



**PERCEÇÃO DO ALUNO DE ADMINISTRAÇÃO FRENTE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA COMO INOVAÇÃO AO
MODELO TRADICIONAL DE ENSINO**

**MANAGEMENT STUDENTS' PERCEPTION OF ACTIVE LEARNING
STRATEGIES AS AN INNOVATION TO THE TRADITIONAL
TEACHING MODEL**

MARTA ELISETE VENTURA DA MOTTA

Pós-Doutoranda na Universidade de Aveiro – Portugal. Doutora em Administração pela PUCRS e pela Universidade de Caxias do Sul- UCS. Mestre pela Universidade de Caxias do Sul -UCS. Graduação em Ciências Contábeis pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná. Especialização em Controladoria pela Universidade de Caxias do Sul. Professora Doutora Adjunto I da Universidade de Caxias do Sul. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul.

MARIA EMILIA CAMARGO

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora de Produtividade - CNPq

MARIANE CAMARGO PRIESNITZ

Doutora em Epidemiologia. Especialista em Estatística pela Universidade de Caxias do Sul.

RUDICLÉR SILVEIRA BELEM

Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul.





RESUMO: Esta pesquisa traz a percepção do discente sobre as práticas realizadas em sala de aula que promove inovação no processo de ensino-aprendizagem, procurando contribuir para a formação de um administrador apto a realizar suas funções e preparado para solucionar os problemas organizacionais. Como procedimento metodológico, foi utilizada uma pesquisa com abordagem quantitativa. O levantamento das informações para pesquisa quantitativa foi feito via survey, em uma população composta por 304 alunos em 6 instituições onde as estratégias de aprendizagem ativas já estão incluídas em seu plano pedagógico. A análise dos dados foi feita por meio de técnicas estatísticas, como análise descritiva, multivariada e análise fatorial exploratória. Resultados apontaram que os alunos estão satisfeitos com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais. Os respondentes também entendem as metodologias ativas como uma inovação e percebem que aprendizagem é maior com a metodologia ativa. Com relação a resultados, os alunos entendem que aumenta a interação com os colegas e docentes durante a aplicação das metodologias ativas. Como implicação destes achados de pesquisa este estudo contribui para uma melhor compreensão da utilização das estratégias de aprendizagem ativa e para confirmar que a utilização destes métodos são tendências para a promoção de inovação nas formas de ensino.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem Ativa; Metodologias Ativas; Ensino; Administração.

ABSTRACT: *This research brings the perception of the student about the practices performed in the classroom that promotes innovation in the teaching-learning process, seeking to contribute to the formation of an administrator able to perform his functions and prepared to solve organizational problems. As a methodological procedure, a research with a quantitative approach was used. The information for the quantitative research was collected via survey, in a population composed of 304 students in 6 institutions where the active learning strategies are already included in their pedagogical plan. The data analysis was done using statistical techniques, such as descriptive analysis, multivariate and exploratory factor analysis. The results indicated that the students are satisfied with the active methodology classes compared to traditional methodologies. The respondents also understand the active methodologies as an innovation and perceive that learning is greater with the active methodology. Regarding results, students understand that interaction with classmates and professors increases during the application of active methodologies. As an implication of these research findings, this study contributes to a better understanding of the use of active learning strategies and to confirm that the use of these methods are trends to promote innovation in the ways of teaching.*

Keywords: *Active Learning Strategies; Active Methodologies; Teaching; Administration.*





1 INTRODUÇÃO

O termo inovação é frequentemente definido na literatura como algo novo ou significativamente melhorado, o que constitui um retorno econômico efetivo ou um benefício para a sociedade (SCHUMPETER, 1997; FREEMAN, 2008; OCDE, 2005). Embora seja frequentemente discutido do ponto de vista comercial, dado seu desempenho econômico (SCHUMPETER, 1997), a inovação, geralmente caracterizada por produto, processo, marketing ou organização, pode ser implementada em qualquer tipo de organização, com um propósito competitivo, ou benéfico para a sociedade. (OCDE, 2005).

Muitas pesquisas no ensino superior reconhecem a importância do aprendizado centrado no aluno. (RAMSDEN, 2003). Para o autor, esta abordagem dá prioridade a um ensino focado no aluno, em vez de uma forte ênfase nas práticas dos professores como desenvolvedores de conteúdo, apresentando um desafio pedagógico que exige uma mudança na atual política de ensino nas Instituições de Ensino Superior. A inovação como conceito é, portanto, aplicada ao campo da educação, a fim de gerar mais eficiência e criar vantagens competitivas dentro das organizações educacionais. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

O presente artigo tem como objetivo testar a escala de Baptista et al. (2014), para avaliação de satisfação dos estudantes em Instituições de Ensino Superior na região Sul do Brasil. O objetivo deste artigo consiste em validar a escala de Baptista et al. (2014), em um contexto de inovação nas práticas de ensino, ao passo que a abordagem se deu entre Instituições que apresentam as metodologias ativas em seus planos curriculares, no curso de Administração de Empresas, às quais os respondentes encontram-se vinculados. Busca-se ainda, verificar os padrões encontrados neste contexto a partir das dimensões propostas pela literatura.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este estudo é de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e finalidade descritiva. Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa survey, com uma escala do tipo Likert. O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi a escala proposta por Baptista et al. (2014), composto inicialmente por 18 variáveis e três dimensões. A análise dos





dados foi realizada pela análise de confiabilidade do instrumento de pesquisa, através do cálculo do alfa de Cronbach, bem como foram realizadas a análise univariada das questões, tendo sido calculadas as médias e desvios padrões. Na análise multivariada dos dados, foram classificados os atributos validados em 3 dimensões referentes à Motivação, Processos e Resultados da aplicação das Metodologias Ativas.

O artigo está estruturado num primeiro momento com o referencial teórico, que aborda a Inovação na Educação, servindo de base para a aplicação da Aprendizagem Ativas. Após, apresentam-se os procedimentos metodológicos, abordando a caracterização da população e critério de amostra, e são descritos os procedimentos de coleta e análise dos dados. O capítulo seguinte aborda as análises uni e multivariadas, expondo os achados da pesquisa, bem como a caracterização dos respondentes, e por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Os processos educacionais nas IES precisam estar preparados para inovar. (MORÁN, 2015). Inovação é a ação de inovar, de criar processos que promovam a ruptura no sistema econômico, permitindo o surgimento de novidades (SCHUMPETER, 1997). Segundo o Manual de Oslo, (2005) inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, um processo, um novo método de marketing, um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

A inovação em educação é uma tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento. O termo inovação foi importado para a educação no mundo da produção e administração. Nas décadas de 1950 e 1960, os teóricos da





inovação conceberam-no como um processo com estágios previsíveis, da introdução à implementação e por fim na generalização (MESSINA, 2001).

Nas conceituações de inovação no ensino buscadas, podemos ver uma referência constante à relação que essas práticas podem ter, com as mudanças na mediação pedagógica, através, sobretudo, da inserção de novos materiais, recursos, atividades e até novas técnicas no campo de atuação e práticas pedagógicas, visando alcançar novos objetivos ou resultados (MASETTO, 2012). Para o autor essas mudanças podem ser apresentadas como a forma de tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele.

Especificamente sobre inovação educacional, Saviani (1995) apresenta alguma das conotações que o termo apresenta segundo diferentes concepções de filosofia da educação.

[...] de acordo com a concepção "humanista" tradicional a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente. De acordo com a concepção "humanista" moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico, inovar não será propriamente alterar nem acidentalmente nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem (Saviani, 1995, p. 29).

Para Hernandez (1998), a inovação na educação é a consolidação das mudanças não é um processo simples para se adotar nas escolas. Os processos inovadores consolidam-se quando existem canais de comunicação entre o planejador e aqueles que executarão a inovação, também que todos os grupos estejam vinculados a ela e que se facilite todo tipo de informação que esclareça o sentido da inovação para todos os grupos envolvidos.

Em sua abordagem da inovação pedagógica, Saviani (1995, p. 30) a define como um processo de "colocar a experiência educacional a serviço de novos objetivos", pois, para inovar, deve-se começar questionando os objetivos e





experiências na área educacional, e em segundo lugar, qualquer inovação educativa, perceptível ou implícita, reflete sobre a ação educativa, põe em questão seu objetivo e, por meio da reflexão, desenvolve e pesquisa estratégias pedagógicas adaptadas aos objetivos da educação.

Para Masetto (2012), a inovação na educação superior deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior.

Para que práticas pedagógicas inovadoras ocorram, os processos pedagógicos usuais também devem ser modificados. Nesse sentido, o papel do professor é muito importante, "as mudanças na educação dependem principalmente da maturidade intelectual e emocional dos educadores, curiosos, entusiasmados, abertos, que sabem motivar e dialogar". (MORAN, 2015).

Para Fullan (2007), a inovação na educação acrescenta três dimensões: o uso de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e uma mudança nas crenças dos educadores. Assim, além de necessária, a disponibilidade e o conhecimento do uso de novos materiais ou tecnologias, também fundamentais, são utilizados para desenvolver novas abordagens pedagógicas.

Para Masetto (2015), o professor deve ser um pesquisador ativo, um pesquisador permanente de sua prática, explorando formas de superar as muitas reduções educacionais às quais sua atividade está sujeita. Para o autor, o educador não deve limitar sua reflexão à única prática implementada nos campos da aula. O conhecimento da natureza educacional é a compreensão dos professores sobre como melhor ajudar os alunos a assimilar conteúdo científico específico. (FREIRE, 2011).

Para Masetto (2015), o professor universitário está cada vez mais consciente de que o ensino exige habilidades específicas, que não se limitam ao bacharelado, mestrado ou doutorado, mas que se estendem à capacidade de saber transmitir o conhecimento, favorecendo e priorizando a aprendizagem do estudante universitário. Para o autor também, em seu artigo Competência pedagógica do professor universitário, o autor reafirma a consciência da formação pedagógica no ensino superior.





Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática. (MASETTO, 2015, p. 15).

Relacionado a inovação no ensino, existe diferentes abordagens em relação ao tema e seu principal referencial teórico, de acordo com o envolvimento no processo e suas variáveis. A nível pedagógico, onde abrange o corpo docente, coordenação de área ou curso e equipe técnico-administrativa existe 5 formas inovativas nos processos educacionais, como mostra o quadro 1. (FREITAS, 2017).

Quadro 1 – Formas de inovação no ensino

Inovação	Referencial teórico
Objetivos de Aprendizagem e Planejamento Pedagógico	Krathwohl, et al. , 2000; Krathwohl, 2002; Gil, 2006; Ferraz & Belhot, 2010.
Letramento Digital (Digital Literacy)	Selfe, 1999; Gilster, 1997; Martins Filho et al. . 2015.
Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem	Freire, 1996; Wisniewski, 2007; Reeve, 2009 Moreira, 2010; Berbel, 2011; Demo, 2011; Araujo, 2015.
Tecnologias Educacionais	Morán, 2000; Oliver, 2002; Miranda, 2007; Katz & Macklin, 2010.
Avaliação da Aprendizagem	Fernandes, 2006; Oliveira, 2007; Wisniewski, 2007; Gustavo et al. , 2009; Ferraz & Belhot, 2010.

Fonte: Adaptado de Freitas (2017).

2.2 APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem ativa ganhou força nos últimos anos tentando manter-se como uma mudança, e desenvolvendo as habilidades dos alunos. É a aplicação de metodologias onde os alunos não são simples espectadores, uma vez que participam,





experimentam e olham para a sua própria trajetória epistemológica. (SEMAN; HAUSMANN; BEZERRA, 2017)

O aprendizado ativo assim, é uma forma de aprendizagem em que o ensino objetiva o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem mais diretamente do que em outros métodos. Segundo Almeida (2010) o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria.

Para Navarro (2006) o conceito de aprendizagem ativa pode adquirir significados muito diferentes, uma vez que não existe uma definição única, apesar das inúmeras ocasiões em que a literatura especializada se utiliza. Já há algum tempo, teóricos como Dewey (1916), enfatizam, a importância de superar a educação tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com esse aluno.

Para Prince (2014), normalmente observar-se a metodologia ativa sendo apresentada como o oposto da metodologia tradicional, onde o aluno recebe o conteúdo passivamente. Souza et al. (2014) trazem as diferenças destes dois métodos sob os aspectos: base metodológica, possibilidade de atingir a excelência, métodos disponíveis, papel docente e discente, vantagens e desvantagens. Essas diferenças estão apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Diferenças entre as metodologias ativas e modelo tradicional

Aspecto	Modelo Tradicional	Metodologia Ativa
Base metodológica para o desenvolvimento das atividades	Não possuem distinção entre aprendizagem infantil e adulta.	Possui distinção entre aprendizagem infantil e adulta
Possibilidade de atingir a excelência	Não há. As metodologias tradicionais chegam apenas ao patamar de demonstração de habilidades restringindo-se ao conhecimento cognitivo.	Possui esta possibilidade, uma vez que permitem a construção de estratégias para esse fim.





Métodos Disponíveis	Métodos geralmente restritos a aulas teóricas, e atividades práticas no local de atuação profissional.	Há inúmeros métodos, que variam em objetivos, complexidade e custos. Combinar estes métodos aproxima a realidade profissional na sala de aula.
Papel Docente	Ativo, pois o professor é responsável por transmitir o conhecimento.	Interativo, pois atua como facilitador no processo de aprendizagem.
Papel Discente	Passivo, pois cabe ao aluno absorver as informações transmitidas pelo professor.	Ativo, pois o aluno é responsável pelo seu aprendizado.
Avaliação	Prova teórica de múltipla escolha.	Prova cognitiva, com questões abertas sobre a compreensão do tema, prova de habilidades e auto avaliação do aluno.
Vantagens	Baixo custo, possibilidade de trabalho com grandes grupos e repasse de todo conteúdo planejado.	Possibilidade de tratar as necessidades dos alunos individualmente e atendimento da excelência.
Desvantagens	A avaliação restringe-se a métodos poucos discriminativos e não é possível garantir que o aluno aprendeu em profundidade.	É necessário que o trabalho seja realizado em pequenos grupos. As atividades também consomem bastante tempo do docente para serem preparadas e muitas vezes é necessário abrir mão de alguns conteúdos, a fim que o conteúdo principal seja trabalhado de forma efetiva.

Fonte: Adaptado de Souza et al. (2014).

Para Dewey (1919), sem a educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos. Em seu clássico





Democracy and Education, John Dewey (1916) define esse tipo de aprendizagem como algo que a pessoa faz quando estuda. Navarro (2006) afirma que a partir dessa definição original, diferentes concepções do termo foram incorporadas, embora todas incluíssem, entre outros aspectos, o envolvimento dos estudantes em algo mais que a escuta passiva, o deslocamento da ênfase da transmissão da informação. ao desenvolvimento de habilidades nos estudantes, a realização de tarefas que requerem processos de pensamento de certa complexidade, a participação ativa dos estudantes na hora de aprender, o questionamento das próprias crenças e valores.

Souza (2014), afirma que quando o aluno é estimulado por meio de diferentes metodologias de ensino e são oferecidos instrumentos no desenvolvimento de habilidades, significa que a aprendizagem ativa está sendo planejado pelo professor. Paulo Freire (2011) defende a aprendizagem ativa, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos. O autor ainda afirma que o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maneira humanística, social e, principalmente posicionar o docente criticamente no sentido de orientar e incentivar os educandos quanto seus deveres e direitos quanto cidadãos.

O objetivo central da educação é dar poder aos alunos a comandar seu próprio sentido do que é aprender. Atribuir este sentido envolve pensar, sentir e agir e estes três aspectos devem estar integrados a um significativo novo aprendizado e, especialmente, à criação de um novo conhecimento, tornando o aluno como papel principal no processo de ensino-aprendizagem, com participação ativa. (DEWEY, 1916; NOVAK, 1999; NAVARRO, 2006; FREIRE, 2009).

Para Berbel (2011), envolver os alunos em novas aprendizagens, através da compreensão, escolha e interesse, é uma condição essencial para expandir as suas oportunidades de exercer liberdade e autonomia para tomar decisões em diferentes pontos do processo, preparar-se para a sua futura prática profissional. Para Bordanave e Pereira (2015), cabe ao professor planejar suas ações e desenvolver seu currículo escolar, para que os conteúdos e disciplinas sejam abordados de forma mais flexível, de modo a permitir que o professor entre na cena e perceba do aluno suas





preocupações, interesses e necessidades pessoais que podem ser considerados para um replanejamento do que foi previamente definido pelo professor.

A seguir será abordado o referencial sobre algumas das metodologias ativas com mais destaque.

2.2.1 Metodologias ativas de ensino

O princípio associado ao uso de metodologias ativas consiste em deslocar o eixo principal da responsabilidade pelo processo de aprendizagem do professor para o aluno. (MAZUR, 2009). Para o autor, o grande objetivo das metodologias ativas é fazer com que o aluno passe a ser o personagem principal da relação de ensino e aprendizagem, sendo que o professor continua participando deste processo, mas o faz com outras formas de contribuição.

Para Mitre (2008), as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico baseado na autonomia, onde a educação contemporânea deve pressupor um aluno capaz de auto gerenciar ou autogovernar seu processo de formação. Metodologias ativas têm o poder de tirar os alunos do senso comum, pois fornecem os meios para despertar o potencial psicológico e o interesse de abordar questões emergentes, trazendo novas perspectivas de interpretação e análise.

A aprendizagem deixa de ser superficial e global e passa a ter uma visão analítica do problema estudado. (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). Para os autores Gomes e Rego (2011), “É uma metodologia ativa que centra o aprendizado no aluno, sendo o eixo principal do aprendizado teórico do currículo [...] Tem caráter formativo, estimulando a busca do conhecimento, a autonomia intelectual e o compartilhar do conhecimento construído, já que estudantes em pequenos grupos trabalham na resolução de situações problemas que servem de mote para a busca de conteúdos, conceitos e habilidades cognitivas”. (GOMES; REGO, 2011).

Neste contexto, as metodologias ativas assim ganham cada vez mais espaço nas escolas e universidades, e algumas dessas metodologias ganham mais destaque na literatura. São exemplos destas metodologias a Aprendizagem baseada em





problemas (PBL), Aprendizagem baseada em projetos (PBL), o *peer instruction* (PI), o *flipped classroom* (FC), o *Just-in-time teaching* (JITT), Aprendizagem baseada em times (TBL), Estudos de caso, simulações, entre outros. (MITRE, 2008; BERBEL, 2011; MAZUR, 2015).

Assim, diferentemente do método tradicional, em que os estudantes têm uma postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento oposto, ou seja, são entendidos como sujeitos históricos e, portanto, desempenham um papel ativo na aprendizagem, pois têm seus valores valorizados. experiências, conhecimentos e opiniões como ponto de partida para a construção do conhecimento. (BERBERL, 2011; MAZUR, 2015). A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo, e os achados da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de compreender a relação da aplicação das metodologias ativas e a percepção do aluno submetido a esse método, este estudo se caracteriza como sendo de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e finalidade descritiva. A pesquisa aplicada aumenta a possibilidade de compreensão e resolução de problemas organizacionais (HAIR JR. et al., 2005). A pesquisa com finalidade descritiva consiste em um tipo de pesquisa conclusiva que busca descrever, em geral, características ou funções do mercado, e é comumente realizada para estimar o percentual da população que exibe um determinado comportamento e realizar previsões específicas (MALHOTRA, 2006). Referente aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa *survey*, tendo por objetivo reunir informações providas de um grupo de interesse acerca dos dados que se almeja obter (HAIR Jr. et al., 2009).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi aplicada entre os dias 01 de maio à 31 de maio de 2019, de forma presencial e eletrônica. Nesta última, para facilitar o envio do questionário e,





por conseguinte a coleta de dados optou-se por utilizar a ferramenta Google Docs®, fornecida pela empresa Google. Os respondentes foram alunos do curso de Administração de diferentes IES situadas na região sul do Brasil, pertencentes ao consórcio STHM Brasil, por terem a aprendizagem ativa em suas instituições, e duas IES que não pertencem ao consórcio STEHM, porém também aplicam as metodologias ativas no ensino de Administração. As IES dos alunos pesquisados estão listadas no Quadro 3. Quanto à amostragem, foi utilizado o critério estabelecido por Hair Jr. et al. (2009), tendo sido considerados de 3 a 5 respondentes por variável, exceto as questões sociodemográficas. Considerando 5 respondentes por variável a amostragem mínima é de 90 respondentes. Durante a pesquisa o total de respondentes foi de 304 alunos de 6 IES da região sul do Brasil.

Quadro 3 – IES dos alunos participantes da pesquisa

IES	Localização
FACCAT	Taquara/RS
UNOESC	Chapecó/SC
FAE	Curitiba/PR
ANHANGUERA	Caxias do Sul/RS
UCS	Caxias do Sul/RS
Univates	Lajeado/RS

Fonte: Elaborado pelo Autores (2019).

3.2 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi a escala proposta por Baptista et al. (2014), o qual foi a validade de uma escala de avaliação de satisfação dos estudantes, diante a alteração de metodologia de ensino, sendo um questionário com 18 variáveis. Esta escala foi adaptada de um artigo encontrado durante a bibliometria e apresentava questões que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa.

Quanto a adaptação do instrumento de coleta de dados, fase c, a construção do mesmo foi dividida em três blocos de questões, conforme artigo original e





apresentado no Anexo A. O primeiro bloco de questões teve por finalidade verificar processo do ensino e a motivação do aluno de administração advindos do uso de metodologias ativas. O segundo bloco de questões pretendeu avaliar o processo de ensino de administração por meio da aprendizagem ativa e por fim, o terceiro bloco de questões pretendeu avaliar os resultados da aplicação da metodologia ativa como estratégia de inovação nos cursos de administração.

Foi utilizado uma escala do tipo Likert, com as respostas variando de 1 a 5, conforme o grau de frequência e discordância (HAIR Jr. et al., 2009), em um questionário com 18 variáveis, e 4 questões sobre o perfil dos respondentes. O banco de dados proveniente da coleta eletrônica foi alimentado com os dados da coleta presencial, e a partir dos dados organizados no Microsoft Excel®, os mesmos foram exportados para o software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) – versão 20.0, para viabilizar a análise estatística. Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos com o estudo.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

O bloco de questões denominado “Perfil” possui 4 questões fechadas, que buscam verificar as principais características dos respondentes. É possível observar que 57,9% dos entrevistados é do sexo feminino, com idade entre 18 e 35 anos (91,8%) e é solteiro (67,4%). Referente ao período no curso, se enquadram na faixa entre 1º e 4º semestre (72,0%), e entre 5º e 8º semestre (28,0%). A Tabela 1 demonstra os respectivos percentuais e números absolutos.



Tabela 1 – Características Sociodemográficas dos respondentes (n=304)

Características Demográficas	Casos n	Porcentagem (%)
Gênero		
Feminino	176	57,9%
Masculino	128	42,1%
Faixa etária		
18-25 anos	168	55,3%
26-35 anos	111	36,5%
36-45 anos	21	6,9%
46-55 anos	2	0,7%
56-65 anos	2	0,7%
Estado Civil		
Solteiro(a)	205	67,4%
Casado(a)	81	26,6%
Outros	14	4,6%
Separado(a)	2	0,7%
Viúvo(a)	2	0,7%
Semestre que está cursando		
1º - 2º Semestre	160	52,6%
3º - 4º Semestre	59	19,4%
5º - 6º Semestre	39	12,8%
7º - 8º Semestre	40	13,2%
9º - 10º Semestre	6	2,0%

Fonte: Elaborado pelo autores (2019).

A seguir, apresentam-se as análises estatísticas realizadas, com o objetivo de testar a escala no contexto estudado nesta pesquisa.

4.2 ANÁLISE UNIVARIADA

A análise univariada ou descritiva permite a compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas e pela identificação das tendências e variabilidades (FÁVERO et al., 2009). Para viabilizar a análise descritiva, calculou-se a média,





desvio padrão e variância por variável e por construto, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2 – Análise Unitária das Variáveis

Análise Unitária das Variáveis				
Dimensão	Variável		Média	Desvio Padrão
Motivação	M01	Estou satisfeito com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais .	3,89	0,929
	M02	Minha aprendizagem é maior com a metodologia ativa	3,93	0,969
	M03	Sinto-me motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa	3,87	0,971
	M04	As aulas nas metodologias ativas são mais dinâmicas	3,99	0,975
Processo	P01	Estou satisfeito com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa	3,67	1,033
	P02	Estou satisfeito com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa	3,71	0,993
	P03	Entendo que existe maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa	4,01	0,908
	P04	Sinto-me satisfeito com as temáticas desenvolvidas e sua relação com a prática nas aulas com metodologias ativas.	3,74	0,982
	P05	Entendo maior a produtividade durante as aulas com aplicação da metodologia ativa.	3,89	0,959
Resultados	R01	Participo ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas	3,90	1,002
	R02	Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas	4,17	0,944
	R03	Entendo que aumenta a interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas	4,06	0,937
	R04	Entendo as metodologias ativas como uma inovação	4,15	0,941
	R05	Entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem	4,24	0,832
	R06	Percebo maior qualidade do material utilizado nas práticas das metodologias ativas	3,88	0,948
	R07	Percebo maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas	3,76	0,972





R08	Percebo maior qualidade dos simuladores/casos/problemáticas nas aulas com as metodologias ativas	3,78	0,975
R09	Entendo que o uso de (TICs) como ferramenta de ensino ajuda nas aulas com metodologias ativas	4,00	0,953

Fonte: elaborado com base em resultados do SPSS 2.0 (2019).

Observa-se que a menor média é 3,67 e a maior média é 4,24, sendo que as opções da escala variavam entre 1 e 5, o que indica que os respondentes possuem suas percepções quanto a metodologias ativas, concordando na sua grande maioria com as proposições. A maior média (μ 4,24) refere-se à variável “Entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem”, seguida por “Entendo que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas” com média de 4,17. Infere-se nestes resultados a importância da utilização de casos reais durante a aprendizagem e as atividades grupos ou pares, características das metodologias ativas. A menor média foi a da variável que diz respeito satisfação com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa, tendo uma média μ 3,67. Esta variável também apresentou o maior desvio padrão (1,03), o que permite inferir que pode haver diferenças significativas nas escolhas por parte dos respondentes.

A dimensão “entendo que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem” possui o menor desvio padrão (0,832), reforçando a importância da variável, ao qual apresentou menos diferenças entre os respondentes. As variáveis que compõem esta dimensão dizem respeito a percepção dos resultados da aplicação de estratégias de aprendizagem ativa. Pode-se inferir que os resultados da aplicação das metodologias ativas são mais significativos na percepção do aluno do que o processo de realizar as atividades. Outra análise baseada na média está relacionada a percepção da as metodologias ativas como uma inovação (μ 4,14), onde pode-se inferir que o aluno de administração tem a percepção que as práticas da aprendizagem ativa apresentam inovação no ensino frente as metodologias tradicionais de ensino.





O bloco relacionado a percepção do aluno sobre a motivação na aplicação das metodologias ativas obteve média de 3,91, onde pode-se inferir que o aluno de administração se sente motivado ao ter aulas com aplicação das metodologias ativas. O bloco com maior média foi o relacionado os resultados percebidos com a aplicação das estratégias de aprendizagem ativa com $\mu 3,99$, reforçando que os alunos de administração percebem melhores resultados na aplicação deste modelo de metodologias.

A fim de verificar como os dados se apresentam em uma análise multivariada, foi realizada uma análise fatorial, a qual será apresentada no próximo subcapítulo.

4.3 ANÁLISE MULTIVARIADA DOS DADOS

Com base nas variáveis analisadas, foram classificados os atributos validados em 3 dimensões referentes à identificação da percepção do estudante de Administração. Cada bloco era composto por variáveis, totalizado 18 questões presentes no estudo original. Realizou-se a depuração da escala, tendo sido suprimidas as cargas fatoriais abaixo de 0,499 (HAIR Jr. et al., 2009), resultando em 18 dimensões, com uma variância explicada de 56,5%.

Com o objetivo de verificar a confiabilidade dos dados, calculou-se o Alfa de Cronbach, o qual considera a variância atribuída aos sujeitos, bem como a variância atribuída às interações entre sujeitos e itens. O Alfa consiste em um índice para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna existente em uma escala, avaliando a magnitude com que os itens de um instrumento se correlacionam (CORTINA, 1993). O Alfa de Cronbach é utilizado para analisar a consistência interna e tem como base a média, o desvio padrão e a correlação dos itens que integram o fator (PESTANA; GAGEIRO, 2005). Os Alfas obtidos estão adequados ao que a literatura sugere, podendo ser considerados como “muito bom” em relação ao primeiro construto ($\alpha=0,868$), “bom”, para a segunda e terceira, dimensão ($\alpha=0,787$ e $\alpha=0,799$ respectivamente). A consistência interna do instrumento pode ser considerada “muito boa”, visto que o Alfa representa $\alpha=0,918$ (PESTANA; GAGEIRO, 2005).





Tabela 1 – Análise fatorial

Atributos	Fatores			Comunalidades	$\alpha = 0,918$
	1	2	3		
R03	,766			,666	$\alpha = 0,868$
R02	,754			,660	
R05	,655			,591	
R04	,625			,519	
P03	,577			,523	
R09	,555			,420	
M04	,544	,520		,567	
P05	,468	,414		,550	
M02		,747		,622	$\alpha = 0,787$
M03		,735		,677	
M01		,735		,606	
P01		,520		,529	
R01		,458		,375	
R07			,753	,647	$\alpha = 0,799$
R06			,750	,646	
R08			,640	,568	
P02			,549	,487	
P04			,510	,520	

Nota: Teste de Esfericidade de Bartlett: Qui-quadrado: 2422,58,75; KMO: 0,926; GL: 153,000; sig.: 0,000.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O primeiro fator proveniente da análise fatorial reúne as variáveis de Motivação, Processo e Resultados, tendo agrupado 8 variáveis destes construtos neste novo agrupamento. Este primeiro construto explica 44,4% da escala. O fator motivação pelas aulas com estratégias de aprendizagem ativa, representada pela dimensão M (Motivação), as aulas nas metodologias ativas são mais dinâmicas. A segunda dimensão que compõe o fator é o de percepção pelo processo de aplicação da metodologia ativa (P), estão presentes as variáveis relacionadas ao entendimento da maior conexão de teoria e prática nas aulas de metodologia ativa e maior a produtividade durante as aulas com aplicação da metodologia ativa. Também neste fator, há a presença da dimensão da percepção dos resultados conseguidos com a





aplicação da metodologia ativa (R), Com afirmações sobre o entendimento que aumenta a interação com os colegas durante a aplicação das metodologias ativas, aumento da interação com os docentes durante a aplicação das metodologias ativas, metodologias ativas como uma inovação e que os casos reais desenvolvidos durante a aplicação das metodologias ativas ajudam na aprendizagem e que o uso de (TICs) como ferramenta de ensino ajuda nas aulas com metodologias ativas. Esta dimensão, com suas 8 variáveis, possui uma consistência interna de $\alpha = 0,868$.

O segundo fator reúne também variáveis das três dimensões. As variáveis da dimensão resultado (R) neste fator diz respeito a participação ativamente nas atividades de aulas com aplicação das metodologias ativas. Na dimensão de processo (P) está presente a variável relacionada a satisfação com o grau de dificuldade praticado durante as aulas com metodologia ativa. Na dimensão relacionada a motivação (M) estão presentes 3 variáveis, sendo elas a satisfação com as aulas na metodologia ativa frente as metodologias tradicionais, percepção de aprendizagem é maior com a metodologia ativa e de o aluno sentir-se motivado para as aulas com a utilização de metodologia ativa. Estas cinco questões explicam 27,7% do questionário e possuem uma consistência interna de $\alpha = 0,787$.

O terceiro fator agrupou as variáveis da dimensão resultado (R) e processo (P). Este fator apresenta em seus agrupamentos características percepção com maior qualidade do material utilizado nas práticas das metodologias ativas, maior qualidade dos equipamentos utilizados nas aulas com metodologias ativas e maior qualidade dos simuladores, casos, problemáticas nas aulas com as metodologias ativas.

A variável de processo de aplicação das metodologias ativas que se agrupou diz respeito a satisfação com as discussões de sala de aula nas aulas com metodologia ativa e com temáticas desenvolvidas e sua relação com a prática nas aulas com metodologias ativas. O terceiro fator também explica 27,7% da pesquisa e apresenta uma consistência interna de $\alpha = 0,799$.

Deste modo, ao considerar os resultados das análises realizadas, é possível inferir que a percepção das estratégias de aprendizagem ativa é bastante positiva e satisfatória entre os estudantes do curso de Administração. Alguns níveis se sobressaem em relação aos demais, visto que os resultados encontrados na





aprendizagem ativa e a motivação sobre estas metodologias estão mais presentes no perfil dos respondentes, frente ao processo de colocar em prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de aprendizagem ativa estão cada vez mais presentes no contexto de sala de aula. A busca por inovação no processo de ensino-aprendizagem, seja de forma intencional ou não para as IES delineiam os resultados da aprendizagem e motivação do aluno. Esta constante busca por inovação tende a gerar cada vez mais a busca pelos conceitos apresentados pelas metodologias ou estratégias de aprendizagem ativas nas IES e nos alunos, que também prezam por uma educação inovadora, frente aos modelos tradicionais de ensino.

Observou-se que, de maneira geral, os resultados mostraram que as IES analisadas utilizam práticas considerando uma inovação pedagógica orientada para a construção de estratégias de aprendizagem ativa. Também se observou que as instituições de ensino superior estão engajadas em implementar novas práticas de aprendizagem, nas quais as metodologias ativas são as escolhas mais adotadas.

Nota-se que para estabelecer sua posição no mercado, as instituições de ensino superior passaram por muitas transformações para modernizar seu sistema de gestão, garantindo a fidelização dos estudantes, com foco na qualidade da educação. Portanto, investimentos relacionados à inovação foram necessários, tanto na estratégia quanto nas salas de aula, apresentando metodologias diferenciadas e utilizando novas práticas pedagógicas.

Além do atendimento aos objetivos propostos, o presente estudo demonstra uma contribuição acadêmica, com adaptação da escala de Baptista et al. (2014) que trata das dimensões da percepção dos alunos frente a aplicação das metodologias ativas no ensino de Administração, a qual poderá ser utilizada em outros contextos por pesquisadores interessados no tema, visto que até o presente momento, os estudos, direta ou indiretamente, tratam em sua grande maioria a percepção do docente e IES frente ao assunto.





Como limitações do estudo, destaca-se do reduzido tamanho da amostra. O pequeno número de respondentes, de certa forma restringe o horizonte do estudo, amplamente baseado em percepções, que podem variar consideravelmente de uma pessoa para outra, mesmo que estejam no mesmo ambiente. Outra limitação da pesquisa é que não foi possível o aprofundamento da pesquisa, que poderia ter se dado em uma etapa qualitativa, e possibilitaria uma maior compreensão acerca das percepções do aluno. Sugere-se assim que em estudos futuros, a escala seja aplicada em alunos de outras instituições de ensino, cursos, e com grau de escolaridade diferente dos respondentes desta pesquisa, com o objetivo de verificar se a percepção está atrelada a diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA; VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas.** 2012.

BAPTISTA, Rui Carlos Negrão; MARTINS, José Carlos Amado; CARNEIRO, Maria Fátima Mazzo Alessandra. Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, set.-out. 2014;22(5):709-15

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CORTINA, J. M. *What is coefficient alpha: An examination of theory and applications.* **Journal of Applied Psychology**, v. 78, p. 98-104. 1993.

CHRISTENSEN, C. HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns.** 4.ed. New York: McGraw Hill, 2012.

DEWEY. J. *Democracy and education, 1916.* In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. *Middle works of John Dewey*, v. 9. Carbondale: **Southern Illinois University Press**, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 1-370.

FÁVERO, L. P. et al. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREEMAN, C.; SOETE, L. **A economia da inovação industrial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

FULLAN, M. *The new Meaning of Educational Change*. London: **Routledge**, 2007.

GOMES, A. P; REGO, S. Transformação da Educação Médica: É Possível Formar um Novo Médico a partir de Mudanças no Método de Ensino-Aprendizagem? **Revista Brasileira de Educação Médica**. 35 (4) : 557-566; 2011.

HAIR JR. J. F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERNANDEZ, Fernando [et al.]. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

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

MAZUR, E.; WATKINS, J. *Using JiTT with peer instruction*. In: SIMKINS, S.; MAIER, M. *Just-in-time teaching: across the disciplines, and across the academy*. Sterling: **Stylus Publishing**, 2009. p. 39-62.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 114, 2001, p. 225 – 233

MITRE, S. M.; BATISTA, R.S.; MENDONÇA, J. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup 2):2133-2144, 2008.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran . Acesso em: 27 ago. 2015.

NAVARRO, L. P. *aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas*. Vol. 64 (2006), núm. 124 **Miscelánea Comillas** pp. 173-196. 2006.





OCDE - *Organization for Economic Co-Operation and Development. Promoting innovation in services. Paris: OCDE, 2005.*

PESTANA, M.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS. 4.ed. rev. e aum. Lisboa, Portugal: Sílabo, 2005.*

PRINCE, M. *Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education, n. 93(3). p. 223-231, 2004.*

RAMSDEN P (2003) *Learning to Lead in Higher Education. London: Routledge*

AVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1995.*

SCHUMPETER, J.. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico.** Tradução de Maria Sílvia Possas. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1997

SEMAN L.O.; HAUSMANN R.; BEZERRA E.A., *On the students' perceptions of the knowledge formation when submitted to a Project-Based Learning environment using web applications, Computers & Education (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.

