



Formação Docente: Uso de Metodologias Ativas Como Processo Inovador de Aprendizagem para o Ensino Superior

Julio Cesar Ferro de Guimarães, Eliana Andréa Severo, Vanessa Faedo Serafin, Rossana Parizotto Ribeiro Capitano

RESUMO

Os professores do ensino superior têm dificuldade em atrair os alunos e mantê-los focados na sala de aula, pois estes estão dispersos no grande volume de informação disponível, pelos diferentes meios tecnológicos. Frente a este problema, as Instituições de Ensino Superior, devem buscar meios para auxiliar o professor no exercício da profissão, bem como implantar programas de ensino com o efetivo envolvimento do aluno na aprendizagem. Neste contexto, o objetivo deste estudo é analisar o processo de formação docente no curso de Mestrado em Administração, com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, bem como descrever os resultados das práticas pedagógicas utilizadas na disciplina de Seminário de Docência. Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, descritiva, desenvolvida a partir de um estudo de caso. Como resultados, os entrevistados reconhecem que a *Active Learning* incentiva a autonomia do aluno para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais. Destaca-se que na formação docente os estudantes de mestrado, produziram 16 casos de ensino em 2015, dos quais 12 foram publicados em eventos e periódicos qualificados.

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

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

Em oposição ao *Active Learning*, a aula tradicional, expositiva (*lecture*) é representada como uma experiência passiva, transmissiva, eliminando efetivamente qualquer senso de



autonomia ou competência nos alunos (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015). Este modelo de aula não mantém o alunos no engajamento necessário para aprendizagem.

A *Active Learning* é um método pedagógico de aprendizagem flexível, que busca o engajamento do aluno por meio do uso de práticas com base no conceito de que a aprendizagem deve ser centrada no aluno (WANNER; PALMER, 2015). A metodologia de aprendizagem ativa foi melhor aceita pelos alunos nos experimentos de Caligaris, Rodríguez e Laugero (2016), evidenciando que processos interativos de aprendizagem ampliam o envolvimento do aluno.

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

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

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

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

Para estes problemas não há solução padronizada, entretanto existem meios para auxiliar o professor a definir seu papel e exercer com maior assertividade as funções de educador. A responsabilidade da formação dos professores e pesquisadores pertence as IES, pois estas, através de seus docentes, segundo Brownell e Tanner (2012), criam e contribuem para uma cultura de ciência em que a investigação tem geralmente um status mais elevado do que o ensino, mas isto pode ser alterado por docentes capazes de tomar medidas para ampliar nossas identidades profissionais enquanto educadores da ciência.

No intuito de superar as dificuldades que os professores encontram no exercício da função de mediador nas turmas maiores e heterogêneas, Biggs (2012) alerta que os alunos não podem ser tratados igualmente como se todos tivessem no mesmo estágio cognitivo, portanto é papel do professor organizar o contexto de ensino/aprendizagem para que todos os alunos participem, respeitando aqueles capazes de usar os processos de aprendizagem de ordem superior, assim como auxiliar os alunos que ainda estão nos níveis iniciais de aprendizagem. Para a flexibilização do ensino e engajamento dos alunos as IES estão implantando metodologias ativas de aprendizagem (*Active Learning*).

De acordo com Andrews et al, (2011), muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos em cursos de graduação pode ser atribuída ao papel passivo desempenhado por eles durante as aulas tradicionais. Os autores defendem a aprendizagem ativa como um remédio. Outra preocupação dos professores de ensino superior é o compromisso de tempo e falta de apoio institucional para utilizar metodologias ativas, como a aula invertida (*Flipped*



Classroom), e proporcionar uma avaliação flexível (processual), pois argumenta-se que a personalização de aprendizagem requer mais personalização das avaliações, e que é sobretudo responsabilidade dos professores e instituições para desenvolver alunos flexíveis (Wanner e Palmer (2015)

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

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM (*ACTIVE LEARNING*)

Educadores, pesquisadores e formuladores de políticas têm defendido o envolvimento dos alunos durante algum tempo como um aspecto essencial da aprendizagem significativa (SMITH et al., 2005). Neste sentido as metodologias de aprendizagem ativa são uma forma de atrair e envolver os alunos. Para Bonnell e Eison, (1991) a aprendizagem ativa (*Active Learning*) é um termo genérico que expressa as atividades que envolvem os alunos em fazer as coisas e pensar sobre as coisas que eles estão fazendo nos processos de aprendizagem. Edgerton (2001) explica que a *Active Learning* é um método de pedagogia de engajamento, onde busca-se o comprometimento dos alunos na aprendizagem.

Para Wanner e Palmer (2015), o ensino flexível e a aprendizagem ativa são métodos atuais do ensino superior na Austrália e no resto do mundo, o que demonstra o reflexo da mudança progressiva no ensino de Graduação e Pós-Graduação ao longo das últimas décadas no sentido do uso de pedagogias mais práticas e do conceito de aprendizagem centrada no aluno, as quais são possibilitadas por meio de novas tecnologias de informação e comunicação. A aprendizagem ativa reúne uma vasta gama de atividades educacionais, estratégias de ensino, métodos de ensino e qualquer abordagem pedagógica onde se pretende ativar ou desenvolver o pensamento crítico dos alunos no processo de aprendizagem (HUNG, 2015). Como exemplos de metodologias ativas pode-se citar: aprendizagem entre pares, discussões em grupo, estudos de caso (*case studies*), *Flipped Classroom*, aprendizagem colaborativa (*Cooperative learning*), aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*), aprendizagem baseada em equipe (TBL – *Team Based Learning*), ensino baseado em projeto e *inquiry-based learning* (SMITH et al., 2005; BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; HUNG, 2015).

Apesar da ampla disseminação de técnicas modernas de ensino, tais como *Flipped Classroom*, *e-learning* adaptativa e aprendizagem ativa, ainda assim a maioria destes métodos apresentam feedback limitado e tardio do aluno para o educador, o que poderia reduzir a sua eficiência e limitar a sua aplicabilidade (KAKOSIMOS, 2015), o que enfatiza a necessidade de acompanhamento processual do aluno e identificação do engajamento dos alunos nas atividades de aprendizagem.

A pesquisa de Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) mostrou que tanto os professores quanto os alunos tiveram maior satisfação e os alunos melhores resultados de aprendizagem no processo de ensino com o uso de metodologias ativas, em especial a *Flipped Classroom*. Atividades que exigem aplicação, análise e síntese permitem que os alunos estejam envolvidos em níveis mais altos de taxonomia de Bloom (KRATHWOHL, 2002). No entanto, é importante



ressaltar que apenas o tipo de aula (tradicional ou ativa) não é o único fator determinante da aprendizagem do aluno, pois na pesquisa de Schwerdt e Wuppermann (2011) os resultados indicam que o ensino tradicional, estilo palestra, está associado com desempenho significativo do aluno e não foi encontrado suporte para efeitos prejudiciais de ensino estilo palestra.

2.2.1 Flipped classroom

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

O *Flipped Classroom* (sala de aula invertida) é uma técnica de aprendizagem ativa que está fundamentado nas pesquisas de Bonnell e Eison (1991) e Silberman (1996) que preconizavam o envolvimento dos alunos de forma ativa no processo de ensino, portanto o aluno deve se preparar antes de iniciar o encontro em sala de aula. Para Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) a sala de aula invertida é uma abordagem pedagógica inovadora que incide sobre a instrução centrada no aluno. No *Flipped Classroom* ocorre a reversão da alocação de tempo para leitura e trabalhos de casa, portanto o aluno é agente ativo do processo (MISSILDINE et al., 2013).

O modelo *Flipped Classroom* aumenta as oportunidades de aprendizagem ativa na própria sala de aula, deslocando instruções diretas fora do espaço tradicional, proporcionando maior aprendizagem em grupo (HAMDAN et al., 2013). *Flipped Classroom* é um modelo pedagógico que modifica a forma como o tempo é gasto dentro e fora da classe, trabalhando com a aprendizagem ativa centrada nos alunos (CALIGARIS; RODRÍGUEZ; LAUGERO, 2016)

Os resultados da pesquisa de Hung (2015) indicam que as lições semiestruturadas ajudam os alunos a atingirem um melhor resultado da aprendizagem, bem como, desenvolver melhores atitudes em relação as suas experiências de aprendizagem, já que a *Flipped Classroom* exige que o aluno dedique maiores esforços no processo de aprendizagem.

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

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



processo de avaliação e acompanhamento para garantir uma experiência de aprendizagem coesa e significativa.

A percepção de alunos do ambiente de aprendizagem de *Flipped Classroom* é melhor do que a aula tradicional, sugerindo que pedagogicamente a sala de aula de aprendizagem ativa é na verdade um uso mais eficiente do espaço físico (BAEPLER; WALKER; DRIESSEN, 2014). Nota-se que o engajamento do aluno por meio de estudos prévios em casa, fora da sala de aula, pode afetar a satisfação dos alunos, como no caso do experimento de Missildine et al. (2013) que mostrou uma maior satisfação dos alunos quando a *Flipped Classroom* foi utilizada em conjunto a outras atividades inovadoras de ensino.

No estudo exploratório de O'Flaherty e Phillips (2015), os resultados indicam a existência de evidências indiretas e emergentes de que há melhoria do desempenho acadêmico do aluno e satisfação pessoal com a abordagem da *Flipped Classroom*, mas há escassez de evidências conclusivas de que este método de aprendizagem contribui para a construção de aprendizagem ao longo da vida e outras habilidades do século 21 na educação de Graduação e Pós-Graduação.

Ainda, o experimento realizado por Caligaris, Rodríguez e Laugero (2016) mostrou um alto grau de aceitação por parte dos alunos em relação à metodologia de aula invertida. No entanto, Missildine et al. (2013) reforçam que misturando novas tecnologias de ensino com aulas interativas pode resultar na melhoria da aprendizagem, mas não necessariamente melhoria da satisfação do aluno. Embora, nos estudos de Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) os alunos pesquisados preferiram o método de sala de aula invertida em comparação com estratégias pedagógicas tradicionais, este estudo também mostrou que ocorreu um maior aprendizado, considerando os objetivos de aprendizagem, a partir dos níveis da Taxonomia de Blom.

2.2.1 Estudo de caso e caso de ensino

O método de Estudo de Caso é uma variante do método Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecido como *Problem Based Learning* (PBL). Conforme Sa, Francisco e Queiroz (2007) o PBL teve origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster, entretanto, durante aproximadamente 30 anos ficou restrito à formação de profissionais da área médica, sendo mais tarde disposto para os demais cursos de graduação e pós-graduação. Neste contexto, conforme os autores, trata-se de uma metodologia desenvolvida com o intuito de possibilitar aos alunos o contato com problemas reais antes de alcançarem os semestres finais do curso. O método da PBL tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

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

Para diferenciar os objetivos com a aplicação de Casos, destaca-se que há o modelo de Estudo de Caso que abrange: i) Caso-Demonstração (Estudo de Caso convencional), utilizado para ilustrar aulas expositivas, o qual contém a descrição da situação problema e a solução adotada pelo gestor; ii) Caso-Problema (Caso de Ensino) onde a análise e solução não estão presentes na narrativa do caso, e outros estudos de casos apresentam a descrição de um fenômeno que já tenha a análise da situação e as decisões gerenciais expressas no caso (BÖCKER, 1987; ROESCH, 2007).

De acordo com Roesch (2007), o caso-problema desenvolvido por Harvard é construído de forma a habilitar os participantes a identificar e resolver problemas gerenciais e a lidar com



fatores de risco. Ainda conforme a autora, os periódicos internacionais que publicam Casos de Ensino dão preferência à submissão de casos-problema, embora também aceitem publicar outros casos para serem usados como suplementos das aulas.

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

Neste cenário, para Roesch (2011), o desafio do escritor é ligar a ação dos personagens ao contexto e à sequência de acontecimentos que desencadearam tais problemas. Como resultado, o texto se aproxima de uma história real, em lugar de um relatório ou de uma mera descrição de eventos. Porém, o desfecho não é informado ao leitor. Um caso é uma história sem fim (ROESCH, 2007; 2011). Conforme a autora, o caso de ensino vem sendo utilizado na formação gerencial há cerca de cem anos em universidades norte-americanas, e mais recentemente na Europa e na Ásia. Entretanto, no Brasil são pouco usados, mas o interesse neste método de ensino-aprendizagem nas escolas de Administração está crescendo, talvez pela proliferação de mestrados profissionais e MBAs (ROESCH, 2007).

No caso de ensino devem ser apresentadas as notas de ensino (GIL, 2004; ROESCH, 2007). Segundo Gil (2004) as notas de ensino podem trazer: i) indicação dos cursos, disciplinas ou módulos de ensino em que o caso pode ser usado; ii) nível de dificuldade do caso; iii) conhecimentos prévios requeridos; iv) recursos didáticos requeridos para o seu desenvolvimento; v) experiências passadas relacionadas ao uso do caso; vi) informações acerca do que realmente houve na organização após a ocorrência do caso; vii) questões desencadeadoras; viii) estratégia de ensino mais adequada para o envolvimento da classe (discussão com a classe toda, discussão em pequenos grupos, dramatização); ix) tarefas propostas aos alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, descritiva, desenvolvida a partir de um estudo de caso (YIN, 2009) de uma IES, na disciplina de Seminário de Docência, do Curso de Mestrado em Administração. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, com uma abordagem estruturada (MALHOTRA, 2006), mediante a aplicação de um questionário, com questões abertas e a observação participante, pois um dos pesquisadores deste estudo participou como professor da disciplina. Outra forma usada para a coleta de dados foi o acesso aos documentos de plano de aula, material de suporte e os casos de ensino produzidos na disciplina.

A aplicação do questionário ocorreu no mês de junho de 2016, entrevistando-se 15 indivíduos de um total de 54 estudantes das turmas de 2014, 2015 e 2016, os quais participaram da disciplina de Seminário de Docência. Para a observação participante valeu-se dos relatos do professor. As entrevistas oriundas dos questionários e os relatos do professor foram transcritos e avaliados se as respostas atendiam os objetivos da pesquisa, para haver assim a conferência da precisão, fidelidade e posterior interpretação dos dados, conforme preceitos de Flick (2004) e Gibbs (2009).

A interpretação dos dados coletados ocorreu por meio do método de Análise de Conteúdo, o qual consiste em identificar os elementos que permitem a apreciação das comunicações e fornecem informações suplementares (Bardin, 2004), os quais auxiliam no



entendimento do fenômeno estudado. Neste sentido, com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, foram utilizadas as categorias a priori: i) importância de disciplinas específicas para a formação docente no curso de Mestrado em Administração; ii) Metodologias ativas de aprendizagem utilizadas na disciplina Seminário de Docência; iii) Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas nas aulas de Graduação e Pós-Graduação; iv) Efeito das metodologias ativas sobre a aprendizagem do aluno; v) Caso de Ensino no processo de aprendizagem do aluno; vi) Resultados da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem na disciplina de Seminário de Docência.

Os dados coletados foram avaliados por meio da triangulação entre as entrevistas (respostas do questionário), os relatos do professor e os documentos (plano de ensino e casos de ensino produzidos), conforme as recomendações de Gibbs (2009) para a metodologia de pesquisa qualitativa com escopo de estudo de caso. Sobre o aspecto de confidencialidade, os nomes dos estudantes entrevistados não estão divulgados, portanto doravante serão tratados simplesmente de “A1” (letra e número para diferenciar), no entanto a IES pesquisada permitiu a divulgação do nome e caracterização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade Meridional (IMED), na disciplina de Seminário de Docência (SD) do curso de Mestrado em Administração. A IMED foi fundada em 2004, com campi nas cidades de Passo Fundo e Porto Alegre, com 11 cursos de Graduação e 5 mestrados. O Mestrado em Administração iniciou em 2014 e oferece 25 vagas anuais. A IMED faz parte do STHEM BRASIL (2016) associado a LASPAU (2016), que é um consórcio de 46 IES brasileiras com o intuito de formação de professores, auxiliando as IES na implantação de metodologias ativas de aprendizagem. A seguir está apresentada a discussão das categorias a priori utilizadas na análise das respostas do questionário e relato dos entrevistados, bem como alguns trechos das entrevistas para corroborar com os resultados. A discussão das questões aplicadas aos estudantes de mestrado está descrita sob o escopo de: i) disciplina de formação docente; ii) metodologias ativas; iii) produção de casos de ensino.

4.1 DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

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

Sobre a importância da disciplina de Seminário de Docência, a qual é específica para a formação do Mestre em Administração, os estudantes relataram que há dois pontos básicos: necessidade de conhecer os conceitos do processo ensino-aprendizagem e o desejo de conhecerem métodos de ensino-aprendizagem que ampliem o engajamento dos alunos de Graduação. No Quadro 1 está descrito parte das respostas de alguns dos entrevistados.

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



Quadro 1 - Respostas dos entrevistados

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

* Citações diretas das respostas do questionário aberto (estudantes do mestrado).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o desejo que os estudantes de mestrado citaram em conhecer métodos voltados para o engajamento dos alunos de Graduação nos processos de ensino-aprendizagem, destaca-se a percepção de que os alunos não se mantêm ativos e envolvidos nas aulas tradicionais (*lecture*), portanto há a necessidade que o professor conheça algumas técnicas de *Active Learning*. As pesquisas de Edgerton (2001), Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015), Wanner e Palmer (2015) e Hung (2015), contribuem com as percepções dos estudantes de mestrado, pois os autores afirmam que as metodologias ativas de aprendizagem promovem o engajamento e resultados positivos de aprendizagem, já que estas metodologias usam como base a autonomia do aluno.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS

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

Quadro 2 - Respostas dos entrevistados

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



	envolvimento, comprometimento e responsabilidade dos alunos. (A6) As metodologias levam os alunos a aprendizagem para a autonomia, e a formação de um indivíduo crítico. (A9) Por trabalhar o aluno como foco central do aprendizado, as metodologias ativas proporcionam amadurecimento do aluno e também um novo olhar para a teoria. (A11) Colocam o aluno como ator, agente ativo da aprendizagem. (A12) O aluno tem muito mais acesso a informação. (A14) A participação ativa faz com que o aluno crie seus próprios conceitos, o que contribui na formação de um ser mais crítico e atuante na sociedade. (A15) As metodologias ativas para aprendizagem contribuem significativamente para um melhor desempenho dos alunos.
* Citações indiretas das respostas do questionário aberto (estudantes do mestrado).	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em consonância, os estudos de Missildine et al. (2013), Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) e Caligaris, Rodríguez e Laugero (2016), mostram que *Flipped Classroom* incentiva que o aluno busque o conhecimento fora da sala de aula, com autonomia, valendo-se de informações disponibilizadas pelo professor e outra fonte. O caso de ensino, enquanto derivação do método de estudo de caso, apresenta facilidade de utilização, pois conforme as pesquisas de Gil (2004), Ikeda, Veludo-De-Oliveira e Campomar (2006) e Roesch (2007; 2011), o caso problema é uma forma de trazer as situações das organizações para serem resolvidas em sala de aula, necessitando apenas um caso de ensino, o qual pode ser desenvolvido pelo professor da disciplina ou outro autor, desde que atenda os objetivos de aprendizagem da aula.

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

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

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

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

4.3 PRODUÇÃO DE CASOS DE ENSINO



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

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

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

As turmas de 2014 e 2015, que tiveram aulas de abril a junho de 2015, escreveram 16 casos de ensino, dos quais até julho de 2016, foram publicados 9 em eventos nacionais e 3 em revistas qualificadas pela CAPES. Em destaque a estas publicações um dos casos de ensino foi premiado entre os 5 melhores na categoria artigo em um evento científico de Pós-Graduação e pesquisa, promovido pela UCS/PPGA (2015).

Quadro 3 - Respostas dos entrevistados

Categoria de análise	Respostas dos entrevistados
v) Caso de Ensino no processo de aprendizagem do aluno	Entrevistados*: (A1, A9, A12) O caso de ensino, como metodologia ativa melhora a integração entre teoria e prática, o que facilita a aprendizagem. (A2, A4, A5, A7, A8, A14, A15) é uma forma de visualizar e simular a situações reais das organizações, contribuindo para a formação do administrador. (A3) contribui para os alunos desenvolverem competências técnicas e comportamentais. (A13) O aluno consegue aprender muito mais do que pelos métodos tradicionais.
vi) Resultados da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem na disciplina de Seminário de Docência.	Observação participante**: Os estudantes do curso de Mestrado em Administração da IMED, das turmas de 2014 e 2015, composto por 37 indivíduos, que produziram 16 Casos de Ensino, dos quais 9 estão publicados em eventos e 3 publicados em periódicos científicos. Os casos trabalhados pela turma de 2016, estavam em fase de elaboração no momento da coleta de dados.
* Citações indiretas das respostas do questionário aberto (estudantes do mestrado).	
** Relato do professor da disciplina de Seminário de Docência.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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



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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ABEYSEKERA, A.; DAWSON, P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. **Higher Education Research & Development**, v. 34, n. 1, p. 1-14, 2015.
- ANDREWS, T.; LEONARD, M.; COLGROVE, C.; KALINOWSKI, S. Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. **Life Sciences Education**, v. 10, n. 4, p.394-405, 2011.
- BAEPLER, P.; WALKER, J. D.; DRIESSEN, M. It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. **Computers & Education**. v. 78, p.227-236. 2014.
- BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 5, n. 2, p. 85-93, 2003.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BIGGS, J. **Teaching for quality learning at university**. 2 ed. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 2003.

BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, v. 31, n. 1, 39-55, 2012.

BONNELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: Creating excitement in the classroom. Washington: George Washington University Press, 1991.

BÖCKER F. Is case teaching more effective than lecture teaching in business administration? an exploratory analysis. **Interfaces**, v. 17, n. 5, 64-71. 1987.

BOROCHOVICIUS, E. TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Política Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BROWNELL, S. E.; TANNER, K. D. Barriers to faculty pedagogical change: lack of training, time, incentives, and tensions with professional identity? **CBE-Life Sciences Education**, v. 11, n. 4, 339-346, 2012.

CALIGARIS, M.; RODRÍGUEZ, G.; LAUGERO, L. A First Experience of Flipped Classroom in Numerical Analysis. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. v. 217, p. 838-845, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 2, n. 2, p. 07-16, 2004.

GILBOY, M. B.; HEINERICHS, S.; PAZZAGLIA, G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. **Journal of Nutrition Education and Behavior**. v. 47, n. 1, p. 109-114, 2015.

HAMDAN, N.; MCKNIGHT, P.; MCKNIGHT, K.; ARFSTROM, K. M. **The flipped learning model**: a white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Flipped Learning Network, 2013. Disponível em: <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

HUNG, H.-T. Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 28, n. 1, 81-96, 2015.

IKEDA, A. A., VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M., CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **RAUSP – Revista de Administração**, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2006.



LASPAU – Academic and Professional Programs for the Americas. 2016. Disponível em: < <http://www.laspau.harvard.edu/> > Acesso em: 23 jul. 2016.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada, 4 ed. São Paulo: Bookman, 2006.

MISSILDINE, K.; FOUNTAIN, R.; SUMMERS, L.; GOSSELIN, K. Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. **The Journal of Nursing Education**, v. 52, n. 10, p. 597-599, 2013.

KAKOSIMOS, K. E. Example of a micro-adaptive instruction methodology for the improvement of flipped-classrooms and adaptive-learning based on advanced blended-learning tools. **Education for Chemical Engineers**. v. 12, p. 1-11, 2015.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory Into Practice**. v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. **Internet and Higher Education**, v. 25, p. 85-95, 2015.

SCHWERDTA, G.; WUPPERMANN, A. C. Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. **Economics of Education Review**, v. 30, n. 2, p. 365-379, 2011.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC – Revista Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007.

ROESCH, S. M. A. Como narrar um caso para ensino. **GVcasos – Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, v.0, Edição Especial, p. 1-6, 2011.

SA, L. P.; FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. Estudos de caso em química. **Química Nova**, v. 30, n. 3, p. 731-739, 2007.

SILBERMAN, M. L. **Active learning**: 101 strategies to teach any subject. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

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

STHEM – Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics. 2016. Disponível em: < <http://sthembrasil.com/site/> >. Acesso em: 23 jul. de 2016.

UCS/PPGA – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração. XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (2015). Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/> >. Acesso em: 23 jul. de 2016.

WANNER, T.; PALMER, E. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. **Computers & Education**, v88, p. 354-369, 2015.



YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. 4. ed., Vol. 5. Thousand Oaks: Sage Publication, 2009.