

A IMPORTÂNCIA DE DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

LAURIENE TEIXEIRA SANTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

JULIANA DE OLIVEIRA BECHERI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

DANIELA MEIRELLES ANDRADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à orgão de fomento:
Agradecimento a Capes pelo apoio financeiro.

A IMPORTÂNCIA DE DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar que o objetivo da educação é o de criar meios para que haja um autoconhecimento do educando, para que esse seja um ser pensante, que possua iniciativas no sentido de construir, reconstruir e sustentar a realidade social, sendo um participante ativo desta construção (VERGARA, 2003), entende-se que o papel dos docentes vai além de transmitir o conhecimento.

No momento atual, cada vez mais reverbera a responsabilidade e o compromisso do trabalho docente voltado para processos de inovação. Contudo, e a partir da visão das atribuições de um docente, é perceptível notar que essa função é extremamente desafiadora, principalmente, quando se pondera sobre o fato de que, dentro do contexto descrito, o professor muitas vezes ensina através de um método diferente do qual teve sua própria formação (MICHELS *et al.*, 2018).

Buscando atender a essas demandas, surgem movimentos que discutem a cultura empreendedora no contexto das universidades, para que haja o redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem por meio de novas estratégias institucionais, estruturas curriculares e alternativas metodológicas inovadoras (SOUZA *et al.*, 2004). Isso se torna mais relevante quando se considera os programas de pós-graduação, principalmente de mestrado e doutorado, uma vez que visam à formação não somente de pesquisadores, mas inclusive de docentes.

É necessário compreender então, que muitos alunos ao completar seus cursos de pós-graduação, bacharéis com mestrado e doutorado se inserem em sala de aula, sem obter uma maior aproximação com conhecimentos formativos sobre docência (SILVA; RAMOS, 2017). Neste sentido, a implementação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma eficiente possibilidade, já que essa favorece a autonomia, incluindo o fortalecimento da visão de que o aluno deve ser a origem de sua própria ação (MICHELS *et al.*, 2018).

Tendo em vista as questões apresentadas, e fundamentado no fato de que dentre os cursos de mestrado e doutorado em Administração com nota cinco na CAPES, apenas um oferece uma disciplina que aborda simultaneamente a temática ‘empreendedorismo’ e ‘formação docente’, sendo essa denominada “Tópicos Especiais III: Métodos de Ensino Baseados no Conceito do Empreendedorismo” na Universidade Federal de Lavras (UFLA) (CAMPOS *et al.*, 2017), considera-se importante estudar os seus egressos.

Isto porque, com avanços tecnológicos implicando cada vez mais no contexto social, tanto no desaparecimento de várias profissões como no surgimento de outras, as Instituições de Ensino Superior (IES) juntamente com os docentes precisam se atentar a métodos e ações capazes de instigar as habilidades dos alunos, preparando-os para um futuro dinâmico. É fundamental, portanto, que os docentes auxiliem na formação de pessoas aptas para atuar em um mundo mais tecnológico e incerto, levando em conta fatores como demanda da sociedade; contexto social, político, econômico e cultural; e a qualidade de vida dos cidadãos (MAGALHÃES *et al.*, 2016).

2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Considerando a importância da pós-graduação no processo de formação docente, e a relevância destes profissionais no processo de construção do conhecimento, nota-se que há uma demanda pela discussão em torno dessa formação, buscando assim, entender como disciplinas voltadas para a formação docente refletem na postura dos profissionais da área de

educação, e como a utilização de metodologias ativas pode contribuir para um melhor desempenho dessa função.

Assim, o objetivo principal deste artigo é compreender se os egressos da disciplina “Tópicos Especiais III: Métodos de Ensino Baseados no Conceito de Empreendedorismo” que atuam como docentes, utilizam em suas salas de aulas as metodologias de ensino empreendedoras e se há a percepção de melhora no ensino, enquanto docentes, por meio da utilização dessas práticas.

Os objetivos específicos são: (1) compreender se a disciplina contribuiu para o processo de formação docente; (2) descrever, com base na percepção dos docentes, a construção do processo ensino-aprendizado, por meio das metodologias ativas; (3) identificar se há incentivo para o uso das práticas educacionais empreendedoras, por parte da instituição na qual o docente está lotado; e (4) indicar quais as possíveis dificuldades na execução das práticas educacionais empreendedoras.

Justifica-se ainda a realização desta pesquisa visto que se pretende contribuir para discussões a respeito da temática de formação docente, além de apresentar dados empíricos que possam confirmar ou refutar se métodos de ensino à luz do conceito de empreendedorismo, contribuem de forma efetiva para o exercício da atividade docente, bem como, para uma melhora do processo ensino-aprendizado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do presente artigo buscou apresentar uma visão da relevância da pós-graduação na formação docente, e não apenas na formação de pesquisadores, como também, procurou trazer discussões sobre como o emprego do conceito de empreendedorismo voltado para metodologias ativas pode auxiliar na utilização destas.

3.1 A pós-graduação e a formação docente

Os programas de pós-graduação no Brasil se iniciaram a partir da regulamentação dos mestrados e doutorados em 1965, sendo que o primeiro curso a ser ofertado foi o de Administração Pública, concedido pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1967 (FESTINALLI, 2005). Desde então, a pós-graduação se expandiu, chegando a crescer 120% em dez anos (ANDRÉ, 2007).

Além desta expansão medida em números, se aumentou também o reconhecimento da pós-graduação no Brasil (ZAIDAN *et al.*, 2011; SILVA; RAMOS, 2017). Para Zaidan *et al.* (2011), isso possui uma relação estreita com a constante avaliação que os programas estão submetidos, as quais prezam pela produção científica e o fluxo de titulação em detrimento de aspectos menos palpáveis, como a formação do profissional docente.

Diante do exposto, se percebe que os aspectos levados em conta na avaliação dos cursos, não contemplam todos os objetivos que um curso de pós-graduação possui, uma vez que a ênfase maior está no desenvolvimento de pesquisadores. Deste modo, os outros objetivos como a qualificação profissional e a formação de docentes, sobretudo para atuar no ensino superior, estão, muitas das vezes, em segundo plano (ZAIDAN *et al.*, 2011; NGANGA *et al.*, 2016; SILVA; RAMOS, 2017).

Os objetivos que devem ser atingidos por um curso de pós-graduação provêm da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual dispõe que a preparação para o magistério superior deve acontecer em nível de pós-graduação, essencialmente em programas de mestrado e doutorado, porém a referida Lei não apresenta em seu escopo a definição de uma carga horária em componentes curriculares de cunho didático-pedagógico (NGANGA *et al.*, 2016).

Assim, pela falta de uma definição mais rígida com relação aos aspectos curriculares didático-pedagógico e um processo de avaliação da pós-graduação que dá ênfase na pesquisa,

os docentes são formados por uma volumosa carga de produção científica, mas com uma baixa formação pedagógica (CAMPOS *et al.*, 2017). Para Soares e Cunha (2010) os cursos de pós-graduação *strictu sensu* têm, ao longo do tempo, simbolizado a atividade de formação de docentes para atuarem na educação superior, entretanto, seus currículos priorizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem quando se trata da formação para a docência.

Contrapondo-se ao fato de os currículos não terem grande ênfase na formação docente, quando os egressos da pós-graduação começam a exercer suas funções como docentes de nível superior, é exigido dos mesmos que, além das atividades de pesquisa, realizem atividades de ensino e extensão, de forma conjunta, deixando visível que as especificidades relacionadas à docência superior vão além de “dominar” apenas um determinado conteúdo ou competência específica (SILVA; RAMOS, 2017).

Em áreas como a de Educação, é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes antes do ingresso no mestrado ou no doutorado (ZAIDAN *et al.*, 2011), visto que os cursos de licenciatura preparam seus discentes “teoricamente e com práticas pedagógicas para o exercício da profissão de educador” (GUIMARÃES *et al.*, 2016, p. 1), porém o mesmo não ocorre em cursos de bacharelado.

Tratando-se especificamente dos cursos de pós-graduação em Administração, Guimarães *et al.* (2016) expõe que os discentes são preparados para exercer a atividade de gestão, ou seja, sua especialidade. Esses mesmos discentes, ao terminarem seus cursos, sejam de mestrado ou doutorado, se inserem nas salas de aulas, na maioria das vezes, não possuindo uma aproximação com conhecimentos formativos sobre a docência, especialmente na Educação Superior (SILVA; RAMOS, 2017), de forma que esses profissionais acabam por terem muito conhecimento teórico, mas sem saber como construir esse conhecimento em conjunto com seus alunos (GUIMARÃES *et al.*, 2016).

Toda essa conjuntura está na contramão dos avanços alcançados pela pós-graduação *strictu sensu* no Brasil, onde se torna questionável se o aparato utilizado para formação de discentes que buscam atuar como docentes é o mais proveitoso, onde cabe tanto as instituições que ofertam os cursos, quanto os professores-orientadores refletirem que ao replicar práticas e saberes, estão permitindo que haja um enrijecimento da forma como os conceitos teóricos são transmitidos e de como a prática é realizada na docência de nível superior (CAMPOS *et al.*, 2017).

Dessa forma, nos cursos de mestrado e doutorado *strictu sensu*, deveriam ser lecionadas metodologias de aprendizagem, entretanto, isso não é o que ocorre como afirmam Guimarães *et al.* (2016). Esse ponto também é defendido por Nganga (2016) que salienta que os cursos de pós-graduação deveriam oferecer componentes curriculares que apresentassem aos discentes a oportunidade de acesso tanto à pesquisa quanto aos saberes pedagógicos, sendo que esse último é de extrema importância na formação dos docentes e para o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Guimarães *et al.* (2016) apontam que uma possível forma de construir um ensino mais dinâmico na pós-graduação, flexibilizando e promovendo o engajamento dos discentes, é a implantação de metodologias ativas de aprendizagem. Outra possibilidade, apresentada por Campos *et al.* (2017) se encontra na abordagem de novas práticas, que envolvem características ligadas ao conceito e aplicabilidade do empreendedorismo, como por exemplo, criatividade e inovação.

3.2 Empreendedorismo voltado para o emprego de metodologias ativas de ensino

O empreendedorismo, ao longo do tempo, deixou de ter uma abordagem única para ser visto como algo multidisciplinar e transcendente. Atualmente, as discussões giram em torno da importância da compreensão dos contextos nos estudos de empreendedorismo (WELTER,

2011), bem como, do nexos entre o empreendedor e as oportunidades (SARASON *et al.*, 2006). Ressalta-se também, que o empreendedorismo tem proporcionado uma expectativa de mudança no sistema de educação e na formação dos jovens (MAGALHÃES *et al.*, 2016), pois seus objetivos mais profundos vão ao encontro dos princípios das metodologias ativas da educação que são o autoconhecimento, a criatividade, a imaginação, a inovação e a autonomia (MINEIRO *et al.*, 2018; MAGALHÃES *et al.*, 2016).

Segundo Franco e Pimenta (2016 *apud* Mineiro *et al.*, 2018), o ensino por meio das metodologias ativas objetiva ultrapassar os limites da sala de aula. Nesse mesmo sentido, Henrique e Cunha (2008, p. 21) defendem que “os métodos utilizados para o ensino de empreendedorismo devem fazer com que os estudantes não se sintam intimidados em ultrapassar os limites”. A educação empreendedora, portanto, faz com que o aluno se comprometa e sinta-se capaz de criar seus próprios caminhos (DOLABELA, 2003).

Nesse mesmo sentido, tem-se que a metodologia ativa coloca o aluno no centro da aprendizagem, modificando o papel do docente, o qual passa atuar como facilitador para que o discente possa obter o conhecimento (BERBEL, 2011). Indo de encontro com essa afirmação, Dolabela (2003) afirma que na área empreendedora o conhecimento não é transmitido pelo preceptor, mas sim construído pelos alunos.

Tentando fazer um paralelo entre a filosofia de Buber com a educação com foco no empreendedorismo e no empreendedorismo social, os autores Bastos e Ribeiro (2011) afirmam que nessa perspectiva existe a formação do sujeito de forma integral, para tanto, as propostas da metodologia de ensino são um sequência de atividades, que se baseiam em dinâmicas e vivências que fazem com que o aluno dialogue consigo mesmo, com os outros e, por último, com a realidade que o envolve.

Logo, pode-se inferir que o objetivo da formação empreendedora, bem como, os dos métodos de ensino baseados no empreendedorismo não é trazer uma receita pronta de metodologias ativas para serem aplicadas em sala de aula, mas é na verdade, uma forma de fazer com que os docentes pensem em seus alunos como construtores de conhecimentos e inovações, realizadores de novos projetos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Neste sentido, sabe-se que os docentes possuem um papel relevante dentro das Instituições de Ensino Superior, que consiste em efetivar contribuições acadêmicas, e também sociais. Assim, a docência remete uma postura crítica, dialética e ética perante o discente, oferecendo oportunidades para que a liberdade possa ser exercida de forma espontânea e crítica (CASTANHO, FREITAS, 2006).

É interessante ressaltar que, almejando solucionar a repetição das práticas educacionais no ensino superior, desponta a proposta de aderir ao ensino das competências empreendedoras na formação de docentes (CAMPOS *et al.*, 2017). Alinhada a essa perspectiva, espera-se que o docente tenha uma postura diferenciada dentro da sala de aula, onde o conhecimento pode ser construído de *n* formas em conjunto com os alunos, utilizando, independentemente da disciplina ministrada, aulas multifacetadas, baseadas nos objetivos mais profundos do empreendedorismo: a autonomia, a criatividade, a inovação e a motivação para agir.

Contudo, ser um professor “ativo” não é simples, sendo, muitas das vezes, dificultoso. Isso porque, como afirma Moran (2013), atualmente é preciso ir além do essencial, ou seja, mostrar aos alunos o que eles não percebem, ajudando cada um em seu ritmo. Tais tarefas exigem maior preparação do docente, como: desenvolver competências mais amplas além do conteúdo, saber adaptar-se ao grupo e ao aluno individualmente, e acompanhar de perto atividades significativas (MORAN, 2013).

As metodologias ativas também exigem dos alunos outra postura, que eles não estão habituados, deste modo, isso para muitos docentes é encarado como um empecilho para a aceitação do método ativo pelos alunos (TEÓFILO, DIAS, 2009). Como aponta o trabalho de

Seixas *et al.* (2017) existe uma série de fatores, competências e perfis que os professores elencam como resistência inicial do aluno, sendo que, o baixo nível de leitura é destacado por grande parte deles.

Santos e Soares (2011, p. 3) acrescentam que a evolução das tecnologias da informação e da comunicação impactou as práticas educacionais, visto que “os alunos são alcançados por uma avalanche de informação, por meio da internet, de uma forma mais atrativa do que a tradicionalmente desenvolvida pela escola”. Nesse sentido, as tecnologias e, em especial, os dispositivos móveis trouxeram tensões e desafios para sala de aula, mas também novas possibilidades de ensinar (MORAN, 2013).

Tendo em vistas tais dificuldades, faz-se necessário modificar a visão do papel do docente, que passa a ser mais de curador, ou seja, torna-se responsável por escolher aquilo que é realmente importante dentre tanta informação, dá apoio, valoriza, estimula, orienta e inspira (BACICH, MORAN, 2015). Há, então, a necessidade de trazer o aluno para ser protagonista de sua própria aprendizagem, trabalhando seu senso crítico, bem como, competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real (PINTO *et al.*, 2012).

Por fim, as metodologias ativas são consideradas como meios efetivos para o processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, MOREIRA, 2017), pois permite que o aluno participe do processo de construção do conhecimento de uma forma mais dinâmica. Assim, o aluno sob a supervisão do docente pode aprender no seu próprio ritmo e necessidade, e também, com os outros alunos como, por exemplo, em atividades em grupos ou projetos (MORAN, 2015).

4 METODOLOGIA

Optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, visto que essa prioriza a descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o compreendem, “aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos, aos significados e aos contextos” (VIEIRA, p. 15, 2006), sendo, portanto, a proposta mais adequada para responder o objetivo geral deste artigo.

O método utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa é o estudo de caso, que para Godoy (2010) deve possuir um alinhamento com uma situação ou evento particular, cuja relevância é oriunda do que ele revela sobre o fenômeno investigado. Nesta pesquisa, procurou-se retratar um caso único no Brasil dentro da pós-graduação em Administração, que consiste na união entre o empreendedorismo e as metodologias ativas para o ensino de uma disciplina de formação docente dentro da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Assim, tem-se como unidade de análise as percepções dos egressos da disciplina “Tópicos especiais III: Métodos de Ensino Baseados no Conceito do Empreendedorismo”. Sendo que como objeto de estudo se tem a formação docente. Ressalta-se aqui, que para definir quais egressos corresponderiam com os objetivos da pesquisa, delimitou-se que apenas fariam parte da amostra aqueles que possuísem alguma experiência docente, após a conclusão da disciplina acima referida, não sendo incluído o estágio docência por entender que nesta modalidade, não há autonomia do docente para conduzir a aula da forma como deseja. Assim, os docentes deveriam ter atuado como docente efetivo, voluntário ou substituto.

4.1 Coleta, tratamento e análise dos dados

Em um primeiro momento, foi feito um levantamento de todas as pessoas que cursaram a disciplina através de uma lista fornecida pela secretaria da pós-graduação em Administração da UFLA, e pela professora responsável pela disciplina. A lista continha os seguintes dados: nome completo dos alunos, número de matrícula, ano que cursou a disciplina e e-mail. A partir disso, realizou-se uma consulta ao currículo *Lattes* de cada um, buscando

informações sobre quais já haviam atuado como docente. Assim, chegou-se em um total de dezessete pessoas.

Para essas pessoas, foi enviado um e-mail explicando o objetivo da pesquisa e realizando um convite de participação, além de explicar que a entrevista a ser realizada, poderia acontecer tanto presencialmente, para quem residisse no município de Lavras, quanto por chamada de vídeo, para quem residisse em outros municípios. Adotou-se essa estratégia dada as especificidades da pós-graduação, uma vez que é de conhecimento geral que ao cumprirem a carga horária exigida, muitos alunos voltam para suas cidades. Dos dezessete e-mails enviados, cinco pessoas responderam, porém apenas quatro se encaixavam na pesquisa, visto que uma das pessoas não havia voltado a lecionar após cursar a disciplina, pois estava afastada para conclusão do doutorado.

Dessa forma, foram realizadas as entrevistas com essas quatro pessoas, entre os dias 10/06/2019 e 11/06/2019, sendo duas presenciais e duas por chamada de vídeo. A partir, dessa amostra inicial, realizou-se o método bola de neve, buscando alcançar um maior número de egressos. Assim, chegou-se ao contato de mais dez pessoas, dentre as quais se realizou entrevista com cinco, entre os dias 12/06/2019 e 23/06/2019, sendo três presenciais e duas por chamada de vídeo. Não foram realizadas entrevistas com todas as pessoas indicadas por dois motivos: duas delas não correspondiam com a amostra e, por utilizar o método de saturação, entendeu-se que as nove entrevistas realizadas, já tinham atingido esse ponto.

Optou-se pela entrevista qualitativa temática como técnica de coleta de dados, por entender que este seria o método mais adequado no fornecimento das informações necessárias. A entrevista contou com um total de quinze perguntas que abordavam os seguintes assuntos: motivação para cursar a disciplina, bem como, para implementar as metodologias aprendidas em sala de aula, processo de implementação das metodologias como um todo (dificuldades, reação dos alunos, benefícios), instituição de ensino frente as metodologias ativas, e como as metodologias ativas se relacionam com o conceito de empreendedorismo. O tempo médio de realização das entrevistas foi de trinta minutos.

Segue abaixo o perfil dos participantes da pesquisa (QUADRO 1).

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Entrevistado (a)	Sexo	Experiência docente		Cursou a disciplina	Ano
1	Mulher	Escola pública	Docente voluntária	Mestrado	2018.1
2	Homem	Escola pública	Docente efetivo	Doutorado	2017.1
3	Homem	Escola pública	Docente efetivo	Doutorado	2017.1
4	Mulher	Escola pública	Docente efetivo	Doutorado	2016.2
5	Homem	Escola privada	Docente efetivo	Mestrado	2016.2
6	Mulher	Escola pública	Docente voluntária	Doutorado	2018.1
7	Homem	Escola pública/privada	Docente efetivo	Mestrado	2017.1
8	Mulher	Escola pública	Docente voluntária	Mestrado	2016.2
9	Mulher	Escola pública	Docente voluntária	Doutorado	2017.1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Por fim, na análise das entrevistas utilizou-se a técnica de análise de conteúdo seguindo as recomendações de Bardin (1979). Assim, na fase da pré-análise realizou-se a transcrição das entrevistas e posteriormente a leitura flutuante das mesmas, buscando obter um maior contato com os dados obtidos, para que assim gradualmente fossem identificadas as respostas de cada objetivo proposto, bem como possíveis categorias emergidas dos dados. Assim, trabalhou-se com categorias mistas, emergidas da teoria e dos dados coletados.

Na fase de exploração do material, realizou-se a codificação das entrevistas, realizando recortes e classificação dos trechos considerados relevantes, dentro das categorias criadas na fase de pré-análise. Por fim, a fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, onde,

a partir da análise temática, foi possível responder aos objetivos propostos. Cabe destacar que se buscou uma constante relação com a fundamentação teórica, para que fosse possível realizar inferências e interpretar os dados com base em teorias já existentes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de atender aos objetivos propostos, a apresentação dos resultados contempla os seguintes temas: contribuição da disciplina para o processo de formação docente; percepção dos docentes, relacionada ao processo de ensino-aprendizado, pelo uso das metodologias ativas; instituições de ensino frente às metodologias ativas; e dificuldades na execução das práticas educacionais empreendedoras.

5.1 Contribuição da disciplina para o processo de formação docente

Iniciando pelo motivo de escolha da disciplina, percebe-se que este se deu pelos mais diversos interesses, como o conceito de empreendedorismo, o fato de ser considerada uma disciplina mais “leve”, por ser mais prática do que teórica e, por indicações de colegas. No entanto, dentre todas as justificativas elencadas pelos entrevistados destaca-se que o maior interesse se concentrava na possibilidade de expandir o conhecimento a respeito da docência.

Quadro 2 – Motivo de escolha da disciplina cursada

Entrevista	Trecho da Entrevista
2	A gente sempre escolhe alguma disciplina mais <i>light</i> para poder dar conta mesmo, das demais [...] além de tudo, pela própria questão de ensino, porque ainda que eu não tivesse tido uma experiência como docente até então, era um interesse meu muito grande e eu puxei a disciplina nesse sentido. Também gostava da temática, gosto da temática de empreendedorismo e isso que me motivou a fazer a disciplina basicamente (p. 1-2).
4	A gente é muito focado em pesquisa, a gente tem um direcionamento muito grande para a pesquisa, e eu sentia falta dessa parte de docência, de ver novas metodologias, de ver questão de didática. Então foi o que me incentivou a fazer a disciplina, buscar me capacitar também como docente, não só como pesquisadora. E como que eu conheci foi mais por sugestão de colegas que tinham gostado muito e me orientaram a fazer (p. 1).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Conforme os relatos acima, foi possível retomar a discussão levantada pelos autores Soares e Cunha (2010) e Silva e Ramos (2017), uma vez que ambos apontam para o fato de os cursos de pós-graduação *strictu sensu* têm uma alta orientação para formação de pesquisadores, em detrimento da formação docente. Além do mais, ao iniciarem sua trajetória profissional, os docentes percebem que precisam dominar outras competências.

Com relação à percepção que os entrevistados tiveram sobre a disciplina cursada, a maioria dos relatos traz uma visão positiva. Eles a apontam como uma importante contribuição para sua formação docente, visto que após sua conclusão, os entrevistados se sentiram mais preparados no desempenho da sua função.

Quadro 3 – Contribuição da disciplina para formação docente

Entrevista	Trecho da Entrevista
3	Quando a gente começa a dar aula, a gente fica preso a aquele método mais, digamos assim, mais tradicional [...] Aí foi que aos poucos, que eu comecei a pegar algumas táticas, até mesmo por uma segurança maior, que eu vi que a disciplina era muito importante, principalmente relacionados as técnicas, como te dá um leque muito grande (p. 1-2).
6	Foi possível aprender várias metodologias em sala de aula [...] a disciplina veio muito a ajudar nisso, a munir a gente de ferramentas para trabalhar essa construção em sala de aula (p. 2). [...] eu senti que fez diferença, eu senti um pouquinho mais preparada para encarar a sala de aula, a partir do momento que eu passei a ter o contato, não só com metodologias ativas, mas também com as discussões referentes ao que é o trabalho docente [...] (p. 6).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Ao contrário de áreas como a de Educação, onde é comum que os pós-graduandos tenham formação e experiência docente antes do ingresso no mestrado ou doutorado, o mesmo não ocorre em cursos de bacharelado (ZAIDAN *et al.*, 2011; GUIMARÃES *et al.*, 2016), como é o caso da Administração. Assim, infere-se através dos relatos que ter disciplinas voltadas para esses aspectos de formação docente é vista com importância pelos discentes, que por sua vez, se sentem mais preparados e aptos no exercício de suas funções.

Embora, a maioria dos entrevistados tenha apresentado relatos positivos referente à contribuição da disciplina cursada, um entrevistado acredita que a disciplina não foi importante na sua formação docente, visto que considera extremamente difícil a utilização dessas metodologias em uma sala de graduação. É importante salientar que o entrevistado neste caso, teve sua experiência docente em uma instituição de ensino particular. Como ele mesmo menciona:

[...] agora você imagina aplicar em uma sala de aula de uma faculdade particular, onde a maioria não está interessado em quase nada, aí é uma forma de atrair a atenção, atrair interesse deles, mas não funciona, como experiência que eu tive como professor não funciona (ENTREVISTADO 5, p. 1).

Uma das possíveis justificativas para tal posicionamento é que o docente em questão atuou como docente unicamente em uma instituição de ensino privada, que não incentivava o uso de metodologias ativas em sala de aula. Isso pode demonstrar que a instituição de ensino exerce influência direta em seus docentes e na forma como esses ministram suas aulas.

Acerca de a disciplina modificar a visão do papel docente, proporcionando uma visão de que este vai além de um mero transmissor de conhecimento, identificaram-se alguns relatos nesse sentido. Os entrevistados percebem que ter o aluno em uma posição mais ativa dentro da sala de aula, com abertura para expressar seus pensamentos e ideias, faz toda a diferença no resultado final da construção do conhecimento.

Quadro 4 – Modificação da visão do papel docente

Entrevista	Trecho da Entrevista
4	Muda um pouco a visão da gente sobre a docência né, aquela ideia de o professor é o transmissor do conhecimento. A gente vê que é diferente, que o aluno tem um papel muito importante nessa construção do conhecimento, que ele pode agir de forma muito mais ativa, que o ensino pode ser muito mais dinâmico, muito menos focado naquela exploração de conteúdos com slides e o professor falando o tempo inteiro. A gente vê que o conhecimento, ele é construído colaborativamente dentro de sala de aula e que os resultados costumam ser bem melhores (p. 2).
6	Na minha concepção, você não passa conhecimento, você constrói (p. 2). Quando o professor ele sai do papel de ator central e ele compartilha a importância desse papel com os alunos, a gente constrói um relacionamento em sala de aula que eles se sentem mais à vontade para falar, mais à vontade para perguntar, para opinar [...] (p. 5).
8	É justamente para isso, para fazer eles pensarem, eles participarem também, não ficar ali naquela direção que eu detesto, de que o professor sabe e o aluno absorve; não, o conhecimento, a aprendizagem ela é construída (p. 4).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os relatos acima abordam a questão de uma nova forma de enxergar o docente, onde os entrevistados demonstram que sua função vai além de “transmitir” o conhecimento. Tal consideração converge com o que Berbel (2011) e Dolabela (2003) afirmam no sentido de que a metodologia ativa coloca o aluno no centro da aprendizagem, de forma que o docente atue não como peça principal, mas como facilitador, para que o discente possa construir seu conhecimento. Os autores Pinto *et al.* (2012) possuem uma visão neste sentido, destacando que há a necessidade de o aluno ser o protagonista da sua própria aprendizagem.

Buscou-se compreender também as motivações dos docentes para aplicar as metodologias aprendidas em suas salas de aula. Um dos motivos citados, além de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, é o fato de a tecnologia interferir diretamente nas aulas. De acordo com os entrevistados, o uso das metodologias ativas é uma forma de chamar a atenção do aluno, para que não haja dispersão com o uso de dispositivos móveis. Ainda nessa perspectiva, alguns entrevistados mencionaram que suas próprias inquietações enquanto alunos foram uma das motivações para a utilização dos métodos ativos.

Quadro 5 – Motivação dos docentes para utilizar metodologias ativas em suas aulas

Entrevista	Trecho da Entrevista
3	Quando a gente começa a dar aula, a gente fica preso a aquele método mais, digamos assim, mais tradicional, [...] só que engraçado, chega num determinado momento que você vê que aquilo não cativa mais os alunos de hoje, os alunos mais novos eles estão muito apegados a tecnologia e outras coisas (p. 1). [...] se não tiver uma coisa que atraia essa atenção, eu vi que ali teriam 2 ou 3 que estariam olhando para mim e o resto ia estar “meio que boiando”, sabe?! Então, eu vi como uma forma da aula render a mais (p. 2).
7	A minha própria experiência com aulas (como aluno), [...] eram um saco as aulas as aulas expositivas, era uma coisa maçante, era monótono chegava um ponto que dava sono. Teve também outro aspecto, de acordo com os meus estudos, que é de compreender que estamos com uma geração diferente [...]. Atualmente, esse é o principal ponto que me leva a usar as metodologias, entender que existe um público diferente, mas no início foi a questão da minha própria experiência como aluno (p. 4).
8	[...] os jovens que estão vindo agora para a graduação são completamente diferentes. Então eu acho que a gente tem que acompanhar essas mudanças e transformar mesmo eles em ativo. E aí foi nesse sentido que eu [...] apliquei sabe. De uma dor própria, de uma vontade própria, para gerar algo de resultado na prática da docência [...] (p. 2).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Nas entrevistas foi possível verificar, assim como Santos e Soares (2011) colocam, que os alunos são atingidos por uma ampla gama de informações atrativas a todo o momento, muita das vezes, de forma bem mais interessante do que a desenvolvida pelas instituições de ensino. Ainda nesse sentido, os avanços dos dispositivos móveis proporcionam aos estudantes estarem conectados a um mundo virtual constantemente, fator que se mostra desafiante conforme os docentes entrevistados. Essa visão apresentada por eles corrobora com a fala de Moran (2013) quando o mesmo afirma que as tecnologias e, em especial, os dispositivos móveis trouxeram tensões e desafios para sala de aula.

Contudo, Moran (2013) chama a atenção para a existência de oportunidade do uso de tais equipamentos na execução de atividades que podem ajudar na construção do conhecimento. É necessário que os professores percebam que não há como ignorar a utilidade e difusão das tecnologias móveis. Assim, um dos possíveis caminhos seria utilizar esses dispositivos como uma forma de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e interativa (MORAN, 2013).

5.2 Percepção dos docentes, relacionada ao processo de ensino-aprendizado, pelo uso das metodologias ativas

Sobre a construção do conhecimento através das metodologias ativas e a efetividade da mesma, é possível inferir, com base nos relatos dos entrevistados que, de modo geral, o emprego das metodologias proporciona esse conhecimento construído, além de torná-lo mais efetivo, inclusive por reter a atenção do aluno de uma forma diferenciada das aulas tradicionais (expositivas).

Quadro 6 – Construção do conhecimento por meio das metodologias ativas

Entrevista	Trecho da Entrevista
1	Então o que eu estou aprendendo, é que quanto mais você demonstra que eles próprios

	podem construir esses conhecimentos, mais eles ficam animados (p. 3). Dá mais certo porque eles próprios estão buscando isso, estão buscando o conhecimento e estão meio que colocando cada um, um tipo de tijolinho para formar aquele conhecimento (p. 4).
3	[...] eles (os alunos) mostraram para mim que eles aprenderam mais, que eles tiveram uma taxa melhor de absorção relacionada à disciplina (p. 3). Algumas turmas eu vi, que no final, eles estavam muito mais engajados sabe. Eu via que eu tinha alunos que não prestavam atenção em nada do que eu estava falando, quando eu estava no slide, no quadro, mas quando eu estava fazendo alguma coisa diferente eles prestavam atenção. E até quando eu cobrava deles dentro das formas tradicionais, como prova, eu vi que eles se saíram melhor com o uso das metodologias (p. 4).
4	A atenção dos alunos, com certeza, porque aí eles engajam né, eles se sentem mais parte daquilo [...]. Então isso ajudou a integrar bastante a turma sabe, e a integração não só entre eles, alunos como turma, mas comigo como professora [...], aí ajuda na condução da disciplina também. (p. 4-5). Mas em geral, nas atividades, logo após a aplicação dessas metodologias ativas, eu senti que a fixação do conteúdo foi melhor (p. 5).
9	Fornece uma possibilidade melhor de <i>linkar</i> um conteúdo com o outro. Quando você faz a metodologia ativa, você proporciona a pessoa a racionar o todo e não tão fracionado (p. 6).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Conforme os relatos apresentados acima, é possível verificar que as percepções dos docentes vão de encontro ao que propõe Ferreira e Moreira (2017) quando esses afirmam que as metodologias ativas são meios efetivos para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite que os alunos participem de uma forma mais dinâmica das aulas, aprendendo no seu próprio ritmo e necessidade (BACICH, MORAN, 2015). Os docentes entrevistados relatam também outra percepção com relação às metodologias ativas, acreditando que elas ultrapassam os benefícios percebidos em sala de aula, sendo capazes de formar indivíduos de forma integral, desenvolvendo outros tipos de habilidades.

Quadro 7 – Metodologias ativas na formação integral dos discentes

Entrevista	Trecho da Entrevista
2	Se for uma metodologia ativa, ela realmente exige uma postura muito ativa mesmo do aluno né, ele tem que ser, tem que ter autonomia, tem que fazer as coisas, tem que de fato representar algo ali ou mostrar o conhecimento dele (p. 4). A metodologia ativa quando bem aplicada, ela de fato, ela permite que você seja mais despojado (p. 7).
3	Tinha alunos que eles não conversavam, que eles não dialogavam [...], só que no final das implementações das metodologias eles já estavam se soltando mais (p. 3).
4	[...] a minha percepção é de que as metodologias ajudam mais, elas ajudam o aluno a se envolver, e a não ficar quietinho, tímido, com vergonha [...] (p. 5).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Como se pode observar, os entrevistados demonstram que as metodologias ativas contribuem além da efetivação da aprendizagem relacionada a determinado conteúdo, proporcionando uma formação mais completa dos discentes. Ademais, Bastos e Ribeiro (2011) colocam que as propostas da metodologia de ensino são um sequência de atividades, que se baseiam em dinâmicas e vivências que fazem com que o aluno dialogue consigo mesmo, com os outros e, por último, com a realidade que o envolve, formando um sujeito de forma integral. Para chegar a essa conclusão, os autores fizeram um paralelo entre a filosofia de Buber com a educação com foco no empreendedorismo e no empreendedorismo social. Ainda é possível relacionar os relatos ao que é proposto por Franco e Pimenta (2016 *apud* Mineiro *et al.*, 2018), os quais afirmam que o ensino por meio das metodologias ativas objetiva ultrapassar os limites da sala de aula.

Por fim, ao se relacionar metodologias ativas com o conceito de empreendedorismo, foi possível identificar diferentes relatos, mas que convergiram nos seguintes pontos: criatividade, inovação e autonomia.

Quadro 8 - Metodologias ativas relacionadas ao conceito de empreendedorismo

Entrevista	Trecho da Entrevista
1	Acho que com a criatividade, você saber lidar com esses novos desafios (p. 5).
2	Empreendedorismo hoje é muito mais entendido como uma postura, como uma competência [...] que a pessoa tem, a uma autonomia para de fato escolher [...], de fato criar uma contribuição[...]. E isso exige uma postura ativa muito grande (p. 6).
3	O empreendedorismo e a parte do inovador eles andam meio juntos [...] (p. 4).
4	Associar com empreendedorismo eu associo como uma forma inovadora de dar aula, de engajar os alunos [...] (p. 6).
7	Eu enxergo a vinculação das metodologias ativas como um professor empreendedor, porque você precisa fazer um planejamento, você precisa ter iniciativa e você vai correr o risco dos alunos gostarem ou não, ou dar certo ou não [...]. Então, ou seja, ele precisa estar se recriando a todo momento, em todo contexto, com todas as oportunidades que ele pode ter (p. 7).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os entrevistados apresentam relatos que estão de acordo com os autores Magalhães *et al.* (2016), os quais apontam que o empreendedorismo deixa de ter uma abordagem única para ser visto como algo multidisciplinar e transcendente, pois seus objetivos mais profundos vão ao encontro dos princípios das metodologias ativas da educação que são o autoconhecimento, a criatividade, a imaginação, a inovação e a autonomia (MINEIRO *et al.*, 2018).

5.3 Instituições de ensino frente às metodologias ativas

Buscando compreender se as instituições de ensino apoiam o uso de metodologias ativas, foi constatado que sim, quando se diz respeito às instituições públicas. Cinco dos entrevistados relatam que têm percebido um incentivo por parte das instituições que estão lotados referentes à aplicação de metodologias ativas, que vão desde a capacitação do docente para essa finalidade, perpassando pela implementação das metodologias no projeto pedagógico, e, indo até a valorização do professor.

Quadro 9 – Incentivos por partes das instituições de ensino referente às metodologias ativas

Entrevista	Trecho da Entrevista
2	Houve nos últimos anos uma iniciativa de contratar um pessoal para dar um curso aqui de capacitação [...] voltado para metodologias ativas. [...]. E aí, a questão é que, por outro lado, quando você aplica é geralmente bem visto, pelo menos com os colegas aqui, com os outros professores, a coordenação do curso acha muito bacana (p. 6).
7	[...] a tutora pedagógica que tem lá (na instituição), que é a diretoria de ensino, eles incentivam muito essa questão da implementação das metodologias ativas pautadas dentro de um contexto [...]. Então lá eles incentivam muito isso, era algo assim, que você percebia que era um pouco na estruturação do projeto pedagógico do curso, até as práticas (p. 6).
8	Agora eu percebo que estão tendo algumas mudanças, parece que até semestre que vem vão ter algumas mudanças até na forma de você preparar a aula. Está tendo muito curso né, nesse sentido de formação docente, para os professores mesmo. Eu acho que a mudança está começando (p. 4).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

As falas apontaram, portanto, para um incentivo e reconhecimento da aplicação dos métodos ativos por parte das instituições de ensino. Com isso, podem-se inferir duas questões: primeiro, sobre as instituições que tem procurado atualizar seus docentes com relação às diferentes possibilidades do ensino; segundo, tanto as capacitações, quanto os incentivos da utilização dos métodos ativos, são importantes meios para motivar uma nova postura do docente, deixando-o confortável para decidir sobre como ministrar suas aulas, e ciente das diversas alternativas.

Por outro lado, dois entrevistados que tiveram experiência docente em Instituições de Ensino Superior privada, apresentaram um relato bem conservador referente ao posicionamento delas, como pode ser observado abaixo.

Quadro 10 – Posicionamento das Instituições de Ensino privada em relação às metodologias ativas

Entrevista	Trecho da Entrevista
5	Outro motivo também é que a faculdade que eu trabalhava, eu não tinha muito espaço para fazer muita coisa, as minhas aulas tinham que ser expositivas, slides, e não podia fugir daquele ritmo, então, porque eu também não tinha muito espaço para fazer (p. 2).
7	Na particular eu vi diferença no sentido assim, eles falam sobre isso, a atual faculdade que eu trabalho eles tem uma sala de metodologias ativas, só que eu percebo que fica muito na fala deles. Então eles compram essa ideia e, assim, eu acho que eles compram não tanto pela questão do processo em si, mas por causa do modismo, eu enxergo muito dessa forma, principalmente por que lá na graduação a gente não tem um tutor pedagógico né, então a gente não tem um apoio pedagógico por de trás para orientar a gente, desde a construção do projeto pedagógico, até a nossa prática (p. 6).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Verifica-se que entre os entrevistados há uma distinção bastante clara, quando se trata de incentivo no uso de metodologias ativas por instituições públicas e privadas. Contudo, destaca-se que o número de entrevistados que atuam em instituições públicas foi superior ao dos que atuam ou atuaram em instituições privadas, sendo assim, não se pode realizar uma análise comparativa direta com esses dados.

5.4 Dificuldades na execução das práticas educacionais empreendedoras

Com relação às dificuldades encontradas na aplicação das metodologias ativas relacionadas à resistência por parte dos alunos, quatro entrevistados relataram ter enfrentado situações desse tipo. Os relatos são primordialmente sobre uma resistência inicial, por não estarem habituados ao método, seguido da falta de interesse em realizar a atividade proposta.

Quadro 11 – Dificuldades na aplicação das metodologias

Entrevista	Trecho da Entrevista
3	Como os nossos alunos, eles não estão acostumados com esse modelo ativo, acaba que o primeiro momento, quando você chega na sala de aula tem uma certa barreira. Vou te falar que no começo foi difícil (p. 2). [...] é que eu dava alguns problemas para eles, que a gente pegava os textos, e no começo eu via que eles não liam os textos, não liam, ou tentavam pegar algum resumo, ou pegava a opinião de algum aluno que tinha lido completo sabe, então, eu via como uma barreira (p. 3).
4	E a gente sempre no começo sente uma resistência mesmo [...] a gente não está muito acostumado com metodologias ativas. Então sim, no começo tem uma resistência. (p. 4).
6	O negativo eu vejo que ele ocorre quando o aluno não está disposto a fazer, quando aluno não está disposto a trabalhar acaba que isso... se você está num grupo, você parado ali e tem um que não quer, acaba que as vezes desestimula os outros [...] (p. 4).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

As barreiras ligadas aos alunos interferem diretamente na execução do método, visto que a interação dos mesmos em uma metodologia ativa é o que faz com que se alcancem bons resultados, tanto na aplicação do método, como na aprendizagem do aluno. Como afirmam Teófilo e Dias (2009), na visão dos docentes um dos empecilhos que dificultam a aceitação do método ativo pelos os alunos é a exigência de uma nova postura, que eles não estão acostumados. Os relatos desta pesquisa vão de encontro aos que foram obtidos no estudo de Seixas *et al.* (2017) onde foi verificado que há competências e perfis que dificultam a aplicação de metodologias ativas, principalmente relacionado ao baixo nível de leitura.

Relacionado a algumas limitações que as metodologias ativas podem apresentar, os relatos abordam os mais diversos aspectos, como por exemplo, timidez dos alunos, a possível

falta de encaixe de determinado conteúdo com uma metodologia ativa, o perfil do curso, o perfil dos alunos, uma forma adequada de avaliação e o tamanho da turma.

Quadro 12 – Limitações das metodologias ativas

Entrevista	Trecho da Entrevista
1	Não é qualquer conteúdo que você consegue agregar à certa metodologia ativa, então você tem que fazer esses cruzamentos, você tem que ter essa percepção (p. 5).
2	As pessoas que são tímidas e as metodologias ativas é um negócio complicado, porque [...] envolve muito a verbalização né, a pessoa tem que falar; qual é o sentido de fazer uma metodologia ativa se a pessoa não vai ter esse papel ativo dela (p. 5).
3	Acho que tem muito de perfil de curso, às vezes alguns cursos [...] têm uma comunicação como base, eu acho que eles se saem melhor, outros não, você vê que são assim, meio travados, eles não dialogam tanto assim (p. 3).
4	Eu sinto falta de formas de avaliar isso adequadamente [...] os resultados mesmo, eu acho que a gente ainda precisa desenvolver métodos pra ajudar a avaliar melhor [...] (p. 5-6).
5	Dentro de uma sala federal, por exemplo, tem sala com setenta alunos, não dá, não dá para conseguir controlar uma sala, [...], que saia de forma eficiente (p. 2).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Como se pode observar nos relatos acima, os entrevistados listaram diversas limitações para a aplicação das metodologias ativas. Neste sentido, é preciso considerar que há aspectos que interferem e que vão além do domínio técnico do docente, abrangendo aspectos psicológicos, sociais e de infraestrutura.

Ademais, observaram-se alguns requisitos que as metodologias ativas exigem em relação à postura e a competência docente. Foram relatadas dificuldades quanto ao planejamento da aula, falta de experiência na aplicação de métodos ativos e adaptação da metodologia conforme a turma.

Quadro 13 – Exigências das metodologias ativas com relação à postura e competências docentes

Entrevista	Trecho da Entrevista
2	Porque dá um “puta” de um trabalho para você preparar. A metodologia ativa, ela também dá muito trabalho para o professor, sobretudo quando você nunca aplicou né, quando você não tem experiência daquilo, não tem o material pronto (p. 6).
6	[...] a gente tem que saber adaptar também a metodologia para turma [...] E aí teria que prestar atenção no contexto da turma, ver se teria algum aluno, sei lá, alguma dificuldade mesmo física, intelectual, aí você tem que pensar o contexto da metodologia ativa que você vai entregar pensando nessa pessoa (p. 4).
7	[...] todas as metodologias que eu apliquei eu tive que sentar e estudar, ler muito artigo, ler muito livro sobre elas e como aplicar. A segunda dificuldade foi na avaliação, que seria entender quais eram as competências que eu precisaria para eu poder fazer a avaliação (p. 4).
8	Eu acho que é difícil você programar [...]. Por mais que você programe antes um plano de aula, um programa de ensino e aprendizagem, é na hora do “vamo-ver” ali que você descobre se dá pra por mais (conteúdo) ou não. Porque tem que ter essa flexibilidade aí também, esse jogo de cintura do professor de ver se cabe ou não, e o quanto cabe (p. 6).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

É possível perceber que os entrevistados reconhecem que para uma boa aplicação das metodologias ativas, é necessário que docentes e discentes estejam dispostos e alinhados com a proposta da aula. Em um primeiro momento, é possível perceber uma tendência dos docentes a ministrarem uma aula mais tradicional, muito provavelmente, replicando métodos que foram utilizados durante sua formação. Campos *et al.* (2017) apontou nesse sentido, ao colocar que as instituições e professores precisam refletir que a replicação de práticas de ensino, enrijece a forma como os conceitos teóricos são transmitidos.

Outro motivo indicado através das respostas pode ser a maior exigência na preparação de aula e adaptação da mesma conforme a turma, coisa que em uma aula expositiva, seria

minimizado. Isso vai de encontro com o que foi exposto por Moran (2013), o qual afirma que as tarefas docentes exigem maior preparação, no sentido de desenvolver competências mais amplas, de realizar uma adaptação ao grupo e ao aluno, como também, acompanhar de perto as atividades desenvolvidas. Logo, torna-se um docente “ativo”, muitas das vezes, é um processo dificultoso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste artigo foi compreender se os egressos da disciplina “Tópicos Especiais III: Métodos de Ensino Baseados no Conceito de Empreendedorismo” que atuam como docentes, utilizam em suas salas de aulas as metodologias de ensino empreendedoras e se há a percepção de melhora no ensino, enquanto docentes, por meio da utilização dessas práticas.

A partir da análise dos dados, chegou-se ao entendimento de que os egressos da disciplina que atuam como docentes, perceberam uma melhora na efetividade do ensino, pela utilização de metodologias ativas. Nesse ponto, os entrevistados reconhecem a importância da disciplina cursada na sua formação docente, já que a consideraram uma ótima forma de prepará-los para o desempenho de sua função, uma vez que os estimulou a reflexão sobre o atual papel da docência, capacitando-os em diversas metodologias ativas para que o ensino fosse trabalhado de uma forma diferente em sala de aula.

Essa reflexão proporcionou inclusive uma mudança da visão que possuíam sobre o exercício da docência, compreendendo que esse consiste em construir o conhecimento, em um processo de mão dupla, entre aluno e professor. Essa mudança de perspectiva aumenta as possibilidades da efetividade do ensino-aprendizagem, visto que a preocupação não está apenas em torno de conteúdos técnicos e teóricos, mas inclusive, abrange competências comportamentais importantes para vida social.

Percebeu-se também, que com a evolução das tecnologias e mudanças geracionais é cada vez mais desafiador reter a atenção dos alunos. Consequentemente, o exercício da docência torna-se dispendioso tanto no sentido de preparação de aulas, quanto na condução e avaliação das mesmas. Embora, em alguns momentos as ferramentas tecnológicas sejam consideradas desfavoráveis, essas podem ser utilizadas de forma a trazer ganhos para o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, os docentes podem, através das metodologias ativas, reconfigurar suas aulas para atender melhor esse novo perfil de aluno.

Em termos de contribuições gerenciais, o artigo apresentou que o uso de metodologias ativas proporciona resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, esse trabalho pode ser considerado um importante meio de despertar os demais professores da área para uma forma diferente de ensino. Já em termos acadêmicos, o artigo, mesmo tratando de um caso único, corrobora com as discussões acerca da importância da formação docente no ensino superior e também, sobre os benefícios do uso das metodologias ativas no ensino. Por último, as contribuições sociais convergem no sentido de efetivar a formação integral do indivíduo, uma vez que elas desenvolvem competências que podem ser de grande valia em ambientes que vão além da sala de aula.

Por fim, para estudos futuros, sugere-se que sejam realizadas pesquisas a fim de compreender se há diferenças nos incentivos à aplicação das metodologias ativas em instituições públicas e privadas, visto que no presente estudo percebeu-se essa divergência. Outra sugestão seria realizar estudos dessa mesma natureza, em outros cursos e instituições de ensino, buscando compreender se há similaridades ou diferenças na percepção dos docentes com relação à utilização das metodologias ativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 43-59, 2007.

BACICH, L., MORAN, J. Aprender e Ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, jun. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BASTOS, M. F.; RIBEIRO, R. F. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p.573-594, mai./ago., 2011.

BERBEL, N. A. N. As metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia dos Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-39, 2011.

CAMPOS, R. C.; VALADARES, G. C.; ANDRADE, D. M.; LOPES, M. A. Empreendedorismo como contribuição para formação docente na pós-graduação brasileira. In: SEMEAD, 20, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: FEA/USP, 2017.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

FERREIRA, E. D.; MOREIRA, F. K. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Relatos de Experiência no uso do Peer Instruction. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, **Anais...** Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017.

FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos?. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 135-150, 2005.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 115-146.

GUIMARÃES, J. C. F. de. SEVERO, E. A.; SERAFIN, V. F.; CAPITANIO, R. P. R. **Formação docente: uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior**. In: XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, 2016.

HENRIQUE, D. C.; CUNHA, S. K. da. Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de administração e pós-graduação nacionais e internacionais. **Rev. Adm. Mackenzie (RAM)**, São Paulo, v. 9, n.5, 2008.

MAGALHÃES, A. F. de; SOUZA, J. O. B.; PEREIRA, L. A. Educação Empreendedora: um estudo de caso sobre as ações e métodos utilizados em uma faculdade e sua incubadora no Polo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí – MG para a promoção do empreendedorismo. In: CONFERÊNCIA ANPROTEC, 26. 2016. **Anais...** Fortaleza, 2016.

MICHELS, E.; PASSIONI, D.; MOREIRA, F. K.; FERREIRA, E. D.; TEIXEIRA, T. F. **Educação empreendedora e o papel do professor**. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Equador, 2018.

MINEIRO, A. A. C.; ANTUNES, L. G. R.; ANDRADE, D. M.; VIEIRA, J. Como o aprendizado pode ser efetivo com o uso da técnica multidimensional de ensino em administração?. **Administração: ensino e pesquisa (RAEP)**, v.19, p.1 - 28, 2018.

MORAN, J. Metodologias para uma aprendizagem mais profunda. 2013. Educação Transformadora. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

- NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016.
- PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z.; KOEHLER, S. M. F. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com peer instruction. **Janus**, v. 6, n. 15, p.75-87, 2012.
- SANTOS, C. P. dos; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, v. 22, n. 49, p. 353-370, mai./ago., 2011.
- SARASON, Y.; DEAN, T.; DILLARD, J. F. Entrepreneurship as the nexus of individual and opportunity: a structuration view. **Journal of Business Venturing**, v. 21, p. 286-305, 2006.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.
- SEIXAS, E. P. de A.; ARAÚJO, M. V. P. de; BRITO, M. L. de A.; FONSECA, G. F. Dificuldades e Desafios na Aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: um estudo em Instituição do Ensino Superior. **Revista Turismo – Visão e Ação – Eletrônica**, v. 19, n. 3, 2017.
- SILVA, F. F.; RAMOS, K. M. da C. **Pós-graduação stricto sensu em Administração: profissionalização para o magistério superior em questão**. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, n. 6, p. 76-80, 2017.
- SOARES, S. R., CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SOUZA, E. C. L. de; SOUZA, C. C. L. de; ASSIS, S. de A. G.; ZERBINI, T. **Métodos e técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino do empreendedorismo em IES brasileiras**. In: XXVIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Anais, Curitiba, 2004.
- TEÓFILO, T. J. S; DIAS, M. S. de A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 13, n. 30, p. 137-151, jul./set. 2009.
- VERGARA, S. C. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142, 2003.
- VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 13-28.
- WELTER, F. Contextualizing Entrepreneurship— Conceptual Challenges and Ways Forward. **Entrepreneurship Theory and Practice**, 165-184p. January, 2011.
- ZAIDAN, S.; CALDEIRA, A. M. S.; OLIVEIRA, B. J.; SILVA, P. G. C. da. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 129-160, 2011.