

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO – STA

CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CAIO GIGANTE CARVALHO BARBOSA

MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE (UFF)



NITERÓI

2018

CAIO GIGANTE CARVALHO BARBOSA

**MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE (UFF)**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Administração, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Bacharel.

Orientador: Prof. SERGIO DE SOUSA MONTALVÃO

Niterói

2018

B238m Barbosa, Caio Gigante Carvalho
 Métodos Ativos no Ensino de Administração: um Estudo
 Exploratório na Universidade Federal Fluminense (UFF) / Caio
 Gigante Carvalho Barbosa ; SERGIO MONTALVÃO, orientador.
 Niterói, 2018.
 43 p. : il.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
 Administração)-Universidade Federal Fluminense, Faculdade de
 Administração e Ciências Contábeis, Niterói, 2018.

 1. Métodos Ativos. 2. Educação. 3. Ensino-Aprendizagem.
 4. Graduação. 5. Produção intelectual. I. MONTALVÃO,
 SERGIO, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.
 Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. III.
 Título.

CDD -

CAIO GIGANTE CARVALHO BARBOSA

**MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Administração, da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau de
Bacharel.

Niterói, _____, de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio de Sousa Montalvão
UFF
Orientador

Prof. Dr. Carlos Navarro Fontanillas
UFF

Prof. Dr. Maurício de Souza Leão
UFF

“Dedico este, primeiramente, aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado me incentivando a ser um ser humano melhor, e a alguns grandes mestres que eu tive o privilégio de cruzar ao longo da graduação.”

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
RESUMO	12
ABSTRACT	13
1. INTRODUÇÃO	14
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.2. OBJETIVO.....	15
1.3. METODOLOGIA	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1. A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	16
2.1.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO E SUAS CRÍTICAS	17
2.2 A ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA ATIVISTA.....	19
2.3 DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E OS MÉTODOS ATIVOS.....	22
2.4 OS MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E SUAS DEFINIÇÕES	23
2.4.1 <i>PEER INSTRUCTION</i>	25
2.4.2 <i>PROBLEM BASED LEARNING</i>	27
2.4.3 <i>TEAM BASED LEARNING</i>	28
.....	30
2.4.4 <i>CASE BASED LEARNING</i>	30
.....	31
2.4.5 COMPARATIVO ENTRE MÉTODOS	32
.....	32
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	33
3.1. TIPO DE PESQUISA.....	33
3.2 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	34
3.3 COLETA DE DADOS	34
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS.....	35
3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	36

4. CONCLUSÃO	40
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Princípios das Metodologias Ativas de Ensino.

FIGURA 2 – Fluxograma *Peer Instruction*

FIGURA 3 – Os Sete Passos do *PBL*

FIGURA 4 – Etapas do *TBL*

FIGURA 5 – Os 10 Pontos Básicos Para Construção de um Caso.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Meios de Obtenção das Respostas

Gráfico 02 – Faixa Etária dos Professores da Administração

Gráfico 03 – Entendimento dos Docentes Sobre os Métodos Ativos

Gráfico 04 – Métodos Ativos Utilizados Pelos Docentes

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Comparativo entre métodos ativos de ensino-aprendizagem

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFF – Universidade Federal Fluminense

IES – Instituição de Ensino Superior

TBL – Team Based Learning

PBL – Problem Based Learning

PI – Peer Instruction

RESUMO

BARBOSA, Caio Gigante Carvalho Barbosa. **Métodos de ensino aplicados no curso de administração da universidade federal fluminense**, 2018. Monografia (Graduação em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

O presente trabalho teve como objetivo principal elucidar o uso dos métodos ativos de ensino-aprendizagem pelo corpo docente do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense, Campus Valonguinho, em Niterói. Para isso, foi feito um estudo onde buscou-se entender, em primeiro lugar, as origens dos modelos de ensino que inspiraram a utilização dos métodos ativos de ensino-aprendizagem, o que são os métodos ativos de ensino-aprendizagem e esclarecer alguns dos que são aplicados com êxito nas principais instituições de ensino do mundo, além dos passos para aplicação destes. Em segundo lugar, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo descritivo para verificar se os professores do curso de Administração da UFF entendem a importância da utilização destes métodos e se, de fato, estão utilizando alguns destes em suas classes. Como principais resultados, pode-se concluir que os métodos ativos de ensino-aprendizagem vêm como auxílio a uma demanda por novos paradigmas na educação superior e que, no curso de Administração da UFF, apesar de os professores entenderem a importância da utilização dos métodos ativos de ensino-aprendizagem, muitos ainda não os colocam em prática de forma integral em seus programas. Palavras-Chave: Métodos Ativos, Educação, Ensino-aprendizagem, Graduação.

ABSTRACT

The main goal of this work was to elucidate the use of active learning methods by the teaching workforce of the Universidade Federal Fluminense, Campus Valonginho, Niterói Business Administration School. That said, a study looking for the origins of the teaching models that inspired the active learning methods was made, the definition of active learning methods was built and a group of these methods that are applied in some of the most important universities worldwide were explained. After this, a qualitative research was putted in place to verify if the Business Administration teachers understand the importance of using these methods in their classes and if they are using them in deed. As core results, we could conclude that even though most teachers understand the importance of applying active learning methods, most of them still don't use these methods in their educational programs.

Keywords: Active Methods, Education, Teaching-learning, Graduation.

1. INTRODUÇÃO

O lecionador e sua forma de abordar o conhecimento são de suma importância para o desenvolvimento daqueles que estão em processo de aprendizagem, sejam estas crianças, jovens ou adultos. Isso quer dizer que tanto o professor, quanto os métodos de ensino-aprendizagem utilizados por este são agentes fundamentais para o engajamento dos alunos em relação à ementa proposta.

Segundo Nérice (1978, p.284), podemos entender os métodos de ensino como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”. Desde a Idade média, época em que os tutores lecionavam com recursos escassos e os alunos tinham que dividir os materiais didáticos, até os dias de hoje, em que a inserção da tecnologia está cada vez mais presente nas salas de aula, estes métodos e técnicas vêm passando por processos de evolução, fazendo com que a aprendizagem se torne mais fluida e precisa.

Entre uma série de métodos, os que vem ganhando maior notoriedade devido aos seus resultados positivos são os chamados métodos ativos de ensino-aprendizagem. Estes consistem em colocar os alunos no centro do processo de ensino ao invés dos professores, que hoje é o que geralmente ocorre nas Instituições de Ensino Superior. Além da posição dentro de sala de aula, o papel dos educadores também muda: agora estes atuam como facilitadores dos debates e da busca por conhecimento, não mais como os únicos detentores da informação.

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Sendo os métodos ativos de ensino uma evolução na área de educação, visto sua aplicação crescente no ensino superior de faculdades estrangeiras e suas contribuições tanto para os alunos, quanto para os professores, cabem as seguintes indagações:

- Os professores da UFF veem importância na utilização de tais métodos?
- O curso de Administração da UFF está acompanhando a evolução dos métodos ativos de ensino-aprendizagem?
- Os professores do curso de Administração da UFF vêm utilizando novas metodologias de ensino-aprendizagem em detrimento das tradicionais?

1.2. OBJETIVO

Nesse sentido, o presente trabalho tem como único objetivo principal elucidar o uso dos métodos ativos de ensino pelo corpo docente do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF).

1.3. METODOLOGIA

Trata-se de estudo descritivo com análise qualitativa. A pesquisa se desenvolveu no Curso de Administração da UFF, no Campus do Valonguinho, Niterói, Rio de Janeiro, a partir das considerações dos professores do curso sobre os métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem de suas disciplinas.

Em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica foi realizada com a finalidade de verificar uma série de artigos, dentre outros materiais, que tratavam da temática. Logo após foi feito um levantamento dos dados do curso de Administração: tanto o número de professores, quanto o nível de especialização dos mesmos. Para tanto, o site do curso de Administração foi utilizado. O intuito deste primeiro momento era de definir o escopo amostral das pesquisas subsequentes.

Em segundo lugar, optou-se pela pesquisa quantitativa descritiva com os professores, a partir de um formulário com perguntas majoritariamente objetivas. A partir disso, as análises sobre a percepção dos professores em relação os métodos ativos de ensino pôde ser medida através de números.

Os dados foram compilados e apresentados de modo que a análise sobre a aplicação dos métodos se tornasse intuitiva e simples. Para tanto, foram utilizados alguns tipos de gráficos e tabelas, criados a partir do cruzamento de dados obtidos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Ao longo dos últimos dois séculos, muito foi discutido a respeito da epistemologia e dos critérios que definem o que é ciência. Até a metade do século passado, esta foi marcada pelo respeito a um padrão universal de certeza e pela isenção de subjetividade no que tange valores, ideologias e pressuposições. Além destas questões, Chizzotti (2016) aponta que outras como o rigor lógico e empírico faziam com que o conceito de conhecimento científico em ciências naturais fosse distinto do conceito em ciências humanas. Nestas últimas – onde se encaixaria mais tarde a educação, segundo Gardner e outros críticos, a falta de objetividade, resultados mensuráveis e “produtos palpáveis” faziam com que não pudessem ser entendidas como ciência.

Contudo, no decorrer do século passado, novos olhares foram colocados sobre a questão supracitada. Segundo Chizzotti (2016), o desafio era de edificar fundamentos científicos de estudos culturais, históricos e sociais que permitissem reconhecer suas respectivas disciplinas como científicas e acadêmicas. O questionamento fundamental foi em relação à utilização da mesma metodologia. Se as ciências sociais se preocupavam com a compreensão do indivíduo – portador de valores, cultura e motivações próprias, e as ciências da natureza buscavam o estabelecimento de leis através da análise das relações objetivas e causais entre os seres, já não fazia mais sentido utilizar o mesmo método para ambas. Portanto, segundo Chizzotti (2016, p.09) “a ciência não se define por critérios e procedimentos somente lógico-formais, mas é preciso avaliar o seu funcionamento, as condições históricas e os acontecimentos sociais e políticos que produziram as transformações científicas”.

No desenrolar das discussões de legitimidade entre as ciências da natureza e humanas e a essência de cada uma, história, sociologia, psicologia e antropologia conseguiram se afirmar como disciplinas científicas. No entanto, a educação foi limitada a uma subárea das ciências humanas, estando envolta na noção de pedagogia. Enquanto a educação, na visão de Durkheim, estava relacionada com a ação exercida sobre as crianças, a pedagogia se preocupava com teorias relativas à concepção da educação, sendo responsável pela transmissão de conhecimentos científicos por meio de atividades de pedagogia.

Foi apenas após a metade do século XX em diante que a distinção entre pedagogia e educação passou a acontecer. Entre os principais fatores, Chizzoti (2016, p.12) destaca a necessidade de desenvolvimento da educação no pós II Guerra, pois “torna-se um campo dinâmico que requer a participação de profissionais e pesquisadores de diferentes afiliações disciplinares para elevar a qualidade do ensino, ampliar a formação dos cidadãos e participar da competição internacional pelo conhecimento e pelo desenvolvimento”. A partir de então, os investimentos em pesquisas e institutos na área de educação passam a tomar importância – visto a necessidade de reformulação dos currículos e dos sistemas educacionais, e a chamada “Ciência da Educação” se legitima como disciplina da academia, portando curso e diploma.

Finalmente, segundo Chizzoti (2016), a educação enquanto ciência do processo educativo pode ser definida como uma área do conhecimento responsável por atuar na formação dos educadores, em busca de elevar o nível de conhecimento e prática. O autor completa a definição ressaltando a importância da interação com outras áreas de conhecimento para que o “objetivo educacional” seja atingido.

2.1.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO E SUAS CRÍTICAS

Após as revoluções de meados do século XIX na Europa, o surgimento de sistemas nacionais de educação fundamentados pelos ideais burgueses possibilitou a ascensão do que entendemos como modelo de Escola Tradicional. Este modelo, segundo Gadotti (1995, p.88, apud Leão, 1999, p.03) pregava uma educação cívica e patriótica, laica, universal e obrigatória.

Segundo Mizukami (1986) a abordagem tradicional do conhecimento não é fundamentada em teorias, é baseada apenas na prática educativa desde o século XIX e na transmissão do conhecimento, do professor para os alunos. Na perspectiva da mesma autora, trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram ao longo dos anos que se tornaram referência para todas as demais abordagens que a ela se seguiram. Essa abordagem se caracteriza por ser muito rígida e centrada em quem leciona. Aos alunos cabe apenas escutar e aceitar as prescrições que lhes são transmitidas por autoridades exteriores a eles. Esta abordagem preconiza um padrão de comportamento que seja para todos, desconsiderando pensamentos, comportamentos divergentes do padrão.

Sendo assim, ainda segundo Mizukami (1986), o estudante não participa da elaboração e aquisição do conhecimento, pelo contrário, o conhecimento é cumulativo e transmitido do professor ao estudante, que tem um papel de passividade neste processo. Saviani (1991, apud Leão, 1999, p.05) complementa a análise afirmando que o professor é o detentor do conteúdo, sendo o único responsável por estruturá-lo e transmiti-lo aos alunos.

Saviani (1991, apud Leão, 1999, p.05) salienta que, nesta abordagem, o professor é o detentor do conteúdo, sendo o único responsável por estruturá-lo e transmiti-lo aos alunos.

Em relação aos métodos de ensino – foco principal do presente trabalho, Libâneo (1992, p.23-4, apud Leão, 1999, p. 05) aponta que a transmissão supracitada é feita de forma verbal e/ou demonstrativa, além de ambas exposição e análise serem feitas pelo professor. Para assimilar o conteúdo, o estudante é instruído a realizar exercícios para repetição dos conceitos expostos em sala e memorização dos mesmos. Por fim, Mizukami (1986) aponta a superficialidade das avaliações no modelo tradicional, visto que, mesmo que de forma memorizada e automática, se o aluno tiver capacidade para reproduzir aquilo que lhe foi exposto, houve aprendizagem.

Nesta abordagem o homem é considerado uma tábula rasa, na qual são impressas as informações externas, isto é, um receptor passivo das informações que lhes são oferecidas.

Alguns pensamentos críticos à abordagem tradicional começam a tomar vulto, apesar de também terem sido inspirados em ideias iluministas.

Em relação aos aspectos epistemológicos, as ideias críticas refutam a teoria da aprendizagem inatista, onde o conhecimento é pré-formado, o que acaba fundamentando a Escola Tradicional, segundo Freitag (1993, p. 27, apud Leão, 1999, p.11) e questiona a teoria da aprendizagem empirista – que vê o sujeito como uma tabula rasa, onde as informações externas são impressas, afirmando que o conhecimento vem somente do meio externo e é assimilado pelo indivíduo.

Assim, as abordagens que refutam a tradicional colocam o indivíduo no centro do processo de aprendizagem, não o professor. Além disso, a aprendizagem vai sendo construída a partir da relação do indivíduo com o ambiente, sendo sempre revisada e reconstruída com o passar do tempo. Leão (1999, p.11) reforça o supracitado ao trazer as ideias de Piaget, em que “o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio”.

Nesta nova abordagem em relação ao processo de aprendizagem, cabe revisar o papel do professor. Apesar de ter saído do centro do processo de aprendizagem – como dito acima, o professor continua desempenhando dois papéis de importância incomparável na construção do conhecimento dos alunos: o de mediador e orientador. Elias (1991, p.50, apud Leão, 1999, p.15) ressalta que o professor, “criando situações problemáticas estará permitindo o surgimento de momentos de conflito (...) e, conseqüentemente, o avanço cognitivo: estará considerando o aprendiz como um ser ativo (...) que por si só compara, ordena, classifica, reformula e elabora hipóteses”.

Na busca pelo entendimento da nova dinâmica entre o professor e os alunos, podemos recorrer a Paulo Freire. Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), o educador afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, fazendo referência à importância da troca entre educandos e educadores dentro de sala para a construção do conhecimento. Finalmente, Freire (1996, p.14) destaca que não basta, por parte do professor, apenas ensinar o conteúdo: é preciso ensinar os alunos a pensar.

2.2 A ESCOLA NOVA E A PEDAGOGIA ATIVISTA

O movimento da Escola Nova começa a tomar vulto no contexto da sociedade industrial, onde predominava uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais. Segundo Cambi (1999), estas estariam ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, em que as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha.

Para Oliveira (2006), estas ideias sugerem o construir um novo homem, novos conhecimentos e, para tanto, uma nova escola, livres de coerções de qualquer espécie.

No entanto, ainda segundo Oliveira (2006), naquele tempo, a aprendizagem era considerada resultado de transmissões e imposições de conhecimentos ao aluno. Como apontamos na seção acima, a concepção tradicional de ensino “[...] se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 1983, p. 57). Já na concepção

nova, o foco passa a ser o aluno que é capaz de definir os procedimentos que o orientarão na busca de sua própria aprendizagem, sendo essa guiada por suas necessidades e motivações. Segundo Saviani (1983) a pedagogia tradicional busca privilegiar os métodos de absorção de conhecimentos já estabelecidos e a pedagogia nova privilegia-se pelo processo de obtenção de conhecimento.

No movimento de contestação à pedagogia tradicional, na Inglaterra, uma escola diferente foi concebida e dirigida por Cecil Reddie, do ano de 1889 ao ano de 1927. Para ele, o ensino deveria atender as demandas da sociedade moderna, seguindo um modo de vida sem imposições. Outras escolas foram fundadas por diversos teóricos, desenvolvendo as concepções do movimento da Escola Nova e ampliando-o. Vale destacar o papel de Dewey, onde seu intuito era o de romper com uma filosofia clássica que a via intimamente relacionada à classe dominante. Concebe, então, uma escola nova que serviria como um instrumento e que, por sua vez, permitiria os homens se adaptarem melhor ao mundo moderno. O método que Dewey escolheu para fazer isso foi chamado de "teoria da investigação", uma ideia baseada na concepção de que a mudança do ambiente ocasiona problemas de adaptação que devem ser resolvidos por meio de uma investigação onde várias hipóteses são examinadas. O pensamento de Dewey tornou-se, portanto, fundamento para outras perspectivas significativas no movimento da Escola Nova.

Na educação brasileira, especificamente na década de 1930, registraram-se grandes mudanças que atingiram todos os níveis de ensino em esfera nacional. Neste período, o movimento da Escola Nova ganhou grande impulso, gerando uma repercussão de intelectuais que apresentaram propostas para a educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os escolanovistas. Este se tornou um documento histórico escrito por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, que veio suprir as necessidades políticas e sociais da época, com o intuito de minimizar os fracassos existentes naquele momento, enaltecendo o exercício dos direitos da população brasileira, principalmente na educação, para que todos tivessem oportunidade de uma escola de qualidade. Com o decorrer dos fatos, o Estado acomodou os interesses incorporando algumas propostas vigentes dos pioneiros, como obrigatoriedade, universalização e gratuidade do ensino primário (SHIROMA, et al, 2007)

O movimento da Escola Nova acaba por modificar o papel do professor, passando a ser o orientador e\ou o mediador nos processos e circunstâncias do processo de ensino-aprendizagem em reação ao autoritarismo do professor da escola tradicional. Valoriza-se o sujeito como ser livre, ativo e social e mais o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

No entanto, de acordo com Cambi (1999), no final dos anos 1950, as críticas aos pressupostos da Escola Nova começam a ganhar vulto. Alguns a viam como responsável pela deficiência na formação científica, na tolerância excessiva à indisciplina e na superficialidade dos conhecimentos alcançados pelos alunos.

Nesse sentido, essas críticas alertavam para o fato de que a Escola Nova se esquecia das finalidades essencialmente culturais e cognitivas da escola, que secularmente foram lhe atribuídas.

Como consequências destas críticas, alguns teóricos e educadores desencadearam o movimento da pedagogia crítica, que ganhou força no final da década de 1970 e início da década de 1980, na tentativa de resgatar a relevância dada ao conhecimento historicamente elaborado. Como expoentes desta tendência pedagógica podemos citar pelo menos dois pensadores: Henry Girouz e, no Brasil, Paulo Freire.

Segundo Aranha (1989) esta tendência pedagógica abriga um amplo espectro de reflexões filosóficas, com algumas diferenças em suas bases conceituais, mas que compartilham de algumas ideias em comum, como compila Marin et al (2010, p.14):

“Todas, porém, compartilham ideias: que a escola é o local de lidar com as contradições sociais e problematizar a realidade; de que a decisão do que saber e do que fazer depende das necessidades sociais vividas; procuram a superação da dicotomia “trabalho intelectual e trabalho manual”, e a proposta delas é a de formar o homem pelo e para o trabalho.”

Neste contexto, os métodos ativos se ancoram nos preceitos da escola nova, mas incorporam as críticas e concepções construídas na pedagogia crítica, como veremos na seção seguinte.

2.3 DIRETRIZES CURRÍCULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E OS MÉTODOS ATIVOS

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) podem ser entendidas como normas, desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que guiam o planejamento dos currículos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). A ideia principal é que as IES possam prover um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, com interdisciplinaridade e foco no desenvolvimento aptidões, ao invés da mera assimilação de conteúdo.

Os artigos das Diretrizes (2005) orientam as IES em questões como elementos desenvolvimento de perfil específico, desenvolvimento de habilidades e competências, componentes curriculares, elementos estruturais, regimes acadêmicos, atividades de estágio, trabalho de curso, entre outros. Este trabalho irá ser concentrado nas três primeiras questões em relação ao curso de Administração.

No tocante ao perfil, o documento das Diretrizes (2005, p.02) expressa a importância do formando ser flexível e adaptável, frente aos diferentes meios em que atuará. Aponta para o desenvolvimento de aptidões para “compreender questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento”, além de apresentar uma personalidade crítica, já que a tomada de decisão é uma atividade recorrente no cotidiano do administrador.

Em relação às competências e habilidades, as Diretrizes abordam aptidões para o formando conseguir lidar com problemas, negociações, ambientes organizacionais distintos, gerência de projetos, tomada de decisão, entre outros. Assim, o desenvolvimento de pensamento estratégico, atuação preventiva, senso crítico, raciocínio lógico e comunicação assertiva são de importância considerável. Também são apontadas determinação, iniciativa e criatividade como competências chave.

O Artigo 5º das Diretrizes (2005, p.03) determina os conteúdos que devem ser abordados ao longo do curso de Administração, sendo divididos em quatro blocos, sendo o último opcional: Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Profissional, Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e Conteúdos de Formação Complementar. Os temas abordados ao longo dos blocos se iniciam com estudos sociológicos, filosóficos, psicológicos, comportamentais, relacionados à tecnologia da informação e da comunicação, passando por teoria da administração e das organizações,

marketing, finanças, logística, planejamento estratégico, e finalizando com pesquisa operacional, modelos matemáticos, teoria dos jogos, entre outros.

Conforme foi visto nos tópicos anteriores do presente trabalho, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em relação ao desenvolvimento de questões comportamentais, está diretamente atrelada à metodologia de ensino utilizada. Portanto, devido às características que o curso de Administração apresenta e do tipo de bacharel que se compromete em formar, fica evidente a necessidade de implementação de métodos de ensino que tornem os estudantes seres ativos de seu processo de ensino, se exponham a desafios e sejam tirados de sua zona de conforto.

2.4 OS MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E SUAS DEFINIÇÕES

Os avanços tecnológicos e as transformações socioeconômicas que ocorreram a partir do final do século XX estão mudando a forma como os indivíduos se relacionam, trabalham e aprendem. O acesso e a produção de conteúdo se tornaram mais fáceis e democráticos, e o dinamismo do mundo moderno vem fazendo com que uma descoberta feita hoje possa, amanhã, já ter se tornado obsoleta.

Assim, o dinamismo do conhecimento e os avanços tecnológicos, somados ao imediatismo das novas gerações, fazem com que a educação de nível superior se depare com grandes desafios, como engajamento dos alunos e a conquista perante a passividade com que os estudantes entram nas salas de aula. Partindo deste princípio, Oliveira (2015, p.02) avalia que a aula expositiva tradicional – em que o aluno é um mero ouvinte e o professor é o transmissor do conteúdo pronto, já não faz mais sentido nos dias de hoje e que é necessário que aquele participe ativamente da construção do conteúdo abordado em classe.

Bernardo (2006, p. 116) também enxerga a importância de uma mudança nas relações instituídas dentro da sala de aula entre professores e alunos:

“Há a necessidade de superação do paradigma tradicional ainda presente em muitas instituições de ensino superior, onde o professor é o palestrante e o aluno apenas ouve, buscando construir numa relação de parceria a relação necessária para a construção do conhecimento. A possibilidade de uma nova relação entre o professor e o aluno representa um grande desafio (Bernardo, 2006, p. 173).”

Deste modo, o estudo de metodologias ativas vem se intensificando neste contexto contemporâneo. Baseiam-se nos conceitos desenvolvidos pelos movimentos da Escola Nova e da Pedagogia Crítica, como vimos na seção anterior, além de se fundamentarem em teorias da aprendizagem, que vão desde a Teoria Interacionista defendida por Piaget e passam por inúmeros pesquisadores como Ausubel e seu conceito de Aprendizagem Significativa, por Vygotsky, proponente da Psicologia Cultural-histórica, que defendeu que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, entre outros.

Segundo Marin (2010, p. 14) os métodos ativos têm em comum “o fato de trabalharem intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e valorizarem o aprender a aprender”. Preconizam a reflexão sobre as situações propostas, com vistas a desencadear fatores explicativos e a proposição de soluções para o problema estudado.

Segundo Bastos (2006 apud Bandeira et al, 2017, p. 4), métodos ativos de ensino são “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”.

No campo da pedagogia, pode-se recorrer a Piaget, célebre psicólogo educador suíço do século XX, para se entender o que são os métodos ativos. Na coletânea “Educadores MEC”, Murani (2010) é apontado que o projeto educativo daquele está apoiado na ideia de que o aluno deve ser um experimentador ativo e deve participar do processo de construção daquilo que se está aprendendo. Nas palavras do próprio Piaget:

“Os métodos ativos, que recorrem ao trabalho ao mesmo tempo espontâneo e orientado por perguntas planejadas, ao trabalho em que o aluno redescobre ou reconstrói as verdades em lugar de recebê-las já feitas, são igualmente necessários tanto para o adulto quanto para a criança (Piaget, 1965a, p.43).”

Ainda na área pedagógica, Barbosa e Moura (2013) chamam atenção para o poder de assimilação e retenção de conhecimento dos alunos, quando os métodos ativos de ensino aprendizagem são colocados em práticas.

“Assim, 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 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) ”.

A ideia, portanto, é fazer com que o professor seja um facilitador e técnico no processo de ensino, sendo o aluno o verdadeiro protagonista. Este, assim sendo, passa a participar ativamente do que é abordado em sala de aula, visto que, para que o método ativo seja efetivo, é preciso que os alunos pesquisem, estabeleçam diálogo entre si, elaborem hipóteses, discutam e critiquem o tema que está sendo abordado, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1: Princípios das Metodologias Ativas de Ensino



Fonte: Revista Thema Vol. 14, 2017.

2.4.1 PEER INSTRUCTION

O *Peer instruction*, ou instrução pelos colegas, é uma metodologia ativa de ensino criada por Eric Mazur, professor de *Harvard*, na década de 1990. Através deste método, as aulas se tornam mais interativas e, conseqüentemente, os alunos absorvem mais conhecimento.

Godoy e Ferreira destacam alguns dos pontos cruciais do *Peer Instruction*, que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes:

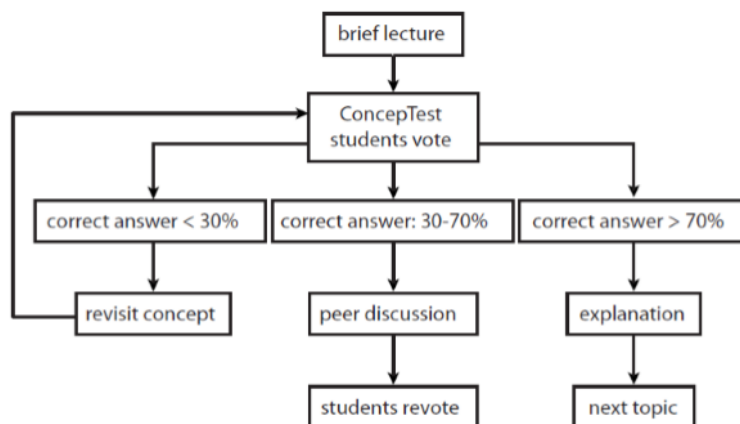
Além de ter a vantagem de envolver o estudante e tornar a aula mais interessante, fornece ao professor um feedback sobre em que estágio de aprendizagem a classe está e o que os estudantes sabem ou não. (GODOY; FERREIRA, 2061, p.04.)

Mazur (1997), em seu livro, discorre sobre os passos que devem ser seguidos para aplicação do *Peer Instruction*. Primeiro, o professor solicita aos alunos que façam uma leitura prévia do tópico a ser tratado. No dia da aula, há também uma pequena explanação do tema, que não se estende por mais de dez minutos. Após a parte teórica ser coberta, o próximo passo é a aplicação de um teste conceitual de múltipla escolha sobre o tema que foi abordado, que deve ser respondido individualmente: o *Conceptest* ou teste conceitual. As respostas podem ser coletadas por meio de placas A e B, eletronicamente ou por meio de cartões com cores, por exemplo.

Quando todos os alunos responderem à questão proposta, é hora de dividir a quantidade de acertos em faixas. Caso apenas 30% dos alunos tenham respondido corretamente, é preciso que o tema seja explicado novamente e uma nova pergunta seja feita. Se mais de 70% das respostas forem corretas, uma breve explanação de como chegar ao êxito é realizada e, então, um novo tópico é proposto e o ciclo se repete.

No entanto, se a porcentagem de acertos se encaixar entre 30% e 70%, os estudantes se reúnem em duplas ou trios e, por 2/3 minutos, debatem com entre si as respostas, sendo o ideal tentarem convencer uns aos outros de qual é a resposta correta e, então, chegarem a um consenso. Após o debate, uma nova rodada de respostas é realizada, assim como uma nova pesquisa. A figura 2, que segue abaixo, esquematiza o processo que deve ser seguido na implementação do *PI*.

Figura 2: Fluxograma *Peer Instruction*



2.4.2 PROBLEM BASED LEARNING

O *Problem Based Learning (PBL)* – ou Aprendizagem Baseada em Problemas, é uma metodologia ativa que foi desenvolvida por um grupo de médicos canadenses no início da década de 1970, na Faculdade de Medicina da Universidade de *McMaster*, no Canadá, espalhando-se depois para diversas faculdades de medicina do mundo. De forma geral, este método tem como ideia central a utilização de problemas para estimular a obtenção e integração de conhecimentos novos por parte dos estudantes e apresenta uma perspectiva aportada no construtivismo, em que o aluno é o ponto focal na reconstrução do conhecimento (MORAES e MANZINI, 2006).

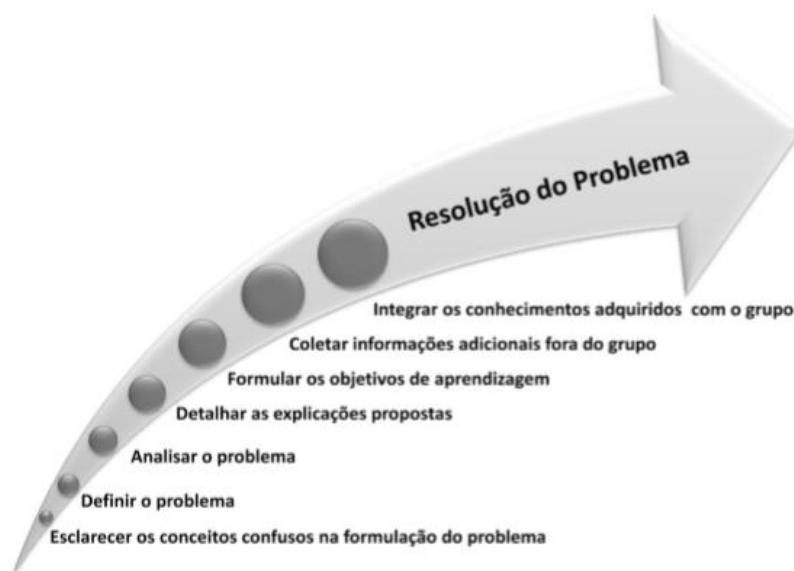
De acordo com Borochovicus e Tortella (2014), a premissa fundamental da Aprendizagem Baseada em Problemas é trazer conflitos do cotidiano, reais, para que, a partir deles, os estudantes possam desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes. Sendo assim, os estudantes conseguem, através da interação entre si, discutir caminhos para resolver situações que encontrarão no cotidiano, após sua formação.

Souza e Dourado (2015) afirmam que um dos principais pontos positivos está no fato dos estudantes conseguirem evoluir e desenvolver seus estudos de forma independente. Portanto, a satisfação que provém do aprendizado está mais relacionada com o autodesenvolvimento do que com questões atribuídas ao próprio professor.

Os passos que devem ser seguidos, de acordo com Schmidt (1983, p. 13 apud Martins et al, 2015, p. 4), são os seguintes:

- Esclarecimento dos pontos que não foram entendidos pelos alunos com o professor;
- Definição do problema central que será trabalho, visto que um problema pode ser desmembrado em outros e, portanto, o intuito é focalizar o principal;
- Análise do problema a partir de conhecimentos gerais; detalhamento das explicações sugeridas;
- Formulação dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados;
- Coleta de informações suplementares fora do grupo, ou seja, com pessoas especialistas no tema em questão, em referências bibliográficas, entre outros;
- Integração dos conhecimentos adquiridos com o grupo, o que significa unir o que cada um buscou individualmente e, assim, complementar o conhecimento um do outro. A figura 3 apresenta os sete passos do PBL.

Figura 3: Os Sete Passos do PBL



Fonte: Martins (2013)

2.4.3 TEAM BASED LEARNING

De acordo com Bollela et al (2014, p.01), o *Team Based Learning (TBL)*, ou Aprendizagem Baseada em Equipes, é uma “estratégia instrucional” que foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1970, pelo professor de Gestão de Negócios Larry Michaelsen da Universidade de *Oklahoma*.

“A ideia central é que os alunos se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas, desenvolvendo trabalhos em equipes, com alto grau de comprometimento individual para o bem do grupo e confiança entre os membros de grupo (OLIVEIRA, 2016, p.17).”

Com enfoque nos cursos de Administração, o intuito desse novo método de ensino era conseguir gerenciar grandes turmas de alunos através da separação dos mesmos em pequenos grupos de aprendizagem. A ideia fez tamanho sucesso que o governo norte americano resolveu financiar educadores da área da saúde para desenvolver novas estratégias de ensino e incorporá-las ao *TBL*. O resultado foi a disseminação do método pelo país, principalmente em escolas de medicina.

Ainda segundo Bollela et al (2014), o *TBL* apresenta uma série de características que facilitam sua aplicação. Pode-se citar, por exemplo, o fato de este método não requerer espaços previamente moldados para que o trabalho seja desenvolvido, nem muitos docentes em atuação de forma concomitante. Além disso, vale destacar que não há obrigatoriedade de os estudantes receberem instruções específicas para o desenvolvimento do trabalho em grupo, visto que os mesmos aprendem na prática, a medida que os encontros acontecem, a noção de trabalho colaborativo. Contudo, apesar de o docente também não necessitar dominar o processo do trabalho em grupo, é indispensável que o mesmo tenha autoridade total nos tópicos que serão trabalhados.

O processo de aplicação do *TBL* pode ser dividido em três etapas: preparação, garantia de preparo e aplicação dos conceitos. A primeira é desenvolvida antes do encontro e as subsequentes são postas em prática na sala de aula.

Na preparação, os alunos devem fazer um estudo prévio do módulo a ser trabalhado, através das fontes que achar mais convenientes (revistas, livros, vídeos, filmes, etc). Nesta etapa, a ideia principal é que os estudantes se preparem de forma individual para o trabalho que será feito em grupos. Vale ressaltar a criticidade desta etapa visto que, caso nem todos os alunos se dediquem com o mesmo afinco, é possível que tal situação gere desconforto e decepção por parte dos mesmos, já que os que mais se dedicaram podem se sentir sobrecarregados.

A segunda etapa, Garantia de Preparo, é entendida como um mecanismo para que o professor se certifique que os alunos, de fato, se prepararam para o trabalho do módulo. Essa certificação é realizada por meio de dois testes de múltipla escolha, sendo o primeiro individual e o segundo em grupo. O interessante da discussão em grupo é a interação que os alunos devem ter para conseguirem chegar a um consenso, conforme Bollela et al destacam:

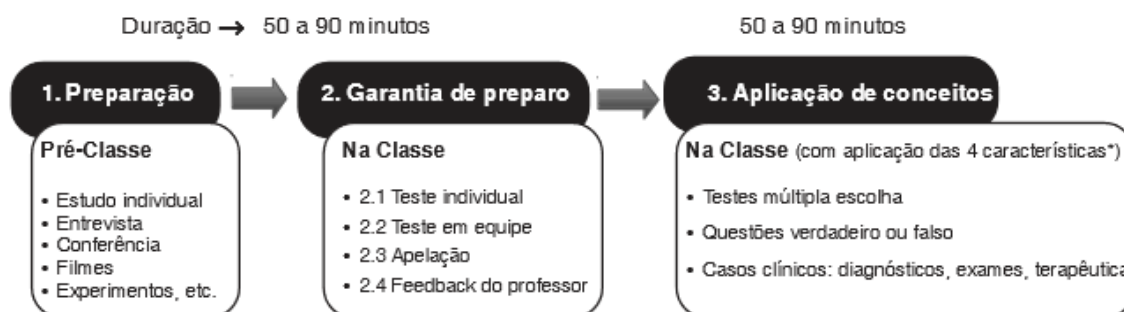
“Os alunos devem discutir os testes e cada membro defende e argumenta as razões para sua escolha até o grupo decidir qual é a melhor resposta. Como resultado, os alunos percebem que são explicitamente responsáveis perante seus pares, não só no preparo pré-classe, mas também por ter que explicar e fundamentar suas respostas, exercitando suas habilidades de comunicação, argumentação e convencimento (Bollela et al, 2014, p.04).”

Assim, após a compilação de erros e acertos, os grupos têm direito de recorrer, caso não estejam de acordo com a resposta. O professor deve julgar se a apelação feita será considerada ou não. Depois da apelação, o professor finaliza esta etapa com um *feedback*

sobre os tópicos fundamentais, garantindo que todos estejam nivelados e confiantes em relação ao conteúdo. Na etapa final, o professor coloca problemas cotidianos para que os alunos possam aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo do módulo em *TBL*. Para que a etapa de aplicação de conceitos seja bem-sucedida, é importante que alguns princípios sejam seguidos: os problemas devem ser reais e próximos da realidade dos estudantes; o mesmo problema deve ser aplicado para todos os grupos e de forma simultânea; as respostas devem ser diretas e curtas; as respostas devem ser apresentadas pelos grupos de forma simultânea. Após cada grupo apontar sua posição sobre a questão, o professor deve estimular o debate entre os grupos, um consenso ser achado e, assim, o módulo é finalizado.

A figura 4, abaixo, descreve um esquema do *TBL*, desenvolvido por Bollela et Al:

Figura 4: Etapas do *TBL*



Fonte: Bollela et Al (2014)

2.4.4 CASE BASED LEARNING

O *Case Based Learning* – ou Estudo de Caso, segundo Yin (1989, apud Bressan, 2000, p.02), pode ser entendida como uma “inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde as múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

Essa metodologia foi criada por volta da década de 1870, na faculdade de Direito de *Harvard*. O intuito principal de desenvolver essa metodologia era de utilizar casos reais dentro da sala de aula para que os estudantes estivessem preparados para a vida real– ou, ao menos, terem a ideia de como o mundo profissional funcionava fora das salas de aula. Ao ser

comparado com métodos de ensino tradicionais, pode-se afirmar que os papéis dos agentes dentro de sala são invertidos. Isto porque, segundo Casado (2011), o professor deve atuar como moderador das discussões que surgem, sempre voltando a conceitos teóricos que norteiam os alunos nos debates. Assim, na década de 1910, os professores da faculdade de Negócios de *Harvard (HBS – Harvard Business School)* também passaram a adotar tal método como metodologia de ensino.

Silva e Benegas reafirmam o supracitado, no que tange a essência da utilização do Estudo do Caso como metodologia de ensino:

“Podemos dizer que esse método se fundamenta em discutir em sala de aula casos realmente vividos por empresas, mesmo que nesses casos possamos alterar dados que as comprometam na sua privacidade e segurança de mercado, dados numéricos e nomes, mantendo a essência do problema a ser estudado, podemos estudar casos abrangentes que tratam da essência estratégica empresarial de uma empresa, ou restritos a áreas específicas, como finanças e outros. (Silva e Benegas, 2010, p.10) ”.

Em geral, sugere-se que o Estudo do Caso seja aplicado dentro das salas de aula seguindo 10 pontos. Estes iniciam pela apresentação de um dilema pelo professor e exposição dos estudantes ao mesmo, passam pela tentativa de resolução da situação conflituosa sempre com embasamento teórico e culminam em uma tomada de decisão por parte dos alunos envolvidos (Casado, 2007). Os 10 pontos, extraídos do site da FEA-USP, seguem abaixo na figura 5:

Figura 5: Os 10 Pontos Básicos para Construção de um Caso

10 PONTOS BÁSICOS PARA SE CONSTRUIR UM BOM CASO

1. apresentar um dilema;
2. colocar o aluno na pele do protagonista;
3. existir sempre um conflito;
4. estar focado em uma decisão;
5. estar fundamentado na teoria;
6. contar uma história interessante e real, que tenha começo, meio e fim;
7. ser preciso e objetivo, e conter histórias de situações e de tomadas de decisão;
8. conter as informações mais importantes e prender a atenção do aluno;
9. não ter juízo de valor, mostrar a situação objetivamente;
10. conter informações suficientes para a tomada de decisão.

Fonte: USP.

Disponível em <http://www.portalfea.fea.usp.br/fea/noticias/fea-professores-metodo-de-caso-uma-estrategia-de-ensino>. Acessado em 20 de novembro de 2018.

2.4.5 COMPARATIVO ENTRE MÉTODOS

A Tabela 01, que segue abaixo, foi elaborada com o intuito de comparar os métodos ativos de ensino-aprendizagem de acordo com quatro critérios: origem, campos mais utilizados, infraestrutura e necessidade de preparo prévio.

Como pode ser observado, a maioria dos métodos têm origem na América do Norte (EUA e Canadá). Além disso, os campos de Administração e Saúde são as grandes áreas de utilização dos métodos ativos.

A questão de infraestrutura necessita de atenção especial. Isto porque, apesar dos pontos levantados corroborarem para uma aplicação mais eficaz dos métodos, a sua não utilização não deslegitima a aplicação dos métodos. Isso quer dizer que mesmo que os *clickers*, no caso do PI, não sejam utilizados, existem outros meios de colocar em prática esta metodologia, como o uso de cartões de votação, por exemplo.

Tratando da necessidade de preparo prévio, é preciso que o lecionador tenha sensibilidade na utilização dos métodos ativos que precisam de tal dedicação antes das atividades. Isto porque os alunos precisam entender a importância de se dedicarem ao conteúdo antes da aula, pois caso essa conscientização não seja feita, toda a programação educacional pode ser comprometida.

Tabela 1: Comparativo entre os métodos ativos

	Peer Instruction	Problem Based Learning	Team Based Learning	Case Study
Origem	-> EUA - Harvard University -> Faculdade de Física	-> Canadá - Mc Master University -> Faculdade de Medicina	-> EUA - Oklahoma University -> Faculdade de Administração (Business)	-> EUA - Harvard University -> Faculdade de Direito
Campos mais utilizados	-> Física	-> Administração, Engenharia e Saúde	-> Administração e Saúde	-> Administração e Direito
Infraestrutura	-> Clíckers (Dispositivos eletrônicos para computação de dados)	-> Mesas compartilhadas para facilitar troca de informação (laboratórios) -> Acesso a internet para busca de informação	-> Mesas compartilhadas para facilitar troca de informação (laboratórios)	-> Mesas compartilhadas para facilitar troca de informação (laboratórios)
Necessidade de preparo prévio	-> Leitura prévia do tópico que será trabalhado em sala -> Texto disponibilizado pelo docente	-> Não há necessidade de preparo prévio -> No geral, os problemas são apresentados pelo professor em sala	-> Estudo prévio do tópico que será trabalhado em sala -> Material livre; busca dos alunos (textos, livros, filmes, etc)	-> Não há necessidade de preparo prévio -> No geral, casos são apresentados pelo professor em sala

Fonte: Elaboração Própria.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta parte do trabalho, serão descritos os passos para que a pesquisa pudesse ser implementada com êxito. Questões como modelo de pesquisa, determinação da amostragem, período aplicado, entre outros, serão contemplados em detalhes, através de quatro tópicos: i) Tipo de pesquisa utilizado; ii) Procedimentos para coleta de dados iii) Tratativa dos dados; iv) Análise dos dados.

Os passos supracitados têm a função de guiar a pesquisa para que o objetivo principal do trabalho seja alcançado. Este, assim como já foi explicitado na introdução, se preocupa elucidar o uso dos métodos ativos de ensino pelo corpo docente do curso de Administração da UFF.

3.1. TIPO DE PESQUISA

De forma geral, os tipos de pesquisa podem ser divididos, segundo Vergara (1998, p.10), em dois critérios básicos que definem o motivo do trabalho e como o mesmo é realizado: quanto aos fins e quanto aos meios.

No que tange os fins, uma pesquisa pode ser exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada ou intervencionista.

No que tange os meios de investigação, uma pesquisa pode ser de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, ex post facto, participante, pesquisa-ação ou um estudo de caso.

Entende-se que, em relação aos fins, pode-se classificar o presente trabalho como uma pesquisa descritiva. Isso porque, este tipo de pesquisa tem interesse em evidenciar as características da população analisada. Vergara (1990, p.11) a caracteriza pela “exposição das características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode ampliar-se para o estabelecimento de correlações entre fatores ou variáveis ou, ainda, para definição da natureza de tais correlações”.

Em relação aos meios, o presente trabalho se encaixa tanto na definição de pesquisa participante, como na de estudo de caso. Na primeira definição, visto que há a avaliação dos professores do curso em relação a sua própria realidade (no caso, análise dos métodos de

ensino aplicados pelos mesmos e pelo curso, no geral). Na segunda, porque trata-se de um estudo limitado ao curso de Administração da Universidade Federal Fluminense, Campus Niterói, mais especificamente ao grupo de docentes, observando a percepção destes em relação aos métodos de ensino aplicados àquele.

3.2 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

De acordo com o site do Departamento do Curso de Administração e Ciências Contábeis da UFF, visitado em 2 de dezembro de 2018, o corpo docente do curso de Administração é composto por 26 professores. No entanto, para definição da amostra, foi desconsiderado o professor orientador do presente e um professor que não está lecionando neste período por estar de licença. Assim, para cálculo amostral, foram considerados apenas 24 professores.

Dessa forma, considerando um nível de confiança de 95% e uma margem de erro máxima de +/- 8%, foram necessárias 21 pesquisas. O cálculo foi realizado pelo *Survey Monkey*, mesmo site utilizado para coleta de dados. A fórmula utilizada segue abaixo:

$$\text{Tam. Amostra} = \frac{\frac{z^2 \cdot p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \cdot p(1-p)}{e^2 \cdot N} \right)}$$

Onde:

N – população;

z – variável padrão associada ao nível de confiança;

p – probabilidade do evento;

e – erro amostral;

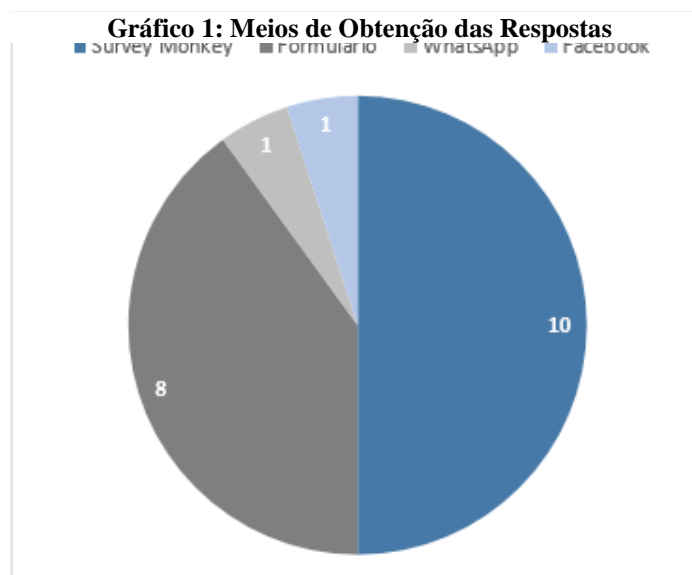
3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi pensada de modo a explorar duas fontes: o site do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense e o próprio corpo docente da faculdade. A primeira fonte nos permite obter a relação atualizada de professores do curso e é feita,

naturalmente, pela consulta no site. A segunda fonte é o principal meio de obtenção de informações sobre os métodos ativos de ensino aplicados no curso de Administração e é feita através de entrevistas individuais com os professores, em que os mesmos devem preencher um questionário que levanta a disciplina que estão lecionando no período corrente, idade, noção sobre métodos de ensino-aprendizagem, utilização de métodos de ensino-aprendizagem em sala e definição destes.

Um fator interessante em relação a coleta de dados foi o uso das tecnologias aplicadas. Além da entrevista pessoal, os formulários foram enviados via *WhatsApp*, *Facebook* e *Survey Monkey*. Este último meio contou com 50% das respostas. O site de pesquisas *Survey Monkey* gera um link que pode ser compartilhado com o público-alvo, possibilitando que o preenchimento seja feito de forma simples e intuitiva devido ao *template* amigável disponibilizado.

O gráfico 1, abaixo, mostra a representatividade de cada meio utilizado para a coleta de dados:



Fonte: Elaboração Própria

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

As respostas obtidas foram compiladas e analisadas no Microsoft Excel. O intuito de utilizar este programa foi a facilidade que o mesmo permite aos usuários correlacionarem

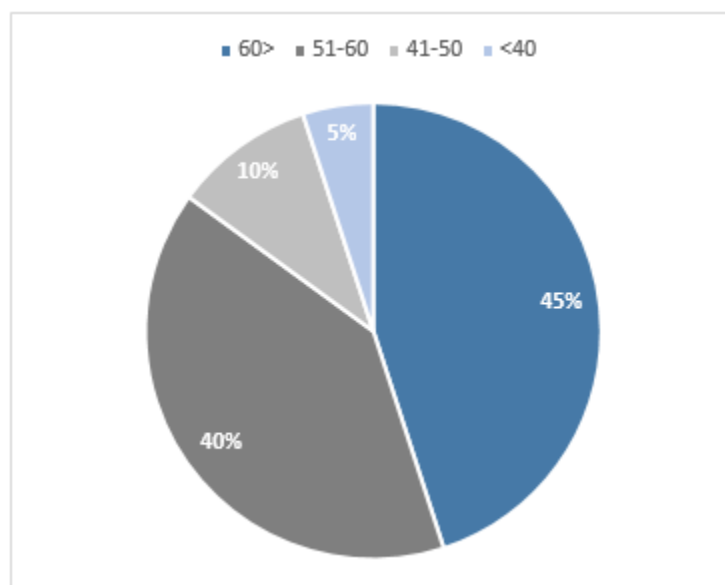
dados. A partir deste último ponto levantado, a criação de gráficos para tornar a visualização dos resultados se torna simples.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Antes das perguntas propriamente ditas, um comentário em relação às respostas obtidas. De acordo com a amostragem, 21 entrevistas precisariam ser realizadas para ser atingido o grau de confiabilidade esperado, porém, durante as abordagens para realização da pesquisa, um professor preferiu não responder. Portanto, nos gráficos e análises que seguirão, serão visualizadas 20 respostas por pergunta.

No tocante à pesquisa propriamente dita, na primeira pergunta os professores apontaram quais matérias estavam lecionando no período corrente. A segunda pergunta contemplou a faixa etária dos professores do curso. Assim, conforme pode ser observado no Gráfico 2, foi constatado que 85% dos professores têm idade a partir dos 51 anos. Apenas como comparativo, o Censo da Educação Superior de 2016 mostrou que, nas IES públicas, a média de idade é 34 anos.

Gráfico 2: Faixa Etária dos Professores de Administração



Fonte: Elaboração Própria.

A terceira pergunta teve o intuito de capturar a percepção dos professores em relação à eficiência dos métodos de ensino por eles utilizados atualmente. A resposta afirmativa foi quase unânime (95%).

Na quarta pergunta, a preocupação foi de entender a percepção dos professores em relação às características dos métodos de ensino. Para tanto, dentro de um vasto leque de definições, foram colocadas quatro para que escolhessem apenas uma que definisse melhor o objeto de estudo. O gráfico 3 reflete que para mais da metade dos docentes (55%), “professor como facilitador – não como única fonte de conhecimento” foi a melhor opção.

Um ponto interessante é que “Aluno no centro do processo de aprendizado” teve a segunda maior escolha de resposta, quase empatando com a primeira. Quando somamos os números delas, chegamos à conclusão que quase todos (95%) os docentes entendem o cerne dos métodos ativos, que são justamente o aluno como agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem e o professor como orientador e facilitador deste processo, como foi visto no referencial teórico.

Gráfico 3: Entendimento dos Docentes sobre os Métodos Ativos

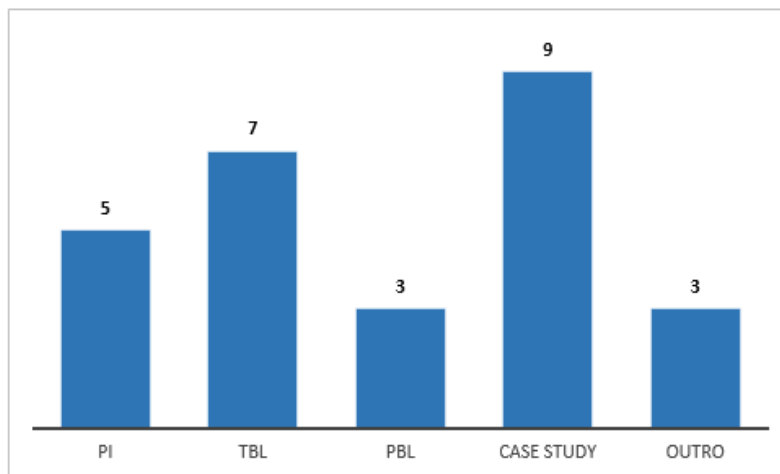


Fonte: Elaboração Própria

As perguntas de nº 5 e 6 serão analisadas em conjunto, visto que são complementares. Portanto, em um primeiro momento, ao serem questionados sobre a utilização dos métodos ativos em suas aulas, 85% dos professores responderam que sim.

Em um segundo momento, onde foram analisados os métodos mais utilizados pelos professores que afirmaram utilizar algum método. Pelo gráfico 4, pode-se constatar que o Estudo de Caso (*Case Study*) e Aprendizagem por Times (*TBL*) são os mais colocados em prática, com 33% e 26%, respectivamente.

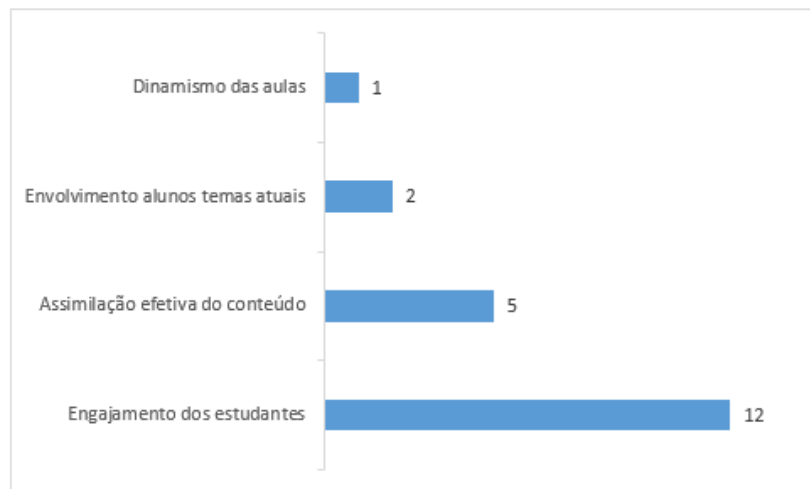
Gráfico 4: Métodos Ativos Utilizados pelos Docentes



Fonte: Elaboração Própria

Neste aspecto, vale uma observação. Apesar de muitos docentes afirmarem que utilizam uma série de métodos ativos de ensino-aprendizagem, a realidade pode ser um pouco diferente quando estas respostas são comparadas com a definição dos métodos no referencial teórico e a percepção que quem escreve o presente obteve ao longo do curso. Pode-se dizer que as práticas de alguns docentes nos remetem a um ou outro método, mas são poucos os que, de fato, seguem à risca alguns dos métodos de ensino-aprendizagem que foram trabalhados. Portanto, reside aqui uma das janelas para melhoria que a pesquisa pôde evidenciar.

Na pergunta nº7, foi analisada a percepção dos professores em relação aos benefícios da utilização dos métodos ativos de ensino-aprendizagem. Entre quatro opções os docentes deveriam apontar a mais benéfica. Dessa forma, conforme pode ser observado no gráfico 5, 60% deles entende que o engajamento dos estudantes é o melhor benefício que a implementação dos métodos ativos traz e, em segundo lugar (25%), está a assimilação efetiva do conteúdo.

Gráfico 5: Benefícios do uso de Métodos Ativos

Fonte: Elaboração Própria.

4. CONCLUSÃO

Pode-se entender que o presente trabalho pode contribuir para a melhoria do curso de Administração da Universidade Federal Fluminense visto que se compreendeu que há uma significativa janela de melhoria que pode ser explorada pelos gestores do curso. Entre as melhorias, está a conscientização dos professores em relação aos métodos ativos de ensino-aprendizagem e a possibilidade de adaptar tais métodos para a realidade da UFF.

No tocante à primeira melhoria supracitada, a pesquisa com os professores nos possibilitou evidenciar que muitos entendem a importância dos métodos, mas poucos os adotam de forma totalmente congruente com o exposto no referencial teórico. Assim, fica a oportunidade do corpo responsável pelo curso poder trabalhar tais métodos com os docentes e incentivá-los a utilizar tais métodos em seus programas educacionais.

Em relação à adaptabilidade dos métodos para a realidade da faculdade, contatou-se que a possibilidade de investimento considerável em tecnologia no ensino superior público está cada vez menor. Verificou-se, através do estudo feito, que a implementação dos métodos apresentados aliada às tecnologias disponíveis permite que o trabalho dentro de sala seja potencializado. Contudo, existem formas de adaptar os métodos para que os mesmos consigam ser implementados de forma eficaz sem a necessidade de aplicação de tecnologia de ponta, visto a utilização de cartões para votação ao invés de *clickers*, no caso do *Peer Instruction*, por exemplo.

A partir dos conteúdos desenvolvidos para este trabalho, é possível notar que as habilidades e competências que o mercado atual demanda estão cada vez mais próximas do que as metodologias de ensino-aprendizagem se propõem a desenvolver. Comunicação assertiva, oratória, trabalho em equipe e liderança são apenas algumas das características mais requisitadas e que, como viu-se ao longo do estudo, são trabalhadas através das metodologias ativas. Essas metodologias podem abrir portas para que se possa formar administradores cada vez mais competentes e preparados para a realidade que enfrentarão no mercado. Além disso, o presente trabalho mostrou que a aplicação destas metodologias está mais próxima da realidade do nosso curso de Administração do que se imagina, visto o grande leque de possibilidades para aplicação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Em relação aos fatores que, apesar de não invalidarem o trabalho, foram limitantes do estudo, pode-se destacar tempo e recursos para execução da pesquisa como os principais. No entanto, para que tais limitações fossem minimizadas, pode-se contar com a aplicação do questionário via *internet*, através do *site Survey Monkey*. Além disso, embora facilite na compilação de dados, o fato de as opções de resposta serem pré-determinadas limita a contribuição dos professores. Portanto, na intenção de contribuir com trabalhos futuros que tenham o intuito de ir à fundo nas motivações dos professores, sugere-se que seja feita uma pesquisa em formato de entrevistas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BANDEIRA, Denise Maria Almeida; SILVA, Maria Alexsandra; VILELA, Rosana Quintanella B. Aprendizagem Baseada em Equipe. *Revista Portal.: Saúde e Sociedade*. 2017;2(1):371-379.

BERNARDO, Maria Angélica Baldassa. Desafios da Educação Superior na Atualidade: Trajetórias Docentes. PUC-Campinas, 2006.

BOLLELA, Valdes Roberto Bollela¹; SENGER, Maria Helena e TOURINHO, Francis S. V. Aprendizagem Baseada em Equipes: da Teoria à Prática. *Simpósio: Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde*. USP, 2014.

BOROCHOVICIUS, Eli e TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas. <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 7 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Resolução N°4, 13 de julho, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 5 de dezembro de 2018.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. Administração on- line. v.1, n.1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <http://fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CASADO, Tania. Método de Caso, uma Estratégia de Ensino. Disponível em <<http://www.portalfea.fea.usp.br/fea/noticias/fea-professores-metodo-de-caso-uma-estrategia-de-ensino>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. *Revista E-Curriculum*, V.14, N.04, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

GODOY, Alexandre Frando de e FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Ensino em Administração: Relatos de uma Experiência com a Aplicação do Peer Instruction em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Administração* V.15, N.2, ed. 29, 2016.

LEÃO, Denise Maria. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, julho/1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 9 de dezembro de 2018.

MARIN, Maria José Sanches et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*. N.34, 2010.

MARTINS, Daiana Brgueto; ESPEJO, Márcia Maria dos Santos; FREZATTI, Fábio. Problem-Based Learning no Ensino de Contabilidade Gerencial: Relato de uma Experiência Brasileira. *REPeC*, Brasília, v. 9, n. 4, art. 5, p. 430-452, out./dez. 2015.

MAZUR, E. *Peer Instruction: A User's Manual*. Harvard University. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall; 1997

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Magali Aparecida Alves de e MANZINI, Eduardo Jose. Concepções Sobre A Aprendizagem Baseada em Problemas: Um Estudo de Caso na Famema. *Revista Brasileira de Educação Médica*. N.30, 2006.

MURANI, Alberto. *Coleção Educadores MEC: Jean Piaget*. Recife, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Agostinho Carlos e ARAUJO, Samira Maria. Métodos Ativos de Aprendizagem: Uma Breve Introdução. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/280091153_Metodos_Ativos_de_Aprendizagem_uma_breve_introducao> Acesso em 10 de novembro de 2018.

OLIVEIRA, Tobias Espinosa de. *Dissertação: Aprendizagem de Física: Trabalho Colaborativo e Crenças de Auto eficácia: um Estudo de Caso com o Método Team-Based Learning em um Disciplina Introdutória de Eletromagnetismo*. UFRS, 2016.

OSTERMANN, Fernanda e CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. Teorias da Aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PIAGET, Jean. Encyclopedie Française. Éducation et instruction. Paris: Société nouvelle de l'Encyclopédie française, 1965a. v. 15.

SOUZA, S. C. e DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um Método de Aprendizagem Inovador para O Ensino Educativo. HOLOS, Ano 31, Vol. 5, 2015.

SILVA, Robesval Ribeiro da e BENEGAS, Alexandre Albertini. O Uso do Estudo do Caso como Método de Ensino na Graduação. Economia & Pesquisa v. 12, n.12, p. 9-31, novembro 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 1998.