que se refere a comunicação, pois passei vontades, desejos, frio, calor, sede, alegrias e tristezas. Reconhecer que esse era o meu principal desafio foi um grande passo, mas isso só aconteceu aos 29 anos e partir daí o que posso narrar foi que não parei, mas percebi que a evolução educacional está diretamente associada à evolução humana pessoal.

Hoje, procuro ajudar pessoas tímidas com treinamento com jovens que querem entrar no mercado de trabalho e sentem esta necessidade. Sou palestrante e já falei com mais de 60.000 pessoas.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Agradeço aos meus mestres que um dia me deram a oportunidade de me desenvolver, aqueles que acreditaram em um menino da Vila Brasil da cidade de Lambari – MG que sofria preconceito por ter nascido em uma comunidade carente e pobre. Não posso dizer que ser pobre é uma história infeliz, ser pobre foi a minha maior riqueza: fui criança de verdade, brinquei com brinquedos que eu mesmo fiz, empinei pipa, trolinho, pique esconde-esconde, pega-pega, esconde-esconde e fui intenso quando criança. Tenho uma família maravilhosa que sempre me apoiou em minhas escolhas e esteve presente em todos os momentos, assim como sei que estarão presentes em mais esta conquista que é o título de mestre em educação. Em todos os níveis de ensino,

conforme passo a apresentar, a minha experiência de formação sempre foi muito significativa:

Ensino Básico

Os meus primeiros anos foram todos na escola João Nunes Ferreira em Lambari – MG. Ali fiquei até na 8ª série daquela época, que seria hoje o 9º ano. Foi uma etapa muito boa da minha vida: criança, sem grandes responsabilidades, que passou como um sopro e deixou belas lembranças. Lembro-me do meu primeiro dia de aula, fiquei apavorado para ir embora, até inventei uma mentirinha para a professora dizendo que estava com fome e precisava buscar um pão em minha casa, mas a professora não caiu na mentira e fiquei até o final. Quando saí da escola neste dia, eu corri muito para chegar em casa, parecia que estava há muito tempo longe da minha família. Aos poucos fui acostumando e me adaptando a nova rotina e ali fiquei por 9 anos.

Segundo Grau

No segundo grau tive que mudar de escola, fui para a escola Professora Maria Rita Lisboa Pereira Santoro, onde já comecei a sentir as dificuldades de não ter uma rede de relacionamento e amigos que pudessem partilhar as informações. Lembro-me que entrei em uma sala superlotada, onde não havia espaços entre as carteiras e para chegar à minha carteira tinha que solicitar que os outros levantassem. Os mais velhos sentavam em locais privilegiados com acesso fácil ao corredor da sala e nós mais novos e quietos sempre ficávamos com os piores lugares. Sentei ao lado de um rapaz mais velho e tudo em seu caderno remetia à pornografia e ele só falava disso e, quando ele percebeu o quanto aquele assunto me constrangia as coisas pioraram e, a partir daí eu só fui me fechando.

Lembro-me que sempre fui um bom aluno, mas neste ano decidi fazer muita força para ser reprovado para sair daquela turma e consegui a reprovação faltando às aulas e escondendo isso dos meus pais. Já na nova turma, conheci vários alunos da minha idade e, apesar da superlotação da sala, fiz alguns amigos que tenho até hoje. A partir daí teve início o meu interesse pela competição por boas notas; eu queria sempre ser o melhor e deixei de ser um aluno mediano para ser uns dos primeiros alunos da sala de aula, disputando ponto a ponto como os mais inteligentes da turma. Lembro-me que eu transformava as leituras e atividades em sala de aula em desafios e tentava superar a

cada dia um novo obstáculo. Fiz o que chamávamos à época de técnico em contabilidade e, em dezembro de 1995, terminei este curso que fiz pela falta de opções naquele momento, mas que contribuiu para meu desenvolvimento profissional.

Ensino Superior

A partir da minha saída do 2º grau, fiquei muitos anos sem estudar, pois, a faculdade era um sonho distante devido às condições financeiras, sempre trabalhei desde aos 14 anos de idade. Em 2006, já com 29 anos, fui incentivado pelo meu ex-padrão a fazer uma faculdade e depois de recusar várias oportunidades decidi prestar o vestibular em Administração de empresas, mas tinha certeza que não passaria devido ao tempo em que fiquei sem ao menos ler um livro por inteiro. Por incrível que pareça, passei em 12º lugar em um grupo de 40 candidatos. Isso me motivou e percebi que poderia realizar o sonho da faculdade. Foi aí que a empresa Lazzio, onde trabalhei grande parte da minha carreira profissional, ofereceu-me uma bolsa de 50% do valor do curso de Administração, o que deu a oportunidade de iniciar a minha vida acadêmica.

No primeiro dia de aula, ocorreram as apresentações, falar o nome e uma qualidade própria que começava com a primeira letra do nome. Que dificuldade, as mãos tremiam e sofri muito com aquele momento. Mas, logo percebi que aquilo não era algo só meu, que outras pessoas tinham os mesmos medos.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p.25).

Lembro-me também que o primeiro professor de teoria geral de administração (TGA) deu um *show*, com apenas um pincel ele escreveu no quadro e explicou uma aula inteira, fiquei tão impressionado que pensei que aquilo não seria para mim, que aquele conhecimento não era para pessoas normais como eu e quase tranquei a faculdade. O fato que mais me marcou na faculdade foi uma apresentação que faríamos em equipe e meu grupo me excluiu de última hora alegando que eu não havia comparecido às reuniões, mas na verdade o medo deles era que eu não conseguisse apresentar o trabalho e, dessa forma, fui retirado do grupo na última hora.

Reuni forças e falei com a professora que não tinha o trabalho naquele momento, mas, decidi não falar nada sobre os colegas. Então, a professora me deu uma semana para entregar e apresentar sozinho o trabalho. Foi um sofrimento e, se em equipe já era difícil, imagina sozinho. Como era uma disciplina de recursos humanos, decidi montar um tema que abordasse comunicação e sua importância para o profissional. Fiz a pesquisa, entreguei e apresentei sozinho.

Lembro-me que minha camisa molhou de tanto nervoso, mas algo aconteceu. Falei além do que deveria e, quando percebi, já havia quase meia hora falando das dificuldades de um tímido. Quando o sinal para o intervalo foi dado e os alunos continuaram na sala, isso foi fantástico para mim. Ao finalizar, os colegas aplaudiram e me parabenizaram pelas palavras. A partir deste momento muita coisa mudou, eu passei a brigar todos os dias com os meus medos e percebi que só conseguiria falando.

Concluí o ensino superior em 2010, sendo o primeiro da minha família a concluir um curso superior, entre os três filhos. Quanta alegria, meu pai... Meu herói, minha mãe minha força, sempre comigo. Foi para eles o dedicado certificado de conclusão do curso. Queria muito homenageá-los, mas por formalidades não pude naquele momento. Entrar em uma sala de aula sempre foi um desafio para mim, tímido e inseguro sempre imaginava que algo daria errado.

Um dia do mês de fevereiro, estava eu trabalhando na empresa como um dia normal como sempre fora durante os dez anos de minha carreira profissional quando, repentinamente, meu celular tocou e logo percebi que era o telefone da faculdade onde eu acabara de me formar. Foram cinco ou seis toques, pois tive medo de atender, algo que parece loucura, mas que para um tímido é um desafio. Então após alguns toques atendi e era o diretor da faculdade me chamando pelo nome e muito simpático para uma pessoa com quem eu não tinha um relacionamento tão próximo. Recordo-me como se fosse hoje da frase que ele me falou: “Marcelo, preciso de você”.

Bem, em alguns segundos, muita coisa passou pela minha cabeça, pois achei que poderia ser algo que não concluí na faculdade entre outras coisas. Então criei coragem e perguntei: “em que posso lhe ajudar?”. Ele me respondeu que era o primeiro dia de aula de um novo semestre e tinha chamado um palestrante para abrir este dia festivo. No entanto, acabara de saber que este palestrante não poderia comparecer ao evento, então pensou em um ex-aluno para dar um depoimento sobre a importância da faculdade, na carreira profissional e se lembrou de mim. Isso porque ele acompanhou o meu

desenvolvimento dentro da faculdade as grandes dificuldades e desafios que venci para chegar ao dia da formatura. Assim começou minha jornada como professor.

Somente ele e eu sabíamos que durante quase quatro anos sentei ao lado de um aluno especial que tinha somente 10% de visão e que também se chamava Marcelo, porém muito comunicativo e motivado, este era o nosso segredo, pois um dia ele me solicitou para que eu pudesse acompanhar este aluno e ajudá-lo dentro das minhas possibilidades. Não foi muito fácil, mas fiz o possível e, assim, fomos até o dia da formatura, pois até as escadas do salão descemos juntos para receber o certificado.

Voltando ao telefonema e ao convite recebido, a minha vontade foi de dizer, não: não posso, desculpe, tenho um compromisso, entre outros. Mas, quando percebi já tinha dito “sim”. Então decidi enfrentar aquele desafio como uma grande oportunidade de vencer meus medos de falar em público. Eram duas horas da tarde e eu tinha até as dezenove para descobrir o que falar para aqueles alunos que iniciavam um novo ciclo em suas vidas, assim como um dia acontecera comigo.

As horas passaram como um sopro e fui até o local com minha melhor roupa, uma camisa lilás, que comprei para ir à minha formatura. A calça era de um terno de meu pai. Quando cheguei à faculdade, vi muita gente, porém eu já estava mais tranquilo, pois iria falar para alunos iniciantes e, ao mesmo tempo, foi aí que o desafio aumentou. Logo em seguida, o diretor da faculdade simplesmente me disse que gostaria que todos ali pudessem ver meu depoimento, mas o palestrante, que tinha contratado conseguiu chegar a tempo. Esse palestrante era um psicólogo de vinte anos de carreira, palestrante fantástico, que se comunicava com maestria e fazia os participantes viajarem em pensamentos.

Que bom, eu não iria mais precisar falar. Mas durou pouco esta ilusão, não sabia que algo ainda iria acontecer: o diretor da faculdade ao final da palestra disse que ainda tinha quinze minutos e que tinha três alunos que iriam dar depoimentos sobre como foram suas vidas acadêmicas. Fiquei tranquilo, pois teria mais duas pessoas ao meu lado e quem sabe poderia até me esconder atrás deles.

Então, após ser anunciado me levantei, não vi mais ninguém se aproximar, a aluna de pedagogia saiu em pânico e o outro que ficou era meu parceiro de quatro anos de faculdade, meu amigo Marcelo. Enchi-me de coragem e pedi ao público que pudéssemos ser acolhidos novamente e que quando entrássemos pela porta do auditório, gostaríamos de receber a mesma acolhida do palestrante que havia acabado de sair. E assim fizemos, saímos e entramos e fomos ovacionados. Mas e agora, era a hora mais

difícil: o que falar? As palavras desapareceram e meu amigo também não conseguia dizer nenhuma palavra. Foi aí que olhei para trás e ali estava um velho quadro negro escondido pelo telão do auditório e nele havia algumas palavras meio apagadas, amor, saudade, sucesso, amizade e coragem. Essas palavras viraram frases, exemplos, dias, em uma aula de quinze minutos.

Quando terminei, nenhum aplauso, somente olhares que nem piscavam. Percebi que eu não tinha falado quinze minutos, mas sim, mais de trinta. Desviei o meu olhar para o canto do auditório e vi o diretor emocionado com os olhos lacrimejados, vindo para o meu lado. Percebi que partiram dele os primeiros aplausos, seguidos da frase, “foi para isso que estamos aqui e sua palestra compensou todo o nosso esforço”.

A partir deste momento, todos ficaram em pé, aplaudindo, chorando, sorrindo, em uma mistura de emoções, que jamais esqueci, mas ali para mim foi a minha primeira aula. Você deve estar se perguntando onde está meu amigo Marcelo. Bem, somente o fato de estar ali ao meu lado foi suficiente para que aquele dia se tornasse um dos mais importantes da minha vida.

A Docência: o início de uma carreira

Em maio de 2012, iniciei na docência, conciliando a carreira na indústria com as rotinas de professor e assim foi por três anos. A docência ao contrário da indústria tem um *feedback* muito rápido, quando o professor elabora uma boa aula, os alunos rapidamente lhe dão um retorno. Isso me cativa muito e a cada aula, busco metodologias que possam favorecer o aluno que chega à sala de aula, facilitando sua interação o seu despertar para o conhecimento. Percebo hoje que sou um pesquisador de metodologias ativas e recorro a alguns autores para explicar isso.

Discutir e questionar o uso de metodologias ativas na educação superior, especificamente no curso de Administração de empresas tomando à docência como ação complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões (CUNHA, 2010, p.114).

Se conseguirmos compreender os desejos de mudança e de conservação dos professores, bem como as condições que fortalecem ou enfraquecem tais desejos, obteremos discernimentos valiosos a partir das raízes da profissão, daqueles que trabalham nas linhas de frente das nossas salas de aula, relativos à maneira como a mudança se pode realizar mais eficazmente, assim como aquilo que deveríamos mudar e o que deveríamos preservar (HARGREAVES, 1994, p. 12).

Busco a cada aula encantar os alunos, pesquisando e focando neles de forma que possa ajuda-los a superar suas dificuldades, levando-me a desenvolver métodos que estimulem os alunos. Todo aluno é importante, todos são meus desafios, sou um apaixonado pela educação e hoje como mestrando só reforça esta minha vocação. Ao longo deste texto, descrevo minha experiência em sala de aula e o desenvolvimento da metodologia de ensino.

O Mestrado

O mestrado foi um grande divisor de águas na minha carreira como docente, pois quando iniciei as aulas, tinha como primeira impressão que seria mais um curso e que seria uma questão de tempo a formação. Entrei como aluno especial, mas logo na primeira aula de políticas, me senti imerso nas causas e consequências que ao longo do tempo que provocam e provocaram mudanças no que se refere à educação.

Fui percebendo aos poucos que tudo que temos hoje é resultado de uma provocação científica e metodológica que ao longo do tempo foi se transformando e evoluindo e, no caso da educação, esta evolução nos parece que não respondeu a tempo as demandas que foram surgindo. Passei então a ter um olhar de pesquisa sobre os fatos de modo a valorizar as conquistas do processo e não apenas o resultado. Ou seja, eu não buscava mais somente um título. O mestrado me mostrou uma face dos fatos que eu não estava acostumado a observar e que são fundamentais para continuidade e evolução de qualquer processo, seja ele qual for.

4.2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A docência foi marcada pelos exemplos da vida estudantil, relatados no memorial anteriormente apresentado. As aulas no ensino superior como professor substituto foram de grande valia para a percepção das metodologias e seus impactos na formação do ambiente educacional. As experiências vêm em sala de aula como aluno e também dos professores, alguns mais admirados e outros menos.

Em um desses dias ao revisitar algumas fotos antigas, surgiu a lembrança de algumas brincadeiras que fazíamos em casa e lembramos que, quando criança este pesquisador, gostava de jogos em grupos, porém sempre utilizava os jogos para jogar

sozinho. Foi essa a dica que faltava eu tomar uma decisão do modelo de aula adotar e, dessa forma, comecei a desenvolver jogos em *Power Point* para aplicá-los em sala de aula a fim de despertar no aluno o interesse pelo assunto a ser tratado. De certa forma também, havia a preocupação de que esses jogos, serem utilizados como metodologias de ensino, não fizessem com que o aluno tivesse uma superexposição de conteúdo durante as atividades, mas ao contrário, tivesse uma participação ativa.

Assim, entre perspectivas e angústias, a aula foi elaborada com a intenção de conhecer o que os alunos esperavam do curso pudessem fazer a relação de tudo que veríamos em 120 minutos com o seu objetivo pessoal e profissional que o levou a realizar a faculdade. Segundo Barbosa Moura (2013), as metodologias de ensino são ferramentas fundamentais para que o aluno passe a entender o funcionamento e a dinâmica do mercado. É a partir das metodologias aplicadas pelo professor que o aluno passa a fazer a conexão com as demandas mercadológicas no que se refere ao desenvolvimento das competências.

Ao longo dos anos em sala de aula percebe-se que, quando um aluno recebe um conjunto de informações sistemáticas nas aulas, ele pode decidir absorver esse conteúdo, simplesmente para que possa reproduzi-lo em algum outro momento na sua carreira profissional, neste caso a sua aprendizagem poderá ser mecânica e sem sentido. Porém, quando o aluno recebe informações e ele consegue fazer a ligação do conteúdo recebido com suas reais pretensões e expectativas, ele passa a construir significados para as aprendizagens que vai construindo e isso se configura como um modelo de aprendizagem significativa, como conceituado por Tavares (2007).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Tavares (2007) afirmam que, quando se estrutura um conteúdo para ser apresentado ao estudante, cabe proporcionar ao mesmo uma diferenciação progressiva, que é o princípio ausubeliano² pelo qual o conteúdo deve ser programado progressivamente. Orientado por esse princípio as ideias mais específicas devem ser apresentadas inicialmente e progressivamente diferenciadas. O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), considerado o autor do conceito de aprendizagem significativa, teorizou que, quanto mais sabemos, mais aprendemos e que o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece. A sua teoria foi apresentada em 1963, quando as ideias

² O processo ideal ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova.

behavioristas predominavam com a crença da influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

Mesmo sem ter conhecimento dessa teoria e nem de outras sobre ensino e aprendizagem, uma vez que sou da área de formação em Administração, em que o foco é gestão empresarial, era movido pelo grande desafio de pensar em algo que não fosse repetitivo aos alunos e principalmente, para mim, como professor; algo que eu pudesse encantar e ser encantado pela aula. Atualmente entendo que, na verdade, eu não aceitava a aula tradicional, em que o professor acredita que ele pode transmitir o conhecimento (que ele considera importante) para o aluno, enquanto o aluno permanece passivo. Esse foi um fator que me fez questionar as metodologias tradicionais: fazer com que um aluno pudesse ser mais ativo nas aulas e principalmente evoluir com elas.

Como analisado por Valdez (2002, p. 24)

A sala de aula é um espaço de formação humana, de vivência e convivência e de relações pedagógicas que se destinam ao crescimento individual dos sujeitos na interação com o outro e com o conhecimento. É um espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Assim, é impregnado de significado e nele “a experiência pedagógica - o ensinar e o aprender - é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva” (VALDEZ, 2002, p. 24).

A evolução dos aplicativos para computadores e utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino propiciou uma abertura nas opções de desenvolvimento das metodologias de ensino e, gradativamente, inseriu o professor neste contexto, sendo incorporadas ao cotidiano do aluno.

Conforme Cunha (2010, p. 6)

O professor é hoje posto em xeque, principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

Quando a oportunidade apareceu para lecionar a disciplina Teoria Geral da Administração, consegui então a grande oportunidade para aplicar uma metodologia diferenciada aos alunos. Os primeiros jogos foram aplicados em grupo em que os alunos mais tímidos não necessitariam de se expor tanto. No decorrer das atividades durante o semestre as equipes iriam diminuindo até que pudessem estudar em duplas, percebi

então que no último trimestre, que os jogos já aconteciam em duplas. Praticamente os alunos que eram mais fechados e tímidos já participavam das aulas de forma ativa e conquistando, melhores resultados. Eles aprendiam os conteúdos e, principalmente, percebendo o professor como mediador. Além da dinamicidade da aula, as metodologias utilizadas geravam uma parceria sincera nas questões abordadas.

Neste contexto, Panizzi (2004, p. 11) indica:

O aluno tem a necessidade de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com ideias e sentimentos que podem ser compartilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagem próprios de seu ambiente cultural.

Como na minha vida escolar ouvi pouco sobre pesquisa, não consegui entender naquele momento, que aquilo que acontecia era um processo que deveria ser pesquisado e desenvolvido por meio de teorias para que pudessem dar suporte a este método. Essa compreensão somente chegou com o ingresso no Mestrado em Educação em 2015.

Esse processo durou três anos até que, ao assumir uma coordenação do Curso de Administração de uma universidade do Sul de Minas Gerais e também com a entrada no Mestrado em Educação, tudo passou a fazer muito sentido, com o decorrer das aulas. A cada disciplina cursada e com os encontros de orientação de pesquisa, tudo foi ficando muito claro e comecei a perceber que o modelo de aula que eu utilizava, as aulas planejadas com jogos e outras eram muito mais atualizadas do que eu poderia imaginar. Assim o que eu fazia empiricamente passou a ser compreendido cientificamente, por meio das leituras e conhecimento teórico. Comecei então, junto à minha orientadora, a questionar esses métodos utilizados, procurando buscar uma resposta científica sobre aquilo que eu realizava em sala de aula empiricamente.

4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA METODOLOGIA EM SALA DE AULA

Desde quando comecei a lecionar, sempre tive um olhar muito cuidadoso com o nivelamento dos alunos em sala de aula, seja ele na comunicação, na integração ou desenvolvimento dos seus resultados enquanto aluno. Outra questão que sempre busquei, foi despertar no aluno a motivação para o trabalho em equipe, de forma que ele

assumisse sua responsabilidade dentro do grupo, mas sempre respeitando suas particularidades, aos poucos, motivando e tornando o aluno mais participativo e envolvido pelos conteúdos.

Coloquei o nome “*free*” nessa prática porque entendia que a palavra significa “livre, liberdade de ação”, designava a liberdade que as atividades davam ao aluno e a forma autônoma com que passavam a administrar seus estudos nas disciplinas que eu lecionava. O que eu chamei de “*free*” nas aulas era um fator motivacional que estimulava o aluno a competir e receber os méritos pelo bom desempenho. O “*free*” é uma espécie de bônus, acumulado com as participações nos jogos e nas atividades nas interativas. Operacionalmente, o aluno acumulava o “*free*”, com as participações nos jogos e, principalmente, vencendo-os. Os jogos estavam ligados diretamente aos conceitos e às ementas dos cursos; o aluno que conquistava o maior número de “*free*” tinha o direito de escolher quais as atividades avaliativas ele iria fazer sem perder a pontuação da mesma. Com essa prática fui percebendo que as aulas tinham pouquíssimas evasões, os alunos quase não faltavam às minhas aulas e o dia em que não havia atividades *free* eu era cobrado por elas.

No decorrer do mestrado é que descobri por meio da minha orientadora que essa metodologia, que eu denominava de “*free*” se tratava das chamadas “metodologias ativas”. Outra percepção muito interessante foi que as turmas em que lecionei mais de uma disciplina, já se organizavam para os jogos de forma que as equipes eram montadas estrategicamente para vencer, ou seja, os alunos com bom desempenho se organizavam para formar equipes fortes, já demonstrando a quebra da formação das equipes por afinidades. Com isso, todos os alunos se aplicavam aos estudos porque eram cobrados pelos próprios colegas.

Desta forma, Berbel (2011, p. 29) afirma:

[...] O professor atuaria, nesse caso, como facilitador ou orientador para que o estudante pesquise, reflita e decida o que fazer para atingir os objetivos de aprendizado estabelecidos, ou seja, “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

A partir daí tudo passou a fazer sentido, o método que eu utilizava era de certa forma muito parecido com as teorias já abordadas pelos autores que tratavam de metodologias ativas. Sobre tal tema, passamos a apresentação, a seguir.

4.4 METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

O professor, em sala de aula no ensino superior, segue planejamento pedagógico regido por diretrizes curriculares nacionais que fazem com que ele seja impulsionado a buscar ferramentas que estejam em plena consonância com essas diretrizes. No entanto, o professor, ao utilizar o mesmo formato de aula todos os dias, passa a andar na contramão do processo da qualificação profissional. O professor, na maioria das vezes, não consegue adequar a sua aula de acordo com a característica dos seus alunos de forma a atender aos múltiplos perfis de alunos que estão inseridos em um mesmo ambiente educacional.

Se observarmos a evolução mercadológica relacionada à transformação do ensino superior, percebemos que há uma grande intervenção mercadológica na educação superior nos últimos anos. Isso pelo fato de que, ao surgirem novas demandas, o mercado vai se renovando e desenvolvendo novas metodologias para atender uma necessidade específica e um desejo do cliente, cada dia mais consciente e exigente e só automaticamente pressiona as empresas. E aquelas instituições de Ensino Superior (IES), que não conseguem responder rapidamente a essas demandas, que não conseguem desenvolver nos estudantes as competências exigidas pelo MEC, acabam por sair do mercado.

São competências essas que, muitas vezes, ficam subdesenvolvidas simplesmente pelo fato de que o aluno não desperta o seu desejo pelo desenvolvimento. Pode-se citar como exemplo prático, a negociação que envolve uma postura profissional, comunicação e a técnica, além dos conceitos aplicados ensinados em sala de aula sobre o processo de comunicação. As metodologias ativas têm sido apresentadas como uma mudança drástica em sala de aula do ensino superior, na direção de atingir a proposta de desenvolver as competências profissionais preconizadas pelo MEC.

Segundo Berbel (2011), não se pode afirmar plenamente que as metodologias ativas é o único caminho para o desenvolvimento profissional e pessoal, mas quando bem aplicadas e desenvolvidas, respeitando seus critérios e etapas, de acordo com a característica do aluno, passaram a fazer parte do processo de formação do aluno enquanto profissional.

Não se pode afirmar que surge o profissional antes do aluno ou o aluno antes do profissional, o que se pode afirmar é que ambos desenvolveram competências de acordo

com sua necessidade imediata e que essas competências darão suporte para o seu desenvolvimento.

Nessa experiência com novas metodologias em sala de aula, fui percebendo que as metodologias ativas no cenário atual possibilitam por meio de sua aplicação uma compreensão do desenvolvimento, pois o professor, ao deixar de ser o ponto central da aula, assume a posição de mediador, ficando mais próximo do aluno. Com isso, amplia sua visão sobre o processo de aprendizagem e consegue manter, de forma mais efetiva, uma interação com os alunos, além de conquistar a desenvoltura de cada aluno.

As metodologias ativas não são ferramentas rígidas, são ferramentas que podem inclusive ser customizadas pelos próprios alunos a seu tempo. Podemos citar como exemplo, a sala de aula invertida em que o aluno, ao buscar informações sobre determinada conteúdo diante de uma provocação do professor, depara-se com uma grande variedade de possibilidades de desenvolvimento do mesmo tema.

Com isso, ao ser estimulado por meio de um texto padrão, é possível o aluno vislumbrar muitas variáveis, sendo que o fator de determinação do caminho a ser escolhido pelo aluno vai depender da mediação do professor, enquanto mediador. Na prática, observamos que isso fortalece a autonomia do aluno e a sua autorregulação de estudo e aprendizagem.

A principal característica dessa nova metodologia que venho utilizando nas aulas ao longo de 5 anos, a qual foi denominada de “*free*”, é que todas as aulas passam a ter atividades práticas. Outra característica da metodologia é que são formados grupos grandes e destes grupos grandes vão surgindo subgrupos até as atividades se tornarem individuais. Os grupos passam a realizar as atividades e jogos e vão conquistando o “*free*”, que nada mais é que um benefício pelo bom desempenho durante as aulas. Este benefício poderá eliminar da prova a questão referente ao mesmo conteúdo, podendo até eliminar toda a prova na atividade final, que é realizada na última aula antes da avaliação, pois o aluno que já comprovou o seu conhecimento durante os jogos e não realizará a atividade final.

4.5 DESCRIÇÃO DOS JOGOS E ATIVIDADES

A metodologia “*free*” é composta de diversos jogos, cada um com seus objetivos e procedimentos definidos. A seguir, são descritos alguns que são os mais utilizados. Esses jogos não são totalmente fechados; dependendo da turma, eles podem

sofrer adaptações, mas o princípio sempre é o mesmo: envolver e provocar os alunos no processo de construção de conhecimento.

a) O jogo de aula inicial

Quando a metodologia vai ser aplicada em uma sala de aula para alunos iniciantes de primeiro ou segundo semestres, primeiramente é realizado um jogo de perguntas e respostas em forma de “Quiz”. O método consiste em distribuir para todos os alunos um número de 1 a 60 de forma aleatória. Será exibida na tela do projetor duas apresentações de slides, uma com quadros de 1 a 60 e outra com as questões para cada número sorteado, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 4 – Jogo de aula inicial

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	31	3	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

22ª

00:29

1 2 3 4

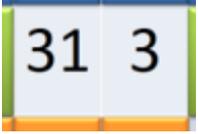
Que sugestão você daria para um professor que está iniciando seu trabalho hoje?

Nome?

prof.marcelo.reis@unincor.br

Fonte – elaborado pelo próprio autor (2018)

Legenda do jogo.

	<p>Figura que cobre os números de respostas, quando retirados aparecem os números que estão nas mãos do alunos e conseqüentemente responderá a próxima questão.</p>
	<p>Números sorteados, os alunos que tiverem estes números responderão as questões.</p>

Fonte – elaborado pelo próprio autor (2018)

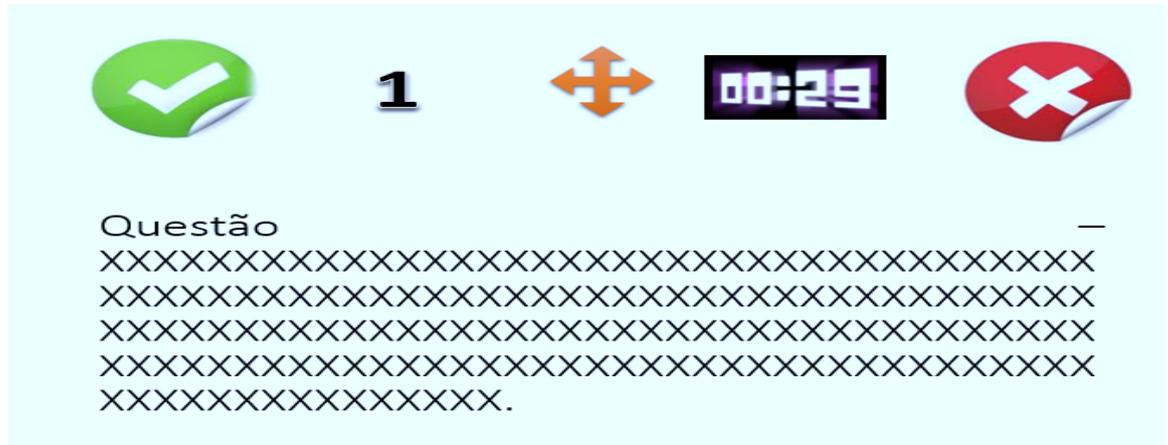
O jogo se inicia com o aluno que tirou o número 1. Esse aluno deve escolher na tela de projeção o número de 1 a 60, o número sorteado deverá responder à primeira questão. As questões desenvolvidas estão relacionadas ao cotidiano, perspectivas de futuro, ambiente mercadológico e conhecimentos gerais.

Cada aluno que responde também escolhe um número na tela e assim o jogo segue até que todos tenham respondido a todas as questões. Ao final desse jogo percebe-se, nitidamente, quem são os alunos que estão mais tensos e quem são os alunos que têm mais facilidade de comunicação. Esta observação do professor é fundamental para que ele possa organizar os grupos, de forma a dar início ao processo de nivelamento da turma.

b) Jogo verdadeiro ou falso em grupo.

Esse jogo consiste em treinar o aluno para leitura e interpretação de textos, em que as frases que aparecem na projeção são avaliadas pelo grupo, se são verdadeiras ou falsas. Neste primeiro jogo, ilustrado na figura 2, cada questão tem 50 segundos para avaliação dos grupos. Antes de cada questão voltar para tela, o grupo deve enviar um representante para realizar a resposta no gabarito que fica na primeira carteira de cada fila da sala de aula.

Figura 5 - Jogo verdadeiro ou falso em grupo.



Fonte – elaborado pelo próprio autor (2018)

Legenda do jogo.

	Marcação que indica que a questão é verdadeira.
	Marcação que indica que a questão é falsa.
	Indica o número da questão para acompanhamento no gabarito de respostas.
	Seta que apontará a questão correta após o preenchimento do gabarito.
	Questão para ser respondida.
	Contagem regressiva de tempo.

Fonte – elaborado pelo próprio autor (2018)

O número de gabaritos é correspondente ao número de grupos em sala de aula. O grupo deve aprender a administrar o tempo e se organizar de forma em que realize a leitura, interprete-a e defina a resposta dentro do tempo determinado. Caso isso não ocorra, o grupo perde a questão e, conseqüentemente, a pontuação da mesma.

Em uma segunda apresentação, os grupos podem sortear entre si um grupo que será eliminado da rodada. Este será eliminado, mas não perde a pontuação, apenas não

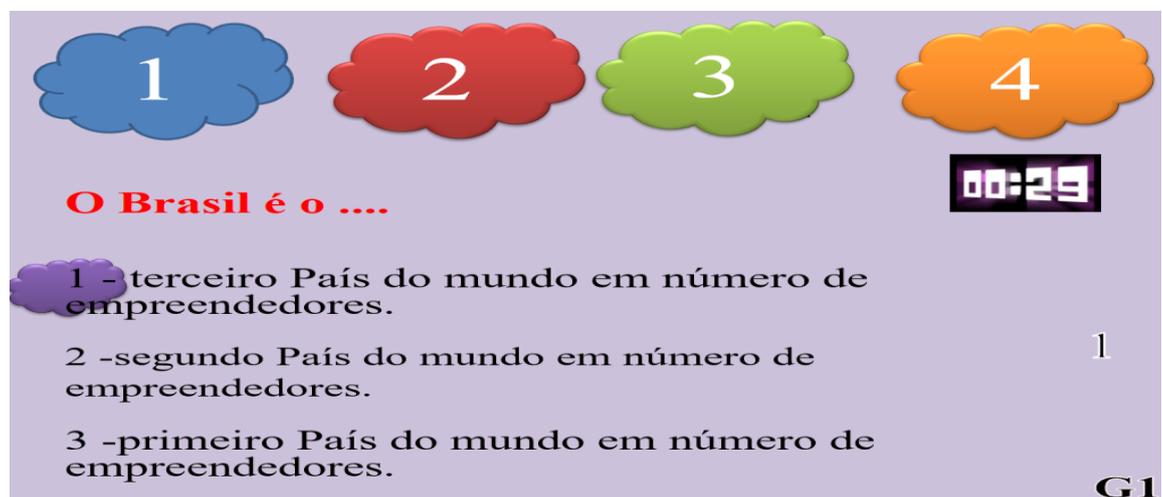
tem a possibilidade de acumular pontos. Esse jogo é apresentado em três níveis, sendo o primeiro com questões simples, com respostas em até 50 segundos.

O segundo contém questões médias, programado para obter com respostas em até 40 segundos, e o último nível com questões complexas em até 30 segundos. Percebe-se que quando a sala chega ao nível 3, o nível de interpretação dos alunos já está bem evoluído, pois eles já aprimoraram a leitura, estão mais atentos e disciplinados e já se acostumaram a fazer a leitura em tempo determinado, fatos esses observados em sala de aula, apesar de ainda não terem sido tabulados estatisticamente.

c) Jogo dos quatro grupos

Neste jogo, a sala é dividida em quatro grandes grupos. São apresentadas questões de múltipla escolha na tela, conforme figura 5, e cada grupo terá até 30 segundos para definir qual opção está correta. Nessa atividade somente um grupo responde por vez, os outros devem ficar atentos a questão, pois a mesma se repete até 4 vezes durante atividade.

Figura 6 - Jogo dos quatro grupos



Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

O grupo que não souber a resposta não deve “chutar” e deixar o gabarito em branco. Em caso de resposta errada, o grupo perde um ponto, mas se deixá-la em branco não é considerado e nem retirado nenhum ponto.

Com isso observa-se que os alunos já começam a se acostumar a buscar por respostas corretas e evitam “chutar” questões antes de interpretá-las corretamente.

Vence atividade o grupo que cometer o menor número de erros e realizar o maior número de acertos.

Legenda do jogo dos quatro grupos

	<p>Nuvem do desafio - embaixo de cada nuvem pode haver várias situações imprevisíveis para que o grupo tome a decisão rapidamente.</p> <p>Ex.: pode haver uma redução no tempo de resposta.</p>
	<p>Questão – Pergunta a ser respondida.</p>
	<p>Relógio – Indica o tempo para a resposta no gabarito.</p>
	<p>Nuvem – indica a opção correta após a resposta.</p>
	<p>Questão para ser respondida.</p>
	<p>Contagem regressiva de tempo.</p>

Fonte – elaborado pelo próprio autor (2018)

d) Jogo pergunta dupla

Nesse jogo são apresentadas duas questões na tela. Todas elas com 30 segundos para resposta, nesse momento as equipes já foram fragmentadas em duplas. Como são duas questões por tela, a dupla deverá ficar atenta à qual questão responde para responder de forma adequada. A identificação para cada questão é feita por símbolos que são quatro (figura 6):

- Estrela;
- Triângulo;
- Bola e
- Quadrado.

Figura 7 - Jogo pergunta dupla.



2

De acordo com o texto,
assinale a alternativa correta.



3

O Estabelecimento de Metas é considerado uma estratégia motivacional...

De acordo com o texto acima, assinale a alternativa correta:



que direciona a atenção do funcionário em suas ações, aumentando o esforço e a persistência na realização de tarefas.

B que direciona a os objetivos operacionais e racionais das empresas.

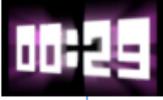
As decisões tomadas no planejamento estratégico são de responsabilidade da alta administração, no entanto existe planejamentos mais específicos, a função para elaborar que cabe aos Diretores e Coordenadores chamado de Planejamento operacional.

De acordo com o texto acima, podemos afirmar que a opção é:



A- verdadeira

B- Falsa





Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

A dupla deverá responder à questão que conter o mesmo símbolo do seu gabarito. As duplas que não tiverem questões relacionadas na rodada, mesmo assim, devem ficar atentas às interações que ocorrem durante o tempo de resposta na tela de apresentação. As interações de tela também são mencionadas no gabarito.

Essas interações que ocorrem servem como pontuação de bônus, ou “free”. Com isso as duplas que não estão respondendo na rodada, também, mantêm a concentração. Vence a atividade, a dupla que realizar mais pontos e descrever as interações que ocorrem durante toda atividade.

Legenda do - Jogo pergunta dupla

<p>O Estabelecimento de Metas é considerado uma estratégia motivacional...</p>	<p>Questão – pergunta a ser respondida.</p>
<p>que direciona a atenção do funcionário em suas ações, aumentando o esforço e a persistência na realização de tarefas.</p> 	<p>Opção de repostas – umas das opções de repostas.</p>
	<p>Estrela – Indica a opção correta e somente aparece após o preenchimento a caneta dos gabaritos.</p>
	<p>Relógio - Contagem regressiva de tempo</p>
	<p>Símbolo – um dos 4 símbolos que indicam qual grupo deve responder a questão.</p>

Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

e) Jogo individual pergunta dupla.

Cada participante recebe um gabarito com o símbolo sendo eles: estrela, triângulo, bola ou quadrado, conforme figura 7. Cada símbolo corresponde à relação com a questão que será apresentada. Ou seja, se a questão apresentada na tela contiver o mesmo símbolo do gabarito, o participante deverá responder à questão, se não, poderá somente observar as interações da tela.

Figura 8 - Jogo individual pergunta dupla.

2 Assinale a **00:20** alternativa correta. **4**

Por meio da personalização das informações, baseada em interesses presumidos e nas informações deixadas em cada aplicativo e site utilizado, o leitor digital tem recebido, cada vez mais, apenas os conteúdos relacionados aos interesses gerais.

O aplicativo Ulula, criado a partir de uma Startup inglesa, pretende auxiliar no combate ao trabalho escravo ao dar aos funcionários ferramentas para denunciar abusos no local de trabalho.

A- V **B- F** **A- V** **B- F**

Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

Cada questão será de múltipla escolha e o participante terá até 30 segundos para colocar a resposta em seu gabarito, utilizando caneta e sem rasuras. O jogo terá até 30 questões para cada participante. Essas questões são retiradas das questões que estarão nas provas. Este jogo serve como nivelamento para a prova e também poderá eliminar o aluno da mesma, em caso de 100% de acertos.

Percebe-se que durante todo esse processo, os alunos se preparam fortemente para esse momento. No início dos jogos, o nível de acerto é de aproximadamente 30% e nos últimos jogos este índice sobe para 80% de acertos, fato este comprovado pelas atividades computadas.

Outro fator muito interessante é o nível de concentração dos alunos, que mesmo em salas grandes, aumenta e percebe-se um silêncio absoluto durante as atividades.

	<p>Figura de interação – a figura de interação, faz parte de um grupo de figuras que aparecem durante o jogo e devem ser mencionadas no gabarito de todos.</p>
<p>Por meio da personalização das informações, baseada em interesses presumidos e nas informações deixadas em cada aplicativo e site utilizado, o leitor digital tem recebido, cada vez mais, apenas os conteúdos relacionados aos interesses gerais.</p>	<p>Questão – pergunta a ser respondida.</p>
	<p>Opção de repostas – umas das opções de respostas.</p>
	<p>Relógio - Contagem regressiva de tempo</p>
	<p>Símbolo – um dos 4 símbolos que indicam qual grupo deve responder à questão.</p>

Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

f) JUCA: Jogos Universitários de Conhecimentos Aplicados.

Os Jogos Universitários de Conhecimentos Aplicados (JUCA) são aplicados uma vez por semestre e os alunos respondem a questões de todo o conteúdo aplicado, conforme ilustrado na figura 8, e concorrem a premiações, que são cedidas pela instituição. É um dia de grande concentração e ansiedade, porém muito aguardado pelos alunos que colocarão em prática tudo aquilo que aprenderam durante o semestre.

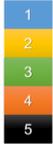
Figura 9 - Jogos Universitários de Conhecimentos Aplicados.



Fonte – elaborado pelo próprio autor (2018)

O jogo ocorre de forma individual e é uma fusão de todos os modelos de jogos que foram apresentados durante o semestre.

Legenda JUCA: Jogos Universitários de Conhecimentos Aplicados.

	<p>Caixas de estratégia – cada grupo poderá escolher uma caixa que esconde um benefício ou um desafio.</p>
	<p>Relógio – contagem regressiva de tempo.</p>
	<p>Estrela – indica a opção correta.</p>
	<p>Baú – um dos grupos pode encontrar a chave do baú nas caixas de estratégia, cabendo ao grupo decidir abrir ou não.</p>
	<p>Correção – de acordo com a resposta do aluno aparecerá a opção verde que indica correto ou a opção vermelha que indica a opção incorreta.</p>
<p><small>Em dezembro de 2017, o Facebook lança o Messenger Kids, serviço de bate-papo da rede social onde os pais poderão decidir com quem a criança poderá conversar e quais arquivos poderão trocar.</small></p>	<p>Questão – questão a ser respondida.</p>

Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

g) JUCA das competências

O JUCA das competências é uma atividade em que os alunos recebem 4 (quatro) cartas e, em cada carta, ele terá cinco competências, como ilustrado na figura 9.

Figura 10 - JUCA das competências.

Nome: _____

JUCA	JUCA	JUCA	JUCA
Determinação -	Agilidade -	desenvolvimento pessoal -	Autoconfiança -
Trabalho de equipe -	Autocontrole das emoções -	Motivação -	Iniciativa -
Persistência -	Negociação -	Responsabilidade -	Competitividade -
Comunicação -	Liderança -	Negociação -	Empatia -
agilidade para tomar decisões -	Visão estratégica -	Paciência -	Relacionamentos -
TOTAL - 40 pontos	TOTAL - 40 pontos	TOTAL - 40 pontos	TOTAL - 40 pontos

Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

O aluno deve distribuir 40 pontos entre essas competências, desde que ele não zere nenhuma e nem ultrapasse de 10 pontos de sua melhor competência.

As cartas são divididas em cores azul, verde, vermelha e amarela. Após o aluno ter avaliado cada competência correspondente ao seu perfil, ele começa a atividade.

É sorteado um aluno para que venha à frente e deverá escolher outro aluno para que possa analisar as suas notas, por escolha de competências. O aluno que tiver a competência escolhida com menor pontuação volta para seu local em sala de aula e o aluno vencedor desafia outro até que todos participem.

Cada competência só poderá ser utilizada uma vez por jogo. Com isso, os alunos passam a se conhecer melhor e, principalmente, a entenderem a importância das competências para o seu desenvolvimento.

Observa-se no início dessa atividade, uma certa timidez da apresentação das competências, mas no decorrer da atividade à integração vai aumentando e todos os alunos passam a querer demonstrar suas competências, que estão relacionadas às suas cartas, sempre escolhendo suas melhores competências para concorrer com os outros alunos.

Observa-se que o aluno faz uma reflexão com relação as suas competências e principalmente, quanto ao desenvolvimento delas. É um momento muito importante para o professor, pois as cartas retornam e são tabuladas para que gerem um índice que auxiliar a preparação das atividades adotadas durante as aulas.

Legenda - JUCA das competências

<p>JUCA</p> <p>Determinação -</p> <p>Trabalho de equipe -</p> <p>Persistência -</p> <p>Comunicação -</p> <p>agilidade para tomar decisões -</p> <p>TOTAL - 40 pontos</p>	<p>JUCA</p> <p>Agilidade -</p> <p>Autocritica das atitudes -</p> <p>Negociação -</p> <p>Liderança -</p> <p>Visão estratégica -</p> <p>TOTAL - 40 pontos</p>	<p>JUCA</p> <p>Desenvolvimento pessoal -</p> <p>Motivação -</p> <p>Responsabilidade -</p> <p>Negociação -</p> <p>Paciência -</p> <p>TOTAL - 40 pontos</p>	<p>JUCA</p> <p>Autoconfiança -</p> <p>Iniciativa -</p> <p>Competitividade -</p> <p>Empatia -</p> <p>Relacionamentos -</p> <p>TOTAL - 40 pontos</p>	<p>Cartas – cartas que são entregues a cada aluno para que realize sua auto avaliação.</p>
---	--	--	---	---

Fonte – elaborada pelo próprio autor (2018)

4.6 AVALIAÇÃO

Da mesma forma que as metodologias de ensino são determinantes para que ocorram as mudanças que pretendemos em de aula, também a forma de avaliação precisa ser inovada para se adequar à metodologia adotada. Com isso, nessa experiência aqui relatada, foi preciso contar com apoio institucional para poder romper com a prática de avaliação tradicional.

As atividades conforme eram desenvolvidas, após cada aplicação dos jogos ou de outra atividade, eram analisadas pelo professor, fazendo uma reflexão crítica, a fim de realizar as melhorias necessárias nas ferramentas utilizadas ou criar novas perspectivas de interação. Isso exige muita atenção do professor na aplicação dos jogos pois de acordo com o desenvolvimento dos alunos e a forma em que eles respondem ao método, abre a possibilidade de melhoria do processo.

Com a operacionalização dos jogos, os procedimentos podem ser transformados, por meio de adaptações e criação de novas ferramentas de interação, tendo em vista o desenvolvimento de competências necessárias para o bom desempenho em cada sala de aula. Outro fator avaliado nas atividades aplicadas tem relação direta com as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração.

A resolução n. ° 4, de 13 de julho de 2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências, destaca em seu art. 4 que o Curso de Graduação em Administração

deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2003)

Desde o momento da concepção dessa metodologia diferenciada, essas competências e habilidades sugeridas pelas DCNs do Curso de Administração foram tomadas como referências, uma vez que a experiência aqui relatada foi desenvolvida para esta área de Administração, portanto, tendo em mente o perfil do egresso delineado pelo MEC. Ao longo dos anos, fui percebendo que, quando a aula passa a ser desenvolvida pela metodologia dos jogos universitários de conhecimentos aplicados (JUCA), o aluno passa a ser motivado a pensar estrategicamente e, principalmente, a solucionar os desafios que são aplicados de acordo com cada conteúdo. Da mesma forma, começa a tomar decisões de forma estratégica em um tempo determinado e mediado pelo professor, desenvolvendo progressivamente as competências orientadas pelo MEC, via DCNs.

Todos os conteúdos e jogos aplicados em grupo fortalecem o senso de equipe e a busca pelo posicionamento de acordo com as características de cada membro, pois os

discentes passam a buscar respostas em conjunto e a negociar suas interpretações sobre cada tema em questão e isso desenvolve a autonomia. A partir dos problemas e desafios propostos aos alunos, eles passam a observar os fenômenos que levam a cada resultado. O aluno passa a entender que a aplicabilidade de conceitos passa por variáveis que, muitas vezes, não são consideradas dentro de uma fórmula matemática ou, até mesmo, em uma ciência exata. Também vão tomando consciência de que esses fatores podem alterar resultados se não forem bem administrados por aqueles que têm o poder de tomada de decisão.

Uma das grandes vantagens observadas no método ativo é que o aluno passa a ser motivado a aprender por meio da competitividade e da necessidade de pertencer a um grupo forte e que tenha bons resultados. Com isso o aluno passa a buscar conteúdos e métodos intergrupais que desenvolvam habilidades como raciocínio rápido, tomada de decisões, criatividade e a determinação para chegar ao resultado desejado.

Também, quando o aluno estuda em grupo, em um nível mais avançado de integração, ele passa a ter parte da responsabilidade no que se refere ao resultado, no processo de tomada de decisão do grupo. Passa, principalmente, a colocar como base consultiva do grupo as suas experiências profissionais no mercado de trabalho, contribuindo com as discussões e aprendizagem dos integrantes da turma. Ao desenvolver o senso consultivo dentro do grupo, tornando-se uma referência em determinado conteúdo, torna-se uma peça-chave dentro da equipe.

Por fim, cabe ainda destacar que as atividades aplicadas em sala de aula são estrategicamente, planejadas e desenvolvidas pelo professor, tendo em vista as competências e habilidades preconizadas pelas DCNs, anteriormente relacionadas, mas orientadas também, pela percepção das potencialidades de cada aluno. É dessa forma que fui criando ferramentas a fim de criar possibilidades para não apenas aprender e demonstrar conhecimentos, mas um esforço planejado para desenvolver as competência e habilidades estabelecidas pelo MEC.

SEÇÃO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Esta seção se destina à apresentação e discussão dos dados coletados na direção de responder às questões apresentadas e atingir os objetivos propostos. Trata-se de uma etapa importante que deve ser muito criteriosa a fim de garantir a objetividade e cientificidade do trabalho. Conforme enfatiza Cunha (2011, p. 127), “consolidar os dados decorrentes de uma pesquisa e interpretar o que eles possibilitam é um exercício intelectual dos mais exigentes”.

Corroboramos com o autor e ressaltamos que o trabalho de apresentação e discussão dos dados coletados, que ora é apresentado, trata-se de, não apenas descrevê-los ou relata-los, mas, sim, a partir deles apreender o que revelam no contexto em que as questões que orientaram esta pesquisa se originaram. Nesta fase procuramos realizar um diálogo no esforço de manter o máximo de objetividade, sem desconsiderar as subjetividades que fazem parte de toda pesquisa, como reconhece Cunha (2011) e Chizzotti (2008).

Como argumenta Chizzotti (2008), todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto e o esforço físico necessário para levar a termo uma pesquisa, com reflexões amadurecidas. Cientes da importância desta fase da pesquisa, optamos por apresentar, a seguir, o processo metodológico e o percurso da realização da pesquisa juntamente com a seção de exposição e discussão de resultado no desenvolvimento deste trabalho.

5.1 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

Os dados que deram origem a esta dissertação de Mestrado são resultados não somente de uma pesquisa, mas de um trabalho que já acontece há mais de três anos no Curso de Administração, oitavo período, em uma instituição de ensino, localizada no Sul de Minas Gerais. A opção por investigar e compreender cientificamente esta prática pedagógica em sala de aula, ao mesmo tempo em que pode ser considerada uma ousadia deste pesquisador, também pode ser interpretada como uma necessidade de compreender, de modo mais científico e profundo, questões que perpassam pelas relações pedagógicas em sala de aula, no nível de ensino superior.

Embora questionado, no percurso desta pesquisa, sobre as possíveis subjetividades que poderiam intervir no processo metodológico, empreendemos um esforço de manter um afastamento, apesar de reconhecer que isso não acontece totalmente. Não existe neutralidade em nenhum processo de pesquisa, como já fundamentado por diversos autores, dentre eles Chizzotti (2008). Esta prática sendo utilizada para despertar o interesse dos alunos em sala de aula, com aulas inovadoras, quando temos observado empiricamente resultados positivos. Daí a relevância de procurar compreendê-la cientificamente, investigando, a percepção dos alunos que participam desta prática em sala, tendo os alunos como agentes principais do processo pedagógico e suas ações interativas como principal diretriz na condução do planejamento, da operacionalização e avaliação das aulas.

Portanto os resultados, aqui discutidos, refletem o olhar dos alunos pesquisados sobre as aulas interativas, tratadas neste trabalho como inovadoras, e o poder das metodologias ativas que possibilitam criar novos cenários na educação superior visando à eficácia do trabalho pedagógico. Nesse sentido, esta pesquisa, além de adotar como metodologia o relato de experiência, é também considerada um *Survey*, uma pequena amostragem para que se possa conhecer uma dinâmica de ensino com uso de metodologias ativas e seus resultados, articulados ao perfil dos alunos do ensino superior noturno, com suas características, dificuldades e expectativas, como passamos a apresentar.

5.1.1 Metodologia: descrição e fundamentos

Metodologicamente, este trabalho se embasa na metodologia da análise da experiência e a pesquisa de campo, sendo que esta última se deu por meio do método de abordagem qualitativa *survey*, de caráter exploratório e descritivo. Segundo Fonseca (2002, p. 33), a pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo “a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo”.

No *survey*, conforme o referido autor, o levantamento de opiniões se dá com a utilização de um questionário. No caso desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário estruturado em 10 (dez) questões fechadas, aplicado a 25 alunos que estudam no último semestre do curso noturno de Administração, noturno, no ano de 2017. O questionário, conforme Gil (1999, p.128), é definido “como a técnica de

investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Procurando dar mais objetividade ao trabalho de pesquisa, foi solicitado ao representante de turma a colaboração no sentido de aplicar o questionário o qual foi entregue lacrado, para cada aluno.

O representante de sala foi previamente orientado por este pesquisador para que pudesse distribuir, acompanhar e recolher o instrumento de pesquisa após respondido. Os alunos, participantes da pesquisa, também, receberam o termo de comprometimento livre e esclarecido e, após a sua leitura e seu consentimento, com assinatura do referido documento, eles foram orientados, de forma mais explicativa, que a pesquisa em questão era relacionada às metodologias utilizadas pelo professor nas disciplinas de “Planejamento e Gestão Estratégica e Gestão da Produtividade”, em que os alunos puderam ter acesso às metodologias ativas utilizadas pelo professor bem como participar de diversas dinâmicas interativas no desenvolvimento das aulas.

Dessa forma, o questionário foi aplicado e devolvido no mesmo dia para todos os alunos presentes em sala de aula (25 alunos) estando os alunos, portanto, cientes do procedimento. Pelas questões apresentadas no instrumento de pesquisa, os alunos foram instigados a observar seu aprendizado e seu desenvolvimento na formação profissional. Eles puderam refletir sobre a eficácia do uso de técnicas relacionadas às metodologias ativas e a delas contribuição em seu aprendizado, enquanto profissional em formação que busca desenvolver suas competências, tendo em vista uma futura carreira mais promissora e capaz de atender às novas demandas do mercado e às necessidades da sociedade moderna.

Segundo Gil (1999), a pesquisa é o desenvolvimento do conhecimento por meio das exigências científicas e, dessa forma, deve obedecer alguns critérios para que a partir da objetivação, seja ela realizada uma pesquisa. Para isso, se faz necessário: a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta da pergunta elaborada; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Nessa mesma direção, de acordo com Gil (1999, p. 26), a análise investigativa e científica se realiza a partir de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”. No caso desta pesquisa, por se tratar de um relato de experiência, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados constitui apenas uma forma mais

objetiva de organização de informações de modo sistemático, uma vez que a observação é inerente à técnica desse tipo de pesquisa. Portanto nessa descrição de procedimentos metodológicos, cabe retomar que esta pesquisa tem como base científica um relato de experiência relacionado às metodologias aplicadas por este pesquisador, na função de professor universitário, em uma turma do Curso de Administração, no último semestre do curso.

Esta pesquisa também se orienta nas solicitações das diretrizes curriculares dos cursos superiores e as demandas provocadas pela globalização. As novas interações que a tecnologia trouxe para a sociedade fez com que o ensino superior ficasse de frente com cenários dinâmicos e evolutivos que fazem com que seus processos metodológicos e a postura dos professores sejam questionados para o atendimento do mundo globalizado. Levou-se em consideração também, a importância do professor universitário e seus conceitos metodológicos em sala de aula, tornando-se uma peça fundamental para que o desenvolvimento do ambiente universitário possa ser estudado e principalmente adaptado-as novas demandas da sociedade moderna.

As metodologias ativas surgem como uma opção de dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente para que as aplicabilidades dos conteúdos apresentados em sala de aula sejam rapidamente absorvidos pelas empresas. Neste contexto, a aprendizagem ativa é um processo dinâmico e fundamental onde o aluno, faz da sala de aula um ambiente interativo onde tenha todos os recursos necessários e cenários que encontrará em um ambiente real de atuação.

Ao proceder à análise dos dados, foi considerado esse cenário, ou seja, a relação entre o contexto da globalização e as expectativas de formação profissional imputadas à educação superior. Assim cabe retomar e apresentar o objetivo delineado para esta pesquisa o qual consiste em analisar e discutir a percepção dos alunos que vivenciaram a experiência tomada como objeto de estudo nesta pesquisa relativamente ao uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior

5.1.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi autorizada pelo responsável ou coordenador do curso. A solicitação foi realizada e autorizada no dia 17 de outubro de 2017, tendo sido previamente submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Universidade Vale do Sapucaí (UNIVÁS) com aprovação pelo parecer número 2.480.578, conforme ANEXO A.

5.1.3 Sobre o instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário impresso, elaborado com base na tabela *Likert*, composto de dez questões, organizado em duas partes: uma primeira referente aos dados de identificação dos participantes da pesquisa com o objetivo de traçar o perfil dos mesmos, e uma segunda referente à eficácia do ensino do Curso de Administração e às metodologias ativas.

5.1.4 O processo de coleta de dados

O questionário (apêndice 1) foi aplicado no mês de novembro, em sala de aula, simultaneamente, aos 25 alunos envolvidos na pesquisa. A distribuição e coleta do questionário ficou sob a responsabilidade do aluno representante de sala, que o entregou lacrado a cada aluno. Após a apresentação individual do TCLE a cada aluno e a respectiva leitura do mesmo, o instrumento foi respondido. A primeira parte do questionário refere-se aos dados de identificação dos participantes, visando delinear o perfil dos mesmos conforme apresentado a seguir:

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

Até 25 anos

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos

Acima de 60 anos

3. Tempo em que você trabalha:

1 ano ou menos

mais de 1 a 3 anos

mais de 3 a 5 anos

mais de 5 a 10 anos

mais de 10 anos

4. Seu cargo na empresa:

Direção

Gerência

Coordenação/liderança

Analista

Técnico

A segunda parte do instrumento refere-se às informações relativas às seguintes dimensões da formação, como seguem:

- Aptidão para administrar uma empresa;
- Aplicabilidade dos conteúdos do curso de administração;
- Eficácia do ensino e da metodologia utilizada;
- O conhecimento técnico;
- As dificuldades em utilizar as ferramentas da administração;
- A preparação para o mercado de trabalho;
- O reconhecimento da importância das metodologias ativas no seu desenvolvimento.

Os temas abordados foram apresentados aos participantes da pesquisa no formato da escala Likert, como ilustrado no quadro 4

Quadro 5 – Ficha de pesquisa.

		1 - Discordo totalmente		2 - Discordo parcialmente		3 - Indiferente		4 - Concordo Parcialmente		5 - Concordo totalmente	
01	Considero-me apto a administrar uma empresa.	1	2	3	4	5					
02	Os conteúdos estudados no curso de Administração, são colocados em prática ao longo do dia a dia nas organizações.	1	2	3	4	5					
03	No que diz respeito às dificuldades encontradas na inserção no mercado de trabalho, a falta de conhecimento técnico é a principal barreira.	1	2	3	4	5					
04	Tenho dificuldades em utilizar as ferramentas exigidas pela minha função profissional.	1	2	3	4	5					
05	Em relação ao papel das universidades na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, o curso de Administração que faço, prepara os alunos adequadamente.	1	2	3	4	5					
06	Reconheço a importância das metodologias ativas no processo de ensino.	1	2	3	4	5					
07	As metodologias ativas, podem ser a melhor forma de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas ao profissional de administração.	1	2	3	4	5					
08	As metodologias ativas podem contribuir para a formação do administrador.	1	2	3	4	5					
09	Os métodos utilizados nas disciplinas Gestão da produtividade e Planejamento estratégico, foram facilitadores do processo de desenvolvimento de competências.	1	2	3	4	5					
10	Os métodos utilizados nas disciplinas Gestão da produtividade e Planejamento estratégico, facilitaram o processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5					

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

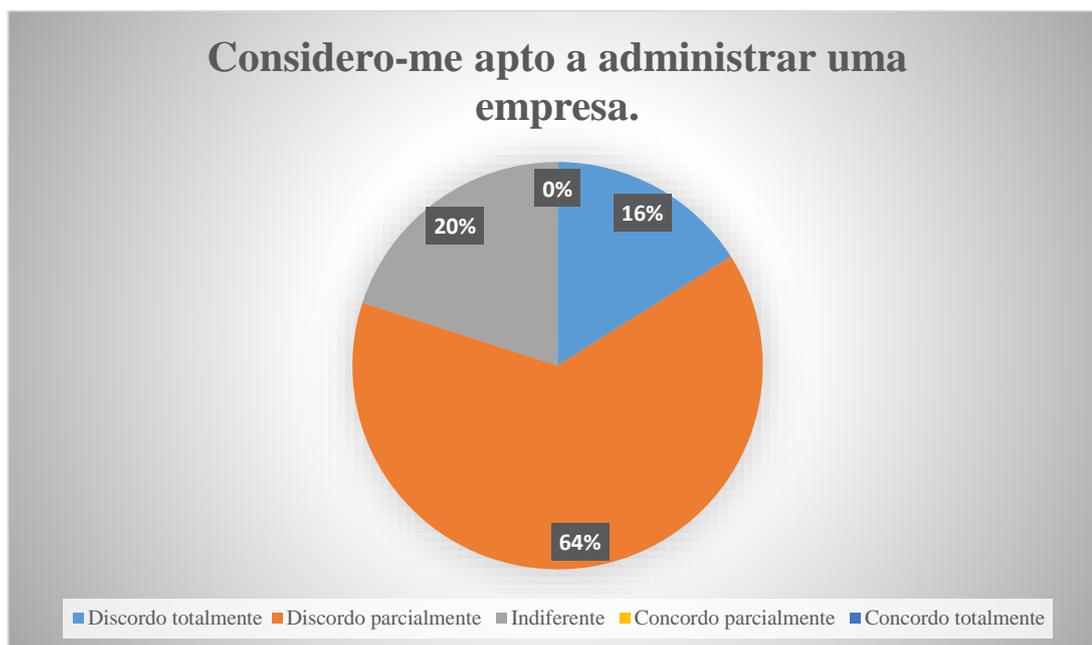
Todos os questionários recebidos foram tabulados em uma planilha de Excel para tratamento e formatação das informações. A partir dessa planilha, foi identificado o melhor *layout* para os gráficos os quais encontram-se apresentados a seguir, acompanhados da discussão e análise qualitativa. Fiel à metodologia adotada, de abordagem qualitativa, uma vez sistematizadas as informações coletadas, foram gerados gráficos apenas de forma simbólica, apresentados a seguir, que demonstram em uma pequena escala a observação desses alunos. Com foco no aspecto qualitativo e não quantitativo, foi possível observar que, quando os estudantes são abordados por novos métodos em sala de aula, eles reagem, interpretam e respondem a este novo ambiente de ensino e aprendizagem.

A seguir, procurou-se aprofundar a discussão, analisar as respostas dos alunos e empreender uma análise mais focada em cada dimensão que compôs a escala apresentada aos participantes da pesquisa, baseada no modelo de indicadores da tabela *likert*. As dimensões foram formuladas na forma de afirmativas, com cinco opções para resposta.

A seguir, apresenta-se as respostas obtidas para cada dimensão, de forma específica, no entanto, todas no mesmo foco, que é compreender de forma científica as contribuições das metodologias ativas a partir da percepção dos alunos que vivenciaram a prática desta metodologia em sala de aula.

5.2.1 Dimensão 1: “Considero-me apto a administrar uma empresa”

No que se refere à primeira dimensão “Considero-me apto a administrar uma empresa”, as informações coletadas encontram-se apresentados e organizados no gráfico 1.

Gráfico 1: Dimensão 1: Competência para administrar uma empresa

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Verifica-se que 16% desses alunos que representam 4 pessoas, responderam que se sentem aptos; 64% desses alunos que representam 16 pessoas, responderam que se sentem parcialmente seguros e 20% desses alunos que representam 5 pessoas, responderam que se sentem indiferentes à consciência de aptidão para administrar uma empresa. Observa-se que a maior parte dos alunos estão parcialmente seguros para administrar uma empresa. Este dado mostra que, apesar de os alunos estarem em seu último semestre do curso de Administração, ainda não se sentem plenamente aptos para desenvolver atividades profissionais no que se refere ao processo de administração de empresas.

Essa primeira dimensão foi direcionada à investigação da aptidão para administrar uma empresa. A questão visa identificar principalmente a competência e a segurança do aluno em realizar as atividades cotidianas de um administrador de empresas de acordo com suas competências. Como explica Zarifian (2001, p. 66)

A competência [...] é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação.

Para Souza (2001), competência é um conjunto de qualificações que estão diretamente relacionadas à *performance* superior em uma atividade profissional. Essas

competências são estruturadas de modo a formar um conjunto ideal e qualificado para que o profissional exerça sua atividade com a *expertise* necessária.

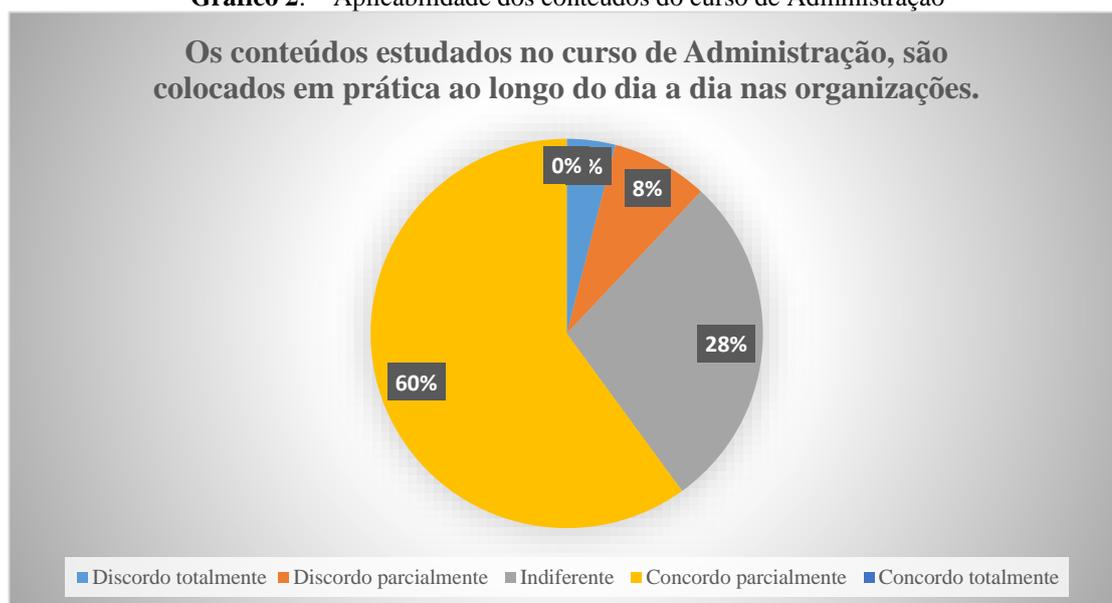
Esses fundamentos vão ao encontro do que preconizam as DCNs do Curso de Graduação em Administração. Segundo o referido documento, o curso deve ensinar, como perfil desejado do formando:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

5.2.2 Dimensão 2: “Os conteúdos estudados no curso de Administração são colocados em prática ao longo do dia a dia nas organizações”.

O gráfico 2 que contempla essa dimensão teve como propósito investigar a percepção dos alunos com relação aos conteúdos estudados no curso de Administração, principalmente a aplicabilidade desses conteúdos em seus locais de trabalho.

Gráfico 2: – Aplicabilidade dos conteúdos do curso de Administração



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Com relação à aplicabilidade dos conteúdos estudados e colocados em prática ao longo do dia a dia nas organizações, verifica-se que 4% desses alunos que representam

1(uma) pessoa, discordam totalmente; 8% desses alunos que representam 2 (duas) pessoas, discordam parcialmente; 28% desses alunos que representam 7 (sete) pessoas são indiferentes e 60% desses alunos que representam 15 pessoas, concordam parcialmente.

Observa-se que os alunos em sua maioria concordam parcialmente que os conteúdos apresentados em sala de aula são aplicáveis nas empresas, demonstrando assim um indicador importante, pois nenhum aluno concordou plenamente com a questão. Esse indicador também pode sofrer uma influência da profissão que o aluno exerce no momento em que realiza o curso superior e, em casos específicos, não consegue adaptar certas ferramentas e/ou conteúdos a suas rotinas, visto as especialidades de cada profissão.

Esse fator retrata a importância da investigação do professor junto aos alunos com relação as suas necessidades e pretensões sobre os conteúdos que são aplicados em sala de aula, podendo realizar assim adaptações metodológicas que estejam mais próximas à realidade dos alunos. Com isso é possível se aproximar o máximo possível de uma aprendizagem significativa, o que provoca mais interesse nos alunos, segundo os teóricos.

Conforme Ausubel (2003), para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições básicas: em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender e, em segundo, o conteúdo a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo para o aluno. Diante do exposto, em uma sala de aula do ensino superior, em que alunos possuem características próprias deste nível de ensino, como já abordadas ao longo deste texto, essa lógica entre o conteúdo e sua aplicabilidade nas organizações representa um passo importante e com grande potencial para garantir uma aprendizagem significativa.

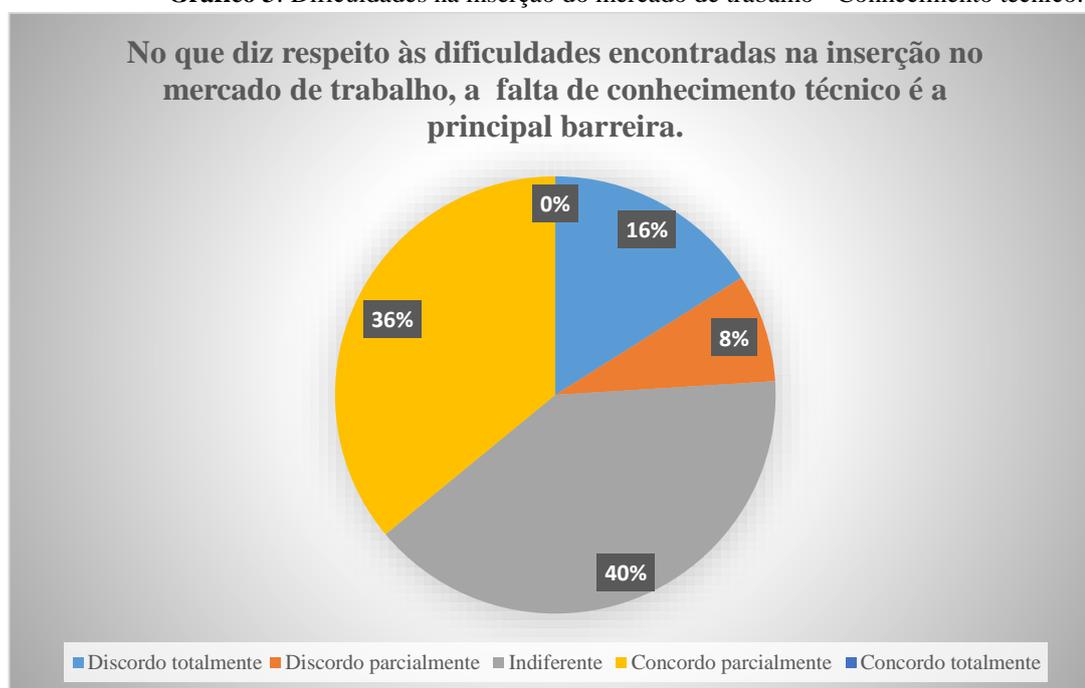
Como explica Ausubel, o significado lógico depende da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem, pois, cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. De acordo com o autor, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, mas essa interação não se dá de forma literal e nem arbitrária. E nessa relação ou nesses processos que os novos conhecimentos vão adquirindo significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (conhecimento).

Coll (1996) frisa que uma aprendizagem significativa somente acontece se cumprir essas duas condições básicas, a saber: primeiramente o conteúdo deve estar potencialmente significativo, ou seja, deve ter lógica e ser relevante para as pretensões do aluno. Segundo, o aluno deve estar motivado a relacionar aquilo que aprende com aquilo que já sabe, para que com isso, consiga analisar o quanto é significativa a utilização do conteúdo.

5.2.3 Dimensão 3: “No que diz respeito às dificuldades encontradas na inserção no mercado de trabalho, a falta de conhecimento técnico é a principal barreira.”

O gráfico 3 refere-se às dificuldades encontradas na inserção no mercado de trabalho, sendo a falta de conhecimento técnico a principal barreira. A percepção dos alunos com relação às barreiras encontradas para inserção no mercado de trabalho é um fator importante porque se trata de conhecer a visão do aluno, principalmente quanto ao conhecimento técnico necessário ao futuro profissional.

Gráfico 3: Dificuldades na inserção do mercado de trabalho - Conhecimento técnico.



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Com relação à falta de conhecimento técnico, diretamente relacionada à dificuldade de inserção no mercado de trabalho, podemos afirmar que 16% desses alunos, que representam 4 (quatro) alunos, discordam totalmente; 8% que representam 2

(dois) alunos, discordam parcialmente; 40% relataram indiferença sobre essa questão representando 10 alunos; 36% representando 9 (nove) alunos que concordam parcialmente e nenhum deles concordou totalmente com a questão.

Percebe-se nesses indicadores que, na percepção dos alunos, o conhecimento técnico é um fator importante para inserção no mercado de trabalho. No entanto o que chama atenção nesse resultado é a resposta indiferente, pois, a maioria dos alunos não acredita que o conhecimento técnico seja um fator fundamental para a inserção no mercado de trabalho, reforçando o que se encontra estabelecido nas DCNs do Curso de Administração quando orienta que as IES devem promover formas do aluno desenvolver habilidades, conhecimentos e competências, inclusive adquiri-las fora do ambiente escolar:

Art. 8º- As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º- O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Nesse sentido, cabe considerar que a sociedade moderna vem sofrendo muitas mudanças e, a cada dia, a competição entre as empresas aumenta e estas buscam se destacar no mercado e no segmento em que atuam. No entanto, esse fator faz com que as empresas passem, cada vez mais, buscar formas de potencializar as respostas a essas mudanças. Nesse cenário, o aluno que está inserido neste processo se destaca pelas suas habilidades e conhecimentos, que são fundamentais para garantir lugar no mercado e, conseqüentemente, atingir seus objetivos. É possível observar, portanto, que o conceito de “conhecimento” é mais abrangente como afirma Probst, Raub e Romhardt (2008, p. 29). Eles definem conhecimento como:

O conjunto total desses fatores, incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas, incluindo a teoria e a prática, as regras e as instruções de como agir, baseando-se em dados

e informações, estando ligado às pessoas, sendo construídos pelos indivíduos de acordo com suas crenças.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a dinâmica do mercado faz com que as organizações necessitem criar ambientes propícios de modo que o conhecimento do colaborador agregue valor a seus produtos ou serviços.

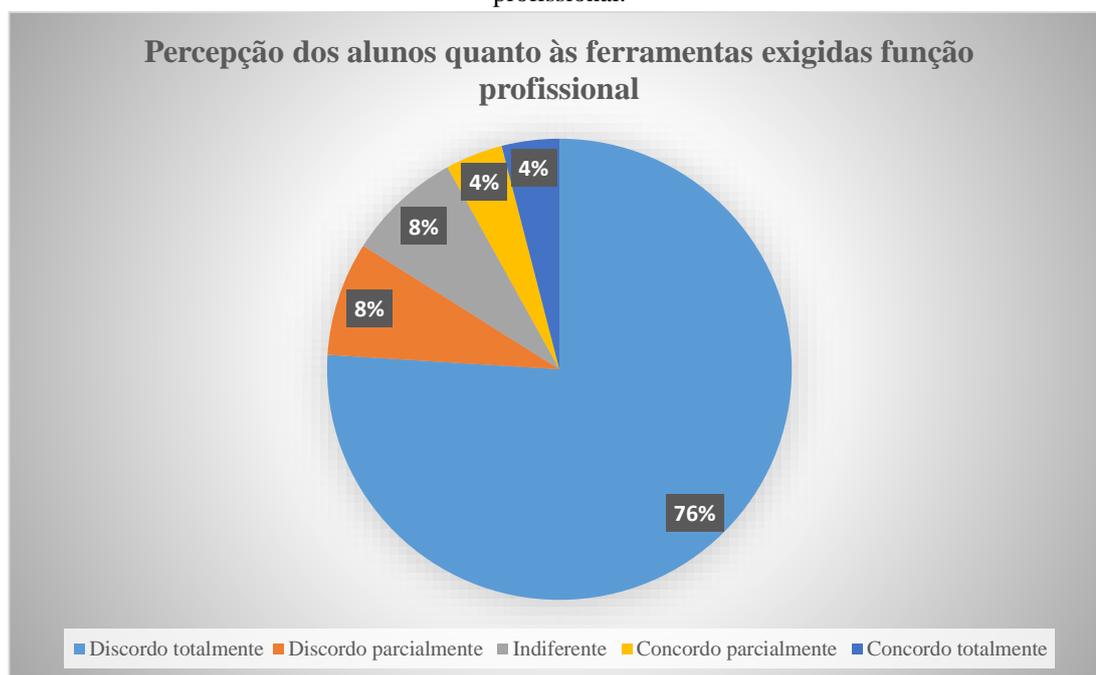
O conhecimento acumulado externamente é compartilhado de forma ampla dentro da organização, armazenado como parte da base de conhecimentos da empresa e utilizado pelos envolvidos no desenvolvimento de novas tecnologias e produtos [...] é a chave para entender os motivos do sucesso das empresas. É exatamente essa dupla atividade, interna e externa, que abastece a inovação contínua dentro das empresas. A inovação contínua, por sua vez, leva a vantagens competitivas [...] (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 4).

Neste caso podemos citar o *know-how* técnico que está ligado à criatividade, liderança, entendimento e inovação. A empresa então, ao recrutar o cidadão, antecipadamente busca identificar competências técnicas que farão com que esse funcionário se adapte melhor e mais rapidamente às suas características da empresa.

5.2.4 Dimensão 4: “Tenho dificuldades em utilizar as ferramentas exigidas pela minha função profissional”.

Nessa dimensão, no gráfico quatro 4 encontra-se representada a percepção dos participantes da pesquisa com relação ao domínio das ferramentas de gestão a serem utilizadas na função para a qual está se preparando. A questão investiga como o aluno associa e utiliza as ferramentas abordadas e utilizadas em sala de aula, em sua rotina do trabalho.

Gráfico 4: Dificuldades de utilização das ferramentas da administração no desenvolvimento profissional.



Com relação às dificuldades em utilizar as ferramentas específicas para sua função profissional, os resultados obtidos demonstram que 76%, que representam 19 alunos discordam totalmente da questão; 8% que representam 2 (dois) alunos discordam parcialmente; 8% que representam 2 (dois) alunos são indiferentes à questão; 4% que representam 1 (um) aluno, concordam parcialmente e 4% que representam 1 (um) aluno concorda totalmente.

Observa-se nos resultados que a maioria dos alunos não apresentam dificuldades em utilizar ferramentas específicas da sua função de acordo com a maioria. As respostas também retratam que o aluno consegue se desenvolver em ambientes em que exista a especialidade, ou seja, ferramentas significativas à utilização para resultados específicos e diretamente ligadas ao resultado esperado pela função exercida.

Neste contexto, cabe ilustrar o que destaca Kirschner (1993, p. 71):

Nas empresas da indústria de transformação, em que se adotam técnicas de fabricação como just in time, kanban, controle estatístico de processo, embora associadas a graus diferenciados de automação microeletrônica, cresce em importância a capacidade de raciocínio sintético, de reduzir uma grande variedade de informações, de modo a viabilizar a elaboração de diagnósticos.

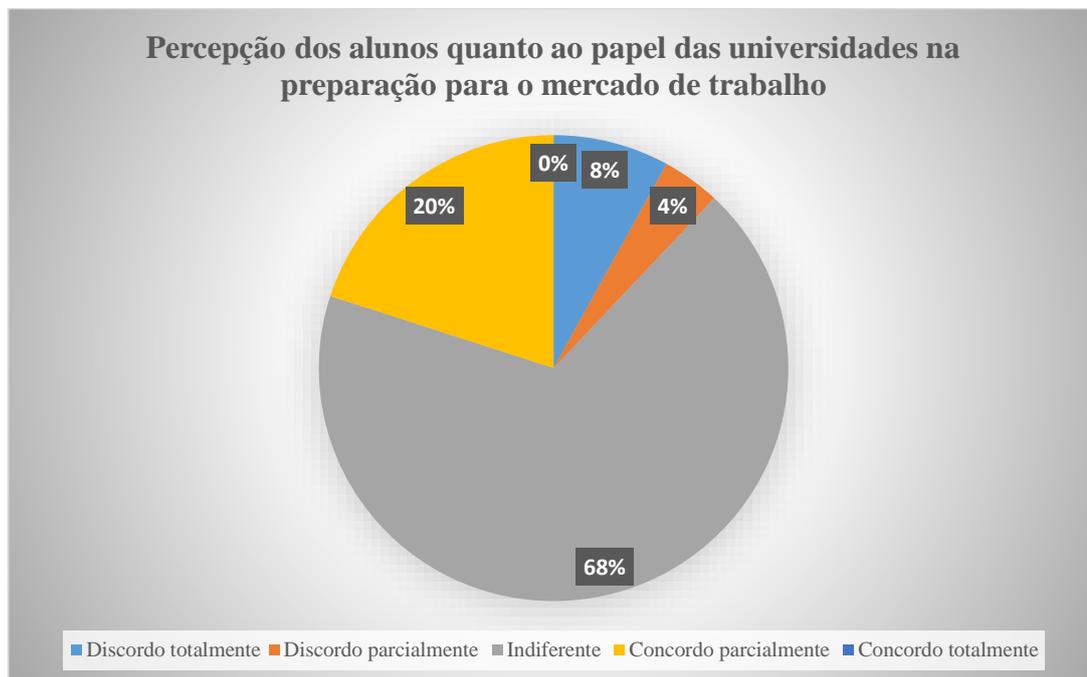
Entender como os alunos percebem novas metodologias aplicadas em sala de aula em confronto com as suas necessidades individuais e profissionais é um dos

objetivos específicos desta pesquisa, que está diretamente ligado a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos em sala de aula nas empresas, não de forma engessada, mas de forma que o aluno desenvolva a habilidade de adaptação aos processos e, principalmente, gerar uma linha de raciocínio que lhe permita gerar diagnósticos.

5.2.5 Dimensão 5: “Em relação ao papel das universidades na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, o curso de Administração que faço, prepara os alunos adequadamente”.

Nessa dimensão, a questão investiga como o aluno percebe sua preparação no que se refere ao mercado de trabalho. O seu autoconhecimento, o seu olhar reflexivo para o desenvolvimento de sua capacitação profissional, tratados por alguns autores como autorregulação da aprendizagem, é um dos propósitos das metodologias ativas.

No tocante destacamos a expressão “preparação” para o mercado de trabalho, por entendermos que está diretamente relacionada à percepção de aprendizagem e aplicação de conteúdos. No gráfico 5 as respostas dos alunos revelam indicadores importantes que devem ser considerados pelos professores na escolha de uma metodologia de ensino.

Gráfico 5: Preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Com relação à percepção dos alunos, no que se refere a sua preparação para o mercado de trabalho, questionou-se sobre as contribuições do curso de Administração neste processo preparatório. Os resultados obtidos foram: 8%, que representam 2 (dois) alunos, discordam totalmente; 4% que representam 1 (um) aluno, discordam parcialmente; 68% que representam 17 alunos, são indiferentes à questão; 20% que representam 5 (cinco) alunos, concordam parcialmente e nenhum aluno concordou totalmente com a questão.

O resultado obtido com esta questão é muito interessante, pois se trata de respostas de alunos que passaram por quatro anos no ensino superior e tiveram acesso a várias disciplinas e conteúdos e, especificamente, à disciplina em que a experiência com metodologias ativas foi realizada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior do Curso de Administração, o curso deve conter disciplinas para esta preparação, no entanto a maioria dos alunos, 68%, demonstram indiferença sobre a questão, representando um indicador preocupante quanto à maturidade desses alunos para a função para a qual estão se preparando. No último semestre de formação, momento da aplicação da pesquisa, os alunos já deveriam ter um posicionamento mais seguro sobre sua aprendizagem e não “indiferença”.

Lave & Wenger (1991, p. 238-239), destacam:

1. O conhecimento sempre sofre construção e transformação em seu uso.
2. A aprendizagem é um aspecto integral da atividade no e com o mundo em todo momento. O fato de haver aprendizagem não é problemático.
3. O que se aprende sempre é complexamente problemático.
4. A aquisição de conhecimento não é uma simples questão de absorver conhecimento; ao contrário, coisas consideradas categorias naturais, como corpos de conhecimento, educandos e transmissão cultural; exigem reconceitualização como produtos culturais e sociais.

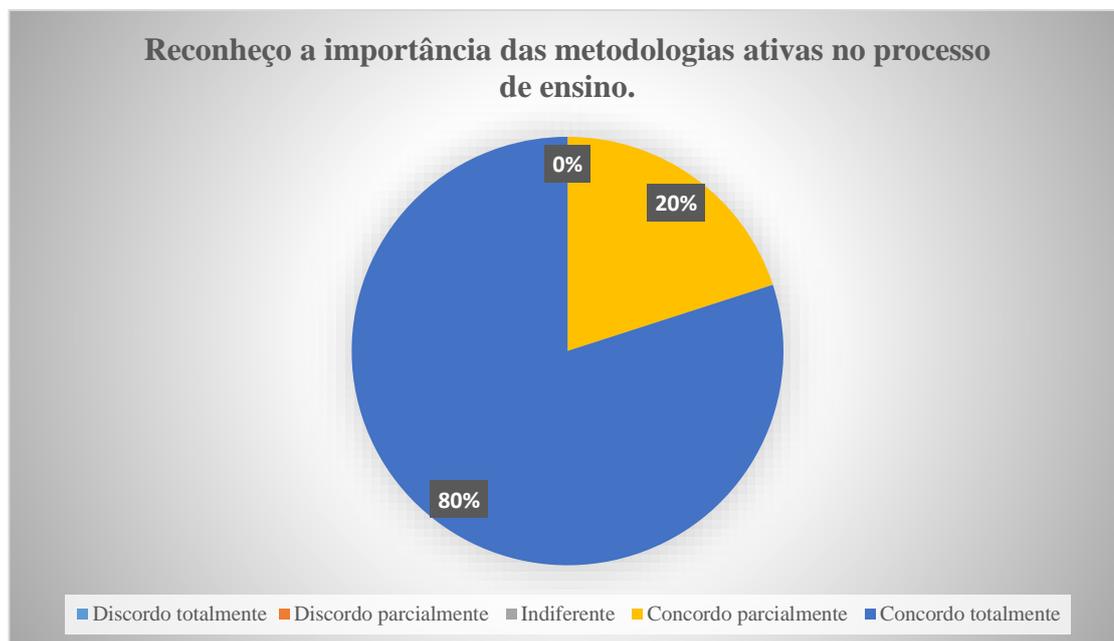
Diante do exposto, as respostas dos alunos a essa dimensão sobre a relação da função da universidade e a preparação para o mercado deve ser considerada como um fator importante no processo pedagógico. As metodologias ativas, pela forma como devem envolver os alunos no seu processo de aprendizagem de maneira significativa, podem contribuir para o desenvolvimento do compromisso do estudante no seu processo de autoformação.

5.2.6 Dimensão 6: “Reconheço a importância das metodologias ativas no processo de ensino”.

O gráfico 6 ilustra essa dimensão “Reconheço a importância das metodologias ativas no processo de ensino”. Buscamos investigar como o aluno percebe as metodologias utilizadas pelo professor no seu processo de aprendizagem, uma vez que educação não é uma via de mão única. Ao contrário, diversos elementos interferem nesse processo, com destaque ao professor, o aluno e o conteúdo, conforme já abordado ao longo deste texto, principalmente por Franco (2016), ao argumentar que uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades.

Isso quer dizer que as práticas devem estar em consonância a essas intencionalidades, ou propósitos/objetivos, para que sejam pedagógicas, incorporando a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que essas intencionalidades propostas estejam disponibilizadas a todos. Buscar a construção de práticas que garantam que essas intencionalidades sejam realizadas é papel do professor como mediador da aprendizagem.

Gráfico 6: – Reconhecimento da importância das metodologias ativas no processo de ensino.



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Com relação à importância das metodologias ativas no processo de ensino, levando em conta que houve uma preparação dos alunos para que observassem e reconhecessem o método ativo, os resultados obtidos foram: nenhum aluno discorda totalmente, nenhum aluno discorda parcialmente, nenhum aluno é indiferente à questão. No entanto, 20% que representam 5 (cinco) alunos concordam parcialmente; 80%, que representam 20 alunos concordam totalmente.

Os indicadores encontrados nesta dimensão retratam que os alunos, ao observarem as metodologias ativas, reconheceram a sua importância no processo de ensino e aprendizagem e puderam realizar uma comparação com os demais métodos.

Esses dados confirmam o caráter positivo do uso de metodologias ativas no processo pedagógico, indo ao encontro da hipótese que orientou esta pesquisa e levou ao interesse de tomar como objetivo central investigar a percepção dos alunos que vivenciaram essa experiência. O propósito de discutir o uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior a partir da percepção dos alunos que vivenciaram essa prática teve a intenção de fugir de interpretações variadas que podem ser localizadas, tanto na literatura disponível como no ambiente acadêmico. Como já afirmou Freire (2002, p. 12), a aprendizagem não se dá por mero acaso, mas sim pela reflexão: "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os

conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Na mesma direção, conforme Pimenta e Anastasiou (2005), só há ensino quando o aluno aprende, o que elas caracterizam como "ensinagem".

Também Berbel (2011) frisa que o engajamento do aluno na dinâmica pedagógica é muito importante. Segundo o autor, o uso das metodologias ativas favorece essa compreensão por parte do aluno e, por isso, devem ser valorizadas para que se desenvolva a liberdade, autonomia e as tomadas de decisões no processo pedagógico. A preparação para atuação profissional, como no caso do Curso de Administração, isso é fundamental, no entanto, é o professor que deverá ter o controle do método, garantindo uma postura pedagógica e com as intencionalidades bem definidas.

Esta dimensão em análise responde a um dos objetivos específicos desta pesquisa em que foi proposto analisar por meio do desempenho acadêmico a possível influência da metodologia ativa. Com base nas respostas dos participantes, articuladas à literatura visitada, é possível considerar que o aluno, ao se envolver mais, a dinâmica das aulas passa a perceber a importância do método ativo utilizado pelo professor e vai passando gradativamente da atuação passiva para a ativa, e com isso, contribui com o desenvolvimento das metodologias que serão aplicadas em sala de aula. Diante desse novo cenário em sala de aula, com o uso de metodologias ativas e, ao reconhecer a sua contribuição para o ensino superior, o aluno torna-se mais consciente e estimulado a ter um pensamento mais reflexivo, o que possibilita sua interação, reflexão e desenvolvimento de uma forma mais significativa.

5.2.7 Dimensão 7: "As metodologias ativas podem ser a melhor forma de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas ao profissional de administração".

Essa dimensão "As metodologias ativas, podem ser a melhor forma de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas ao profissional de administração" procurou conhecer as chamadas competências profissionais: conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses três elementos conforme Durand (1998), definem o conceito de competência e para a autora, cada um representa uma dimensão: o conhecimento está relacionado com a informação, ao saber o que fazer e por que

fazer; as habilidades representam as técnicas e a capacidade de saber como fazer; a atitude está relacionada ao querer fazer e a determinação para fazer. Essas dimensões juntas constituem o conceito de competência, de acordo com Durand (1998).

A percepção dos participantes da pesquisa encontra-se representada nos dados e informações sistematizado no gráfico 7.

Gráfico 7: Contribuição das metodologias ativas no desenvolvimento profissional



Com relação à importância das metodologias ativas como uma forma de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas pelo mercado ao profissional da administração, os resultados obtidos foram: nenhum aluno discordou totalmente; nenhum aluno discordou parcialmente; nenhum aluno foi indiferente. No entanto 28% dos alunos que representam 7 (sete) alunos, concordam parcialmente e 72% que representam 18 alunos concordaram totalmente.

O resultado obtido nessa dimensão, vem confirmar a hipótese que orientou esta pesquisa, no que se refere à importância da utilização de metodologias ativas no curso superior. Os resultados evidenciam a eficiência e a eficácia das metodologias ativas observadas pelos alunos no sentido de desenvolvimento de conhecimentos habilidades e atitudes, fatores fundamentais para o crescimento pessoal e profissional dos alunos na sociedade atual, principalmente em face da globalização e do desenvolvimento tecnológico.

Ao localizar impactos da utilização das metodologias ativas em sala de aula, inclusive com relação ao desenvolvimento de conteúdo, esta questão também suporta um dos objetivos desta pesquisa e mostra que o aluno percebe o desenvolvimento de suas habilidades, sendo estas entendidas, neste trabalho, como proposto por Perrenoud (1999, p. 30):

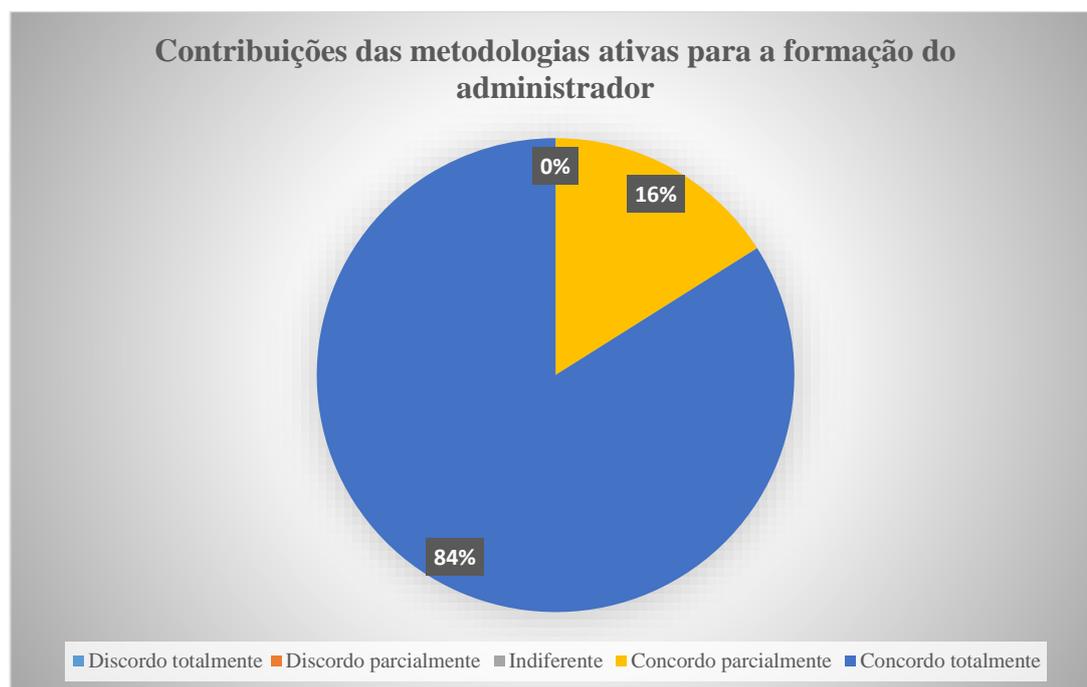
A habilidade é uma "inteligência capitalizada", uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que se "inserem" a decisão.

Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas favorecem maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Dessa forma, o comportamento dos alunos se transformam e, assim, aumenta a percepção de pertencimento do aluno, fazendo com que suas contribuições passem a ser mais intensas durante as aulas, o que leva ao desenvolvimento de uma postura mais autônoma e crítica com relação ao seu processo de aprendizagem diante de metodologias ativas e aos desafios propostos pela profissão.

5.2.8 Dimensão 8: “As metodologias ativas podem contribuir para a formação do administrador”.

Nessa dimensão buscamos investigar se, na percepção do aluno, as metodologias ativas podem contribuir para a formação do administrador, cujas respostas encontram-se representadas no gráfico 8:

Gráfico 8: – Contribuição das metodologias ativas na formação do administrador.



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Com relação a contribuição das metodologias ativas no processo de formação do administrador, os resultados obtidos foram os seguintes: nenhum aluno discorda totalmente; nenhum aluno discordo parcialmente; nenhum aluno é indiferente. No entanto, 16% que representam 4 (quatro) alunos concordam parcialmente e 84%, que representam 21 alunos, concordam totalmente que as metodologias ativas podem contribuir com a formação do administrador.

O aluno, ao pensar em sua carreira, passa pelo processo de não ser capaz de realizar para o capacitado a realizar profissionalmente. Um destes processos está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo onde sua formação lhe dá autonomia e segurança para realizar suas atividades. De acordo com Moran (2015 p.19), o docente deve compreender que o “aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional de forma antecipada, durante o curso”.

Segundo Bissoto (2012, p. 1),

Pensar com autonomia, saber relacionar-se socialmente, de forma produtiva para a tarefa em questão, ponderar sobre as múltiplas relações causa-efeito subjacentes a fenômenos e situações diversas, encontrar fontes de informação, saber analisá-las criticamente e empregá-las, adaptando-as conforme a necessidade, ser responsavelmente ético, ou seja, ser capaz de compreender que não é qualquer solução que importa, mas como essa solução afetará a vida e as condições de existência dos envolvidos são, dentre

outros, preocupações que as instituições formadoras têm premência em incorporar às suas diretrizes e propostas educacionais. A necessidade de desenvolvimento da sociedade, de forma ampla, deu origem a um novo contexto de ensino, voltado não só para a formação profissional do indivíduo, mas também para seu desenvolvimento pessoal, do caráter do cidadão e da sua participação na sociedade (BISSOTO, 2012, p.1).

Já Severino (2006), destaca que o ensino superior têm objetivos para formar profissionais em diferentes áreas, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências técnicas. Com um ensino que compreende variados tipos de métodos, contribui para evolução do ser humano enquanto profissional é cidadão que representa suas funções na sociedade contemporânea. Com base no Art. 2º da Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004:

A organização do curso de Administração é expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

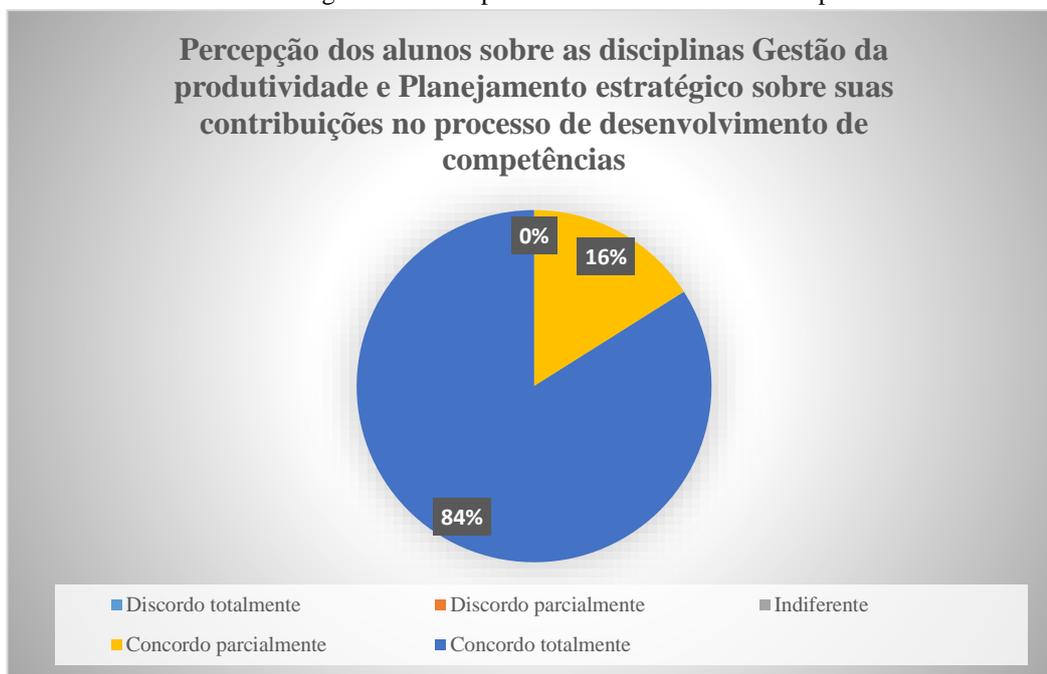
Este resultado é muito importante como uma amostra da contribuição das metodologias ativas na formação do aluno do curso superior, sendo que a maioria concorda com esta contribuição. Esta questão atende ao objetivo específico proposto nesta pesquisa que visa analisar possibilidades para o desenvolvimento das competências exigidas pelas DCN por meio das metodologias denominadas ativas.

5.2.9: Dimensão 9: “Os métodos utilizados nas disciplinas Gestão da produtividade e Planejamento estratégico, foram facilitadores do processo de desenvolvimento de competências”.

Na nona dimensão, a intenção foi conhecer a percepção dos alunos especificamente com relação à disciplina “Gestão da produtividade e Planejamento estratégico”, ministrada por este pesquisador utilizando as metodologias ativas. A intenção foi investigar a contribuição do método ativo de aprendizagem na formação do profissional de administração no que se refere às competências necessárias para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, além de entender como os alunos percebem novas metodologias aplicadas em sala de aula em confronto com as suas

necessidades individuais e profissionais, atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Gráfico 9: – Metodologias utilizadas pelo autor no desenvolvimento profissional.



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Com relação aos métodos utilizados nas disciplinas de Gestão da Produtividade e Planejamento Estratégico, no que se refere às metodologias ativas como facilitadoras do processo de desenvolvimento de competências, os resultados obtidos foram os seguintes: nenhum aluno discordou totalmente; nenhum aluno discordou parcialmente; nenhum aluno foi indiferente. No entanto, 16% que representam 4 (quatro) alunos concordam parcialmente e 84%, que representam 21 alunos, concordam totalmente que os métodos utilizados pelo professor nas disciplinas foram facilitadores no desenvolvimento de competências.

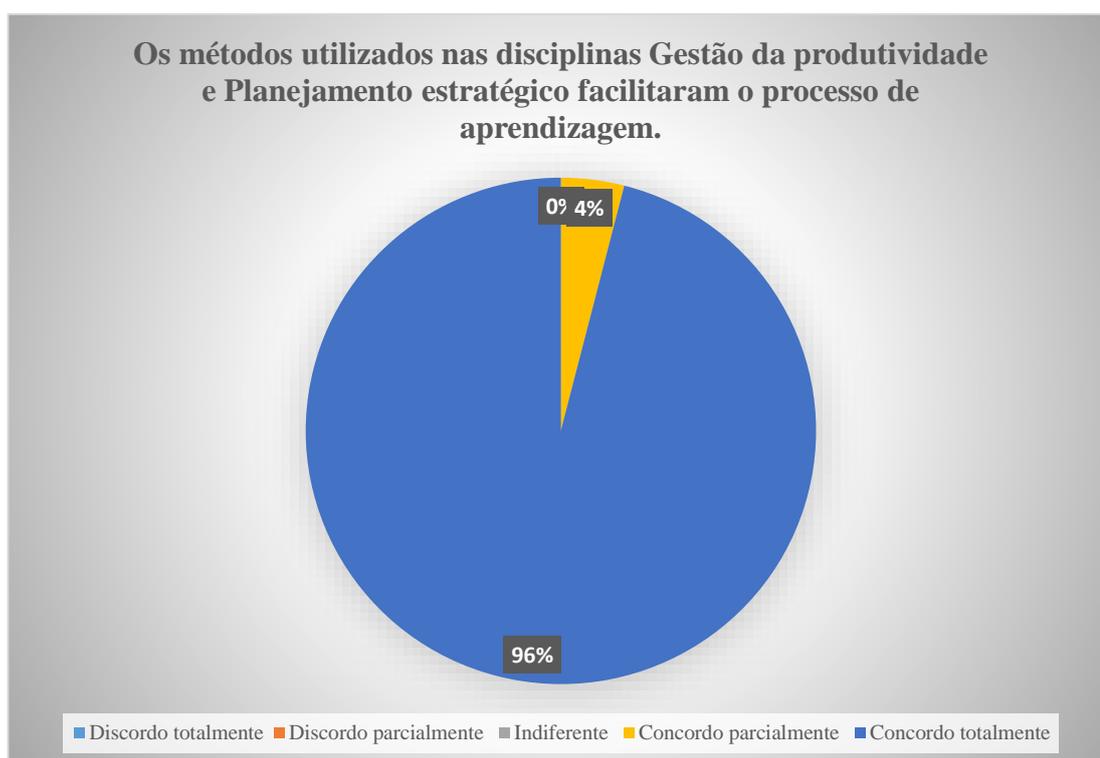
Segundo Moran (2007), para desenvolver competências e abordar temas mais complexos em sala de aula, fazendo com que o aluno esteja mais engajado com sua aprendizagem e, a partir disso tome decisões, precisamos adotar metodologias que atendam a esta necessidade e permitam aos alunos demonstrarem seu potencial e desenvolvê-lo.

Este indicador também demonstra uma amostra importante na comprovação dos objetivos propostos nesta pesquisa, pois a grande maioria dos alunos confirma que o método desenvolve competências muito importantes para o exercício da profissão.

5.2.10: Dimensão 10: “Os métodos utilizados nas disciplinas Gestão da produtividade e Planejamento estratégico facilitaram o processo de aprendizagem”.

Na dimensão 10, a questão é praticamente uma repetição da dimensão 9. A intenção foi verificar a percepção dos alunos na relação de aprendizagem e desenvolvimento de competências. As respostas encontram-se representadas no gráfico 10.

Gráfico 10: – Metodologias utilizadas pelo professor no processo de aprendizagem.



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Com relação aos métodos utilizados nas disciplinas de Gestão da Produtividade e Planejamento Estratégico e suas contribuições para o processo de aprendizagem dos alunos pesquisados, os resultados foram os seguintes: nenhum aluno discorda totalmente; nenhum aluno discorda, parcialmente; nenhum aluno é indiferente. No entanto 4% que representam 1 (um) aluno concordam parcialmente e 96% que representam 24 alunos concordam totalmente sobre a contribuição dos métodos no processo de aprendizagem.

Os indicadores observados nesta dimensão são fundamentais para os objetivos propostos por essa pesquisa, pois demonstram a possibilidade da contribuição das metodologias ativas no processo da aprendizagem em que a maioria concorda

totalmente que os métodos utilizados pelo professor contribuíram para este processo de desenvolvimento de competências. Conforme destacado por Zabala (2010, p. 49)

[...] para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não nos sirvam de nada se não os compreendermos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

Segundo Valente (2011), para que haja interação deve haver também interesse do aluno em se desenvolver. Ao mesmo tempo, o aluno deve ser desafiado pelo professor para um nível profundo de diálogo em que ambos devam estar preparados e engajados na construção do conhecimento e na concretização do aprendizado. A aprendizagem por desenvolvimento de competências trata-se de uma nova concepção de aprendizagem; busca construir a autonomia intelectual do aluno, para que ele possa tomar decisões, o que é mais do que resolver problemas.

A formação para as competências, conforme teorizado por Perrenoud (1999) passa pelo processo de uma aprendizagem ativa, significativa para o aluno, pois implica utilização de raciocínio e de valores, como decidir pelo que é mais correto, mais adequado em cada situação, justo para ele e para a sociedade ou organização. A multiplicidade de alternativas frente à tomada de decisões está intrinsecamente ligada à ampliação do repertório do aluno, que se dará pela construção de competências.

As metodologias ativas, quando aplicadas adequadamente, e enquanto um processo em que os estudantes desenvolvem atividades que exigem reflexão, articulação de ideias e desenvolvimento da capacidade de usá-las, pode favorecer diretamente o desenvolvimento de competências. A ideia de autonomia do educando e a necessidade de considerar as competências preconizadas pelas DCN têm estimulado e levado ao desenvolvimento de metodologias ativas de ensino em sala de aula, com o objetivo de formar profissionais mais autônomos, independentes, críticos e formadores de opinião.

Vale ressaltar que, o uso de uma metodologia ativa não exclui a possibilidade de combinar outras estratégias de ensino para atingir os objetivos propostos. Tal multiplicidade pode resultar em uma superação nos resultados, quando comparados ao emprego isolado de uma metodologia única de ensino. O importante é que cada metodologia seja bem aplicada e bem pensada pelo professor/facilitador, que deve o tempo todo estar no papel de liderança do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a este momento de finalização de um trabalho de pesquisa, realizado ao longo de praticamente dois anos, voltando um olhar para experiências que buscam ser aprimoradas a cada dia no exercício da docência, cabe ressaltar que este momento se trata apenas de um gesto simbólico, que faz parte de todo um projeto de pesquisa científico-acadêmica: Introdução – Desenvolvimento – Considerações Finais. Isso porque o processo de pesquisa, as inquietações e a busca da *performance* no desenvolvimento de aulas, que possam ser mais eficazes, deve ser sempre uma ação contínua. Como defende Cunha (2011, p. 127), “o conhecimento está sempre em construção e de que não há verdades estáticas e universais”, interpretar dados de uma pesquisa é sempre “uma ação política e comprometida”. Portanto esta Dissertação de Mestrado não se trata apenas da descrição de uma experiência e de uma apresentação e análise de dados, mas sim de apreender o que eles revelam, num diálogo que inclui objetividade e subjetividades resultantes de pesquisas realizadas por outros pesquisadores (aos quais agradecemos pela contribuição) teorias e conhecimentos empíricos.

Ao longo deste trabalho, a intenção foi apresentar respostas obtidas por meio da percepção dos alunos no que se refere ao uso de metodologias diferenciadas, dinâmicas e interativas utilizadas em sala de aula que, posteriormente, no curso de Mestrado, foram compreendidas como “metodologias ativas” e, dessa forma, tornaram-se objeto de pesquisa. No projeto de pesquisa, o objetivo central que norteou o trabalho foi conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica, tendo em vista a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, com o foco no processo de educação e formação dos estudantes do curso de Administração e, a partir das suas respostas, discutir o uso das chamadas metodologias ativas no ensino superior. A hipótese que orientou a pesquisa é a de que todo ensino, *a priori*, só pode ser considerado eficaz se o aluno participar ativamente do seu processo de aprendizagem e cabe ao professor observar, provocar e dar condições para que esta participação ocorra.

Ao relatar uma experiência em sala de aula do ensino superior, que utilizou metodologias ativas visando tornar a aprendizagem também mais ativa sem ter ao menos conhecimento da existência desta terminologia, em uma pesquisa de mestrado

em educação, cabe ressaltar que não há intenção alguma em generalizar as hipóteses levantadas neste trabalho e nem há indicação alguma de que todos os docentes realizem percursos idênticos. Há que se destacar, todavia, considerações finais, que é possível pensar em ampla escolha dos métodos e das atividades a serem realizadas em sala de aula em vez de entender o processo pedagógico, que se desenvolve em sala de aula, como uma ação limitada à crença tradicional de que o professor ensina e o aluno aprende.

Tudo começou com o ingresso deste pesquisador na docência do ensino superior. Um profissional com formação em Administração e portador de uma larga experiência no mercado, que, ao adentrar a sala de aula teria que conciliar a carreira na indústria com as rotinas de professor. No entanto, essa prática docente não era conduzida por meio de embasamentos pedagógicos e metodológicos e, nem mesmo por meio de pesquisas.

Não era possível afirmar que a metodologia aplicada e seus benefícios eram resultados de um processo de ensino e aprendizagem suportados por fundamentos e teorias científicas que garantissem a legitimidade de um método, que aparentemente se mostrava eficiente em sala de aula. Apenas com as experiências da carreira profissional, as aulas se baseavam em experiências empíricas e, dessa forma, este pesquisador buscava favorecer aprendizado do aluno que chegava à sala de aula, sua interação, o seu despertar para o conhecimento.

A cada aula, as angústias se aprofundavam quando ficava evidente o desinteresse dos alunos. Na tentativa de encantá-los, despertar a sua atenção e seu interesse e, assim, melhorar a aprendizagem de forma a superar suas dificuldades, fui experimentando métodos em sala de aula, criados com base na experiência como estudante e profissional no mercado. A busca pelo mestrado se deu nessa inquietude e nessa ânsia de melhorar as aulas na expectativa de conquistar mais interesse e mais atenção dos alunos e, conseqüentemente melhor aprendizagem.

Uma vez no mestrado, em contato com os professores e as disciplinas do curso e, principalmente nos encontros de orientação, fui compreendendo que os métodos utilizados se encaixavam nos chamados métodos ativos, tão em voga nos últimos anos. Com o apoio de uma literatura especializada, a mim apresentada nos encontros de orientação, fui incentivado a discutir cientificamente essa experiência realizada em sala de aula e que ainda estava em andamento, agora, com mais compreensão e fundamentos. Dessa forma, originou o projeto de pesquisa, o qual foi submetido ao

Comitê de Ética e aprovado. O projeto também obteve aprovação da instituição pesquisada e dos alunos que aceitaram participar da pesquisa com 100% de aceite.

Por meio de um memorial, foi relatada a experiência como docente e as metodologias aplicadas em sala de aula, baseada no desenvolvimento dos métodos interativos que, ao longo deste texto, encontram-se apresentados, analisados e colocados sob julgamento/avaliação dos sujeitos participantes desta pesquisa: alunos de um Curso de Administração, de uma universidade privada, com funcionamento no período noturno, localizada no Sul de Minas Gerais. Foi um longo trabalho, em que a maior dificuldade encontrada foi dar conta de todas as leituras e garimpar os autores que sustentassem os métodos utilizados de forma científica. O amadurecimento teórico ocorreu de uma forma efetiva quando foi possível compreender a relação que os autores/pesquisadores faziam entre a docência no ensino superior e as metodologias ativas.

De certa forma, fazendo relação dessa literatura com as finalidades da educação superior, estabelecidas na LDB, nº 9394/1996, e as mudanças no mundo do trabalho, foi possível realizar não apenas uma dissertação de mestrado, mas obter um grande avanço epistemológico, importante como desenvolvimento pessoal e profissional. Como destaca Masetto (2003), o exercício da docência exige a mobilização de saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos, como constitutivos da profissão docente, atualmente denominados como competências - pessoais e profissionais - enquanto uma concepção pedagógica e profissional. Esses saberes são mobilizados para mediar o processo de construção de identidade dos/as docentes, além das situações de ensino. Como frisa o autor, a competência para ensinar não pode ser reduzida à promoção de conhecimento, apenas.

Com a pesquisa, foi possível realizar uma conexão da experiência com a prática pedagógica e relaciona-la com a percepção dos alunos, o que representou uma espécie de avaliação da eficácia de todo o trabalho envolvido na preparação e na execução de uma aula. Por meio deste trabalho foi possível compreender que em torno da discussão sobre a utilização de metodologias ativas no ensino superior o que está em jogo é melhoria dos processos pedagógicos e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação e da formação profissional. Foi possível identificar fatores que transcendem as instituições de ensino e vão ao encontro de demandas da sociedade moderna, evidenciando a complexidade que envolve a docência na educação superior.

Amparando-se nas contribuições de Zarifian (2001) e Souza (2001), ao tratar a competência como uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos exercidos em um contexto preciso, constatou-se quando de sua utilização em situação profissional, que cabe inferir que a docência no ensino superior, enquanto atividade profissional, está diretamente relacionada à *performance* da atividade pedagógica, cujas competências são estruturadas de modo a formar um conjunto ideal e qualificado para que o profissional exerça sua atividade com a *expertise* necessária.

Foi possível compreender como os alunos, que vivenciam práticas interativas em sala de aula respondem e percebem as rotinas nesse ambiente. Por isso, cabe observar que nenhuma metodologia deve ser desprezada. Porém, algumas metodologias utilizadas já há algum tempo podem e devem ser adaptadas a uma sociedade moderna, com todos os subsídios que fazem ou farão parte das rotinas profissionais dos alunos do ensino superior, futuros profissionais ou já profissionais enquanto estudantes.

O método ativo ou metodologias ativas de aprendizagem não são um modelo de inovação, mas sim de evolução no ensino. No entanto, o que o coloca em ascensão, é o fato de que fatores ambientais como a globalização e as novas tecnologias, afetam diretamente o aluno e sua postura profissional, em que as rotinas e as necessidades de aplicação de conhecimentos, cada vez mais especializados, aumentam com o ritmo desta evolução.

A pesquisa mostrou que, ao utilizar metodologias ativas no processo de ensino, tanto o aluno como o professor passam a ser atores de um processo dinâmico, em que ocorre uma integração de conhecimentos e experiências que são fundamentais para um ensino que deve gerar uma aprendizagem significativa e gerar competências autônomas. Isso vai ao encontro das diretrizes curriculares do curso de Administração, as quais já abordam a necessidade do desenvolvimento de competências, que não podem ser somente conceituadas, mas, sim, desenvolvidas e praticadas. Neste contexto, as metodologias ativas representam ferramentas fundamentais para colaboração do processo de construção de conhecimentos, em que aluno e professor são protagonistas; sujeitos ativos que se interagem e trocam constantemente informações, fazendo da sala de aula uma grande facilitadora da aprendizagem significativa.

Neste momento, reconhecendo a ação de ensinar e aprender como atividade complexa, equivale a afirmar que todo o esforço na direção de tornar essa dinâmica da sala de aula mais sinérgica o aluno deve ser colocado no centro como sujeito ativo,

sendo o professor a peça fundamental, capaz de interferir na estrutura de um ambiente educacional ainda bastante tradicional. Contudo, não significa dizer que outros fatores não interferem de forma significativa no processo pedagógico, principalmente no caso do ensino superior, como já apresentado ao longo deste texto.

De qualquer forma, ficou evidenciado neste trabalho, com base na literatura visitada e na percepção dos participantes desta pesquisa, que o ensino só pode ser considerado eficaz se o aluno participar ativamente do seu processo de aprendizagem e cabe ao professor ser um mediador deste processo, buscando sempre introduzir métodos significativos e inovadores que possam fazer das aulas verdadeiros laboratórios da sociedade moderna. Diante da complexidade crescente da educação e da formação profissional, os alunos passam a lidar com ansiedades e motivações em suas carreiras profissionais e transferem isso para o ambiente educacional, onde busca nas aulas e na interação com os professores vislumbrar conteúdos e experiências do professor.

Foi validada a hipótese que orientou esta pesquisa pois, ao revelar que o aluno quando participa ativamente do processo pedagógico, responde de uma forma positiva no que se refere às suas intenções ao buscar o ensino superior. Além disso, este estudo tem a sua relevância no sentido de provocar futuras discussões e mudanças na educação superior, com inovações metodológicas não apenas em sala de aula, mas desde o planejamento e organização de propostas de cursos. Espera-se que essa pesquisa estimule novas discussões e aponte novos caminhos para o ensino superior uma vez que, na percepção de 96% dos alunos pesquisados, a utilização de metodologias ativas facilita plenamente o processo de aprendizagem.

O aporte teórico utilizado possibilitou compreender que as metodologias ativas aplicadas em sala de aula não são aplicadas de forma independente, como uma única receita de sucesso, antes, o método ativo faz parte de um conjunto de fatores que assumem um significado importante quando se trata da formação do aluno e da sua aprendizagem, pois as metodologias ativas não somente fazem os alunos mais ativos, e as aulas se tornam mais dinâmicas e significativas, portanto interferem em toda a estruturação dos espaços de aprendizagem, ainda comumente denominados “sala” de aula.

Por fim, é pertinente frisar que as metodologias ativas são uma fonte de desenvolvimento de competências que, quando aplicadas de modo que sejam significativas ao aluno, fazem dos conteúdos trabalhados verdadeiras ferramentas de aplicação imediata nas situações da vida cotidiana e do trabalho, uma vez que o ensino

superior parte do princípio de que os alunos são adultos e estão se preparando para uma profissão. Os métodos ativos podem ser interpretados como uma provocação à autonomia no aprendizado, cabendo ao professor fornecer subsídios por meio dos seus métodos e estabelecer a dinâmica deste processo. Portanto, as metodologias ativas não excluem a necessidade de formação contínua do professor e nem retira dele o seu protagonismo no processo educativo.

Esperamos que este trabalho não seja apenas mais uma provocação para um repensar das práticas pedagógicas no ensino superior, mas que possa contribuir para uma transformação da dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem das instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Números do ensino superior privado no brasil** – Ano base 2016. Disponível em: <<https://abmes.org.br/editora/categoria/41/numeros-do-ensino-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em 12 nov. de 2018.

ALMEIDA, G. P. de. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: método fônico para tratamento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papirus, 2001.

ANASTASIOU, L. das G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

AUSUBEL, D. P. 1973. **Alguns aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: **International Conference on Engineering and Technology Education**, 2014. Proceedings...p. 111-117. Disponível em: <<http://copec.eu/intertech2014/proc/works/25.pdf>>. Acesso: 13 ago. 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BERBEL, N. A. N. 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.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida** – uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: 2016.

BISSOTO, M. L. As metodologias ativas e suas correlações com os processos cognitivos humanos: implicações para o ensino de adultos; In: **Anais..., IX EPEMM** (Encontro Pedagógico do Ensino Médio Militar, 9). Campinas-SP, 2012. Disponível em: http://www.espcex.ensino.eb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=384:epemm&catid=71 . Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais (dcn) do curso de graduação em administração** – 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018. Acesso: 20 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **IES credenciadas para cursos superiores** –2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/index2.php?option=content&task=view&id=590&pop=1&page=0&banco=.](http://portal.mec.gov.br/sesu/index2.php?option=content&task=view&id=590&pop=1&page=0&banco=) Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Secretaria de Assuntos Jurídicos da Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 mar. 2017.

BURBULES, N., TORRES, C. A. (org). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREA. A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-102

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2011.

CUNHA, M. I. da. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p.179-189.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. **Proceedings...** Oslo: Norwegian School of Management, 1998. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

FLIPPED LEARNING NETWORK. **Portal Flipped Learning Network Ning**. Disponível em: <<http://flippedclassroom.org/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FONSECA, J. J.S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. S. **Observatório da prática docente**: um espaço para compreensão/transformação da prática docente. São Paulo: [s. n.], 2007-2013. Projeto de pesquisa e relatório de pesquisa Capes/CNPq, 2007, 2011 e 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Y. **Storytelling in organizations**: facts, fictions and fantasies. Oxford: University Press, 2000.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. e SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGUENAUER, C. **Metodologias e Estratégias na Educação a Distância**. Adaptado da entrevista à Folha Dirigida em janeiro de 2005.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y pósmodernidad**. Madrid: Morata, 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. SOBRAL, A. U. e GONÇALVES, M. S. São Paulo : Loyla, 1992. *Do original The Condition of Postmodernith — Adicional noturno En query into the Origins of Cultural Change*.

ILLERIS, K. Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 05 mai. 2018.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Revendo o Glossário RIES de Pedagogia Universitária: um diálogo interdiscursivo. In: **Anais VI ANPEd Sul**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. (p. 213-228) São Paulo: Cortez, 2011.

KIRSCHNER, T. C. Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil impasses e desafios. **Textos para Discussão**, Brasília, IPEA, n. 295, mar. 1993.

KNOWLES, M. The adult learner: a neglected species. **american society for training and development**. madison, 1973.

KNOWLES, M. S. *The adult learner: a neglected species*. 2. ed. Huston: Gulf Publishing Company, 1978.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com mudança no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28 . [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo - SP, Cortez 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). **Confluências e divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 53-92.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13.Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDOJOSKI, R. L. **Andragogía o Educación del Adulto**. México: Editorial Guadalupe, 1972.

MANFREDI, S. M. **Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. Ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MAYER, R. E. Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia. In: MIRANDA, G. L. (Org.). **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009. p. 207-237.

MAZUR, E. **Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa**. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e "mente"**- bases para a renovação e transformação da educação física. 2 Ed. Campinas: Papyrus, 1983, 96p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portal do MEC, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergência midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 13/11/2018.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MASETTO, M. T. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

Morrow, R. ; Torres, C. (1997). **Teoria social e educação**. Porto: Afrontamento.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da informação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, F. B.; SAUERBRONN, F. F.. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**. p. 149-170. 2007.

PAGANI, J. F. O. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu”**. 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

PALHARINI, C. Peer Instruction – **Uma Metodologia ativa para o processo de ensino e aprendizagem**. 2012. Disponível em: <<http://cristianopalharini.wordpress.com/2012/05/26/peer-instruction-umametodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PANIZZI, C. A. F. L. As relações afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. In: **Associação nacional de pós graduação em educação**, 27., Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. Nuances: **Estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento – Os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

RABELO, José Adriano. **Pedagogia e Andragogia na Sala de Musculação**. Efdeportes.com-revista digital. Ano IO. N. 94. 2006. Disponível em www.efdeportes.com acesso em 22/2018.

RAMAL, A. Sala de aula invertida: a educação do futuro. **GI Educação**, Rio de Janeiro, 28 abr. 2015. Disponível em: <[Khttp://gl.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html](http://gl.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RIBEIRO, A. L. **Gestão de Pessoas**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

RIBEIRO, L. R. de C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Carlos: Edufscar, 2010.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** – 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: (1930-1973).** 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador:** formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 26 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

SCHWARTZ, P. MENNIN, S; WEBB, G. **Problem-Based Learning:** Case studies, experience and practice. First published in :2001 by Routledge. London and New York. **calidad y desarrollo profesional.** Madrid: Narcea, 2003.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SOBRAL, A. C. S.; SANTOS, M. M. A competência pedagógica do professor universitário. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.** São Cristovão-SE, 21 a 23 setembro, 2011. Disponível em:<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2012/PDF/.pdf>>. Acesso em: 11abr. 2018.

SOUZA, M.C.; GOMES, C. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. **Revista de Psicopedagogia,** São Paulo, v.32, n.97, p.104-114, 2015.

SOUZA, W. L. de. **A carreira gerencial com base nas competências individuais.** 2001. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.. **Ambiguidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério.** Texto Digitado, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber :esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição,** Rio de Janeiro. v. 12, p. 72-85, out/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade.** São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TREELIN, A. T. COLENCI; PEREIRA, M. A. A.; NETO, J. D. DE O. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de estilos de aprendizagem**, v. 12, n. 12, p. 137–150, 2013.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. **V Conferência internacional sobre Educação de Adultos**, 1998. Disponível em: <<http://www.vsy.fi/ea/eng/confinl.html#top>>. Acesso em: 22 set. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI.** São Gonçalo: UNIVERSO, 1998.

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 23, n. 23, p. 24-26, 2002.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Esp. n. 4, p. 79–97, 2014.

VALENTE, J. A. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. Valéria Amorin Arantes (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2011. p. 13-44.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar.** Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence: pour une nouvelle logique.** Paris: Editions Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário da pesquisa

Informações gerais

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

Até 25 anos

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos

Acima de 60 anos

3. Tempo em que você trabalha:

1 ano ou menos

mais de 1 a 3 anos

mais de 3 a 5 anos

mais de 5 a 10 anos

mais de 10 anos

4. Seu cargo na empresa:

Direção

Gerência

Coordenação/liderança

Analista

Técnico

Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, circulando o número que corresponda ao seu grau de concordância.

		1 - Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3 - Indiferente	4 - Concordo Parcialmente	5 - Concordo totalmente
01	Considero-me apto a administrar uma empresa.	1	2	3	4	5
02	Os conteúdos estudados no curso de Administração, são colocados em prática ao longo do dia a dia nas organizações.	1	2	3	4	5
03	No que diz respeito às dificuldades encontradas na inserção no mercado de trabalho, a falta de conhecimento técnico é a principal barreira.	1	2	3	4	5
04	Tenho dificuldades em utilizar as ferramentas exigidas pela minha função profissional.	1	2	3	4	5
05	Em relação ao papel das universidades na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, o curso de Administração que faço, prepara os alunos adequadamente.	1	2	3	4	5
06	Reconheço a importância das metodologias ativas no processo de ensino.	1	2	3	4	5
07	As metodologias ativas, podem ser a melhor forma de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas ao profissional de administração.	1	2	3	4	5
08	As metodologias ativas podem contribuir para a formação do administrador.	1	2	3	4	5
09	Os métodos utilizados nas disciplinas Gestão da produtividade e Planejamento estratégico, foram facilitadores do processo de desenvolvimento de competências.	1	2	3	4	5
10	Os métodos utilizados nas disciplinas Gestão da produtividade e Planejamento estratégico, facilitaram o processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5

APENDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Marcelo da Silva Reis Candido, acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientado em sua dissertação pela prof^a Dra. Neide Pena Cária, está realizando uma pesquisa intitulada “METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS” como objetivo central conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes do Curso de Administração, do período noturno, sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no que se refere à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o processo de formação dos alunos em sala de aula será tomado um resultado que envolve o professor, o aluno e a metodologia.

Para tanto, estamos realizando uma coleta de dados junto aos alunos do 4º ano, ultimo semestre do curso de Administração, onde se direciona para a discussão e o questionamento do uso das metodologias ativas na educação superior, tomando como objeto de estudo a percepção dos alunos que vivenciaram uma nova experiência de metodologia aplicada por este pesquisador no curso de administração. A coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética, conforme resolução nº 4666/2012.

Solicitamos, portanto, a sua colaboração no preenchimento de um questionário, no sentido de fornecer dados e informações sobre as aulas e atividades curriculares em que participou no período da graduação na Unincor. A sua contribuição é muito importante para os propósitos desta pesquisa, tanto no âmbito científico como pedagógico, pois espera-se com este estudo contribuir com o processo de mudança da educação e oferecer elementos para enfrentamento dos inúmeros desafios da educação superior, entre os quais romper com estruturas inflexíveis, modelos de ensino tradicionais, despertando novos processos e perspectivas de formação de profissionais dotados de competências exigidas pelo mercado globalizado e pelas diretrizes curriculares dos cursos.

Para a realização desta pesquisa, o(a) senhor(a) não será identificado(a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas serão tomados todos os cuidados para que não lhe traga consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o preenchimento do questionário, porém, na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Serão estabelecidos e mantidos o anonimato total e a privacidade de todos os participantes da pesquisa.

Em caso de dúvidas ou, se desejar mais informações sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é o órgão que regulamenta e acompanha a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda à sexta-feira e o seu telefone é (35) 3449 9271, Pouso Alegre, MG. Após essas informações, se o (a) senhor(a) concordar em participar desta pesquisa, solicito que leia a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio e devolvendo em anexo por esta mesma via, ou também imprimindo a impressão digital do polegar direito.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.

PESQUISADOR: Marcelo da Silva Reis Candido.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, da relevância do estudo, assim como me foram esclarecidas todas as dúvidas com relação aos procedimentos éticos. Mediante esses esclarecimentos:

[] CONCORDO, livremente em participar da pesquisa, fornecendo as informações solicitadas no questionário e estou também ciente de que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo, bem como interromper o preenchimento das questões.

[] NÃO CONCORDO, livremente em participar da pesquisa.

Para tanto, lavro minha assinatura ou impressão digital do polegar direito) em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador.

PARTICIPANTE: _____

CIDADE E DATA: _____

ASSINATURA: _____

AUTORIZAÇÕES



**PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pouso Alegre, 16 de outubro de 2017.

Ilmo. Sr.

Prof. Me. Lourival Eustáquio de Melo

DD. Coordenador do Curso de Administração da Unincor.

Ref.: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Prezado professor,

Eu, Marcelo da Silva Reis, acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientado em sua dissertação pela profª Dra. Neide Pena Cária, estou realizando uma pesquisa intitulada “METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS”e, para isso, solicito autorização de Vossa Senhoria para realizar coleta de dados da referida pesquisa junto aos professores do Curso de Administração da Universidade do Vale do Rio Verde (Unincor), localizada na cidade de Três Corações – MG, no período de 2017-2018.

Os participantes da pesquisa serão alunos do 8º período de Administração em efetivo exercício no momento da coleta de dados e que aceitarem participar da pesquisa. A coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética, conforme Resolução nº 466/2012. Esta pesquisa, envolvendo seres humanos está em conformidade com as diretrizes e normas da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os princípios éticos para a pesquisa, entre eles garantir o anonimato e levar ao conhecimento da instituição os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, caso seja autorizada a realização desta pesquisa junto aos alunos do curso, solicito a assinatura de Vossa Senhoria e o carimbo neste documento e, se houver a autorização para a divulgação do nome da instituição no relatório da referida pesquisa e em publicações posteriores, favor, assinalar “sim” ou “não” no item “Autorização”, neste documento.

Espera-se com este estudo contribuir com o processo de mudança da educação e oferecer elementos para enfrentamento dos inúmeros desafios da educação superior, entre os quais romper com estruturas inflexíveis, modelos de ensino tradicionais, despertando novos processos e perspectivas de

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000

Fones: (35) 3449-9271 e 3449-9269

UNIVAS

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1333, de 12/10/2012

D.O.U. de 13/09/2012, nº 178, Seção I, p. 106

**PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

formação de profissionais dotados de competências exigidas pelo mercado globalizado e pelas diretrizes curriculares dos cursos.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.


Marcelo da Silva Reis Candido
RG. MG 10433731


Neide Pena Cária
RG. M1.771.001

AUTORIZAÇÃO:

Eu, Lourival Eustáquio de Melo, autorizo o pesquisador Marcelo da Silva Reis Candido a realizar a sua pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação nesta instituição de ensino com o objetivo de fazer a ligação entre as teorias e as práticas educacionais a fim de vislumbrar elementos e contribuições para a construção de novas dinâmicas, metodologias mais ativas e estratégias inovadoras para a sala de aula no ensino superior.

Sobre a divulgação do nome do Unincor: () Autorizo () Não autorizo


Assinatura do diretor ou responsável administrativo

Lourival Eustáquio de Melo
Curso de Pós-Graduação
FCTE/UNIVAS

Pouso Alegre, 16 de outubro de 2017

ANEXO 1 – PARECER DO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS.

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Pesquisador: MARCELO DA SILVA REIS CANDIDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79746517.6.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.480.578

Apresentação do Projeto:

Trata-se da investigação do efeito da utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de educação e formação dos estudantes de administração. A pesquisa é qualitativa e será realizada por meio de uma pesquisa-ação. No trabalho, busca-se investigar a percepção dos alunos que vivenciaram a experiência das chamadas metodologias ativas no ensino superior. Tem-se como objetivo central conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes do Curso de Administração, do período noturno, sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no que se refere à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o processo de formação dos alunos em sala de aula será tomado um resultado que envolve o professor, o aluno e a metodologia. Espera-se com este estudo contribuir com o processo de mudança da educação e oferecer elementos para enfrentamento dos inúmeros

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.480.578

desafios da educação superior, entre os quais romper com estruturas inflexíveis, modelos de ensino tradicionais, despertando novos processos e perspectivas de formação de profissionais dotados de competências exigidas pelo mercado globalizado e pelas diretrizes curriculares dos cursos. Espera-se contribuir com discussões e caminhos em busca do fortalecimento da prática de ensinar que estratégias e competências dos docentes de graduação possam ultrapassar a barreira chamada pedagógica, capaz de relacionar o conhecimento da profissão em sala de aula com as novas exigências e necessidades dos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Tem-se como objetivo central conhecer e compreender o posicionamento dos estudantes do Curso de Administração, do período noturno, sobre a utilização das metodologias ativas como proposta pedagógica no que se refere à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o processo de formação dos alunos em sala de aula será tomado um resultado que envolve o professor, o aluno e a metodologia.

Objetivo Secundário:

Como objetivos específicos, será considerado:

- a) Analisar possibilidades para o desenvolvimento das competências exigidas pelas DCN por meio das metodologias denominadas ativas.
- b) Confrontar essas competências às exigências comuns no mercado de trabalho.
- c) Localizar impactos da utilização das metodologias ativas em sala de aula, inclusive com relação ao desenvolvimento de conteúdos.
- d) Entender como os alunos percebem novas metodologias aplicadas em sala de aula em confronto com

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.480.578

as suas necessidades individuais e profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas serão tomados todos os cuidados para que não lhe traga consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o preenchimento do questionário, porém, na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Serão estabelecidos e mantidos o anonimato total e a privacidade de todos os participantes da pesquisa.

Benefícios:

Espera-se com este estudo contribuir com o processo de mudança da educação e oferecer elementos para enfrentamento dos inúmeros desafios da educação superior, entre os quais romper com estruturas inflexíveis, modelos de ensino tradicionais, despertando novos processos e perspectivas de formação de profissionais dotados de competências exigidas pelo mercado globalizado e pelas diretrizes curriculares dos cursos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atual e com possibilidade de proporcionar acesso a medidas inovadoras para a prática docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios estão presentes.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.480.578

cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1018163.pdf	05/12/2017 22:50:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	05/12/2017 22:49:24	MARCELO DA SILVA REIS CANDIDO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	autorizacao.pdf	05/12/2017 22:40:55	MARCELO DA SILVA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	05/12/2017 22:39:15	MARCELO DA SILVA REIS CANDIDO	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	05/12/2017 22:38:07	MARCELO DA SILVA REIS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	25/10/2017 11:31:32	MARCELO DA SILVA REIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 31 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I CEP: 37.550-000
UF: MG Município: POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9270 E-mail: pesquisa@univas.edu.br

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Metodologias ativas como proposta pedagógica no processo de formação em administração: diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos”**

Autoria: Marcelo da Silva Reis Candido.

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:

Pouso Alegre, ____ de _____ de ____.