

## SEÇÃO: ARTIGOS

# METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE DOCENTES EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DO DISTRITO FEDERAL

Sandson Barbosa Azevedo<sup>1</sup>

Veruska Albuquerque Pacheco<sup>2</sup>

Elen Alves dos Santos<sup>3</sup>

### RESUMO

Trata-se de um estudo sobre percepção de docentes acerca das metodologias ativas no ensino superior. A pesquisa objetivou mapear a percepção de professores de uma faculdade particular sobre a utilização dessas metodologias. A pesquisa foi exploratória quantitativa, caracterizada como estudo de caso, e compreendeu o uso de questionário. A amostra é composta por 57 docentes de uma instituição privada de ensino superior localizada em Brasília. Os resultados mostram que 96% dos participantes utilizam as metodologias ativas em sua prática docente, sendo o método do estudo de caso e o *team-based learning* (aprendizagem baseada em equipes) as mais utilizadas pelo grupo. Evidencia-se que na percepção dos participantes, as características mais desenvolvidas nos estudantes são as relações interpessoais, a iniciativa e o aumento da criticidade. Constatou-se a consciência dos professores em relação à importância da utilização das metodologias ativas. Essa pesquisa apontou ainda a importância das IES ofertarem cursos de metodologias ativas em seus espaços, sem dispensar uma visão crítica e reflexiva de como as metodologias têm sido aplicadas.

**Palavras-chaves:** Metodologias ativas. Ensino superior. Docência.

#### Como citar este documento – ABNT

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002573, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2573>.

Recebido em: 26/08/2018  
Aprovado em: 22/05/2019  
Publicado em: 06/08/2019

<sup>1</sup> Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Brasília, DF, Brasil.

ORDIC ID: <http://orcid.org/0000-0002-2000-2957>. E-mail: [sandson.azevedo@gmail.com](mailto:sandson.azevedo@gmail.com).

<sup>2</sup> Centro Universitário Projeção, Brasília, DF, Brasil.

ORDIC ID: <http://orcid.org/0000-0001-7161-6062>. E-mail: [veruska.pacheco@projecao.br](mailto:veruska.pacheco@projecao.br).

<sup>3</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

ORDIC ID: <http://orcid.org/0000-0001-8850-2117>. E-mail: [elenpsi@gmail.com](mailto:elenpsi@gmail.com).

## METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DEL DISTRITO FEDERAL

### RESUMEN

Se trata de un estudio sobre percepción de docentes acerca de las metodologías activas en la enseñanza superior. La investigación objetivó mapear la percepción de docentes de una facultad particular sobre la utilización de estas metodologías. La investigación fue exploratoria cuantitativa, caracterizada como estudio de caso, y comprendió el uso de cuestionario. La muestra es compuesta por 57 docentes de una institución privada de enseñanza superior ubicada en Brasilia. Los resultados muestran que el 96% de los participantes utilizan las metodologías activas en su práctica docente, siendo el método del estudio de caso y el *team-based learning* (aprendizaje basada en equipo) las más utilizadas por el grupo. Se evidencia que en la percepción de los participantes, las características más desarrolladas en los estudiantes son las relaciones interpersonales, la iniciativa y el aumento de la criticidad. Se constató la conciencia de los profesores en relación a la importancia de la utilización de las metodologías activas. Esta investigación apuntó además la importancia de las IES a ofrecer cursos de metodologías activas en sus espacios, sin prescindir de una visión crítica y reflexiva de cómo las metodologías han sido aplicadas.

**Palabras clave:** Metodologías activas. Enseñanza superior. Enseñanza.

## ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: TEACHER PERCEPTION IN A PRIVATE FEDERAL DISTRICT INSTITUTION

### ABSTRACT

This is a study about the perceptions of professors about active methodologies in higher education. The research aimed to map the perception of lecturers of a private college about the use of these methodologies. The research was quantitative exploratory, characterized as a case study, and comprised of the use of a questionnaire. The sample consists of 57 university lecturers from a private institution of higher education located in Brasilia. The results show that 96% of the participants use the active methodologies in their teaching practice, the case study method and team-based learning were the most used by the group. It is clear in the perception of the participants, the most developed characteristics in the students are interpersonal relationships, initiative, and increased criticality. The awareness of professors regarding the importance of using active methodologies was verified. This research also pointed out the importance of HEIs (Higher Education Institutions) offering active methodologies courses in their spaces, without giving a critical and reflective view of how the methodologies have been applied.

**Keywords:** Active methodologies. Higher education. Teaching.

## **INTRODUÇÃO**

A educação superior tem passado por uma formidável expansão nas últimas décadas. Segundo Neves (2007) o reconhecimento da necessidade de elevar os níveis de escolaridade das populações, para a busca por uma transformação social, procede acompanhado de expectativas de que os modelos de educação, ainda engessados e rígidos, sejam repensados. Isso envolve a quebra de paradigmas, o que não é tarefa simples.

Na visão da mesma autora, o Brasil em particular tem grandes desafios a enfrentar na educação superior, como por exemplo a urgência na ampliação do acesso aos diferentes cursos universitários, a oferta de cursos com garantia de qualidade, o investimento na formação continuada de docentes, o estímulo à pesquisa científica, e as possibilidades de empregabilidade dos formandos e egressos. Esses desafios estão acoplados em um cenário de mudanças históricas e culturais em que o alcance ao conhecimento não se restringe ao público superior, mas está disponível a todos mediante os diversos acessos tecnológicos.

Essa acessibilidade a diversos saberes dispôs o professor e o estudante em patamares muito próximos do conhecimento. Para além das similaridades existentes entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, como a idade, a experiência de vida e as condições socioeconômicas, o conhecimento tornou-se disponível a ambos, embora, não necessariamente o alcance ao conhecimento seja sinônimo de uma aprendizagem crítica e transformadora.

Nesse sentido, Borges e Alencar (2014, p. 127) ressaltam que “o ensino superior é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente”. Os docentes são demandados a repensar sua prática e a substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias diferenciadas, sobretudo pelas características do discente adulto. Diante disso, percebe-se a importância da formação continuada de docentes que visem trabalhar as percepções sobre o uso de diferentes metodologias de ensino.

Esse artigo enfatiza a importância do docente na mediação do conhecimento científico através do uso das metodologias ativas a partir dos resultados de uma pesquisa com professores. Para o direcionamento do leitor, apresenta-se seguidamente aspectos teóricos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de adultos, as diferentes metodologias ativas, a metodologia e os resultados da pesquisa.

## **DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO SUJEITO ADULTO**

São inúmeras as teorias psicológicas aplicadas à educação que visam explicar a aprendizagem humana. Em sua maioria utiliza-se de teorias direcionadas à infância e a

adolescência para compreendermos a aprendizagem de adultos, haja vista, a escassez de estudos específicos sobre a aprendizagem nessa fase do desenvolvimento.

É por volta dos anos 1950 e 1960, que surgem estudos que contemplam a aprendizagem de adultos. A Andragogia (do grego: *andros* adulto e *gogos* = educar) é entendida como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. Uma abordagem teórica voltada especificamente para clarificar as características da aprendizagem de adultos. Knowles *et al.* (2009), embora não sejam os pioneiros nos estudos sobre Andragogia, organizaram o modelo andragógico com base em várias conjecturas que diferem das do modelo pedagógico, conforme descritas abaixo:

1. *Necessidade de saber*: Os adultos têm a necessidade de conhecerem a utilidade do conhecimento que aprenderão, antes mesmo de aprenderem. Os autores frisam a necessidade de conscientização dos estudantes sobre a importância do que lhe é ensinado, de forma que isso já se constitui como uma estratégia, seguidamente de metodologias que possibilitem ao discente experiências reais ou próximas de sua realidade.
2. *O autoconceito do aprendiz*: O adulto é caracterizado pela responsabilidade de suas ações e escolhas, e na aprendizagem também sente a necessidade de reconhecimento de suas habilidades e competências. Quando não são vistos nesse sentido tendem a regredir a uma posição infantil diante do saber, o que pode gerar grandes dificuldades na relação professor-aluno.
3. *O papel das experiências dos adultos*: A vivência de experiência é o que caracteriza o estudante adulto. “Para muitos tipos de aprendizagem, os recursos mais ricos estão nos próprios aprendizes adultos” (KNOWLES *et al.*, 2009, p. 74). Logo, a ênfase da educação de adultos está nas técnicas experienciais – técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes, como discussões. Knowles aponta novamente para técnicas experienciais como forma de valorizar o estudante.
4. *Prontidão para aprender*: Algumas experiências propiciadas pelo desenvolvimento humano são mais propulsoras para a abertura de algumas aprendizagens, como a independência financeira do estudante e sua prontidão para compreender sobre educação financeira, dentre outros. Ressalta-se, portanto, que “há maneiras de induzir a prontidão por meio de exposição a modelos de *performance* superior, aconselhamento de carreira, exercícios de simulação e outras técnicas” (KNOWLES *et al.*, 2009, p. 74).
5. *Orientação para aprendizagem*: A aprendizagem do adulto é centrada para a vida, para a resolução de problemas, ou seja, o ensino deve apresentar um sentido para o estudante.

6. *Motivação*: Os estudantes são movidos por aspectos externos, como melhorias salariais, possibilidades de empregabilidade, mas as motivações intrínsecas são preponderantes para a aprendizagem.

Essas características propostas pela Andragogia estão correlacionadas com estudos da década de 1970, que entendem a aprendizagem de adultos pela potencialidade de interagir com aspectos como: inconsistência, contradição, imperfeição e tolerância. Estudos apontados por Papalia e Feldman (2013) nomeiam o pensamento adulto de pós-formal, em contraponto aos estudos de Piaget, para explicar um pensamento que além dos aspectos cognitivos, estabelece relações com a intuição e a emoção, e que faz o uso das experiências pessoais em situações ambíguas.

Uma característica importante do pensamento pós-formal é sua natureza *integrativa*. Adultos maduros integram lógica com intuição e emoção; fatos com ideias conflitantes; e informações novas com as que já possuem. Eles interpretam o que leem, veem ou ouvem em termos do significado que isso tem para eles. Em vez de aceitar algo por seu resultado visível, eles o filtram por meio de suas respectivas experiências de vida e aprendizado anterior (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 534).

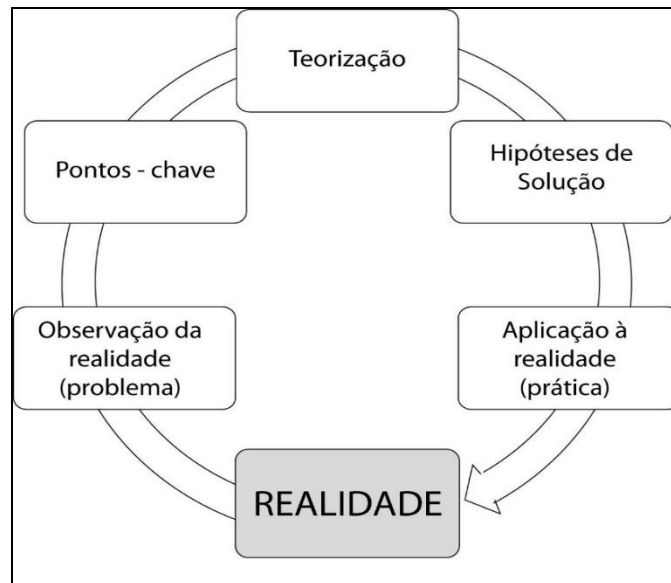
Essa organização de pensamento modifica-se conforme o desenvolvimento e envelhecimento da pessoa e das interações realizadas no mundo, sobretudo no contato com diferentes atividades que despertem os aspectos cognitivos. É oportuno destacar que segundo os estudos reunidos por Papalia e Feldman (2013) não são todos os adultos que irão desenvolver esse pensamento, mas os que desenvolvem geralmente estão em curso de ensino superior. Essa informação evidencia o comprometimento que o conhecimento científico repercute na vida do sujeito adulto e muda suas estruturas cognitivas, subjetivas e emocionais.

Essas informações apresentadas são fundamentais para um diálogo sobre as metodologias de ensino utilizadas com adultos. Conforme mencionado, a educação na contemporaneidade requer uma instrução de ensino que situe o estudante em uma posição ativa em sua aprendizagem e que considere sua experiência de vida. Desta forma, a mediação do conhecimento científico não pode renunciar metodologias em que o ensino seja marcado por uma aprendizagem significativa que forme profissionais mais críticos e preparados em suas áreas de atuação, como é a aposta nas metodologias ativas.

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

As metodologias ativas possuem como pressuposto a contextualização, ou aproximação da teoria para a realidade do aluno. É necessário nessa concepção que haja uma identificação, possibilitando uma interação e intervenção do aluno como protagonista do processo de

aprendizagem. Bordenave e Pereira (2017, p. 10) dizem que “uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo”. Utilizando o Arco de Maguerez<sup>4</sup> é possível visualizar como um francês na década de 1970 pensou a aprendizagem de adultos. Conforme demonstra a Figura 1, são necessários cinco elementos: observar a realidade para identificação do problema; identificar pontos-chave do desafio; teorização, juntando a visão sincrética com a analítica; criação de hipóteses; e aplicação no problema real.



**Figura 1** – Educação Problematizadora

Fonte: adaptado de Bordenave e Pereira (2017, p. 10).

A observação da realidade é importante para que o ensino faça sentido, em que o aluno consiga visualizar o problema próximo de sua vivência. Pontos-chave precisam ser estabelecidos para que haja um direcionamento acerca do que deve ser resolvido, ou seja, é uma especificação sem perder a generalização. Tendo esse ponto alcançado, passa a se teorizar e discutir possíveis hipóteses para solucionar o problema, e por fim, aplicá-las à realidade. Se transportarmos a utilização do Arco de Maguerez para a aplicação de metodologias ativas, teríamos a seguinte situação:

<sup>4</sup> O francês Charles Maguerez criou em 1970 um esquema para ensinar, na França, os africanos que não dominavam o idioma. Ver Bordenave e Pereira (2017).



Figura 2 – Planejamento do Arco da Problematização de Charles Maguerez  
Fonte: Prado *et al.* (2012, p. 176).

A aplicação proposta por Prado *et al.* (2012) estabelece que na primeira etapa sejam definidos um tema e uma metodologia ativa. A observação da realidade é fundamental para escolha da melhor metodologia a ser aplicada. No passo seguinte, após a observação, se define como será operacionalizada a metodologia ativa e sua apropriação para ser utilizada.

Na fase da teorização surgem questionamentos, momento em que ocorre o embasamento teórico da situação observada. Faz-se necessário um alinhamento entre os participantes para possibilitar uma uniformidade do conhecimento. O próximo passo é quando surgem as hipóteses, a transformação, o apontamento das soluções para os problemas identificados baseado em suas vivências, em sua observação e a interação com a teoria pertinente. Por fim, ocorre a aplicação podendo-se verificar se a solução de fato é a melhor opção ou se há alternativas de resolução.

Esse processo sintetiza com clareza a aplicação das metodologias ativas para a aprendizagem de adultos. Conforme explicitado a escolha da metodologia ocorre a partir da observação da realidade, isso explica porque falamos de metodologias, no plural, para evidenciar a ampla variedade de metodologias ativas no ensino superior, as quais podem ser utilizadas de acordo com o objetivo e a realidade dos discentes.

Marin *et al.* (2010) apontam como principais pontos positivos da utilização de metodologias ativas: a) aproximação da realidade; b) integração entre a teoria e a prática; c) preparação para o trabalho em grupo; e d) aluno como responsável pela sua aprendizagem. Em consonância, Bollela *et al.* (2014) destacam a importância das metodologias ativas, apontando-as como um processo centrado no aluno, onde a resolução de problemas e vivência da aprendizagem e a consciência de seu processo (metacognição) são privilegiadas.



Os alunos que vivenciam esse método tendem a adquirir mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas, melhoram o relacionamento com os colegas, aprendem a se expressar melhor oralmente e por escrito, adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar (RIBEIRO, 2005).

Percebe-se que devido a muitas iniciativas de instituições educacionais, algumas metodologias são mais utilizadas que outras, vêm surgindo, ou ressurgindo de acordo com o curso em questão, e com a base epistemológica que corresponda ao trabalho científico e intelectual. Dentre as principais metodologias utilizadas nesse nível de ensino, especialmente na área de negócios, escopo deste trabalho, podemos citar o método do estudo de caso, metodologia de Harvard amplamente difundida no Brasil. E nos últimos anos, pode-se avaliar um crescente de trabalhos por meio do *Problem-Based Learning* (PBL), do *Team-Based Learning* (TBL) e do *Peer Instruction*, citadas seguidamente.

O método de estudo casos ou a metodologia de casos tem se mostrado, na perspectiva de Pessoa (2004), uma abordagem relevante para a resolução dos dilemas do trabalho docente, cercado de cenários que levam ao mal-estar. Segundo a autora, a utilização de casos serve como estratégia de desenvolvimento de “aprender a pensar como professor”. Embora muitas vezes esses casos já tenham uma solução, pois são baseados em acontecimentos já existentes, os alunos assumem o protagonismo e com a situação exposta buscam soluções para o problema colocado. Para Gomes (2012), o método do estudo de caso eleva ao máximo o aprendizado por meio do incremento das seguintes habilidades: analítica; tomada de decisão; prática na utilização de ferramentas de gestão; comunicação oral e escrita; administração do tempo; relacionamento interpessoal e desenvolvimento da criatividade.

A metodologia de aprendizagem baseada em problemas tem seu referencial teórico pautado em Bruner e Dewey, e visa a motivação dos estudantes, tendo como premissa o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes do aluno (BOROCHOVICIU; TORTELLA, 2014). O processo de investigação do problema deve considerar os seguintes passos: 1. Apresentação de um problema; 2. Identificação do problema; 3. Sugestão de solução; 4. Experimentação; 5. Solução. Para Tiballi (2003), esse processo de ser desafiado por um problema real impulsiona a aprendizagem autônoma de estudantes.

Outra metodologia a ser sintetizada é a aprendizagem baseada em equipes – o TBL, criada para o trabalho com turmas de maior quantitativo de alunos, que operacionalmente são subdivididas em pequenos grupos para o desenvolvimento em 3 etapas (FIGURA 3): reparação individual; garantia de preparo e aplicação de conceitos, sendo que na primeira ocorre uma preparação individual e na segunda ocorre a aplicação de um teste individual e



um teste em grupo e possibilita a apelação e ocorre o feedback pelo professor; já na última etapa os alunos devem resolver um problema significativo, igual para todos, com resposta específica e relatado simultaneamente (BOLLELA *et al.*, 2014).

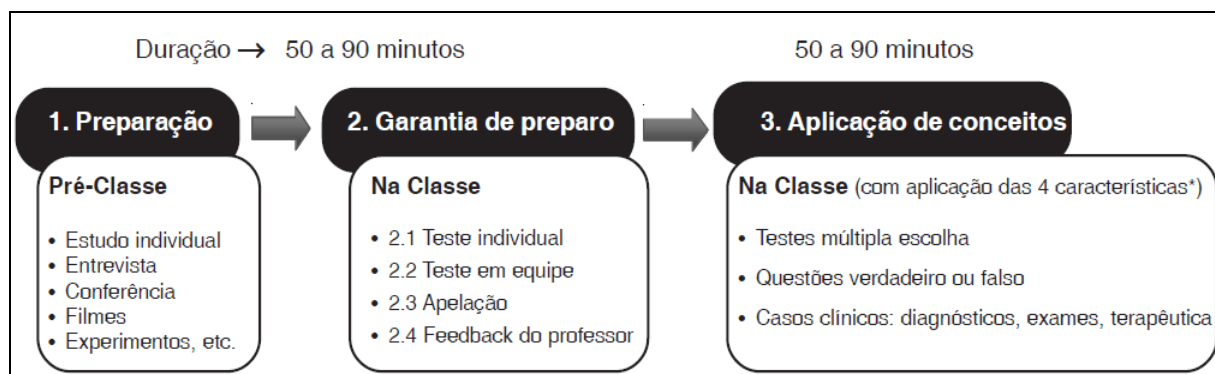


Figura 3 – Etapas do TBL

Fonte: Bolella *et al.*, 2014.

O criador dessa metodologia, Larry Michaelsen, trabalha o aprendizado por intermédio das relações, por isso os grupos devem ser fixos e atarem diversas vezes. O compromisso social do indivíduo com o grupo é o motivador do preparo, há uma responsabilização pelo trabalho individual e consequentemente do grupo, promovendo assim a aprendizagem em equipe (MICHAELSEN; KNIGHT; FINK, 2004).

A metodologia *peer instruction* criada por Mazur é compreendida pelo fluxograma da Figura 4, onde é apresentado um conceito e em seguida realizada uma pergunta conceitual aos alunos. Após eles responderem, é verificado o índice de acerto: se for superior a 70%, o professor explica a questão e passa para a próxima; caso fique entre 35% e 70%, os alunos devem discutir a questão com seus colegas, realizarem uma nova votação e é feita a explicação, como citado anteriormente; caso os acertos sejam inferiores a 30%, o conceito é apresentado novamente e faz-se uma nova questão sobre o mesmo conceito (MAZUR, 2015).

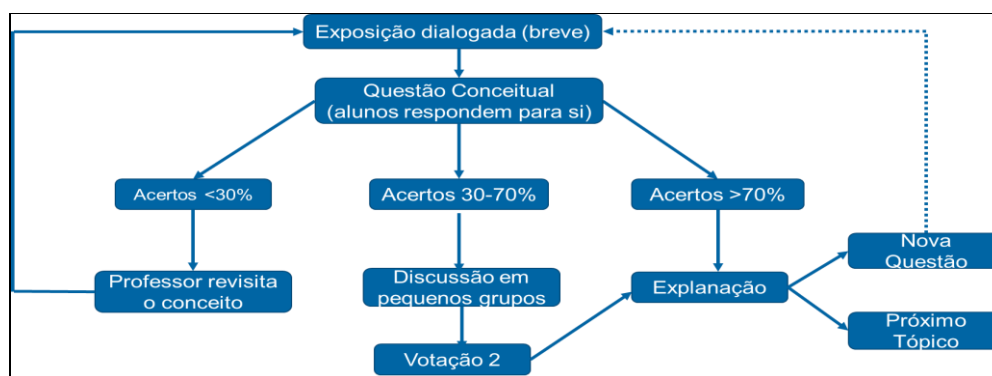


Figura 4 – Fluxograma do *peer instruction*

Fonte: Baseado em MAZUR, 2015.

Poderiam ser apontadas outras metodologias no ensino superior, mas por não ser esse o objetivo da pesquisa, segue no Quadro 1, os principais traços das metodologias ativas sintetizadas pelos autores deste artigo.

Metodologia	Definição
PBL/ABP	<i>Problem based learning</i> . Aprendizagem baseada em problemas. “uma estratégia de método para aprendizagem, centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor” (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 184-185).
TBL/ABE	<i>Team-based learning</i> . Aprendizagem baseada em equipes. “TBL é uma estratégia educacional para grandes grupos que, a partir da coordenação do professor, possibilita a interação e colaboração no trabalho em pequenos grupos (centrada no estudante)” (BOLELLA <i>et al.</i> , 2014, p. 299).
<i>Peer Instruction</i>	Instrução aos pares. “O <i>peer instruction</i> é uma abordagem pedagógica que enfatiza os conceitos básicos, com alunos comprometendo-se a uma concepção, oferecendo um ambiente para a discussão com colegas e com professores, onde é chamada a atenção para as concepções erradas. A tecnologia por si só não é a pedagogia” (LASRY, 2008, p. 243).
Método do estudo de Caso	“Casos são histórias ou narrativas contextualizadas ou situadas num tempo e num espaço que descrevem as situações reais, complexas e multidimensionais que caracterizam a experiência real e, assim, representam conhecimento em utilização e revelam como o personagem principal ou mesmo o escritor, pensa à medida que identifica e resolve problemas” (MENDES, 2001, p. 189 <i>apud</i> MENDES, 2004).
Grupos Tutoriais	“Entende-se por tutoria de grupo aquela na qual há um tutor, que seja um profissional formado, preparado de forma adequada para esta tarefa e que não necessariamente ocupe uma posição de destaque na carreira, e aprendizes com perfil profissional semelhante. A tutoria de pequeno grupo envolve geralmente até oito aprendizes, e a de grupos envolve maior número de pessoas. Trata-se de um modelo muito utilizado nas graduações e está destinado a ter melhores resultados quando os envolvidos já se conhecem e o grupo se torna coeso, facilitando transpor barreiras, como a organização dos encontros e a confidencialidade do grupo” (CHAVES <i>et al.</i> , 2014, p. 534).
PLE	<i>Project-led education</i> . Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares. “Esta metodologia tem como principais características a centralidade da aprendizagem do aluno, o trabalho em equipe, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e da criatividade, o desenvolvimento de competências de comunicação e do pensamento crítico e, por último, a articulação entre os conteúdos numa perspectiva interdisciplinar” (FERNANDES; FLORES, 2011, p. 307).
ABEP	A ABEP ou ICBL – <i>Investigative Case-Based Learning</i> “está estruturada nos princípios de que a pesquisa: provê contextos significativos para o estudo; inicia a aprendizagem direcionada à exploração; requer o desenvolvimento de habilidades necessárias para colaboração e solução de problemas; requer abordagens multidisciplinares; serve como andaimes para as investigações estruturadas pelos estudantes; envolve os estudantes para a colaboração em

propor e resolver problemas e para a argumentação persuasiva; e provê opções flexíveis para direcionar a aprendizagem de conceitos” (MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 100).
---

**Quadro 1** – Traços Centrais das Metodologias Ativas

Fonte: elaborado pelos autores.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é do tipo exploratória, de abordagem quantitativa, caracterizada como estudo de caso. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória busca a aproximação com o problema, clarificando-o, ou ainda objetiva abrir perspectivas para a elaboração de hipóteses. A pesquisa quantitativa, por sua vez, “permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente”; são traços da pesquisa quantitativa: enumerar ou medir eventos; examinar relações entre variáveis; empregar instrumental estatístico para a análise dos dados; confirmar hipótese; analisar a possibilidade de generalização de resultados; utilizar questionários estruturados (TERENCE; FILHO, 2006, p. 3).

Yin (2015) relata circunstâncias onde se indica o estudo de caso: quando o caso objetiva testar uma hipótese ou teoria já existente; quando o caso é único, ou extremo; quando a situação ou fenômeno são inacessíveis à investigação científica; quando o estudo ainda se encontra em etapas exploratórias ou como estudos piloto. Gil (2011, p. 57-58) afirma que o estudo de caso se caracteriza “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

## **BREVE DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

A instituição pesquisada é uma faculdade privada localizada no Distrito Federal. Trata-se de um grupo educacional fundado na década de 1980, cuja primeira unidade de ensino superior foi inaugurada em 2000 e em 2016 foi transformada em Centro Universitário. O grupo é composto ao todo por sete unidades, sendo um centro universitário, seis faculdades e um polo EAD.

O estudo foi realizado com docentes dos cursos vinculados à Escola de Negócios, que abrange oito cursos, sendo quatro bacharelados (Administração, Ciências Contábeis, Secretariado Executivo e Publicidade e Propaganda), e quatro tecnólogos (Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Gestão Pública e Logística).

Desde 2013, a instituição vem desenvolvendo junto ao corpo docente um programa de formação voltado para a capacitação em Métodos Ativos de Ensino. As atividades, prioritariamente desenvolvidas nas semanas pedagógicas têm permitido apresentar métodos e possibilitado a experimentação dessas ferramentas pelos docentes. Os

professores, desde então, têm sido provocados a trabalhar métodos ativos em sua prática docente.

A população deste estudo caracteriza-se como amostragem por acessibilidade ou por conveniência (GIL, 2011). À época da coleta de dados, o quadro de docentes da escola era composto por cento e quatorze docentes. Participaram do estudo cinquenta e sete professores, o que corresponde a uma amostra de 50% da população.

### **PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE**

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), questionários são formados por um conjunto ordenado de questões que objetivam levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Compuseram o questionário 10 questões fechadas: 2 questões para coletar dados demográficos (idade) e sociográficos (tempo de docência no ensino superior), seguidas de 8 questões que tinham como foco o atendimento ao objetivo do estudo.

O instrumento foi aplicado via internet, por meio do Google Docs®. Segundo Faleiros *et al.* (2016) são crescentes as pesquisas on-line por possibilitarem a acessibilidade dos participantes e a redução de custos com a pesquisa. A sensibilização se deu por email, em que os docentes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária. Todos os preceitos éticos foram respeitados, no sentido de garantir aos professores a participação voluntária, com sigilo dos dados, bem como de tratamento agrupado desses materiais. Os dados foram tratados por meio do programa Excel®, para a realização de análises descritivas.

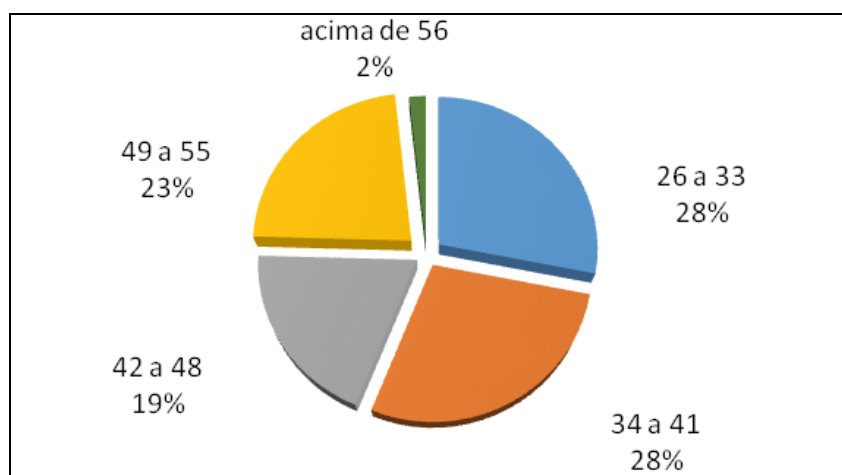
### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para contextualizar o leitor, trazemos algumas informações acerca da organização em que o estudo foi realizado, para na sequência apresentarmos os principais resultados. Desde 2013, a instituição tem desenvolvido, no âmbito da semana pedagógica que antecede cada período letivo, um programa continuado de formação docente, cuja temática central é voltada às metodologias ativas. A partir de então, os docentes têm sido “apresentados”, a cada semestre, a uma metodologia.

Nesse sentido, os professores que estão na instituição há mais tempo, já tiveram a oportunidade de conhecer traços e características de até 9 métodos distintos. As atividades da semana pedagógica contemplam a participação em palestra com profissionais de referência na temática e a participação em oficinas que objetivam a experimentação do método proposto para o semestre. Entendemos que esse programa de formação continuada é salutar, e vai ao encontro do que destaca Veiga (2006, p. 3):

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica.

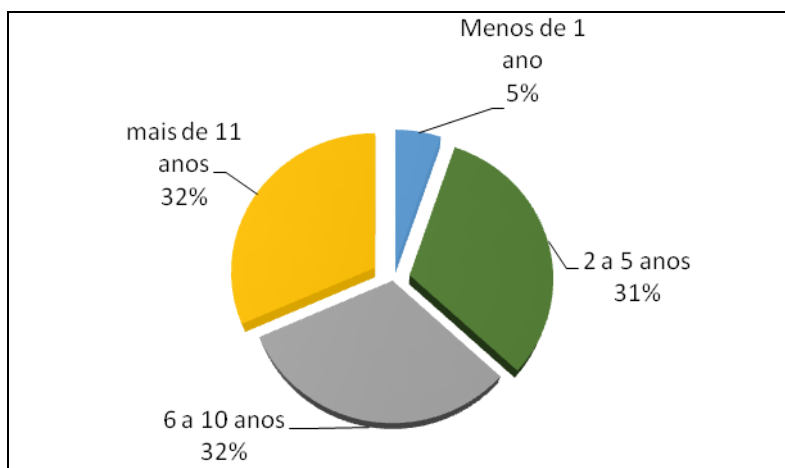
Quanto ao perfil dos respondentes, percebe-se um equilíbrio no que se refere à faixa etária. 56% dos docentes estão entre 26 e 41 anos, demonstrando um perfil jovem, especialmente em se tratando de docentes do ensino superior, em que o nível de formação é naturalmente mais elevado. O Gráfico 1 demonstra visualmente esse perfil.



**Gráfico 1** – Faixa etária dos participantes

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

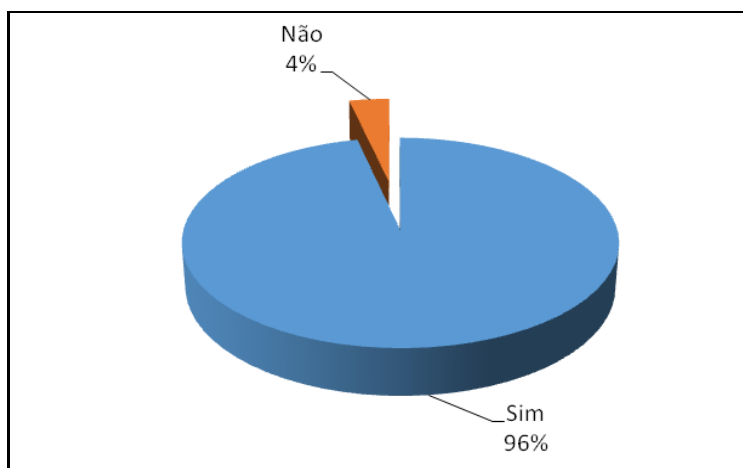
No que se refere ao tempo de docência, é possível constatar que se trata, na amostra pesquisada, de um grupo experiente na docência no ensino superior, conforme ilustra o Gráfico 2. Tem-se 32% da amostra com experiência entre 6 e 10 anos, e outros 32% com mais de 11 anos de experiência, ou seja, mais de 60% dos participantes já atuam há mais de 5 anos na docência.



**Gráfico 2** – Tempo de docência no ensino superior  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Quanto à utilização das metodologias ativas no ensino superior, o Gráfico 3 demonstra que há uma maciça utilização pelos docentes do grupo participante (96%). Esse é um dado que merece atenção. Conforme ilustrado no Gráfico 2, percebemos que o grupo é experiente na docência, o que permite viver as dificuldades e oportuniza a busca por novas metodologias.

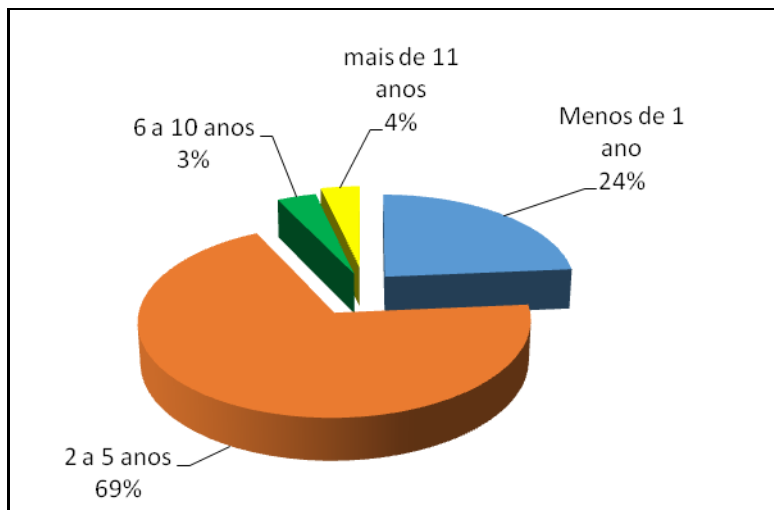
Veiga (2006) destaca que a docência universitária necessita estar ligada à inovação e isso acontece, entre outros aspectos, quando a prática docente rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e quando explora novas alternativas teórico metodológicas. Assim, o que vemos nesse resultado é o que parece ser um esforço dos docentes no sentido de inovar na sua prática por meio da utilização de métodos que vão além da aula expositiva e que propiciem a melhoria da qualidade do seu trabalho.



**Gráfico 3** – Utilização das metodologias ativas no ensino superior na prática docente  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

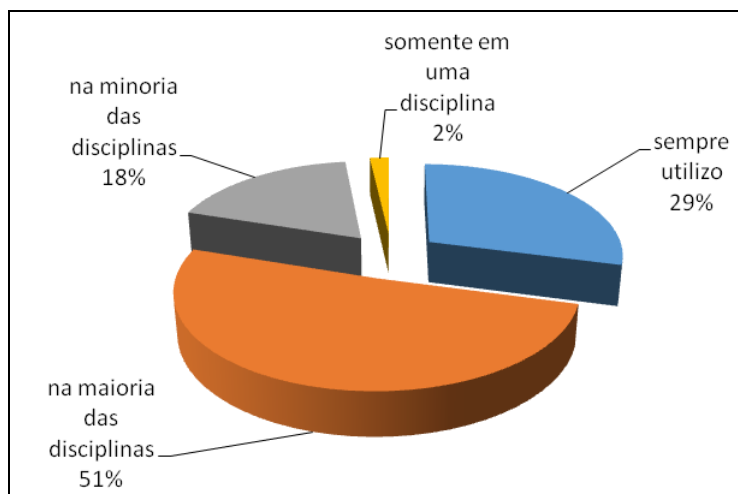
Buscou-se ainda mapear há quanto tempo o docente utiliza as metodologias ativas na sua prática docente no ensino superior e se essa utilização se dá em todas as disciplinas em que atua. Conforme pode ser visualizado no Gráfico 4, vemos que 69% dos participantes vem

utilizando os métodos ativos entre 2 e 5 anos, coincidindo com o tempo de implementação do programa de formação de capacitação pela IES.



**Gráfico 4** – Tempo em que utiliza as metodologias ativas na prática docente no ensino superior  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

O Gráfico 5 mostra o quanto os docentes utilizam as metodologias ativas no ensino superior nas disciplinas que ministram, evidenciando que quase 80% da amostra utiliza na maioria das disciplinas ou em todas elas. Constata-se assim que a cultura da utilização das metodologias ocorre e que uma parcela significativa já as instituiu em sua prática docente.



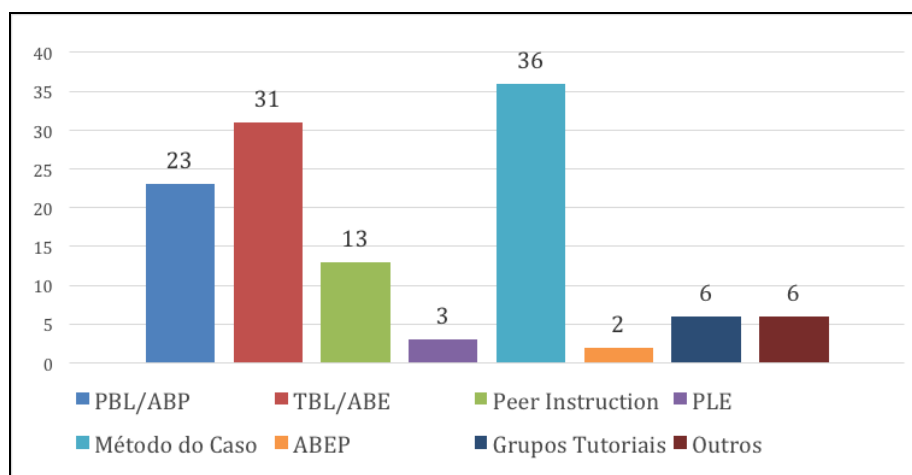
**Gráfico 5** – Nível de utilização das metodologias ativas nas disciplinas no ensino superior  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

O trabalho realizado pela instituição, em vigor há 5 anos, reflete-se nos dados apresentados e infere-se que o programa de formação continuada tem provocado os docentes a refletirem sobre sua prática, o que parece resultar nessa mudança. Assim, analisando os Gráficos 4 e 5, ratificamos o que afirmam Bolzan, Isaias e Maciel (2013), de que o foco da formação precisa



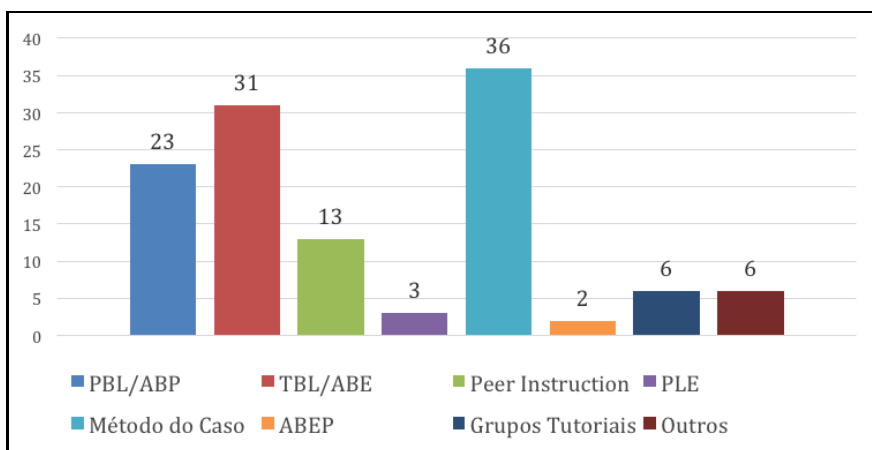
estar voltado para a mobilização dos sujeitos para que eles continuem aprendendo sempre, avançando em direção a novas aprendizagens.

Na sequência, buscamos identificar quais metodologias ativas no ensino superior os docentes conhecem e quais, dentre elas, são mais utilizadas. Os Gráficos 6 e 7 nos permitem a visualização dos dados, que coincidem também com as primeiras metodologias em que os docentes foram capacitados, na ordem: TBL, *peer instruction*, PBL e método do estudo de caso, vale ressaltar ainda que o último já era amplamente utilizado nos cursos de negócios.



**Gráfico 6** – Relação de metodologias ativas no ensino superior que os docentes conhecem  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

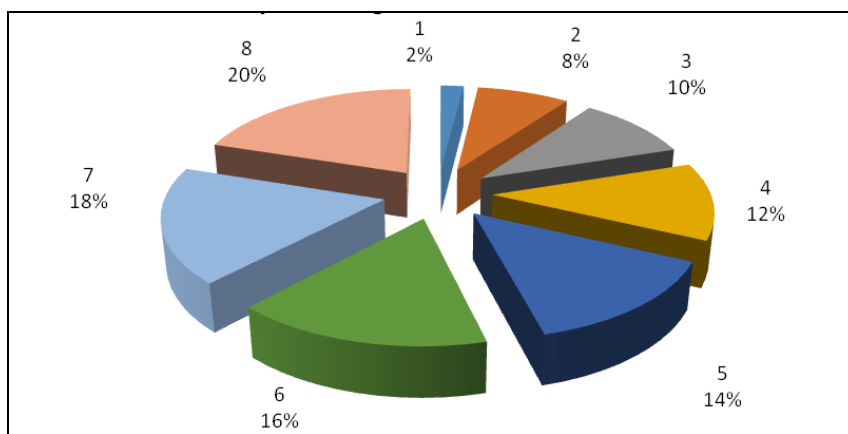
Como pode ser visto no Gráfico 6, as 4 metodologias mais conhecidas pelos docentes são o método do estudo de caso (n=43), o TBL/ABE (n=40), o *peer instruction* (n=39), e o PBL/ABP (n=33). Já o Gráfico 7 evidencia que as metodologias mais conhecidas são também as mais utilizadas pelos docentes: método do estudo de caso (n=36), TBL/ABE (n=31), PBL/ABP (n=23) e *peer instruction* (n=13). O método do estudo de caso já é uma metodologia amplamente difundida na área de negócios por ser adotado pela Harvard Business School (HBS), instituição referência na área. As demais metodologias, vale ressaltar, foram as primeiras a serem introduzidas pelo programa de formação.



**Gráfico 7** – Relação das mais utilizadas pelos docentes  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Destaca-se que as quatro metodologias mais apontadas nos Gráficos 6 e 7 (método do estudo de caso, TBL/ABE, PBL/ABP e *peer instruction*) foram temas das semanas pedagógicas da instituição, o que pode ter potencializado o uso desses métodos pelos docentes envolvidos.

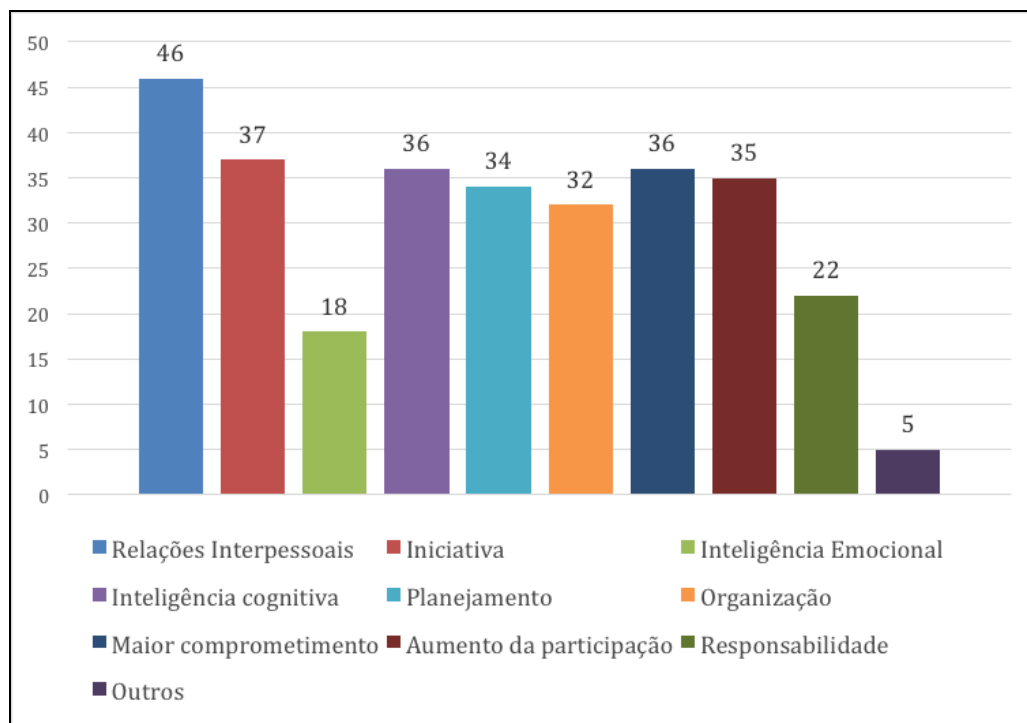
A seguir, apresentam-se nos Gráficos 8 e 9 as notas que os docentes atribuíram, em uma escala de 1 a 10 pontos, ao grau em que as metodologias ativas no ensino superior facilitam a aprendizagem dos estudantes e as características desenvolvidas pelos estudantes.



**Gráfico 8** – Notas atribuídas ao grau em que as metodologias ativas no ensino superior facilitam o processo de aprendizagem dos estudantes  
Fonte: dados da pesquisa, 2017.

As metodologias são compreendidas pelo corpo docente como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem, 54% atribuíram notas de 6 a 8. No entanto, um número pequeno de docentes não conseguem visualizar essa característica, que pode ocorrer devido a falta de conhecimento das metodologias, uma vez que conforme visto anteriormente, 4% não aplicam e 24% aplicam há menos de um ano. No Gráfico 9 fica evidente que os docentes que

aplicam conseguem verificar um desenvolvimento de características fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes.



**Gráfico 9** – Características desenvolvidas pelos estudantes com a utilização das metodologias ativas no ensino superior

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Essas características foram explicitadas nas diferentes metodologias de ensino apresentadas, algumas dessas habilidades alinhadas com as Diretrizes Curriculares dos cursos. É nesse sentido que destacamos a importância de uma mediação do conhecimento que trabalhe além do conteúdo científico saberes que dizem respeito a habilidades requeridas também pelo mercado de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo analisou-se que os professores percebem as metodologias ativas como conduta que promove a aprendizagem dos alunos, sobretudo por reconhecerem que a fase adulta exige uma postura de maior autonomia frente a sua aprendizagem. Constatou-se, também, que os docentes entendem que o uso de metodologias ativas em sala desenvolve características relevantes e elencadas nas diretrizes curriculares dos cursos. O uso das metodologias por 96% dos participantes da amostra demonstra o comprometimento do corpo docente com a proposta metodológica da instituição, considerando que 60% desses docentes estavam há mais de 5 anos na IES.

Embora o método do estudo de caso seja o mais utilizado e conhecido, principalmente por se tratar de um ambiente de negócios, vale ressaltar a diversidade de metodologias aplicadas pelos professores e de conhecimento deles. Isso indica que ocorre na instituição uma disseminação dessas práticas que tem repercutido em resultados positivos, visto que, os professores conhecem e estão aplicando em salas de aula.

Um percentual significativo de docentes identificou que as metodologias facilitam o processo de aprendizagem dos alunos. Isso remete a ampliação do uso das metodologias ativas no ensino superior, visto que o papel principal do professor está em empenhar-se na aprendizagem do discente.

Ressalta-se, porém, que essas metodologias não podem ser usadas sem que o docente conheça com propriedade a técnica em si, pois, cada metodologia tem como base pressupostos epistemológicos que precisam estar em consonância com a concepção de desenvolvimento que o professor tem de seus alunos, como seres de potencialidade e autonomia. Isso exige do professor na maioria das vezes repensar seu papel como docente. Nesse sentido, as metodologias ativas não podem ser aplicadas meramente por estarem em evidência. Por fim, este artigo aponta a necessidade das IES possibilitarem cursos de formação aos docentes das diferentes metodologias ativas e terem em seu rol estratégias de mensuração e de acompanhamento do impacto das metodologias na aprendizagem dos discentes e no trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

BOLLELA, Valdes Roberto *et al.* *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.* Capítulo VII. Medicina. Ribeirão Preto, 2014, p. 293-300.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v13i38.7817>.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 33. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017. 2ª reimpressão.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1 jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200002>.

CHAVES, Leandro Jerez *et al.* A tutoria como estratégia educacional no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 4, p. 532-541, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022014000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000400015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000400015>.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010407072016000400304&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072016000400304&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 abr. 2018. Epub Oct 24, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>.

FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria Assunção. *O Project-Led Education (PLE) como Estratégia de Aprendizagem Cooperativa: potencialidades e constrangimentos*. UM. CIEEd. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15753>. Acesso em: 23 abr. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Josir Simeone. *O método de estudo de caso aplicado à gestão de negócios: textos e casos*. São Paulo: Atlas, 2012.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Tradução de Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LASRY, Nathaniel. Clickers or Flashcards: is there really a difference? *The Physics Teacher*, College Park, v. 46, n. 242, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1119/1.2895678>.

MARIN, Maria José Sanches *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 13-20, jan./mar. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>.

MAZUR, Eric. *Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MENDES, Maria Tereza Ribeiro Pessoa J. Casos e narrativas – contextos e pretextos para a integração das TICs no processo educativo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.12, p. 49-64, maio/ago. 2004.

MICHAELSEN Larry K.; KNIGHT Arletta Bauman; FINK L. Dee. *Team-Based Learning: a transformative use of small groups in college teaching*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 2004.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Outras Palavras*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 14-21, jan./jun. 2007.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. *Desenvolvimento Humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. Aprender a pensar como professor pelo estudo e escrita de casos – a necessária valorização das práticas na construção do conhecimento. *Psychologica*, Extra série, p. 477-491, 2004.

PRADO, Marta Lenise do *et al.* Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 172-177, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n1/v16n1a23.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em Engenharia na voz dos autores*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Revista Holos*, Portugal, v. 5, n. 31, p. 182-200, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, v. 26, p. 1-9, 2006.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência Universitária na Educação Superior*. In: *Docência na Educação Superior: Coleção Educação Superior em Debate*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1> Acesso em: 5 mar. 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

### **Sandson Barbosa Azevedo**

Mestre em Ciência Política, especialista em Gestão de Pessoas, graduado em Administração e Matemática. Coordenador dos cursos de Administração e Recursos Humanos do Centro Universitário UDF.

sandson.azevedo@gmail.com

### **Veruska Albuquerque Pacheco**

Doutora e mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Especialista em Gestão de Negócios em Turismo. Administradora. Docente do Centro Universitário Projeção.

veruska.pacheco@projecao.br

### **Elen Alves dos Santos**

Psicóloga, com atuação clínica e escolar. Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Problemas do Desenvolvimento na Infância e Adolescência em uma abordagem interdisciplinar, pelo Centro de Estudos Lydia Coriat de Porto Alegre. Docente no Ensino Superior.

elenpsi@gmail.com