

Da teoria à prática: a formação do administrador contemporâneo dinamizada por metodologias ativas

From theory to practice: the formation of the contemporary administrator stimulated by active methodologies

Ana Maria Jerônimo Soares(1); Rodrigo Leone Alves(2); Elma Núbia de Medeiros Araújo Targino(3)

1 Graduação em andamento em Administração. Universidade Potiguar (UnP), Natal, RN, Brasil.

E-mail: amaria.soa@gmail.com

2 Doutor em Engenharia Biomédica. Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Nova Cruz, RN, Brasil.

E-mail: rodrigo.leone@ifrn.edu.br

3 Graduação em andamento em Administração. Universidade Potiguar (UnP), Natal, RN, Brasil.

E-mail: elmaanubiaa@gmail.com

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 4, p. 36-58, Out.-Dez. 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Out. 13, 2017; Aceito: Mar. 02, 2017]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i4.2195>

Endereço correspondente / Correspondence address

Ana Maria Jerônimo Soares

Av. Rui Barbosa, 13, Lagoa Nova

CEP: 59056-300 - Natal, RN, Brasil.

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editora responsável: Verônica Paludo Bressan

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui/click here!](#)

Resumo

Desenvolver habilidades participativas e críticas são essenciais ao papel do gestor contemporâneo, logo, torna-se relevante que tais mecanismos se concentrem no processo de ensino/aprendizagem. O presente estudo buscou identificar os efeitos do uso de metodologias ativas para o corpo discente de uma Instituição de Ensino Superior privada, bem como a percepção e propensão dos alunos em serem favoráveis ou não à implementação da referida inovação didática na formação do administrador. A amostra foi composta por 488 discentes, sendo que 110 iniciaram a graduação antes da implantação da inovação metodológica em questão e 378 já ingressaram no ensino superior fazendo uso das estratégias de ensino ativas. O estudo trata-se de uma abordagem quantitativa-descritiva com dados coletados através de um questionário semiestruturado, que contou com questões abertas, dicotômicas, escalas de classificação e algumas baseadas em escalas do tipo *Likert*. Os resultados apontam que os estudantes apresentam visões favoráveis quanto à adoção de sistemas de aprendizagem ativa, denotando que a abordagem adotada abre espaço para perspectivas construtivistas. Conclui-se que o esforço para que o ensino superior em administração tenha uma maior ligação teórico-prática potencializa a aprendizagem e motiva os estudantes. Apresenta-se ao final do artigo sugestões para ações institucionais, para que propostas andragógicas, como a enfatizada neste trabalho, sinalize e mantenha a aderência de uma formação mais abrangente dos administradores, acompanhando as exigências do mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências práticas no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino superior. Formação em administração. Metodologias ativas.

Abstract

Developing participatory and critical skills are essential to the role of the contemporary manager, so it becomes relevant that such mechanisms focus on the teaching / learning process. The present study sought to identify the effects of the use of active methodologies for the students of a Private Higher Education Institution, as well as the perception and propensity of the students to be favorable or not to the implementation of said didactic innovation in the formation of the administrator. The sample consisted of 488 students, of whom 110 began undergraduate studies before the implementation of the methodological innovation in question, and 378 already enrolled in higher education using active teaching strategies. The study is a qualitative-descriptive approach with data collected through a semi-structured questionnaire, which had open, dichotomous questions, rating scales and some based on Likert-type scales. The results show that the students present favorable visions regarding the adoption of active learning systems, denoting that the adopted approach opens space for constructivist perspectives. It is concluded that the effort for higher education in administration to have a greater theoretical-practical connection enhances learning and motivates students. Suggestions for institutional actions are presented at the end of the article, so that andragogic proposals, as emphasized in this work signals and maintains the adherence of a more comprehensive training of managers, accompanying the demands of the labor market through the development of skills practices in the academic environment.

Keywords: Learning. Higher education. Management training. Active methodologies.

1 Introdução

O processo de formação superior em administração consiste em um campo multiparadigmático, que envolve um conjunto de dimensões e atuações amplas, por este motivo, o aluno deve adquirir uma práxis efetiva, de modo a obter habilidades necessárias para assumir uma conduta profissional no mundo dos negócios e/ou lidar com as incitações do mercado de trabalho. Assim, torna-se importante, por parte da gestão educacional, a busca e implementação de estratégias e políticas educacionais capazes de acompanhar a mudança do conhecimento, reduzindo o distanciamento que ainda existe entre a graduação e o trabalho a ser exercido pelo futuro profissional (PINTO *et al.*, 2015).

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2015, divulgado no mês de outubro de 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Conselho Federal de Administração (CFA), o curso de Bacharelado em Administração é um dos mais ofertados do país, possuindo um total de 793.564 matrículas, quantitativo que representa 12% do universo de estudantes regularmente matriculados no ensino superior (CFA, 2017).

Além dos cursos de bacharelado em Administração, destaca-se um quantitativo de 512.007 matrículas em cursos superiores de tecnologia em Administração no Brasil, o que representa 8% do total de alunos matriculados em Instituição de Ensino Superior (IES). Nesta perspectiva, trata-se do curso superior que possui o maior número de estudantes matriculados no Brasil (CFA, 2016). Ademais, a demanda pelo referido curso está em pleno desenvolvimento (CFA, 2017).

Ao distanciar-se do ensino conservador e considerar o ensino/aprendizagem baseado em atividades como a interação dos educandos, participação, cooperação, reflexão crítica e problematização tem-se o emprego das metodologias ativas, e nesse contexto, considera-se que a aprendizagem é baseada em ação, ativa e/ou efetiva (SOARES *et al.*, 2016; LIMA, 2016). No presente trabalho adota-se a nomenclatura “aprendizagem ativa”, de modo a adequar o termo ao melhor entendimento dos leitores.

A construção do profissional precisa se fundamentar em um processo de ensino que transmita o treinamento para lidar com os desafios vigentes da sociedade contemporânea e a realização de atividades exigidas pelo ambiente empresarial. O ensino da ciência administrativa se situa em contextos sócio-político-econômicos, logo, o processo formativo deve transmitir o real avanço do conhecimento, de modo que o aprendizado seja amplo e oriundo dos conteúdos estudados e praticados em sala de aula (SOUZA *et al.*, 2017).

Neste contexto, as estratégias didáticas adotadas na graduação em administração são bastante questionadas, uma vez que o desempenho de qualquer administrador é reflexo de sua formação e depende das habilidades e competências adquiridas no curso

superior (NUNES; BARBOSA, 2009; NOGUEIRA; BASTOS, 2012; PINTO *et al.*, 2015). Logo, quando os conteúdos são apresentados aos discentes de forma excessivamente teórica ocorre a inibição da habilidade crítica e prática do aluno, bem como sua capacidade de solucionar problemas reais dentro do contexto acadêmico e fora dele (SOARES *et al.*, 2016).

É perceptível que muitas vezes as metodologias adotadas nas aulas apenas expositivas consideram o graduando como mero expectador, tal situação contempla o estudante de forma conotativa, como um “recipiente vazio” esperando para ser preenchido pelas informações disseminadas pelo docente, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas (COSTA *et al.*, 2014; PINTO *et al.*, 2015).

Frente ao contexto atual de incertezas e relações sistêmicas complexas, o grande desafio imposto aos cursos de administração consiste em formar profissionais com habilidades de criticidade e reflexão, com competências necessárias ao exercício das atividades do administrador moderno. Mediante essa conjuntura torna-se importante a reformulação do processo de formação por parte das instituições de ensino (SOUZA *et al.*, 2017).

Prover competências de gestão, segundo Guerra e Teixeira (2016), requer que as IES, formem indivíduos com uma visão ampla e transformadora, isto é, capazes de se tornarem agentes de mudanças, e sobretudo, que estejam conscientes do contexto em que estão inseridos e as eventuais possibilidades e limitação que este ambiente impõe.

Nessa perspectiva, o ensino pautado em práticas que promovam a resolução de problemas existentes no cotidiano do futuro profissional de administração possibilita o desenvolvimento de competências contínuas, ensejando uma aprendizagem teórico-prática significativa (LIMA, 2016). Segundo Pinto *et al.* (2015), existe um grande conflito entre teoria e prática, ou seja, se aquilo que é aprendido em sala de aula pode de fato ser colocado em prática no mercado de trabalho.

O modelo de transmissão de conteúdos de forma passiva, isto é, baseada em uma aprendizagem teórica, ainda é considerado como aspecto central do ensino, em detrimento das metodologias de aprendizagem ativas, que trazem novos enfoques para as aulas, despertando a curiosidade e criatividade do aluno, com novas perspectivas de ensino-aprendizagem (BARBOSA; MOURA, 2013). Deste fato depreende-se que o tradicionalismo do ensino, pautado na passividade, se apropria do método da memorização excessiva e repetição, não priorizando o desafio do aluno de “aprender fazendo”, por meio dos múltiplos desafios para solucionar problemas em sala de aula.

Entende-se por andragogia a ciência voltada para o auxílio de adultos no processo de aprendizagem, tendo aplicabilidade em diferentes contextos educativos (KNOWLES *et al.*, 2011). As metodologias de aprendizagem ativa consistem em uma forma de andragogia que busca estimular no estudante uma postura ativa, crítica e autônoma no ambiente acadêmico (GODOI; FERREIRA, 2016).

A aplicação da metodologia ativa vai além da mera utilização de uma atividade prática em uma disciplina qualquer, ou seja, não se trata apenas de integrar a teoria com a prática, mas, sobretudo, em pautar o ensino na concepção crítico-reflexiva, trazendo os discentes ao centro da discussão para que os mesmos formulem conhecimentos e novas perspectivas, bem como compreendam o processo de aprendizagem (MELO; SANT'ANA, 2012).

Frente a demanda por competências profissionais específicas do administrador, é responsabilidade dos gestores da educação superior assumir este compromisso de transição paradigmática do ensino meramente teórico/expositivo para o ensino ativo, moldando a dinâmica educacional em IES, pois essas instituições apresentam níveis de complexidade e peculiaridade únicos (MELO *et al.*, 2013; BARBOSA *et al.*, 2016). É nessa perspectiva que diversos autores discutem os mecanismos que norteiam o ensino superior em administração (PEREIRA *et al.*, 2012; PEREIRA *et al.*, 2015; SOARES *et al.*, 2016; SOUZA *et al.*, 2017) com o intuito de identificar lacunas e propor melhorias.

Tomando-se como ponto de partida esses aspectos introdutórios, o principal objetivo deste artigo é identificar o efeito da implementação de inovações didáticas, baseadas em metodologias ativas, para o corpo discente de uma Universidade privada. Como forma de atender o objetivo proposto, o trabalho adotou um estudo empírico, pautado no entendimento de que a dinâmica da realidade educacional das instituições de ensino é complexa e demanda cada vez mais o desenvolvimento de habilidades multidisciplinares no indivíduo, sendo esta uma questão central.

Este trabalho deixa como contributo uma pesquisa que fortalece as bases teóricas acerca da temática: metodologias ativas no ensino superior em administração, tornando-se uma fonte de referências para pesquisadores, comunidade acadêmica e interessados na temática. Reforça-se que questionar o sistema de ensino em administração consiste em uma tarefa desafiadora, uma vez que “questiona-se o sistema dominante, o profissional envolvido, as instituições e os órgãos regulamentadores, os quais, não estão abertos a críticas” (SILVA *et al.*, 2013, p. 10). Todavia, julga-se importante, e igualmente necessário, que trabalhos acadêmicos ilustrem os aspectos norteadores, as potencialidades, os desafios e as lacunas atuais dos processos de aprendizagem em administração, de modo a subsidiar práticas inovadoras, incentivando que estas sejam baseadas na prática concreta do trabalho do gestor e na reflexão crítica sobre essa atuação.

2 Referencial Teórico

2.1 Ensino de Administração: antigos e novos desafios

O ensino superior em administração foi introduzido no Brasil por volta de 1808, com base no modelo utilizado em Portugal, porém, não formava administradores,

e sim, buscava qualificar mão-de-obra para atuar no comércio da época colonial (BOLZAN; ANTUNES, 2016). Posteriormente, em meados de 1930, com o apoio norte-americano, surgiram as escolas públicas e privadas destinadas à formação de administradores. Desde então, o curso de administração e sua multiplicação resulta das necessidades de adaptação da sociedade, que busca se alinhar ao desenvolvimento empresarial no país.

Bolzan e Antunes (2016), analisaram o contexto histórico do ensino de administração no Brasil, e destacaram que desde a época de seu surgimento, um grande desafio para o curso de administração consistiu na transformação e flexibilização de seu currículo-base, que por um longo tempo seguia as bases norte-americanas. Desta forma, apenas por volta da década de 90, com a Lei 9.131, de 24/11/1995, que defendia a reformulação das diretrizes básicas da educação, surgiram alterações no currículo de administração, e este aspecto levanta preocupações e questionamentos até os dias atuais, pois segundo as formulações desses autores, é notável a necessidade de contínuos aperfeiçoamentos nos processos de ensino e aprendizagem em administração.

Com base nos dados do Censo da Educação Superior, realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a cada ano é mais crescente o número de indivíduos matriculados nos cursos de administração. Todavia, esse crescimento da oferta e procura do curso, transformou a graduação em administração em uma espécie de “produção em massa de administradores”, e conseqüentemente, a referida “linha de produção” (o currículo pleno do curso) pode resultar em uma série de “produtos com baixa qualificação” (bacharéis em administração) (BOLZAN; ANTUNES, 2016).

De acordo com Expósito e Ciurana (2017), o primeiro contato dos egressos com o mercado atual se configura como um grande desafio, pois estes sujeitos muitas vezes não desenvolveram saberes e competências para lidar com o mundo de trabalho, tendo em vista que a metodologia de seu curso “se realiza pela prática de aula repetitiva para todos, por se acreditar que as condições humanas de aprendizagem são iguais e que o professor é a figura central” (LIMA, 2016). Tal concepção confere uma qualificação de ensino bancário, ou seja, no qual os alunos são apenas repositórios das informações, e os docentes são responsáveis por “depositar” esses conhecimentos na cabeça dos discentes (FREIRE, 1987).

Cabe destacar que no âmbito contemporâneo a sociedade encontra-se em um momento de transição no que tange as exigências sociopolíticas, e sobretudo, na organização do trabalho, e tal processo impõe novos desafios, sugerindo novas práticas pedagógicas para a formação do gestor, de modo a ir além do simples acúmulo de informações, bem como da memorização do que está disponível apenas nos aspectos teóricos dos livros, manuais didáticos e aulas tradicionais, que de certa forma dificultam a relação teoria e prática (BARRO *et al.*, 2015).

Segundo Bardini *et al.* (2016), do contexto histórico ao panorama atual, o ensino tradicional com práticas conservadoras é o agente principal da formação, e nesse processo, o aprender através da problematização e busca de soluções não é incluído. Assim, o paradigma da aprendizagem ativa, que consiste em técnicas de ensino interdisciplinares que envolvem a aplicação da teoria e prática de forma indissociável, surge como um potencial auxílio à qualificação, pois busca explorar do aluno o autocontrole no desenvolvimento de atividades teórico-práticas, por meio de uma perspectiva crítica (NUNES; PATRUS-PENA, 2011).

Nesse contexto, o ensino de administração é problematizado em virtude da ausência de metodologias que promovam o esforço intelectual, o espírito crítico, a reflexão e a compreensão do que é ensinado, bem como o papel de tais conhecimentos no ambiente organizacional (SOUZA *et al.*, 2014), por este motivo, revisar a organização do currículo e das metodologias torna-se indispensável.

2.2 Implicações das metodologias ativas na formação do administrador

No cenário competitivo atual, o discente precisa de uma postura profissional diferenciada e isso requer aprender a ser responsável pela sua própria aprendizagem (EXPÓSITO; CIURANA, 2017). A concepção do estudante de administração como indivíduo proativo e participativo, munido de um saber prático e abrangente, com habilidades para identificar problemas, refletir e intervir com criticidade frente às situações emergentes, parece corresponder ao perfil de profissional exigido pelo mercado, logo, essas funções devem ser agregadas ao processo de ensino, isto é, os graduandos precisam aprender a lidar e solucionar efetivamente aquilo que está inserido em seu espaço de forma interativa e participativa (BISPO, 2013), e para isso, as IES devem propor inovações metodológicas que assegurem a maior aquisição de competências e habilidades.

De acordo com Andrade *et al.* (2004), as práticas de metodologias de aprendizagem ativa no ensino superior estão diretamente vinculadas ao conceito de andragogia, ou seja, considera a formação “dos adultos” e suas experiências. Ademais, as metodologias de caráter ativo corroboram a pedagogia construtivista, isto é, os discentes são construtores do seu próprio conhecimento.

O desafio de unir teoria e prática no ensino de administração e a insatisfação dos alunos com os ensinamentos puramente teóricos, são analisados por Santos *et al.* (2016). Os autores, realizaram um estudo de caso com estudantes das séries iniciais da graduação e identificaram que os alunos desejam entender como os assuntos teóricos são aplicados no mercado de trabalho, e por este motivo, sentem-se insatisfeitos com a falta de metodologias ativas, que façam com que o conhecimento do discente “ultrapasse os muros da Universidade”.

Medeiros *et al.* (2016), realizaram uma abordagem sobre a execução de uma proposta didática com alunos de pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que englobou metodologias ativas nas aulas da disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Neste contexto, os alunos teriam que trabalhar a aprendizagem cooperativa e aprendizagem baseada em projetos. Os autores constataram que com a inserção dessa metodologia os alunos assumiram posturas de docentes, atendendo ao objetivo da disciplina, e os mesmos apresentaram significativo engajamento com a proposta.

Oliveira e Sawaia (2011), destacam a necessidade de atividades práticas, ressaltando a importância dos jogos empresariais no âmbito do curso de administração. Rego e Silva (2013), ao analisarem o desempenho de estudantes no estágio supervisionado, evidenciaram que a construção do conhecimento não consistiu no aspecto prioritário desta etapa, o que levantou eventuais preocupações, pois tendo em vista a frequência das aulas tradicionais e meramente expositivas, os alunos não desenvolvem habilidades práticas, e conseqüentemente, é apenas na etapa do estágio que terão o primeiro contato com “o conhecimento acerca da organização, estímulo à criatividade, à inovação e às habilidades de comunicação” (BOLZAN; ANTUNES, 2016, p. 86).

Ainda nessa perspectiva de desenvolvimento de habilidades, Almeida *et al.* (2013), esmiúçam o aumento do número de graduandos em administração no Brasil e sua relação direta com a formação de um grande contingente de administradores com baixo nível de qualificação, indicando que a forma como o ensino desta ciência vem sendo conduzido não colabora para o desenvolvimento e qualificação de um profissional técnico, crítico, ético, cidadão e político (BOLZAN; ANTUNES, 2016).

Em síntese, o ensino de administração atualmente levanta questionamentos, abrindo espaço para que alguns estudiosos voltem seus esforços para argumentar acerca da necessidade de um ensino ativo, que envolva o discente e valorize o trabalho docente, promovendo mudanças nos modelos didáticos, pedagógicos, curriculares e metodológicos dos cursos de administração (SCHMITZ, 2012; BOLZAN; ANTUNES, 2016).

3 Metodologia

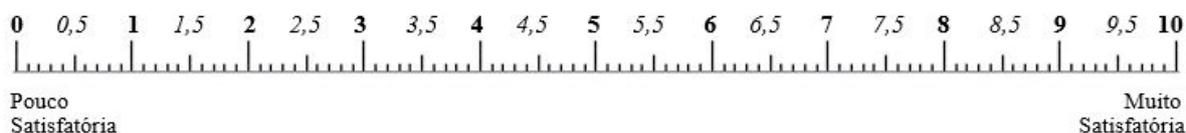
Este estudo possui cunho quantitativo-descritivo, visto que permite uma análise mais ampla, propiciando assim a verificação detalhada dos dados coletados durante a investigação (MINAYO, 2006). No que tange à técnica de pesquisa utilizou-se o tipo estudo de caso, em virtude de o mesmo “ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (GIL, 2007, p. 54).

As informações necessárias para responder aos objetivos do trabalho foram obtidas através da coleta de dados que ocorreu em parte na própria Instituição de Ensino Superior e também através de formulário on-line. O instrumento de coleta de dados foi elaborado pelos pesquisadores visando atender os objetivos do trabalho, possibilitando a análise baseada na estatística descritiva e também através de escalas, criadas e validadas para uso neste artigo, não sendo oriunda de outros trabalhos.

No que tange o questionário utilizado, destaca-se que elaborou-se uma escala numérica e uma escala de *Likert* de cinco pontos. A construção dessa última escala se deu a partir da organização das sentenças fraseadas acerca da metodologia ativa, logo, o respondente tinha a incumbência de analisar a questão e escolher uma das alternativas, divididas em cinco níveis, sendo 1 - Discordo Totalmente e 5 – Concordo Totalmente.

Dados, úteis para o esclarecimento da problemática e alcance dos objetivos propostos, foram obtidos, como já mencionado, através de escalas numéricas, conforme ilustra a Figura 1. As questões baseadas nesse tipo de escala constavam no instrumento de coleta de dados e foram criadas para se obter medidas numéricas que se adequassem e/ou facilitassem a manipulação estatística, ou seja, quantificar a intensidade média de satisfação ou insatisfação dos estudantes acerca de aspectos referentes às aulas.

Figura 1. Escala numérica utilizada na pesquisa.



Assim, essas escalas, analógico-visual em régua, foram enumeradas de 0 a 10 e o extremo à esquerda representava o “Pouco” de determinada sentença, já o extremo à direita representava o “Muito”. Em outras palavras, pode-se dizer que a descrição para os extremos das escalas variavam de acordo com a questão, por exemplo, para os extremos 0 e 10 respectivamente poderia se ter: pouco satisfatória e muito satisfatória, pouco produtivo e muito produtivo, ruim e excelente, etc.

Dessa forma, os respondentes atribuíam notas da escala para mensurar a qualidade das aulas e serviços prestados, a importância das atividades adotadas com a nova metodologia, a importância dessas inovações metodológicas, entre outros aspectos. Para a análise dos dados calculou-se as médias dessas pontuações atribuídas pelos estudantes.

3.1 Coleta de Dados

Como instrumento de coleta de dados primários, utilizou-se um questionário semiestruturado. A técnica escolhida para o levantamento dos dados foi a aplicação do questionário na própria instituição. Momentos antes de se iniciar a aplicação do

instrumento, os sujeitos envolvidos receberam brevemente todas as informações a respeito dos objetivos do estudo e procedimentos, de modo que os mesmos aceitaram responder o questionário, bem como a utilização dos dados.

Como critério de inclusão foram selecionados estudantes de administração que se encontravam em situação regular, e quanto ao tempo de admissão no curso considerou-se: a) alunos que ingressaram em pelo menos um ano antes da implementação do projeto de metodologias ativas, mas se inseriram em tal paradigma antes de concluir seu curso; b) alunos que ingressaram após tal implementação, isto é, a partir de 2015; considerava-se que a referida população estava mais apta a responder as questões presentes no instrumento de coleta de dados.

O período de investigação, que ocorreu entre janeiro e início de fevereiro de 2017, coincidiu com o recesso acadêmico, fato que dificultou a coleta de dados. Todavia, com o auxílio de alguns professores foi possível identificar os dias em que os alunos envolvidos em projetos e atividades de extensão compareceriam à instituição para orientação e andamento das atividades. Desta forma, foi possível a aplicação do questionário para alguns discentes, embora com um número restrito de participantes.

Cabe destacar que em virtude da dificuldade de obter um número significativo de participantes da pesquisa, além da aplicação na própria instituição, posteriormente, enviou-se o *link* do questionário on-line para os estudantes via e-mail. O *link* ficou disponível por um período de três semanas.

Deste modo, dentre todos os estudantes que atendiam aos critérios de inclusão, utilizou-se a aleatoriedade da definição da amostra, seguindo os princípios propostos por Trivinhos (2006), que pontua a necessidade de envolver na pesquisa indivíduos que sejam essenciais para o esclarecimento da temática enfatizada, que disponham de tempo para responder ao instrumento de pesquisa, bem como atendam ao requisito de facilidade para serem encontrados.

3.2 Análise dos Dados

Para a análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva e análise de conteúdos para as questões abertas. Com o intuito de mensurar as proporções de respostas extremas, no caso das sentenças baseadas na escala de *Likert*, realizou-se os cálculos dos *Box Scores* dos itens da escala, isto é, calculou-se o intervalo de confiança de proporções do *Top Box* e do *Bottom Box* (JAMIESON, 2004). Estes procedimentos, utilizados para análise dos dados, foram efetuados com o apoio dos softwares *SPSS*[®] e Microsoft Excel.

4 Discussão dos resultados

Partindo-se de uma análise da caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, destaca-se que dos 488 estudantes que compuseram a amostra, 50% eram do gênero feminino (244), e 50% (244) eram do gênero masculino. A pesquisa envolveu sujeitos das mais variadas faixas etárias. Os estudantes possuíam idades numa faixa entre 18 e 37 anos, logo, mediante as diversas idades identificadas, a média consistiu em 24,5 anos.

Todos os estudantes que responderam o instrumento de coleta de dados estavam regularmente matriculados no curso de bacharelado em administração, e dos 488 respondentes, um percentual de 35,25% (172) possuíam vínculo empregatício no período em que participaram da pesquisa. Em contrapartida, 64,75% (316), apenas estagiavam e/ou estudavam.

No que concerne o período em que ingressaram no curso de administração, identificou-se que 22,54% (110), iniciaram a graduação antes da implementação do projeto de metodologias de aprendizagem ativas, porém foram inseridos em tal paradigma algum tempo depois, vivenciando a inovação metodológica em ênfase antes da conclusão do curso, estando aptos, portanto, a opinar sobre os questionamentos propostos. Assim, houve um predomínio dos indivíduos que fizeram uso do novo paradigma de ensino-aprendizagem desde o início da graduação, isto é, 77,46% (378), já ingressaram na IES fazendo uso de tais metodologias, com uma inovação didática desde as séries iniciais. A Tabela 1 apresenta as respostas dos discentes avaliadas pela Escala *Likert*.

Tabela 1. Respostas para os itens da Escala *Likert* e percentual em cada extremo

Sentença	Frequências brutas em cada um dos pontos da escala					Bottom Box	Top Box
	1	2	3	4	5	Muito ruim / Discordo totalmente [1]	Muito bom / Concordo totalmente [5]
Gostaria de continuar o curso utilizando metodologias ativas nas aulas.	9	0	5	10	464	1,84%	95,08%
A metodologia ativa não é tradicional e causa reação de estranhamento.	307	8	34	75	64	62,9%	13,11%
As aulas práticas não despertam interesse no universitário.	348	98	24	9	9	71,31%	1,84%
Oportunidades de aprendizagem diferenciadas e dinâmicas.	11	0	24	58	395	2,25%	80,94%

Sentença	Frequências brutas em cada um dos pontos da escala					Bottom Box	Top Box
	1	2	3	4	5	Muito ruim / Discordo totalmente [1]	Muito bom / Concordo totalmente [5]
Estreita relações interpessoais com colegas de classe.	22	49	86	99	232	4,5%	47,54%
Aumenta-se a certeza sobre as habilidades vocacionais na área administrativa.	10	0	98	170	210	2,05%	43,03%
Sinto-me mais envolvido com a área do meu curso.	16	19	0	156	297	3,27%	60,86%
Aulas mais complexas com maior nível de exigência.	84	90	118	94	102	17,21%	20,90%
Desempenho mais significativo em atividades curriculares e extracurriculares.	28	0	109	132	219	5,74%	44,88%
Melhor relacionamento com o professor.	20	0	62	242	164	4,09%	33,61%
Integração entre as disciplinas e a prática profissional.	16	0	8	238	226	3,27%	46,31%
Motivação com relação a prática profissional e ao curso.	24	11	100	151	102	4,91%	20,90%
Metodologias práticas integradas as aulas tradicionais são insuficientes para o aprendizado efetivo.	232	156	34	46	20	47,54%	4,09%
Didática construtivista, o aluno como “protagonista” da formação.	44	95	162	80	107	9,02%	21,93%
A educação superior em administração deve facilitar a autoaprendizagem do discente como futuro gestor.	0	0	121	213	154	0%	31,56%

Fonte: Resultados da pesquisa (2017).

Demonstra-se as frequências brutas em cada ponto da escala de 1 a 5, a porcentagem de resposta no extremo inferior da escala (1) e no extremo superior (5). No primeiro item da escala esquematizada na Tabela 1, o maior número de respostas concentra-se na pontuação 5, havendo uma diferença que supera os 93 pontos percentuais entre os extremos superior e inferior para este item. A partir deste resultado infere-se que os estudantes apresentam uma percepção favorável e muito positiva no que tange a implementação de metodologias ativas, e que os mesmos gostariam de concluir o curso utilizando a referida didática nas aulas.

Essa percepção dos discentes, favorável à adoção de metodologias ativas, entra em concordância com as formulações de Lima (2017), uma vez que o referido autor destaca em seus estudos que os aprendizes sentem-se mais motivados a aprenderem com base em práticas, vivências/experiências, em detrimento da explanação de temas abstratos e meramente teóricos, por este motivo, estão mais propensos a aderirem às inovações metodológicas.

No segundo item analisado (“A metodologia ativa não é tradicional e causa reação de estranhamento”), a moda das respostas situa-se no ponto 1 da escala (Discordo Totalmente), e a diferença entre o percentual dos extremos excede os 49 pontos percentuais, logo, percebe-se que os estudantes não demonstram muito estranhamento com a referida abordagem. Todavia, cabe destacar que 13,11% das respostas apontaram para a pontuação mais positiva (ponto 5 da escala), e tal fato demonstra que há um número considerável de estudantes que estranham a inserção da aprendizagem ativa.

Quando questionados se “as aulas práticas não despertam interesse no universitário”, o maior número de respondentes, isto é, 348 respostas (71,31%), destacou a pontuação mais negativa, com uma diferença entre os extremos que supera 69 pontos percentuais. Nesta perspectiva, a grande maioria dos discentes sentem-se envolvidos com as aulas práticas, despertando, portanto, eventual interesse. Este resultado corrobora com os estudos de Nunes e Patrus-Pena (2011) e Lima (2017).

Para os quatro itens subseqüentes, um aspecto evidenciado na escala de *Likert* é que a moda está na pontuação mais alta, com diferenças entre o *Top box* e o *Bottom Box* variando entre 40 e 78 pontos percentuais. Este aspecto demonstra que os sujeitos envolvidos na pesquisa são favoráveis ao modelo de ensino-aprendizagem implementado e apresentam visões muito positivas nos aspectos abordados: oportunizam práticas diferenciadas e dinâmicas, estreita relações interpessoais com colegas de classe, aumenta as habilidades vocacionais na área de gestão e promove mais envolvimento com a área de estudo.

No oitavo item analisado (“aulas mais complexas com maior nível de exigência”), a maioria dos respondentes destacou que nem concorda nem discorda com a afirmação, estando a moda na pontuação intermediária, ou seja, os alunos são indiferentes quanto a esta afirmativa, e de fato as aulas não apresentam uma complexidade maior ou menor que na abordagem tradicional.

Tal como Nogueira e Bastos (2012) afirmam, o desempenho é mais significativo dos discentes quando estes participam ativamente das aulas, construindo o conhecimento prático, crítico e reflexivo dos assuntos abordados. Este fato também foi observado no presente estudo, uma vez que com relação ao item que afirma “desempenho mais significativo em atividades curriculares e extracurriculares”, as respostas se concentraram na pontuação mais elevada da escala, com 219 respostas brutas no ponto 5, demonstrando uma diferença entre o *Top Box* e o *Bottom Box* que excede os 39 pontos percentuais.

Os três itens subsequentes analisados na escala, apresentam uma moda que se concentra no ponto 4 da escala (Concordo Parcialmente), estando bem próximos do ponto mais positivo, logo, depreende-se que os estudantes consideram que a didática aplicada em sala favorece aspectos como: o melhor relacionamento com o professor, integração entre as disciplinas e a prática profissional e motivação com relação ao curso e a futura atuação na área de administração.

É notável que os alunos consideram que a integração teórico-prática é capaz de suprir a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades específicas do futuro gestor, e, como mostra a Tabela 1, o item que afirma que “metodologias práticas integradas as aulas tradicionais são insuficientes para o aprendizado efetivo”, teve um total bruto de 232 respostas do tipo “discordo totalmente”, isto é, 47,54% consideram esta afirmação negativa e, conseqüentemente reconhecem que a teoria e a prática precisam se conectar para a maximização da qualidade das aulas. É precisamente sobre isso que Santos *et al.* (2016) chama a atenção: a necessidade, percebida pelos estudantes, de compatibilizar a forma como o conteúdo é trabalhado nas disciplinas com as formas de atuação do futuro profissional da administração.

No que tange a concepção dos estudantes como sendo “protagonistas” da formação, atuando de forma mais participativa na construção do conhecimento, destaca-se que os resultados apontam para o ponto intermediário da escala (ponto 3), ou seja, demonstram indiferença quanto a essa sentença. Todavia, 21,93% das respostas encontra-se no ponto 5 da escala, apresentando mais de 12 pontos percentuais de diferença entre as extremidades superior e inferior, logo, um número considerável de estudantes tem perspectivas positivas com relação a este aspecto.

Percebeu-se ainda, no último item da escala apresentada na Tabela 1, que a grande maioria dos discentes, isto é, 213 respondentes, reúnem as respostas na pontuação 4 da escala, concordando, embora parcialmente, que “a educação superior em administração deve facilitar a aprendizagem do discente e sua participação ativa como futuro gestor”. Um fator que merece destaque nesta análise é que nenhum dos respondentes discordam da referida sentença. Desta forma, infere-se que os alunos percebem a necessidade de adequação do currículo e das metodologias de ensino às atividades profissionais do administrador, e por este motivo são favoráveis à adoção de formas de ensino mais flexíveis e interdisciplinares.

Carmo e Albanez (2016) já alertavam para o modo como o ensino universitário de administração é tratado: restrito ao conteúdo veiculado de forma teórica, e dessa forma, destacaram que há evidências sobre a necessidade das escolas de gestão e negócios revisarem a metodologia de ensino e a grade curricular de seus cursos de administração, satisfazendo as expectativas do corpo discente e elevando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, o esperado é que “dentro da sala de aula, e fora dela também, seja um espaço para reflexões, desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e habilidades imprescindíveis à formação de administradores” (NOGUEIRA; BASTOS, 2012, p. 226).

Posteriormente à análise da Escala *Likert*, cabe destacar que duas questões permitiram que os envolvidos na pesquisa comentassem abertamente a sua vivência com a metodologia de aprendizagem ativa no curso de administração, dentro da sala de aula ou fora dela, e se consideravam importante a manutenção da proposta. A análise do conteúdo das respostas possibilitou o levantamento de algumas considerações importantes.

Com os relatos e comentários dos estudantes, pode-se evidenciar que a implantação das metodologias ativas em todas as disciplinas da grade curricular do curso de administração, mudou significativamente a forma de aprender dos discentes, e estes se mostram favoráveis a esta mudança.

Além disso, percebeu-se nos comentários dos estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, que em virtude da proposta pedagógica, esses sujeitos se mostram satisfeitos com seus desempenhos profissionais e afirmam que o ambiente acadêmico influencia positivamente nesse resultado profissional, e alguns justificam que as práticas vão sendo construídas a partir de interações, e além de oportunizar a aprendizagem dentro da sala de aula, possibilita excelentes desempenhos fora dela.

Alguns estudantes mencionaram o fato de já terem vivenciado experiências frustrantes no mercado de trabalho antes dessa proposta de formação ativa e participativa, isto pode sinalizar a maneira deficitária como o ensino de administração, bem como de outras áreas no âmbito universitário, está sendo conduzido, fugindo das tendências que estão se processando no mercado de trabalho.

Assim, julga-se que os discentes apoiam a manutenção de propostas dessa envergadura, pois reconhecem a necessidade de levantamento de políticas públicas e organizacionais que promovam a preparação de administradores/gestores, sem que haja eventuais desencontros entre a formação recebida pelo sujeito e as habilidades profissionais do mesmo. Nesta perspectiva, depreende-se que os alunos estão conscientes de que a formação do administrador ainda é muito tecnicista e que isso acarreta a falta de integração entre o que se ensina e o que se pratica nas organizações (SOUZA *et al.*, 2017).

Buscou-se analisar a percepção dos discentes acerca de eventuais melhorias agregadas a formação. Desta forma, considerando uma escala de 0 a 10 solicitou-se que os participantes da pesquisa classificassem a qualidade média e a importância média de determinado fator para a aprendizagem. A Tabela 2 apresenta os fatores indicados e as respectivas médias que os discentes atribuíram a qualidade e importância de cada aspecto investigado.

Tabela 2. Importância e efeito das metodologias ativas na qualidade do ensino

Efeito da utilização das metodologias ativas	Qualidade (Média)	Importância (Média)
Formação do perfil profissional em sala de aula	10	10
Adequação do papel docente e discente a diferentes processos e práticas	10	10
Capacidade do aluno de se posicionar criticamente e desenvolver habilidades de problematizar e solucionar problemas emergentes	9,88	10
Integração da teoria com a prática	9,94	10
Estabelecimento de trabalho em equipe para estimular a coletividade	8,97	9,82
Aprendizagem pautada no diálogo e na discussão, estimulando a argumentação e reflexão-ação	9,45	10

Fonte: Resultados da pesquisa (2017).

Nota-se que as médias são elevadas para todos os fatores mencionados. É perceptível que no que tange aos fatores: formação do perfil profissional, capacidade do aluno se posicionar criticamente, teoria e prática tratadas de forma indissociáveis, coletividade e reflexão-ação, a qualidade média de tais aspectos variaram entre 8,97 e 10, na percepção dos discentes envolvidos. Já a importância desses fatores variaram entre 9,82 e 10. Essa tendência fortalece o que Soares *et al.* (2016) chama de “potencialização e melhoria acadêmico-pedagógica”, que reflete a relevância da aceitação social da metodologia ativa no contexto da Instituição analisada.

A Tabela 3 apresenta uma análise, de respostas brutas e percentuais, sobre os motivos que influenciam à adoção da metodologia ativa por parte dos discentes. Destaca-se que as respostas eram dicotômicas, então os indivíduos deveriam responder se a sentença/razão presente na questão era um fator que influenciava ou não na aceitação da metodologia, podendo o mesmo optar por marcar mais de um item.

Tabela 3. Motivos para a aceitação das metodologias de aprendizagem ativas

Razões para aceitação social da implementação de metodologias ativas	Respostas	Respondentes (%)
Quebra de paradigmas educacionais, proporcionando reformas e inovações nas bases curriculares.	482	98,77%
Maximização da qualidade das aulas, com aulas mais estimulantes, menos cansativas e motivadoras, com maior retenção do conhecimento.	488	100%
Processo de avaliação contínuo, tendo em vista que os discentes recebem <i>feedback</i> que servirão para retroalimentar o ciclo de avaliação, auxiliando no aprimoramento de uma futura postura profissional.	488	100%

Razões para aceitação social da implementação de metodologias ativas	Respostas	Respondentes (%)
Professor com papel de mediador da aprendizagem, desenvolvendo habilidades didático-pedagógicas específicas e relevantes para a comunidade acadêmica.	464	95,08%
Formação dinâmica e inovadora induzindo os alunos a refletirem sobre suas ações na área de estudo em questão.	478	97,95%
Mobilização e envolvimento colaborativo do discente.	448	91,8%

Fonte: Resultados da pesquisa (2017).

Como apresentado na Tabela 3, as principais razões apontadas como fatores influenciadores para a aceitação da proposta pedagógica são, em ordem de prioridade: maximização da qualidade das aulas, tornando-as mais estimulantes e motivadores com uma aquisição de conhecimento mais efetiva (100%), avaliação contínua, pois os alunos frequentemente recebem *feedback* sobre as atividades práticas e poderão se aperfeiçoar continuamente (100%), inovação nas bases curriculares e metodológicas, quebrando paradigmas (98,77%), formação dinâmica e inovadora que incentiva a reflexão sobre as ações (97,95%), professor como mediador da aprendizagem, com novas habilidades didático-pedagógicas (95,08%) e mobilização e envolvimento colaborativo dos alunos (91,9%).

Por conseguinte, buscou-se averiguar a percepção dos alunos acerca de quais atividades utilizadas pelo professor são mais produtivas e relevantes para a didática em sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo. Solicitou-se ainda que o aluno destacasse uma limitação da aplicação dessas técnicas no contexto da IES. A Tabela 4 apresenta brevemente o percentual de respostas para determinadas atividades.

Tabela 4. Atividades mais produtivas para o aprendizado dos discentes

Atividades mais produtivas para o processo de aprendizagem	Respondentes (%)
Atividades de simulações do ambiente empresarial.	100%
Práticas para identificar e solucionar determinadas problemáticas reais.	100%
Competições/Gincanas acadêmicas.	98,77%
<i>Brainstorming</i>	99,79%
Utilização de tecnologias para a prática profissional.	99,38%
Intervenções organizacionais.	96,11%
Estudos de caso, jogos educacionais, vídeos, síntese coletiva, entre outras.	86,06%

Fonte: Resultados da pesquisa (2017).

Percebe-se que 100% dos respondentes consideram que atividades de simulação do ambiente empresarial e as práticas para identificar e solucionar problemas reais são as atividades mais produtivas para o aprendizado. Na sequência, nota-se que uma atividade que teve um percentual considerável de respondentes foi o *Brainstorming*, sendo destacado por 99,79% estudantes que responderam o questionário. Tal resultado permite inferir que uma simples atividade que abra espaço para uma “tempestade de ideias”, isto é, discussão crítica entre os alunos, promove o desenvolvimento de diversos conhecimentos e habilidades do sujeito, além de compreender uma técnica apontada pelos próprios discentes como importante para o contexto.

Outras atividades apontadas como produtivas são: utilização de tecnologias voltadas para a prática profissional (99,38%), competições e gincanas acadêmicas que estimulam a liderança e espírito de equipe (98,77%), intervenções organizacionais isto é, a participação dos alunos em empresas e projetos de consultoria (96,11%) e por conseguinte, as demais atividades mais tradicionais, tais como, estudos de caso, vídeos, síntese coletiva, entre outras (86,06%).

A falta de costume dos discentes em controlar o seu aprendizado trata-se de um entrave para a plena inserção e aceitação de abordagens inovadoras de ensino, tendo em vista que, infelizmente, é comum que estes alunos tenham uma trajetória acadêmica baseada no modelo tradicional de ensino. Souza *et al.* (2017) destacam que o atual ambiente de negócios exige mudanças nesse cenário de ensino conservador ao qual os alunos estão adaptados, uma vez que torna-se fundamental uma formação sistêmica que estimule o futuro administrador a lidar com os desafios da gestão contemporânea.

5 Conclusões

Conclui-se que, no geral, os alunos se mostraram propensos à aceitarem novas diretrizes curriculares, além disso, apresentam visões favoráveis com relação ao projeto andragógico que aborda metodologias ativas de aprendizagem, indicando que propostas dessa envergadura fomentam o desenvolvimento de habilidades, e que desta forma, o curso de administração oferece ao acadêmico preparação mais significativa para o mercado através de uma formação profissional adequada e bem estruturada.

Um ponto relevante identificado é que a aplicabilidade da metodologia ativa reflete não apenas na satisfação dos alunos, mas sobretudo, na criação de novos métodos e formas de ensinar e aprender, uma vez que sob a óptica dos discentes, esse tipo de prática educacional consegue acompanhar as constantes mudanças do conhecimento e aproxima o graduando de uma postura de gestor, reduzindo, portanto, a distância entre o curso e o trabalho a ser exercido pelo futuro administrador no contexto dos desafios contemporâneos.

Embora os aspectos didáticos e curriculares sejam continuamente tratados e atualizados pelas Universidades, a análise da literatura corrobora a lacuna, ainda existente, de abordagens e casos de ensino voltados para esmiunçar transições e adequações de conteúdos programáticos e metodologias para a preparação de administradores/gestores aptos e competitivos para lidar com os múltiplos desafios do mercado, apontada por autores do referencial teórico (CAGGY; FISCHER, 2014; TORDINO, 2014; SOARES *et al.*, 2016; BOLZAN; ANTUNES, 2016). O tema, embora conte com muitos estudos relevantes e publicações, ainda apresenta lacunas que fazem dele um campo de estudo amplo e inacabado.

Os resultados deste estudo são locais, porém poderiam ser expandidos para outros contextos. Nesta perspectiva, longe de esgotar as discussões sobre a o ensino de administração dinamizado por metodologias ativas, traça-se algumas possibilidades de pesquisas futuras: considerar a perspectiva dos professores a respeito do tema, identificando os desafios e potencialidades impostas à prática docente; realizar estudos comparativos entre instituições da esfera pública e privada; ampliar as bases de dados; analisar do ponto de vista da gestão universitária, os fatores condicionantes de dificuldades para a implantação de propostas de inovações didáticas, bem como o efeito destas para a manutenção dos alunos nos cursos e a visibilidades destes no mercado, entre outras possibilidades.

Referências

- ALMEIDA, R. S.; NOVO, L. F.; ANDRADE, C. O. Expansão, mercantilização e educação bancária no ensino superior brasileiro. In: colóquio internacional sobre gestão universitária nas américas, 12, 2013, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas.
- ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 2, 2004.
- BARBOSA, F. E.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *E-Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 9, p. 48-67, 2013.
- BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para a Formação de Professores-Gestores do Ensino Superior. *Revista Pretexto*, Belo Horizonte, v.17, n.4, p. 95-110, 2016.
- BARDINI, V. S. S.; SPALDING, M.; VASCONCELOS, L.; SILVEIRA, V., SALGADO, M. A. Práticas pedagógicas no ensino de histologia: estratégias para incentivar o aluno na consolidação dos conhecimentos. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 2, n. 4, p. 15-21, 2016. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1380/1070>>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- BARRO, F. C.; DA COSTA, G. M. T.; SCHORR, E.; BARRO, D. A implementação do projeto de aperfeiçoamento teórico prático como ferramenta de gestão para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem em cursos de graduação. *Revista Inovação, Projetos e Tecnologias*, v. 3, n. 2, p. 184-196, 2015.
- BISPO, M. S. A Aprendizagem Organizacional Baseada no Conceito de Prática: contribuições de Silva Gherardi. *RAM, Rev. ADM. Mackenzie*, v. 14, n. 6, 2013.
- BOLZAN, L. M.; ANTUNES, E. D. D. O que clamam as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas calam ao abordarem o ensino em administração no Brasil? *Revista ADM - MADE*, ano 15, v. 19, n. 3, p. 77-93, 2015.
- CAGGY, R. C. S. S.; FISCHER, T. M. D. Interdisciplinaridade revisitada: Analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 3, p. 501-531, 2014.
- CARMO, B. M. B.; ALBANEZ, T. Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. *Revista Universo Contábil*, 96-116. 2016.
- CFA, Conselho Federal de Administração. *Administração é o curso com maior número de matrículas em 2015*. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/servicos/news/cra/cfa-administracao-e-o-segundo-curso-com-maior-numero-de-matriculas-em-2015>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- CFA, Conselho Federal de Administração. *Censo do Curso de Administração*. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/servicos/formacao-profissional/censo-dos-cursos-de-bacharelado-em-administracao-e-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nas-diversas-areas-da-administracao>>. Acesso em: 12 set. 2017.

- COSTA, M. R.; FERNANDES, A. T. F.; LORENZ, M. G.; PEREIRA, P. P.; SANTOS, A. P. O desenvolvimento do processo pedagógico através do uso de metodologias (inter)ativas na educação à distância. *Revista Espaço para Saúde*, v. 15, n. 1, p. 476-485, 2014.
- EXPÓSITO, L. M. C.; CIURANA, A. M. G. Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 73, pp. 131-154, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 1, 1987.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOI, A. F.; FERREIRA, J. V. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 15, n. 2, ed. 29, 2016.
- GUERRA, C. J. O.; TEIXEIRA, A. J. C. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, v. 10, n. 4, 2016.
- JAMIESON, S. Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, v. 38, n. 12, p. 1217-1218, 2004.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Campus, 2011.
- LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, n. 21 v.61, p. 421-434, 2017.
- MEDEIROS, J. T.; DANTAS, F. N.; MELO, C. M. M. D.; ARAÚJO, A. O. Metodologias ativas na docência contábil: reflexões sobre a prática em sala de aula. *Anais... Congresso Internacional de Administração. Gestão Estratégica: Da Crise à Oportunidade*. Natal, RN, 2016.
- MELO, B. C.; SANT'ANA, G. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo de aprendizagem. *Comum. Ciênc. Saúd.*, v.4, n. 23, p. 327-339, 2012.
- MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. *Revista Organizações em Contexto*, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. *Revista de Gestão*, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.
- NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de Graduação em Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 10, n. 5, p. 28-52, 2009.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um curso de Administração: O desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 13, n. 40, p. 281-299, 2011.

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. Impressão docente para a aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. *Administração; Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 3, p. 355-391, 2011.

PEREIRA, R. S.; FRANCO, I. D., DOS SANTOS, I. C., VIEIRA, A. M. Innovation teaching within the brazilian academic scenario: contributions to higher education course administrators. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 101-139, 2015.

PEREIRA, R. S.; FRANCO, I. D.; ALMEIDA, L. C. B.; SANTOS, I. C. dos. O ensino de “inovação” na administração, ciências contábeis, turismo e tecnologia em gestão: um estudo exploratório em instituições de ensino superior brasileiras. *Revista de Administração e Inovação*, v. 9, n. 4, p. 221-244, 2012.

PINTO, N. G. M.; CONTE, B. P.; DA SILVA, R. A.; CORONEL, D. A. A discussão entre teoria e prática nas ciências administrativas: uma análise das dissertações do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal De Santa Maria. *Revista de Administração de Roraima*, v. 5, n. 2, p. 285, 2015.

REGO, S. M. O.; SILVA, A. B. Reflexões sobre a prática do estágio supervisionado no curso de administração: limites e possibilidades para o processo de aprendizagem. In: encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade, 4, 2013, Brasília/DF, *Anais...* Distrito Federal: IV EnEPQ, 2013.

SANTOS, G. L. S.; MELO JÚNIOR, D. F. A.; SÁ, N. M. N., MELO, T. P. O Ensino da Administração e o desafio de unir teoria e prática. Uma análise organizacional da AESGA, alicerçados, apenas, nas disciplinas vivenciadas no 1º período. *Anais...* Congresso Internacional de Administração. Gestão Estratégica: da crise à oportunidade. Natal, RN, 2016.

SCHMITZ, L. C. S.; ALPERSTEDT, G. D.; VAN BELLEN, H. M., SCHMITZ, J. L. O Processo de Ensino Aprendizagem em Gerenciamento de Projetos e a Inserção Social: A Experiência da Casa de Cáritas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 2, p. 355-385, 2012.

SILVA, I. C.; SILVA, K. A. T.; FREITAS, R. C. Ensino de Administração: Reflexões críticas sobre a formação do administrador. *Anais...* IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ. Brasília/DF, 2013.

SOARES, A. M. J.; ALVES, R. L.; TARGINO, E. N. M. Políticas Educacionais na Contemporaneidade: um estudo empírico sobre o impacto da aprendizagem subsidiada por metodologias ativas no ensino superior. *Anais...* II Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI. Campina Grande – PB, 2016.

SOUZA, D. L.; FERRUGINI, L.; ZAMBALDE, A. L. Formação do administrador: uma análise sobre o desenvolvimento de competências no ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 10, n. 1, 2017.

SOUZA, D. L.; SOUSA, J. S.; CORRÊA, R. D. S.; ZAMBALDE, A. L. A formação do Administrador na perspectiva das competências individuais requeridas. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 8, n. 4, p. 85-99, 2014.

TORDINO, C. A. Trabalhos Intercalares do Curso de Administração: Alternativa à Prática da multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 2, p. 271-294, 2014.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.