



ANÁLISE DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM CURSOS SUPERIORES DE GESTÃO: evidências e Resultados do Centro de Ciências Sociais Aplicadas

ANALYSIS OF THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION MANAGEMENT PROGRAMS: evidence and Results from the Center for Applied Social Sciences

ANÁLISIS DEL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LOS CURSOS SUPERIORES DE GESTIÓN: evidencias y Resultados del Centro de Ciencias Sociales Aplicadas

Júlio Cesar Lopes de Souza ¹ <https://orcid.org/0000-0003-0698-5982>
Ednilson Lopes da Silva ² <https://orcid.org/0009-0009-3724-2293>
Camila Vitória Coelho ³ <https://orcid.org/0009-0001-2959-6210>

¹ Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Administração (PPGCCA) – Blumenau, Santa Catarina, Brasil, 89030-903, juliolopes@furb.br

² Universidade Regional de Blumenau – Blumenau, Santa Catarina, Brasil, 89030-903, ednilsons@furb.br

³ Universidade Regional de Blumenau – Blumenau, Santa Catarina, Brasil, 89030-903, camila.vic.coelho@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga a adoção de Metodologias Ativas no Ensino Superior em cursos de gestão do CCSA de uma universidade catarinense. Com abordagem mista, a pesquisa coleta dados via questionários com docentes e discentes. Os resultados revelam aceitação crescente, mas também desafios como resistência à mudança, necessidade de capacitação e limitações estruturais. Práticas como PBL e Sala de Aula Invertida são bem avaliadas, porém pouco frequentes. Docentes citam falta de tempo e aumento da carga de trabalho como barreiras. O estudo destaca discrepâncias entre percepções e aponta caminhos para ampliar a inovação pedagógica.

Palavras-chave: Ensino Superior. Metodologias Ativas. Mediação Pedagógica. Protagonismo do Aluno.

ABSTRACT

This study investigates the adoption of Active Learning Methodologies in Higher Education management courses at the Center for Applied Social Sciences (CCSA) of a university in Santa Catarina, Brazil. Using a mixed-methods approach, data were collected through questionnaires administered to faculty and students. The results show a growing acceptance of these methodologies, but also highlight challenges such as resistance to change, the need for teacher training, and structural limitations. Practices like Problem-Based Learning (PBL) and the Flipped Classroom are well evaluated but infrequently applied. Faculty report lack of planning time and increased workload as barriers. The study highlights discrepancies in perceptions and points to pathways for expanding pedagogical innovation.

Keywords: Higher Education. Active Learning. Methodologies. Pedagogical Mediation. Protagonism.

RESUMEN

Este estudio investiga la adopción de Metodologías Activas en la Educación Superior en cursos de gestión del CCSA de una universidad catarinense. Con un enfoque mixto, la investigación recopila datos mediante cuestionarios con docentes y estudiantes. Los resultados revelan una aceptación creciente, pero también desafíos como la resistencia al cambio, la necesidad de capacitación y las limitaciones estructurales. Prácticas como el ABP (PBL) y la Clase Invertida son bien valoradas, aunque poco frecuentes. Los docentes señalan la falta de tiempo y el aumento de la carga de trabajo como barreras. El estudio destaca discrepancias entre percepciones y señala caminos para ampliar la innovación pedagógica.

Palabras clave: Educación Superior; Metodologías Activas; Mediación Pedagógica; Protagonismo del Estudiante.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem sido chamado a revisar suas práticas pedagógicas diante das transformações sociais e das novas demandas do mundo do trabalho. Como destaca Rodrigues, Franzoni e Gomes (2024), a universidade é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da competência humana, o que exige atualização contínua de seus processos formativos.

Nesse contexto, os cursos de gestão precisam superar modelos tradicionais centrados na exposição e adotar métodos que favoreçam o engajamento, a autonomia intelectual e a aprendizagem significativa, alinhando-se às expectativas contemporâneas dos estudantes e às exigências profissionais dos ambientes organizacionais.

Nesse cenário, as Metodologias Ativas de ensino têm se consolidado como alternativas ao modelo expositivo tradicional, ao promoverem o protagonismo discente e a aprendizagem significativa (Morán, 2015, 2018; Grossi; Lyra; Silva, 2024).

A literatura nacional apresenta um conjunto crescente de estudos que discutem os fundamentos, a aplicação e os impactos das Metodologias Ativas em cursos de Administração e Ciências Contábeis (Spezia; Lopes de Souza, 2023). No entanto, essa produção ainda é marcada por lacunas importantes, sobretudo no que diz respeito à análise empírica sistemática da sua adoção em contextos institucionais específicos.

Conforme apontam Morán (2018) e Fullan (2018), apesar do reconhecimento dos benefícios dessas práticas, sua incorporação ao cotidiano das instituições de ensino superior ocorre de maneira fragmentada, muitas vezes sem articulação com diretrizes institucionais ou formação adequada dos docentes.

No âmbito do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) de uma universidade pública localizada no sul do Brasil, essa situação se repete. Ainda que práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Sala de Aula Invertida e a Gamificação sejam mencionadas por professores e estudantes, observa-se uma aplicação pontual e sem articulação sistemática.

Até o momento, não se identificou na literatura disponível um estudo recente que sistematize o uso das Metodologias Ativas em uma unidade universitária que abranja cursos de graduação em gestão, considerando sua frequência de aplicação, as condições em que ocorrem e as percepções de estudantes e professores a respeito. A ausência desse diagnóstico configura a principal lacuna que este estudo buscou preencher.

Parte-se da compreensão de que as Metodologias Ativas são estratégias educacionais voltadas ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem, como já mencionado por Rodrigues, Franzoni e Gomes (2024). Elas promovem a aprendizagem individual e colaborativa, são escolhidas conforme os objetivos formativos, e exigem mediação pedagógica do professor para sua aplicação. Podem ser utilizadas em diferentes contextos presenciais, virtuais e mesmo profissionais, refletindo a diversidade dos espaços de aprendizagem. Além disso, geram resultados concretos, como textos, projetos, resolução de problemas, apresentações e debates sobre temas relevantes.

Com base nessa concepção de Metodologias Ativas, que destaca estratégias que estimulam a autonomia do aluno e a mediação intencional do professor, busca-se compreender como essas práticas vêm sendo desenvolvidas nos cursos de gestão de uma unidade acadêmica tradicionalmente voltada ao ensino convencional, mas inserida em um contexto que exige ações de inovação pedagógica.

Esse movimento analítico situa o presente estudo no campo da Educação, particularmente da Educação Superior, ao examinar práticas pedagógicas que buscam qualificar os processos de ensino e aprendizagem nos cursos de gestão. Ao tratar da adoção de Metodologias Ativas em uma unidade universitária, o trabalho contribui para a compreensão de como estratégias centradas no protagonismo discente, na mediação docente e na aprendizagem significativa podem favorecer a inovação pedagógica e dialogar com debates

contemporâneos sobre transformação das práticas docentes, cultura institucional e renovação curricular.

FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

As Metodologias Ativas emergiram como uma alternativa à abordagem tradicional de ensino, visando tornar o estudante protagonista do processo de aprendizagem. Historicamente, a educação superior tem sido caracterizada pelo modelo expositivo, no qual o professor desempenha o papel central na transmissão do conhecimento, enquanto os alunos assumem uma postura passiva (Acaso, 2013).

No entanto, a crescente demanda por profissionais mais autônomos e capazes de resolver problemas complexos impulsionou a busca por estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes.

Para além de sua dimensão metodológica, as Metodologias Ativas se sustentam em fundamentos epistemológicos que redefinem o modo como o conhecimento é produzido no contexto da Educação Superior. Do ponto de vista crítico, rompem com a lógica transmissiva e bancária descrita por autores críticos da educação, ao reconhecer o estudante como sujeito epistêmico que reconstrói o conhecimento por meio da experiência, da interação e da problematização do real (Dewey, 1933; Vygotsky, 1978; Bruner, 1977).

Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser entendida como recepção de conteúdos e passa a ser concebida como um processo investigativo, no qual o aluno mobiliza saberes prévios, constrói novas interpretações e desenvolve autonomia intelectual (Bruner, 1997; Ausubel, 2003).

A epistemologia sociointeracionista, inspirada em Vygotsky (1978), sustenta essa mudança ao enfatizar a mediação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Dewey (1986), por sua vez, contribui com uma concepção pragmatista de aprendizagem baseada na experiência e na solução de problemas concretos, reforçando que a ação é central na formação do pensamento crítico. Bruner (1974) amplia essa visão ao defender que a aprendizagem por descoberta favorece estruturas cognitivas duradouras e flexíveis.

Assim, as Metodologias Ativas se ancoram em uma visão epistemológica que reconhece a aprendizagem como processo dinâmico, situado e socialmente construído (Lave; Wenger, 1991; Schön, 2017).

Além disso, autores contemporâneos como Fullan (2016) e Morán (2018) defendem que a adoção dessas metodologias exige não apenas técnicas inovadoras, mas uma mudança profunda nas crenças docentes sobre ensinar e aprender. Trata-se de uma virada epistemológica: o professor deixa de ocupar o lugar de fonte única do saber e passa a atuar como mediador, designer de experiências e facilitador da aprendizagem significativa (Schön, 2017). Essa transformação exige reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, cultura institucional e pressupostos que orientam as escolhas didáticas.

Além disso, autores contemporâneos como Fullan (2016) e Morán (2018) defendem que a adoção dessas metodologias exige não apenas técnicas inovadoras, mas uma mudança profunda nas crenças docentes sobre ensinar e aprender. Trata-se de uma virada epistemológica: o professor deixa de ocupar o lugar de fonte única do saber e passa a atuar como mediador, designer de experiências e facilitador da aprendizagem significativa. Essa transformação exige reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, cultura institucional e pressupostos que orientam as escolhas didáticas.

Os fundamentos das Metodologias Ativas remontam às teorias educacionais do século XVIII, com destaque para Jean-Jacques Rousseau, que, em sua obra *Emílio*, enfatizou a importância da experiência direta na aprendizagem. Posteriormente, no início do século XX, John Dewey consolidou a ideia de que a educação deve estar ancorada na experimentação e na solução de problemas reais, criando a base para a aprendizagem experiencial. Sua abordagem pragmatista influenciou significativamente o desenvolvimento de metodologias que valorizam a interação do estudante com o meio e com seus pares.

Outros teóricos, como Lev Vygotsky e Jerome Bruner, também contribuíram para a consolidação das Metodologias Ativas. Vygotsky, por meio da teoria sociocultural, destacou a importância do aprendizado mediado por ferramentas culturais e pela interação com outros indivíduos. Bruner, por sua vez, enfatizou a aprendizagem por descoberta, defendendo que os estudantes constroem o conhecimento de forma mais significativa quando participam ativamente do processo.

No contexto do Ensino Superior, as Metodologias Ativas começaram a ser implementadas de maneira mais sistemática a partir do final do século XX, especialmente em resposta às mudanças tecnológicas e às novas exigências do mercado de trabalho. Métodos como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a gamificação passaram a ser incorporados

como estratégias que favorecem a autonomia, o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Os impactos dessas metodologias no Ensino Superior são amplamente documentados na literatura acadêmica. Estudos indicam que a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem melhora a retenção do conhecimento, aumenta o engajamento e favorece a construção de competências essenciais, como colaboração e resolução de problemas. Além disso, pesquisas evidenciam que a aplicação de Metodologias Ativas em cursos de gestão tem contribuído para um aprendizado mais significativo, preparando os estudantes para desafios profissionais mais complexos (Rodrigues; Franzoni; Gomes, 2024).

Apesar dos benefícios, a adoção das Metodologias Ativas ainda enfrenta desafios, como a necessidade de capacitação docente, a resistência de alguns alunos ao modelo participativo e as limitações institucionais relacionadas a infraestrutura e recursos tecnológicos. No entanto, a tendência de inovação no Ensino Superior sugere que essas metodologias continuarão a se expandir, transformando a experiência educacional e promovendo uma aprendizagem mais alinhada às demandas contemporâneas.

PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS EM CURSOS DE GESTÃO

O Ensino Superior em gestão tem passado por transformações significativas com a adoção de Metodologias Ativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais para o ambiente profissional. Essas metodologias diferenciam-se dos modelos tradicionais, que são predominantemente expositivos, ao priorizar o aprendizado baseado na experiência, na interação e na resolução de problemas reais (Acaso, 2013; Morán, 2015; Race, 2014).

Entre as Metodologias Ativas mais utilizadas nos cursos de gestão, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning – PBL*). Essa abordagem propõe que os estudantes trabalhem em grupo para solucionar problemas complexos, geralmente extraídos do contexto empresarial, exigindo a aplicação de conhecimentos interdisciplinares e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia na tomada de decisões. No contexto dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, a PBL tem

se mostrado eficaz ao integrar teoria e prática, incentivando a análise de cenários empresariais e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas (Spezia; Lopes De Souza, 2023).

Outra metodologia amplamente adotada é a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), na qual os estudantes acessam previamente conteúdos teóricos por meio de materiais digitais e utilizam o tempo em sala para aprofundamento e discussão. Esse modelo favorece um aprendizado mais significativo, pois permite que os alunos cheguem preparados para a aplicação dos conceitos, facilitando a interação entre professores e estudantes e tornando as aulas mais dinâmicas e colaborativas (Do Nascimento *et al.*, 2019).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning – PjBL*) é uma estratégia que incentiva os estudantes a desenvolverem projetos práticos ao longo da disciplina, simulando desafios encontrados no ambiente corporativo. Essa metodologia é particularmente eficaz em cursos de gestão, pois exige planejamento, organização, trabalho em equipe e habilidades de comunicação, aspectos essenciais para o desempenho profissional (Barbosa; Moura, 2014). Além disso, a PjBL tem sido aplicada em projetos de consultoria acadêmica para empresas, aproximando os estudantes do mercado de trabalho.

A Gamificação também tem ganhado espaço como uma ferramenta inovadora no ensino de gestão. Ela se baseia na utilização de elementos de jogos, como desafios, rankings e recompensas, para estimular o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Estudos apontam que essa metodologia aumenta a motivação dos estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente e promovendo a retenção de conhecimento por meio da interação lúdica e competitiva (Kapp, 2012).

Além dessas metodologias, destacam-se ainda as Simulações Empresariais, que permitem aos alunos tomarem decisões estratégicas em ambientes controlados, aproximando-os de situações reais do mundo dos negócios. Esses jogos de simulação são especialmente úteis em disciplinas que abordam gestão financeira, estratégia empresarial e operações, pois possibilitam a experimentação de diferentes cenários e a análise de impactos das decisões tomadas (Moreira; Fontenele, 2011).

As Metodologias Ativas exigem um planejamento didático estruturado e um papel diferenciado dos professores, que atuam como facilitadores do aprendizado, orientando os alunos na construção do conhecimento. No entanto, sua efetividade depende de um alinhamento entre os objetivos de ensino, a infraestrutura disponível e o perfil dos estudantes. Nos cursos de gestão, a adoção dessas práticas tem demonstrado impactos positivos no desenvolvimento de

competências essenciais para a atuação no mercado, preparando profissionais mais críticos, colaborativos e adaptáveis às mudanças organizacionais (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Portanto, a implementação de Metodologias Ativas nos cursos de gestão representa um avanço significativo na formação acadêmica, proporcionando aos estudantes uma experiência educacional mais próxima da realidade profissional e contribuindo para um aprendizado mais eficaz e duradouro.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A implementação das Metodologias Ativas de ensino no Ensino Superior, especialmente nos cursos de Gestão, enfrenta desafios estruturais, culturais e metodológicos. Ao mesmo tempo, apresenta perspectivas promissoras para aprimorar o aprendizado e formar profissionais mais preparados para os desafios contemporâneos.

Um dos principais desafios é a resistência de docentes e discentes à mudança do modelo tradicional de ensino. Muitos professores foram formados em um contexto em que a aula expositiva predominava, e a transição para Metodologias Ativas exige um novo papel docente, no qual o professor atua como mediador da aprendizagem, e não como único detentor do conhecimento (Morán, 2015). Esse processo requer formação continuada, atualização pedagógica e, muitas vezes, uma mudança na cultura institucional de ensino (Fullan, 2016).

Do ponto de vista dos discentes, o envolvimento ativo nas aulas pode gerar desconforto inicial, especialmente para aqueles acostumados a um modelo passivo de aprendizado. Estudos indicam que estudantes podem apresentar resistência às Metodologias Ativas por não estarem habituados a processos de ensino que demandam maior protagonismo, pensamento crítico e autonomia na busca pelo conhecimento (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Além disso, a adaptação às novas metodologias depende da clareza com que são implementadas, do apoio institucional e da maneira como os professores estruturam suas práticas.

Outro desafio significativo é a infraestrutura das instituições de ensino. Algumas Metodologias Ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a sala de aula invertida, exigem espaços de aprendizagem flexíveis, tecnologia acessível e materiais didáticos diferenciados (Do Nascimento *et al.*, 2019). Em instituições nas quais a infraestrutura ainda é voltada para um modelo tradicional, a adaptação pode ser complexa e demandar investimentos.

No entanto, há perspectivas promissoras para a adoção dessas metodologias. Uma delas é o fortalecimento da aprendizagem significativa, na qual os estudantes conectam o conhecimento teórico a contextos práticos e desenvolvem habilidades essenciais para o mercado de trabalho, como resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico (Silva *et al.*, 2021). Além disso, a ampliação do uso de tecnologias educacionais, como plataformas digitais, realidade aumentada e gamificação, facilita a implementação de Metodologias Ativas e torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e acessível.

Outra perspectiva positiva é a crescente valorização da inovação pedagógica em avaliações institucionais e rankings acadêmicos. A adoção de Metodologias Ativas pode contribuir para melhores índices de desempenho dos alunos, maior engajamento nas disciplinas e aprimoramento das competências socioemocionais, aspectos cada vez mais reconhecidos como diferenciais na Educação Superior (Mazur, 1997; Race, 2014).

Dessa forma, embora a implementação das Metodologias Ativas ainda enfrente desafios, as tendências educacionais apontam para um cenário no qual a inovação pedagógica se torna cada vez mais necessária. Superar as barreiras culturais, investir na formação docente e aprimorar a infraestrutura são caminhos fundamentais para consolidar Metodologias Ativas no Ensino Superior, garantindo um aprendizado mais dinâmico e alinhado às necessidades do século XXI.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se como uma pesquisa com abordagem mista, envolvendo métodos quantitativos e qualitativos, de forma alinhada ao projeto de pesquisa institucional da universidade, intitulado "Metodologias Ativas de Ensino em Cursos de Gestão: desenvolvimento e socialização de práticas ainda inovadoras num contexto tradicional".

A escolha pela abordagem mista se justifica pela complexidade e natureza do fenômeno investigado, que exige tanto uma compreensão aprofundada das percepções subjetivas de docentes e discentes quanto a quantificação de dados para uma visão mais ampla do cenário estudado (Creswell; Creswell, 2021).

Esta abordagem permite integrar perspectivas qualitativas, obtidas por meio de relatos e observações diretas, com dados quantitativos, coletados através de questionários estruturados aplicados a uma amostra representativa dos participantes (Hair *et al.*, 2009).

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos estruturados especificamente para docentes e discentes, elaborados com base nas categorias de análise das Metodologias

Ativas descritas na literatura e adaptadas à realidade dos cursos de gestão analisados (Quadro 1).

Quadro 1. Categorias de análise

Categorias		Descrição	Autores
1	Aprendizagem Baseada em Problema (<i>Problem-Based Learning - PBL</i>)	O ponto de partida para o aprendizado é um desafio (problema) que os alunos resolverão em pequenos grupos. O professor orienta grupos e fornece suporte empírico e teórico.	Barrows (1986)
2	Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project-Based Learning</i>)	Método que permite que os alunos criem projetos de longo prazo que aplicam conceitos teóricos a situações reais, muitas vezes incluindo um elemento de pesquisa e interdisciplinaridade. O professor guia e apoia os alunos, fornecendo feedback e recursos ao longo do projeto.	Thomas (2000)
3	Método de Caso (<i>Case Method - CM</i>)	Neste os alunos analisam e discutem casos reais ou simulados de empresas e situações de negócios, aplicando teorias e conceitos para formular estratégias e soluções. O professor facilita discussões e orienta a análise de casos.	Christensen (1991)
4	Sala de Aula Invertida (<i>Flipped Classroom</i>)	Os alunos estudam o conteúdo teórico em casa, através de vídeos, leituras e outros materiais, e utilizam o tempo em sala de aula para atividades práticas, discussões e resolução de problemas. Nesse modelo o professor atua como facilitador, oferecendo suporte personalizado.	Bergmann e Sams (2012)
5	Simulação Empresarial (<i>Business Simulation</i>)	Método onde os alunos simulam a gestão de uma empresa, tomando decisões estratégicas em um ambiente controlado para desenvolver habilidades práticas e aplicar teorias de negócios. O professor supervisiona e orienta as decisões estratégicas.	Baden e Parkes (2013)
6	Jogo de Negócios (<i>Business Game</i>)	Método onde os alunos competem em um ambiente simulado, tomando decisões estratégicas para alcançar objetivos de negócios e desenvolver habilidades práticas e analíticas. O professor atua como mediador e mentor, orientando os alunos, fornecendo <i>feedback</i> e facilitando a reflexão sobre as decisões tomadas e seus resultados.	Gentry (1990)
7	Gamificação (<i>Game-based Learning</i>)	Aplicação estruturada de elementos de jogos nas aulas, incorporando desafios, recompensas, e feedback instantâneo para aumentar a motivação, engajamento e a aprendizagem dos alunos. O professor integra e monitora os elementos de jogo, oferecendo <i>feedback</i> .	Kapp (2012)
8	Aprendizagem baseada em equipes (<i>Team-Based Learning - TBL</i>)	Método que, após preparação individual, inclui testes de compreensão e trabalho em equipe para resolver desafios complexos. O foco é na colaboração e aplicação prática dos conceitos, desenvolvendo habilidades de comunicação, cooperação e responsabilidade compartilhada. O professor facilita a colaboração e aplica testes de compreensão.	Michaelsen, Knight e Fink (2002)

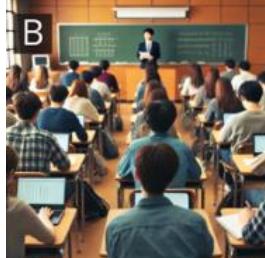
9	Metodologia de Ensino Colaborativa e Reflexiva (<i>Collaborative and Reflective Teaching Methodology - VG/OG</i>)	Este método utiliza grupos de verbalização para discutir e resolver problemas em voz alta, enquanto grupos de observação analisam e refletem sobre as discussões, seguido de uma sessão conjunta para troca de <i>feedback</i> e <i>insights</i> . O professor coordena discussões e facilita a troca de feedback.	Dewey (1933)
10	InSTRUÇÃO por Pares (<i>Peer Instruction</i>)	Método onde os alunos ensinam e aprendem entre si através de perguntas estruturadas, discussão colaborativa e <i>feedback</i> imediato, promovendo a compreensão e o pensamento crítico. O professor estrutura perguntas e facilita discussões.	Mazur (1997)

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Também foi aplicada uma questão utilizando a técnica de elicitação fotográfica (*photo elicitation*), proposta por Collier e Collier (1986) e ampliada por Harper (2002), visando captar percepções espontâneas dos respondentes sobre os modelos de ensino em sala de aula.

Essa técnica utiliza imagens para estimular respostas cognitivas e emocionais que, segundo Prosser e Schwartz (2005), dificilmente seriam obtidas apenas com descrições textuais ou perguntas diretas. Assim, as imagens facilitam o acesso a percepções subjetivas e representações sociais que, muitas vezes, os participantes não conseguem expressar verbalmente.

Quadro 2. Representações visuais de cenários educacionais: percepção e expectativa de Metodologias de Ensino

				
<u>Sala de aula em formato dialógico</u> , com o professor ao centro de um círculo de alunos, promovendo interação, participação e aprendizado colaborativo. Alta aderência às Metodologias Ativas.	<u>Ambiente tradicional, com o professor à frente</u> e alunos em fileiras, centrado na exposição de conteúdo. Baixa aderência às Metodologias Ativas.	<u>Espaço dinâmico, com alunos em atividades colaborativas</u> e interação com painel conceitual. Alta aderência às Metodologias Ativas, com estímulo ao pensamento crítico e à aprendizagem por projetos.	<u>Ambiente tecnológico, com alunos usando dispositivos digitais</u> para acompanhar exposições e análises visuais. Aderência média às Metodologias Ativas, com integração de ferramentas digitais ao ensino.	

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

O Quadro 2 apresenta quatro cenários educacionais com diferentes níveis de aderência às Metodologias Ativas: A (sala dialógica), B (modelo tradicional), C (ambiente colaborativo) e D (uso de tecnologia). Conforme Race (2014), a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os estudantes se envolvem ativamente, praticam e recebem *feedback*, aspectos pouco presentes no modelo tradicional. Fullan (2018) destaca que a integração significativa da tecnologia e a mudança na cultura institucional são essenciais para promover inovação pedagógica. Nesse sentido, Barbosa e Moura (2014) alertam que, sem essas transformações, o ensino permanece unidirecional e centrado na exposição. Assim, é esperado que docentes e discentes valorizem os cenários C e D, mais coerentes com práticas participativas.

Sobre a instituição pesquisada, trata-se de IES pública, fundada em meados dos anos 1960 e reconhecida como universidade na década de 1980, a instituição pesquisada está localizada no sul do Brasil, no estado de Santa Catarina. Com mais de 7.000 estudantes matriculados, a instituição oferece ensino médio (colégio de aplicação) e cursos de graduação, especialização (*lato sensu*) e pós-graduação (*stricto sensu*), incluindo mestrados e doutorados em diversas áreas.

Complementarmente, quanto à elaboração do presente texto, o manuscrito foi submetido à revisão ortográfica e gramatical com o apoio de inteligência artificial generativa. No entanto, todo o conteúdo, análise e argumentação foram integralmente desenvolvidos pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra do estudo é composta por estudantes matriculados nos cursos de graduação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e pelos docentes que atuam nessa unidade acadêmica. A seleção abrangeu diferentes cursos, proporcionando representatividade na análise das práticas pedagógicas. Os docentes incluem tanto aqueles com experiência no uso de Metodologias Ativas quanto os que utilizam métodos tradicionais, permitindo uma avaliação comparativa.

Quadro 3. Perfil dos Respondentes

Categorias	Estudantes	Professores
<i>Respondentes</i>	213	33
<i>Sexo</i>		
Feminino	49,8% (106)	45,5% (15)
Masculino	48,8% (104)	54,5% (18)
Prefiro não responder	1,4% (3)	0,0% (0)
<i>Total (n)</i>	100% (213)	100% (33)

<i>Idade</i>		
16 a 20 anos	59,1% (126)	0,0% (0)
21 a 25 anos	33,8% (72)	0,0% (0)
26 a 30 anos	6,6% (14)	21,2% (7)
31 a 35 anos	0,0% (0)	21,2% (7)
41 anos ou mais	0,5% (1)	57,6 (19)
<i>Total (n)</i>	100% (213)	100% (33)

<i>Tempo de docência no Ensino Superior</i>		
1 ano ou menos	3,0% (1)	
2 a 5 anos	15,2% (5)	
6 a 10 anos	21,2% (7)	
11 a 15 anos	9,1% (3)	
16 a 20 anos	24,2% (8)	
21 a 25 anos	21,2% (7)	
Mais de 25 anos	6,1% (2)	
<i>Total (n)</i>	100% (33)	

Fonte: dados da pesquisa (2025).

O Quadro 3 apresenta o perfil dos respondentes, destacando que a maioria dos estudantes tem entre 16 e 25 anos (92,9%), faixa comum ao ingresso no Ensino Superior (Pinheiro; Gomes; De Souza, 2020). Entre os docentes, predomina a faixa etária acima de 41 anos (57,6%), refletindo o tempo exigido para qualificação e experiência na docência universitária (Tardif, 2012). A distribuição por sexo é equilibrada entre estudantes e ligeiramente mais masculina entre docentes (54,5%).

Quanto ao tempo de docência, destaca-se a presença significativa de professores com experiência entre 6 e 20 anos (45,4%) e acima de 20 anos (27,3%). Isso pode indicar maior resistência à adoção de Metodologias Ativas devido à longa experiência com modelos tradicionais, aspecto abordado por Diesel, Baldez e Martins (2017) e Morán (2018).

Por outro lado, professores com menos de cinco anos (18,2%) poderiam apresentar maior abertura para práticas inovadoras, devido à formação superior mais recente (Pavione; Avelino; De Souza Francisco, 2016). Essa diversidade geracional sugere a necessidade de capacitação contínua para harmonizar métodos de ensino às expectativas discentes, além do compartilhamento de experiências (Berbel, 2011; Morán, 2018).

Quadro 4. Percentual de respondentes e nível de confiança da amostra

Discentes	626 (total do CCSA)
Número de respondentes	213
% de respondentes	34,03%
% do nível de confiança da amostra	95%
Docentes	47 (total do CCSA)
Número de respondentes	33
% de respondentes	70,21%
% do nível de confiança da amostra	95%

Fonte: dados da pesquisa (2025).

O Quadro 4 apresenta os percentuais de respondentes e o nível de confiança da amostra. A taxa de resposta foi de 34,03% entre discentes e 70,21% entre docentes, com um nível de confiança de 95%. Segundo Hair et al. (2009), uma amostra representativa ao estudo proposto.

A diferença na margem de erro entre os grupos, $\pm 6,71\%$ para discentes e $\pm 17,06\%$ para docentes, deve-se ao tamanho das amostras, sendo maior entre os docentes devido ao menor número de respondentes. Essa variação destaca a importância de considerar a representatividade dos grupos na análise e reforça a base para interpretar os resultados da pesquisa com maior precisão.

Dados coletados

Esta seção apresenta os dados obtidos, organizados conforme as percepções de discentes e docentes. Inicialmente, são expostas as distribuições de frequência, seguidas da análise separada de cada grupo, permitindo a posterior comparação e interpretação dos achados.

Discentes: visão sobre o tema pesquisado

Esta seção aborda a percepção discente sobre as Metodologias Ativas com base nos resultados da pesquisa. Os dados revelam uma discrepância entre o modelo predominante em sala de aula e a preferência dos estudantes. O modelo tradicional expositivo (Imagem B), apesar de ser o mais frequente (90 respostas entre os 213 participantes), é o menos desejado (14 respostas). Segundo depoimentos, muitos alunos consideram as aulas tradicionais monótonas e sugerem maior aplicação de práticas interativas e dinâmicas, relacionadas às situações cotidianas e profissionais.

o Estudante 64 comentou que: “As poucas aulas que tive com Metodologias Ativas foram bem divertidas e diferenciadas. Me chama mais a atenção por não ser a **aula monótona e tradicional que estamos acostumados.**” (Grifo nosso). O estudante 63 acrescenta:

Estudante 63: “Acredito que os professores ainda utilizam um método mais tradicional, eles poderiam aplicar em sala de aula mais situações ou simulações com seus alunos referente a práticas que temos fora de sala, em nosso trabalho, realizar mais práticas ‘na rua’, atividades em que costumamos a trabalhar nossa habilidade social”.

As imagens que representam Metodologias Ativas, com maior participação discente (Imagens A e C), embora pouco frequentes (14 e 22 respostas), foram as mais desejadas (74 e 71 respostas). Alunos destacaram experiências positivas como o uso da gamificação e atividades colaborativas, relatando maior envolvimento e aprendizado significativo nessas aulas.

A respeito de aulas com maior interação e participação, os estudantes destacaram:

Estudante 100: “A prática que mais funcionou, não somente no último ano, mas também durante esses 4 anos de graduação, é quando os professores abrem dinâmicas como o Kahoot [plataforma de *Gamification*] que estimula a aprendizagem e também a competição entre a turma”.

Estudante 106: “Esse semestre fizemos exercícios tradicionais que pareciam um pouco com essas metodologias ativas. [...] Me sinto mais ativo nessas aulas [com Metodologias Ativas] e aprendo mais me envolvendo e **pensando junto com o grupo**”. (Grifo nosso)

A Imagem D, que representa o uso da tecnologia, com média aderência às Metodologias Ativas, revelou-se um cenário intermediário: foi vivenciada com frequência (87 respostas entre os 213 participantes), mas obteve um nível moderado de preferência (54 respostas). Segundo os estudantes, o uso isolado da tecnologia não garante um aprendizado realmente ativo, sendo necessário equilibrá-lo com métodos mais tradicionais. Entre os desafios apontados, destaca-se a menor retenção de conteúdos digitalizados. Nesse sentido, a opinião do Estudante 19 ilustra os resultados da pesquisa.

Estudante 19: “Primeiramente, deixo minha opinião sobre a importância de **equilibrar métodos tradicionais de ensino e recursos digitais**. Percebo que em matérias onde os professores escrevem o conteúdo manualmente no quadro, há um maior engajamento dos alunos, já que muitos anotam o conteúdo que está sendo passado. Porém, quando o professor faz uso exclusivo de slides e materiais digitais o envolvimento dos alunos tende a reduzir, pois frequentemente eles deixam de anotar ou sequer leem o material que está sendo apresentado. Países como a Suécia, por exemplo, que é uma referência mundial em educação, têm identificado uma **queda no desempenho dos alunos devido a digitalização na educação e por isso estão apostando na utilização de materiais**

didáticos físicos e na restrição do uso de tecnologias durante as aulas. De fato, utilizar recursos tecnológicos podem facilitar a apresentação do conteúdo, porém a retenção por parte dos alunos do que foi abordado tende a não ser tão efetiva. Portanto, não sugiro eliminar os recursos digitais, mas identificar situações em que os métodos tradicionais de ensino possam trazer melhores resultados". (Grifos nossos)

Sobre a frequência das Metodologias Ativas, nota-se uma presença parcial, com predominância ocasional. Metodologias como PBL, Aprendizagem por Projetos e Método de Caso aparecem com maior frequência, enquanto Gamificação e Instrução por Pares têm uso limitado. Os alunos apontam que, apesar de reconhecerem a importância dessas metodologias, a aplicação fragmentada limita sua eficácia, indicando necessidade de maior regularidade e planejamento institucional.

Os resultados também revelaram percepções predominantemente positivas sobre a eficácia e interesse pelas Metodologias Ativas, com aproximadamente 80% de concordância. Porém, os estudantes também mencionam desafios, especialmente a percepção de maior esforço exigido, o que gera resistência à mudança. Comentários sugerem que alunos trabalhadores e cursos noturnos podem ter dificuldade em se adaptar a práticas como a Sala de Aula Invertida, que exigem preparação prévia e tempo adicional de estudo. Nas palavras dos alunos:

Estudante 136: "Sobre a metodologia 'sala de aula invertida', não é um método que gosto muito, acho pouco eficaz, as aulas mais aproveitadas foram as que os professores realmente passaram o conteúdo a ser trabalho e passaram atividades simples e que 'testam' nosso entendimento. A maioria dos alunos trabalha durante o dia, estuda a noite e chega tarde em casa (alguns moram na cidade e outros não), sobra o tempo da aula e final de semana para fazer as atividades e estudar, quando todos os professores passam atividades já fica complicado de fazer tudo no final de semana, se eu ainda tiver que estudar um conteúdo novo sozinha, é complicado e demorado, isso contando que nunca temos outros compromissos ou que não trabalhamos no final de semana. Eu acredito que a melhor forma e passar tudo que puder no tempo da aula".

Por fim, os estudantes têm uma visão moderadamente positiva sobre o interesse e a preparação dos professores para usar Metodologias Ativas, destacando a necessidade urgente de capacitação docente e suporte institucional para que as práticas sejam implementadas com sucesso e aceitação plena pela comunidade acadêmica. O Estudante 162 oferece um comentário que ilustra esses resultados.

Estudante 162: "Acredito que a [omitido] está muito bem estruturada com relação aos professores e profissionais que atuam dentro, creio que temos algumas aulas muito interessantes e os professores procuram aplicar essas metodologias [Ativas], porem [sic] acredito que tenham que trazer mais as IAs para as salas de aula, aprendendo como utilizá-la de forma correta, afinal este é o nosso futuro, e podemos usufruir de uma forma muito interessante ela!"

Docentes: visão sobre o tema pesquisado

Nesta seção é analisada a percepção dos docentes sobre as Metodologias Ativas. Conforme os dados coletados, verifica-se uma coexistência entre abordagens pedagógicas tradicionais e inovadoras no ensino superior. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), Metodologias Ativas favorecem o protagonismo discente e engajamento crítico, mas sua implementação enfrenta resistência devido a dificuldades de adaptação docente e limitações estruturais da universidade.

O modelo dialógico e participativo foi o mais citado pelos docentes, evidenciando a relevância da interação professor-aluno para o aprendizado ativo (Morán, 2018; Souza; Tontini, 2023). Entretanto, o modelo expositivo tradicional segue predominante, destacando uma resistência à mudança. Metodologias que envolvem colaboração e protagonismo estudantil estão crescendo gradualmente (Silva *et al.*, 2021), porém ainda são limitadas pela infraestrutura tecnológica insuficiente. Esse protagonismo foi percebido na amostra, assim como a necessidade de envolvimento institucional:

Professor 26: “Utilizei diversos métodos, entendo q o objetivo principal das metodologias adotadas é q o estudante atue como protagonista no processo”.

Professor 8: “Sem dúvida, os diferentes métodos de ensino são extremamente valiosos. **O mais importante é encontrar um caminho que alinhe a estrutura física e tecnológica das salas, a capacidade e a motivação dos alunos, o tempo disponível para a preparação das aulas e a adequação dos conteúdos.** Quando todos esses elementos estão em harmonia, os resultados são indiscutivelmente positivos”. (Grifo nosso)

Professor 16: “Remeteu a necessidade de incorporar as técnicas de ensino e aprendizagem com maior frequência em sala de aula, bem como **os limitadores arquitetônicos, formato de sala de aula, adesão por parte dos alunos, número de alunos em sala de aula**”. (Grifo nosso)

Professor 26: “O quanto as salas de aula não são preparadas para estes tipos de aula. **Formato das salas de aula são tradicionais.** Espaços colaborativos, laboratórios são incipientes. [...] Ainda, o professor não é remunerado por estas horas de preparação. ciclicamente tento reintroduzir metodologias ativas.” (Grifo nosso)

Os resultados ressaltam a importância da capacitação docente para o uso efetivo das Metodologias Ativas, conforme apontado por Berbel (2011), demandando também apoio institucional significativo. Aspectos como falta de laboratórios adequados e estrutura física tradicional das salas são citados como barreiras pelos docentes.

Quanto à frequência de uso das metodologias ativas, destacam-se práticas como Jogo de Negócios, Gamificação e Instrução por Pares, frequentemente utilizadas. No entanto,

métodos como Método de Caso e Aprendizagem Baseada em Projetos são menos adotados, em razão do tempo e esforço adicional para planejamento (Do Nascimento *et al.*, 2019).

A Sala de Aula Invertida aparece como amplamente aceita, corroborando tendências apontadas por Morán (2018). Em contraste, técnicas como Aprendizagem Baseada em Equipes ainda encontram resistência pela falta de formação específica e barreiras institucionais.

Os docentes reconhecem que as Metodologias Ativas são eficazes para o aprendizado dos alunos, mas também apontam o aumento significativo de carga de trabalho docente e dificuldades na implementação prática, especialmente em disciplinas com perfil mais quantitativo. Os alunos frequentemente consideram esses métodos exigentes, o que contribui para resistência ao seu uso.

Os comentários a seguir representaram esses resultados, de maneira adequada:

Professor 26: “Outro ponto é o quanto já tentei usar dessas metodologias e o quanto frustrante foi. **Se põe uma energia gigantesca para preparar aulas para isso. É desmotivador, pois se passa muito tempo fora de sala de aula preparando e o envolvimento e até valorização do método não é valorizado pelo aluno.**”

Professor 12: “Não conhecia muitos dos métodos apresentados. Acho que alguns podem ser aplicados em disciplinas iniciais do Curso de Contabilidade, como a que leciono”.

Professor 32: “O que mais chamou a atenção são as possibilidades de métodos de ensino que eu desconhecia. Apesar de lecionar uma disciplina que é 100% cálculo, acredito que pelas definições apresentadas para tornar o assunto mais interessante e envolvente”.

Por fim, embora poucos docentes tenham recebido treinamento formal, muitos têm conhecimento prático para integrar metodologias ativas nas suas aulas, indicando um potencial de expansão dessas práticas com suporte institucional adequado e capacitação contínua (Acaso, 2013; Fullan, 2016; Morán, 2018). É oportuno ressaltar que esses aspectos foram identificados entre os respondentes, conforme o comentário a seguir.

Professor 14: “Técnicas interessantes, várias não conhecia. **Na minha formação até me tornar professor não tive aulas metodológicas ou pedagógicas, o que é um limitador.** Ainda que após tantos anos tenha “pegado o jeito”, hoje tenho consciência das minhas limitações. **Poderíamos aprender com as Licenciaturas, ainda que parcialmente, que se dedicam muito na preparação dos futuros professores.** O perfil das áreas de conhecimento é diferente, obviamente, contudo as Ciências Sociais Aplicadas precisam melhorar. Obrigado pela oportunidade de pensar a respeito”. (Grifos nossos)

Discentes e docentes: comparação entre as visões

A comparação entre as percepções discentes e docentes evidencia convergências e divergências importantes quanto à implementação das Metodologias Ativas. Ambos os grupos reconhecem os benefícios dessas abordagens para o aprendizado, especialmente no que se

refere ao engajamento e à autonomia proporcionados por práticas pedagógicas mais participativas e interativas (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Morán, 2018).

Entretanto, há discrepâncias relevantes quanto à frequência de aplicação desses métodos e às dificuldades percebidas. Enquanto os docentes afirmam utilizar algumas dessas metodologias com regularidade, muitos estudantes enxergam tais práticas como fragmentadas e pontuais, sem a continuidade necessária para que se tornem familiares.

Esse quadro sugere que, em muitos casos, os métodos ativos podem estar sendo aplicados de forma parcial ou pouco perceptível aos alunos, o que limita sua compreensão sobre seu uso efetivo.

Os estudantes desejam aulas com uma abordagem dialógica, em que o professor estimule a interação e o aprendizado colaborativo por meio de Metodologias Ativas. No entanto, a maior parte das aulas ainda segue um modelo tradicional, com o professor no centro do processo e os alunos organizados em fileiras, olhando para frente.

Curiosamente, mesmo reconhecendo que a maior parte de suas aulas segue esse formato tradicional, muitos professores acreditam estar promovendo uma abordagem interativa. Esse contraste reforça o descompasso entre a percepção docente e a experiência discente.

Além disso, embora os alunos demonstrem interesse pelas Metodologias Ativas, persiste uma resistência significativa, impulsionada principalmente pela percepção de que essas abordagens exigem mais esforço e aumentam a carga de trabalho (Silva *et al.*, 2021).

Os professores, por sua vez, reforçam essa visão ao apontarem desafios estruturais e institucionais, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de maior tempo de planejamento e preparação.

Esses resultados mostram que, apesar do reconhecimento dos benefícios das Metodologias Ativas, sua implementação exige não apenas capacitação docente, mas também melhorias estruturais e maior alinhamento entre as expectativas de professores e alunos. Iniciativas institucionais que promovam formação, reconhecimento e comunicação sobre essas práticas podem reduzir discrepâncias perceptivas e fortalecer a aceitação e eficácia dessas metodologias (Pavione; Avelino; De Souza Francisco, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa alcançou seu objetivo principal ao investigar o uso das Metodologias Ativas no Ensino Superior, a partir dos cursos superiores de gestão do Centro de Ciências Sociais

Aplicadas (CCSA), analisando sua aplicação, frequência, objetivos e resultados percebidos por docentes e discentes.

Os resultados reforçam a relevância crescente dessas abordagens pedagógicas como resposta ao esforço de se formar profissionais mais autônomos, críticos e preparados para lidar com contextos complexos e dinâmicos no mercado atual.

Observou-se uma aceitação crescente das Metodologias Ativas por professores e estudantes, promovida pelo impacto positivo dessas práticas no engajamento discente e no desenvolvimento de autonomia no processo de aprendizagem.

Destacaram-se especialmente a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), reconhecidas por sua eficácia na promoção da interação, na articulação entre teoria e prática e no desenvolvimento de competências como resolução de problemas. Segundo Race (2014), práticas ativas favorecem a aprendizagem quando há envolvimento, prática e *feedback*.

Contudo, a pesquisa revelou que sua adoção ainda é pontual e enfrenta resistência dos estudantes. Para Morán (2015), essa transição requer mudanças na postura docente e apoio institucional. Já Fullan (2018) reforça que a consolidação de inovações depende de transformações culturais mais amplas, enquanto Acaso (2013) indica que, sem esse suporte, a cultura tradicional tende a prevalecer.

Na prática, isso se confirma: embora os estudantes demonstrem interesse por metodologias mais interativas e colaborativas, o ensino tradicional, centrado na exposição de conteúdo, ainda é o mais comum no cotidiano.

Esse contraste evidencia dificuldades importantes para a mudança, como a resistência de professores, a falta de formação adequada e limitações na estrutura das instituições. Isso sugere a importância de uma ação coordenada, com investimento contínuo na capacitação docente, melhorias na infraestrutura tecnológica e incentivos reais ao uso de práticas pedagógicas mais inovadoras.

Do ponto de vista metodológico, o uso da elicição fotográfica representou um diferencial importante desta pesquisa, permitindo captar percepções espontâneas e subjetivas tanto de docentes quanto de discentes sobre suas experiências e expectativas pedagógicas. Essa técnica favoreceu uma compreensão mais profunda sobre as resistências e oportunidades existentes em relação às Metodologias Ativas, contribuindo para um diagnóstico informativo sobre o fenômeno investigado.

Em termos gerenciais, os achados oferecem subsídios oportunos para gestores acadêmicos, sugerindo caminhos para formulação de estratégias de capacitação e valorização docente, além de investimentos direcionados em infraestrutura e tecnologias educacionais.

Recomenda-se também o desenvolvimento de políticas institucionais de reconhecimento e incentivo aos docentes que adotem regularmente metodologias inovadoras, criando condições mais favoráveis à sua implementação e, em especial, a sua continuidade.

Apesar das contribuições deste estudo, algumas limitações devem ser consideradas. Ainda que o objetivo da coleta de dados tenha sido propositalmente restrito ao CCSA, objeto de estudo do projeto institucional da pesquisa, isso limitou a possibilidade de generalizar os resultados. Adicionalmente, a natureza transversal da pesquisa impediu uma análise mais abrangente sobre o impacto das práticas analisadas.

Como recomendação para futuras pesquisas, sugere-se que estudos comparativos envolvendo diferentes instituições e áreas de conhecimento possam ser conduzidos, permitindo uma análise mais abrangente sobre a implementação eficaz das Metodologias Ativas.

Investigações adicionais poderiam contribuir para identificar práticas bem-sucedidas, aprofundando o entendimento sobre os fatores críticos que influenciam o sucesso dessas abordagens pedagógicas, inclusive outras áreas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ACASO, M. **Palestra magna na apresentação do GIGAPP-Edu.** Side-event realizado no IV Congresso Internacional GIGAPP. Fundação Ortega y Gasset, Madri, Espanha, 25 set. 2013. Transcrição realizada entre junho e julho de 2013. Disponível em: <http://bit.ly/AcasoGIGAPP>. Acessado: 27 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023. 19 p.

BADEN, D.; PARKES, C. Experiential Learning: inspiring the business leaders of tomorrow. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 3, p. 295-308, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/02621711311318283>. Acessado: 11 jun. 2024.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa, 2003.

BARBOSA, E. F.; MOURA, DG de. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: **Anais International Conference on Engineering and Technology Education, Cairo, Egito.** 2014. p. 110-116. Disponível em: https://www.academia.edu/download/33014822/Metodologias_Ativas_no_ensino_de_Engenharia_-_Eduardo_Barbosa.pdf. Acessado: 16 fev. 2025.

- BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>. Acessado: 22 out. 2024.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acessado: 19 out. 2024.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. International society for technology in education, 2012.
- BRUNER, J. S. **Toward a theory of instruction**. Harvard University Press, 1974.
- BRUNER, J. S. The culture of education. In: **The culture of education**. Harvard university press, 1997.
- COLLIER, J.; COLLIER, M. **Visual anthropology**: photography as a research method. UNM Press, 1986.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Penso Editora, 2021.
- CHRISTENSEN, C. R. et al. **Education for judgment**: the artistry of discussion leadership. Harvard Business School Press, Boston, MA 02163, 1991.
- DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process Vol. 8. 1933. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DEWHWT-2>. Acessado em: 26 ago. 2023.
- DEWEY, J. Experience and education. In: **The educational forum**. Taylor & Francis Group, 1986. p. 241-252.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acessado: 11 jan. 2025.
- DO NASCIMENTO, E. R. et al. Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior: qual a percepção dos estudantes? **Educação por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 251-269, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31354>. Acessado: 5 set. 2024.
- FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. Teachers' College Press, 2016.
- GENTRY, J. W. (Ed.). **Guide to business gaming and experiential learning**. Nichols/GP Pub., 1990.
- GROSSI, M. G. R.; LYRA, L. R.; SILVA, M. F. da. Neurociência e Metodologias Ativas: explorando a ciência da aprendizagem e do ensino. **Revista Exitus, [S. l.]**, v. 14, n. 1, p. e024072, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2758. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2758>. Acesso em: 23 nov. 2025.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HARPER, D. Talking about pictures: A case for photo elicitation. **Visual studies**, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>. Acessado: 23 ago. 2023.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. (Ed.). **Team-based learning: a transformative use of small groups in college teaching**. Taylor & Francis, 2023.

MORÁN, J. et al. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/d0a627550506c7ef944ba7a706ac3b19.pdf>. Acessado: 4 set. 2024.

MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

OPENAI. **DALL·E (Oct. 2024 version)**: image generation model. 2024. Disponível em: <https://openai.com/dall-e>. Acessado: 02 nov. 2025.

PROSSER, J. **Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers**. Routledge, 2005.

PAVIONE, C. S. S. N.; AVELINO, B. C.; DE SOUZA FRANCISCO, J. R. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis: análise em uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17524/repec.v10i2.1371>. Acessado: 09 set. 2024.

PINHEIRO, R. R. et al. Avaliação de desempenho das unidades acadêmicas de uma universidade federal brasileira por meio de indicadores de eficiência. **Desafio Online**, v. 11, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/don.v11i2.15422>. Acessado: 8 fev. 2025.

RACE, P. **Making learning happen: A guide for post-compulsory education**. 2014.

RODRIGUES, C. R.; FRANZONI, P.; GOMES DE GOMES, D. Ensino de Custos e Metodologia Ativa: reflexos na aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. **Revista Exitus, [S. l.]**, v. 14, n. 1, p. e024015, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2485. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2485>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. Routledge, 2017.

SILVA, A. J. de C. et al. Metodologias Ativas: origem, características, potencialidades, limitações e relações possíveis. **Revista Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: mativas.com.br/revista/numero2/remate_n02_silva_et.al.pdf. Acessado: 20 fev. 2025.

SPEZIA, R. A.; LOPES DE SOUZA, J. C. **Metodologias ativas de ensino em administração e ciências contábeis**: um estudo bibliométrico entre 2011 e 2021. GeSec: Revista de Gestão e Secretariado, v. 14, n. 4, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i4.1975>. Acessado: 16 nov. 2024.

SOUZA, J. C. L. de; TONTINI, G. **Emotional attachment and trust in the teacher-student relationship**: impacts on the permanence of university students in a pre-pandemic context. Boletim de Conjuntura, v. 14, n. 40, p. 139–157, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7807061>. Acesso em: 31 mar. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

THOMAS, J. W. **A review of research on project-based learning**. 2000. Disponível em: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf. Acessado: 26 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Histórico Editorial

Submetido: 24 de abril de 2025.

Publicado: 12 de dezembro de 2025.

Minicurrículo

Júlio Cesar Lopes de Souza

Doutorado em Administração e Contabilidade. Professor do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Administração (PPGCCA) da Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Núcleo de Pesquisa em Gestão da Inovação e Operações (NPGIO)

Contribuição de autoria: Conceitualização; Metodologia; Redação (revisão e edição); Supervisão; Gestão do projeto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8101022512749127>.

Ednilson Lopes da Silva

Mestrado em Administração. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAd) da Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Contribuição de autoria: Investigação; Organização e tratamento dos dados; Análise formal; Redação da versão original do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3712637582935476>.

Camila Vitória Coelho

Graduação em Tecnologia em Marketing. Estudante do curso de Tecnologia em Marketing da Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Contribuição de autoria: Investigação; Análise formal; Visualização; Redação da versão original do manuscrito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9686945440530151>.

COMO REFERENCIAR – ABNT

LOPES DE SOUZA, Júlio César; DA SILVA, Ednilson Lopes; COELHO, Camila Vitório. Análise do uso de Metodologias Ativas em cursos superiores de gestão: evidências e resultados do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. *Revista Exitus*, Santarém/PA, e025067, V. 15, n.1., 2025. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2858>

COMO REFERENCIAR - APA

Lopes de Souza, J. C., da Silva, E. L., & Coelho, C. V. (2025). Análise do uso de metodologias ativas em cursos superiores de gestão: Evidências e resultados do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. *Revista Exitus*, 15, e025067. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2858>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.