

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

CONTRIBUTIONS OF METHODOLOGIES ACTIVE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE BACHELOR OF ADMINISTRATION COURSE

- **Gabriela Kássia Barbosa da Silva** (Faculdade Senac Pernambuco – gkbspos@gmail.com)
- **Sérgio Alex Brito e Almeida** (Faculdade Senac Pernambuco – Almeida.sergioalex@gmail.com)
- **Ana Paula Costa de Lucena** (Faculdade Senac Pernambuco – anapaula.lucena@yahoo.com.br)

Resumo:

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2016), no Brasil 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES) para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. Entretanto, pouco se discute o processo de democratização pelo conhecimento, envolvendo modificações nos currículos, nos métodos pedagógicos e na formação contínua de professores. Realizamos um estudo de múltiplos casos em (IES) públicas e privadas da cidade do Recife/PE, com o objetivo de analisar as contribuições das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e habilidades do formando do curso de Bacharelado em Administração, instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2005). As metodologias ativas como potenciais modelos de trabalho trazem benefícios para o desenvolvimento de competências e habilidades, exigindo das organizações respostas inovadoras, uma vez que as soluções antigas já não se mostram suficientes e adequadas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Competências; Habilidades; Bacharelado em Administração.

Abstract:

According to data from the Census of Higher Education (2016), in Brazil 34,366 undergraduate courses were offered in 2,407 higher education institutions (HEIs) for a total of 8,052,254 students enrolled. However, there is little discussion about the process of democratization through knowledge, involving changes in curricula, pedagogical methods and in-service teacher training. We carried out a study of multiple cases in public and private institutions in the city of Recife, Brazil, with the objective of analyzing the contributions of active teaching-learning methodologies to the development of skills and abilities of the Bachelor's degree course in Administration, established in the National Curricular Guidelines (DCNs, 2005). Active methodologies as potential work models bring benefits to the development of skills and abilities, requiring organizations to respond innovatively, since old solutions are no longer sufficient and adequate.

Keywords: Active Methodologies; Skills; Skills; Bachelor of Business Administration.

1. Introdução

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2016), no Brasil 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES) para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. Segundo as estatísticas apresentadas, desse total, 82,3% dos estudantes ingressaram em instituições privadas e 17,7% em públicas. Entre 2006 e 2016 houve aumento de 62,8% no número de matrículas no ensino superior, com uma média anual de 5% de crescimento (BRASIL, 2017).

Entretanto, pouco se discute o processo de democratização pelo conhecimento, envolvendo o que Cunha (2016), chama de mudança paradigmática nos currículos e nas formas de ensinar e aprender: “tanto os conteúdos são tomados e organizados a partir da racionalidade técnico-científica como as formas metodológicas se mantêm pouco permeáveis a rupturas com os cânones tradicionais” (CUNHA, 2016, p. 95).

Essa ruptura paradigmática altera substancialmente o papel que o professor desempenhou na história da profissão. Acostumado a pedir respostas de seus alunos, o mesmo, agora, precisa aprender a estimular e a valorizar a pergunta e a dúvida como um valor.

Nesse âmbito de necessária reflexão sobre a problemática supracitada, são instituídas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2005), do curso de Bacharelado em Administração, a serem observadas na organização curricular, abrangendo as competências e as habilidades do formando, dentre outros aspectos que tornem consistente o Projeto Político Pedagógico (PPP) das (IES).

As (DCNs, 2005) do curso de graduação em Administração, em consonância com a LDB 9.394/96, procuram garantir uma organização curricular articulada com o (PPP) da (IES), com o objetivo de formar profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho, entendendo a graduação como etapa inicial da formação continuada.

Nesse cenário de possibilidades de reflexão, adoção e construção de modelos de ensino-aprendizagem realizamos um estudo de múltiplos casos como o objetivo de analisar as contribuições das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, praticadas por docentes universitários das redes público e privada da cidade do Recife/PE, para o desenvolvimento de competências e habilidades do formando do curso de Bacharelado em Administração, instituídas nas (DCNs, 2005).

A escolha das metodologias ativas de ensino-aprendizagem discutidas nesta pesquisa deve-se ao potencial de trabalho de competências e habilidades que se coadunam com as instituídas nas referidas (DCNs, 2005), na medida em que coloca os discentes como os protagonistas do processo de aprendizagem.

Esta pesquisa justifica-se pela atualidade e relevância do tema que deve ser discutido no interior das (IES), em especial nos cursos de Bacharelado em Administração, objeto de investigação deste trabalho, além de representar uma parcela significativa do universo de (IES) públicas e privadas da cidade do Recife/PE, renunciando a qualquer pretensão de generalização dos achados, obtidos durante a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, com a proposta de continuidade com outras perspectivas e públicos, constituindo-se em uma importante oportunidade de debate com outros referenciais e paradigmas.

2. Inovação na educação superior: metodologias ativas de ensino-aprendizagem

No Brasil, a educação superior abarca um conjunto complexo e diversificado de (IES), públicas e privadas, cuja normatização encontra-se formalizada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB¹), Lei nº 9.394/96, além de um grande número de decretos, regulamentos e portarias complementares.

Segundo Santos e Soares (2011), a evolução tecnológica, junto às mudanças sociais, faz com que a organização do ensino superior atual não atenda à necessidade real dos discentes, provocando falta de interesse pelos conteúdos e pela forma como os professores conduzem suas aulas.

Assim sendo, algumas (IES), buscando minimizar tais lacunas, estão adotando novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular, na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço, com destaque para as metodologias ativas de ensino-aprendizagem (MARIN et al., 2010), as quais buscam favorecer a motivação autônoma e “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28).

Segundo a autora supracitada, o professor atuaria, nesse caso, como facilitador ou orientador para que o estudante pesquise, reflita e decida o que fazer para atingir os objetivos de aprendizado estabelecidos, ou seja, “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29).

Portanto, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo - ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor (CARVALHO; CHING, 2016).

Os métodos ativos de ensino-aprendizagem devem ser valorizados como elementos essenciais na construção da formação por competências (BARBOSA; MOURA, 2013). Nessa perspectiva, o professor passa a atuar como facilitador do processo de aprendizagem e o aluno passa a participar ativamente da sua própria formação. Desse modo, “o professor deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porquê de realizar cada atividade” (CHING et al, 2016, p.14).

¹ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). A LDB estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4.024/61).

3. Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo de múltiplos casos de cunho qualitativo que utilizou como procedimentos metodológicos as pesquisas bibliográfica e de campo.

A pesquisa bibliográfica baseou-se nos pressupostos de Berbel (2011), Bergmann (2017), Cunha (2016), Marin (2010), Masetto (2004), Rocha (2014), Santos (2010), Trevisani (2015), dentre outros.

Quanto à pesquisa de campo, foi aplicado um questionário que conseguiu registrar: o perfil dos docentes pesquisados (sexo, idade, formação acadêmica, instituição de ensino superior em que atua), as principais metodologias ativas de ensino-aprendizagem praticadas, os principais benefícios e desafios de implementação das referidas metodologias para o desenvolvimento de competências e habilidades do formando do curso de Bacharelado em Administração, instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005).

A amostra foi composta por dez docentes universitários do curso de Bacharelado em Administração, de dez Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife/PE, dos quais três são de instituições públicas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade de Pernambuco (UPE). Outros sete são de instituições privadas: Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Faculdade Fransinetti do Recife (FAFIRE), Faculdade de Boa Viagem (FBV), Faculdade Nova Roma (FGV), Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE), Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU) e Faculdade Senac Pernambuco (FACSENAC).

Os pesquisados que forneceram dados para a pesquisa receberam ao longo da mesma, a nomenclatura de A a L.

4. Resultados e discussão

4.1 Perfil dos docentes pesquisados

O primeiro aspecto analisado foi o perfil da amostra. Foram solicitadas as seguintes informações: sexo, idade e formação acadêmica. No que concerne ao sexo, prezou-se pela equidade de gênero, analisando cinco homens e cinco mulheres que apresentaram a faixa etária entre 39 e 58 anos e titulação acadêmica de seis mestres e quatro doutores, nas áreas de Administração, Economia, Psicologia, Linguística e Fonodologia, todos atuando como docentes no curso de Bacharelado em Administração, dos quais cinco lecionam em mais de uma Instituição de Ensino Superior.

Esse perfil de docente pode indicar maturidade, competência e experiência profissional, características da geração X, “pessoas nascidas entre os anos de 1960 e 1980, valorizam o trabalho e a estabilidade financeira, aprenderam a lidar com a tecnologia na adolescência, são independentes e empreendedoras” (SBCOACHING, 2017). Revelando, ainda, a ruptura com a forma tradicional de aprender e ensinar e a necessária formação contínua dos docentes. Percebe-se tal ruptura no relato do docente A:

Penso que a própria formação docente de Administração pouco contribui para a implementação das metodologias que vão além das mais

tradicionais. A área de gestão e negócios não possui cursos de licenciatura, e os cursos de mestrado e doutorado mal possuem uma disciplina de didática ou metodologia de ensino bem aplicada, em geral, os docentes de Administração tendem a replicar os modelos em que foram ensinados.

Por sua vez o docente F revela que: “[...] A situação só costuma se reverter por iniciativa individual do docente em buscar conhecer e aplicar novas metodologias ou por iniciativa institucional, quando a instituição de ensino capacita os docentes para aplicarem métodos como o PBL, por exemplo”.

Retomando as contribuições de Santos (2010) e Cunha (2016), sobre as mudanças pelas quais as (IES) precisam passar, sugerindo modificações nos currículos, nos métodos pedagógicos e na formação contínua de professores: “é preciso interagir com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e passível de mudança” (CUNHA, 2016, p. 92). Revelando-se nesses dados a necessária alteração no papel do professor, acostumado a pedir respostas de seus alunos, o mesmo, adotando as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, precisa aprender a estimular e a valorizar a pergunta e a dúvida como um valor.

4.2 Principais metodologias ativas praticadas

A primeira pergunta do questionário indagou sobre a utilização de oito metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning* - PBL), Ensino Híbrido (*Blended Learning*), Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), Pensamento Design (*Design Thinking*), Mapas Mentais (*Mental Maps*), Narração de Histórias (*Storytelling*) e Gamificação (*Gamification*). Além dessas metodologias, o questionário trouxe as opções de nenhuma ou outra metodologia não discutida na pesquisa, com o objetivo de identificar as principais metodologias ativas de ensino-aprendizagem praticadas por docentes universitários do curso de Bacharelado em Administração da cidade do Recife/PE.

Quanto a essa questão, destacam-se como as mais utilizadas, citadas por sete docentes, as metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL), o Ensino Híbrido (*Blended Learning*) e a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*).

No que concerne às potencialidades dessas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é caracterizada pelo uso de problemas do mundo real para encorajar alunos a desenvolverem pensamento crítico, habilidades de solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão (RIBEIRO, et. al. 2003).

Por sua vez, o Ensino Híbrido é utilizado com o objetivo de se obter o melhor aproveitamento de cada estilo, o tradicional e o *on-line*, e proporcionar um aprendizado mais amplo e profundo, propiciando ao aluno momentos de estudo individual, estimulando-o a buscar novas fontes de informação e a ter períodos de troca e interação com outros alunos e professores, permitindo a personalização do aprendizado. Da mesma forma, o principal objetivo da Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, é mudar os paradigmas do ensino presencial, alterando sua lógica de organização tradicional, permitindo que o aluno

tenha prévio acesso ao material do curso e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, permitindo a realização de atividades em grupo, estimulando debates e discussões, e enriquecendo o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista (BERGMANN; SAMS, 2017).

Isso indica que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem discutidas nesta pesquisa possuem o potencial de trabalho de competências e habilidades que se coadunam com as instituídas nas (DCNs, 2005), na medida em que coloca os discentes como os protagonistas do processo de aprendizagem.

Em suma, foram citadas ainda, por seis professores, a metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning* - PBL); por três docentes a Narração de Histórias (*Storytelling*) e a Gamificação (*Gamification*) e por dois os Mapas Mentais (*Mental Maps*), além de serem mencionadas na opção outras, as metodologias Júri Simulado e Estudo de Caso. A metodologia Pensamento Design (*Design Thinking*) não foi referida como utilizada pelos pesquisados, sugerindo a incipiente utilização dessa metodologia nos cursos de Bacharelado em Administração, apesar, do enorme sucesso no mundo dos negócios e nas organizações não governamentais (ONGs). Na educação, essa metodologia, visa centrar os processos de ensino no aluno, fomentando a criatividade e habilidade de resolver problemas (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

4.3 Principais benefícios das metodologias ativas

As questões seguintes do questionário, da segunda a nona, indagaram sobre os benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem para o trabalho de competências e habilidades instituídas nas (DCNs, 2005) do curso de graduação em Administração, Bacharelado.

Todos os indagados consideram que as metodologias mencionadas contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, expressas no artigo 4º, nos incisos de I ao VIII, a seguir:

I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

VIII - Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

As principais metodologias relacionadas por todos os pesquisados, para o desenvolvimento dessas competências e habilidades foram: a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL), o Ensino Híbrido (*Blended Learning*) e a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*).

Percebe-se, nesse contexto, a importância dos métodos ativos de ensino-aprendizagem como elementos essenciais na construção da formação por competências, assim como adverte (BARBOSA; MOURA, 2013), na medida em que coloca os discentes como os protagonistas do processo de ensino aprendizagem, através da escuta do outro, da discussão, da problematização e da tomada de decisão em equipe.

4.4 Desafios de implementação das metodologias ativas

A pesquisa também solicitou aos docentes que relatassem os principais desafios de implementação das metodologias ativas, no contexto do ensino superior, no curso de Bacharelado em Administração. Foram mencionados: a zona de conforto dos alunos em relação às aulas tradicionais, a limitação da capacidade crítica dos discentes que são egressos de um ensino médio deficitário, a aceitação e o comprometimento da turma com essas metodologias, o desejo de aplicação imediata e operacional dos conteúdos trabalhados, a mudança da perspectiva do professor como detentor do saber, a ausência de formação contínua dos professores para a realização dessas práticas, a exigência de maior tempo de dedicação por parte do professor e do aluno para o preparo e realização dessas atividades, a criação de vínculos afetivos entre os alunos e a criação do hábito, por parte dos alunos, da pesquisa e do estudo prévio dos conteúdos de aula.

De acordo com o trecho do relato do professor B, os desafios dessas metodologias vêm de três grupos distintos:

- a) Institucionais: (elementos presentes nas “IES” que servem de apoio e divulgação destas metodologias entre os grupos de professores e também com os próprios alunos). [...] devido ao tempo adicional é necessário rever a metodologia de remuneração dos professores de forma que seja possível que o professor se dedique mais ainda à tarefa de ensinar com qualidade.
- b) Referentes ao objeto (alunos): que precisam entender que eles possuem um papel fundamental no sucesso do modelo.
- c) Elementos internos (professor): que precisa se planejar com mais tempo de antecedência utilizando tempo fora da sala de aula.

Pelo relato de G, o principal desafio enfrentado para a implementação dessas metodologias reside na formação prévia do estudante.

[...] Quando me refiro à formação indico especialmente a limitação na capacidade crítica dos discentes, bem como o interesse limitado no tocante ao futuro de sua profissão. Parte significativa dos estudantes parecem ter interesse exclusivo em obter o diploma, o que traz significativos prejuízos à implementação de metodologias que visam o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. [...] outro aspecto a ser considerado como limitante se refere à ênfase desejada pelos alunos, muito mais focada na aplicação imediata e operacional dos conteúdos, sem que haja maior preocupação com a constituição de uma visão mais ampla sobre os assuntos estudados.

Aqui, ressaltam-se as mudanças pelas quais as (IES) precisam passar, sugerindo modificações nos currículos, nos métodos de pedagógicos e na formação contínua dos professores. Corroborando, ainda, o pensamento de Ching (2016, p.14), “o professor deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porquê de realizar cada atividade”.

5. Considerações finais

A proposta desta pesquisa foi analisar as contribuições das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, praticadas por docentes universitários das redes público e privada da cidade do Recife, para o desenvolvimento de competências e habilidades do formando do curso de Bacharelado em Administração, instituídas nas (DCNs, 2005).

Traçou-se um perfil dos docentes pesquisados que demonstram competência, experiência profissional e revelam uma ruptura com a forma tradicional de aprender e ensinar, quando indicam a utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e destacam à necessária alteração dos currículos e da formação pedagógica dos professores.

Verificou-se que as principais metodologias ativas utilizadas pelos docentes pesquisados foram: a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL), o Ensino Híbrido (*Blended Learning*) e a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), mostrando-se também, ainda incipiente a utilização nos cursos de Bacharelado em Administração da metodologia Pensamento *Design* (*Design Thinking*), apesar do enorme sucesso no mundo dos negócios e nas organizações não governamentais (ONGs). Além disso, foi verificado que as metodologias ativas citadas trazem benefícios para o trabalho de competências e habilidades instituídas nas (DCNs, 2005) do curso de graduação em Administração, Bacharelado, percebendo-se nesse contexto, a importância desses métodos como elementos essenciais na construção da formação por competências, na medida em que coloca os discentes como os protagonistas do processo de ensino aprendizagem, através da escuta do outro, da discussão, da problematização e da tomada de decisão em equipe.

Ressaltaram-se alguns desafios a serem superados, destacando-se: a zona de conforto dos alunos em relação às aulas tradicionais, a limitação da capacidade crítica dos discentes que são egressos de um ensino médio deficitário, a perspectiva do professor como

detentor do saber, a ausência de formação contínua dos professores para a realização dessas práticas e a exigência de maior tempo de dedicação por parte do professor e do aluno para o preparo e realização dessas atividades.

Nota-se que o governo brasileiro, da última década, ampliou e interiorizou a rede pública de educação superior, com visíveis avanços de oportunidades de acesso, entretanto, ainda, pouco se discute mudanças nas formas pedagógicas tradicionais de ensinar e aprender. Observa-se que as (DCNs, 2005) do curso de graduação em Administração, Bacharelado, em consonância com a LDB 9.394/96, procuram mitigar essa problemática, definindo uma organização curricular articulada com o Projeto Político Pedagógico das (IES), com o objetivo de formar profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho, entendendo a graduação como etapa inicial da formação continuada.

Confirma-se a tese da relevância da inovação na educação superior, através das metodologias ativas de ensino-aprendizagem como potenciais modelos de trabalho que trazem benefícios para o alcance de competências e habilidades que se coadunam com as instituídas nas (DCNs, 2005), exigindo das organizações respostas inovadoras, uma vez que as soluções antigas já não se mostram suficientes e adequadas.

Em suma, espera-se que os dados iniciais discutidos nesta pesquisa, contribuam para a reflexão e diferentes iniciativas de pesquisadores e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, podendo ter outros desdobramentos que ampliarão os conhecimentos sobre as metodologias ativas e a necessidade de investimentos em formação contínua de docentes e discentes, tendo em vista a atualidade e relevância do tema que deve ser discutido no interior das (IES), em especial, nos cursos de Bacharelado em Administração, objeto de investigação desse trabalho, constituindo-se em uma importante oportunidade de debate com outros referenciais e paradigmas.

6. Referências

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48 - 67, maio / ago. 2013.

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

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 de setembro 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 / 96.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de março 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.**
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Design Thinking:** na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações na educação superior:** impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Brasília, v. 29, n. 97, p. 1 - 180, set. / dez. 2016.

CHING, Hong Yuh; CARVALHO, Fátima Franco Oliveira. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior.** Alta Books, Rio de Janeiro, 2016.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S. & ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (1): 13 - 20; 2010.

MASETTO, Marcos. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n. 14, p. 197 - 202, set. 2004.

RIBEIRO, Luis Roberto C. et al; **Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos.** São Paulo: COBENGE, 2003.

ROCHA, Henrique Martins. **Metodologias ativas:** do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. SIMPED, 2014. Disponível em: <<http://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 26 de março 2017.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: SANTOS, B. de S. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as Ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. B. de S. **A universidade no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2010.

SBCOACHING. **Comparativo entre as gerações.** Disponível em:
<<http://www.sbcoaching.com.br/blog/comportamento/conflitos-de-geracoes/>> Acesso em: 04 de nov. 2017.