

Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino técnico: modelo adotado pelo SENAC em Divinópolis-MG

Active learning methodologies applied to technical education: model adopted by SENAC in Divinópolis-MG

Marcelo Agenor Espíndola¹
Senac Divinópolis – MG
magenore@yahoo.com.br

Frederico Cesar Mafra Pereira²
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
professorfrederico@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo teve como objetivo geral analisar como as metodologias ativas de aprendizagem (MAA's) têm sido percebidas como contributivas para a formação dos alunos. Realizou-se estudo de caso descritivo, de caráter quantitativo e qualitativo, no SENAC Divinópolis-MG, via documentos técnicos pedagógicos, entrevistas semiestruturadas com docentes e questionários estruturados com discentes. Utilizou-se análise quantitativa via estatística descritiva básica, e qualitativa pela análise de conteúdo. O estudo evidencia alinhamento entre a proposta do MPS e o desenvolvimento dos discentes e docentes, e as MAA's como diferencial na construção das suas marcas formativas. Destaque para as metodologias de 'Aprendizagem por Jogos' e 'Estudo de Caso'. Contribui para a academia ampliando estudos sobre MAA's e para a gestão das instituições de ensino brasileiras. Demonstra a importância do SENAC como instituição referência em educação técnica e do Sistema S para o desenvolvimento do país.

¹ Faculdade de Nova Serrana (FANS) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem; Ensino Técnico; Modelo Pedagógico SENAC (MPS).

Abstract: This article aimed to analyze how active learning methodologies (MAA's) have been perceived as contributing to the formation of students. A descriptive quantitative and qualitative case study was carried out at SENAC Divinópolis-MG, through pedagogical technical documents, semi-structured interviews with teachers and structured questionnaires with students. Quantitative analysis was used via basic descriptive statistics, and qualitative by content analysis. The study shows alignment between the MPS proposal and the development of students and teachers, and MAA's as a differential in the construction of their training brands. Highlight for the methodologies of 'Game Learning' and 'Case Study'. Contributes to the academy by expanding studies on MAA's and the management of Brazilian educational institutions. It demonstrates the importance of SENAC as a reference institution in technical education and the S System for the country's development.

Keywords: Active Learning Methodologies; Technical Education; SENAC Pedagogical Model (MPS).

Introdução

Os modelos de ensino têm sido rediscutidos a partir das recentes inovações tecnológicas no campo da Educação (ZABALA e ARNAU, 2010; BACICH e MORAN, 2018). Sob o ponto de vista mais tradicional, o aluno colocava-se como um mero ouvinte passivo, recebendo informações do professor a partir de aulas expositivas, tendo que memorizar o conteúdo e aprender a fazer sozinho (na maioria das vezes fora da sala de aula), e normalmente sendo submetido a um processo de avaliação formal. Observa-se que nesta proposta o professor adotava sua missão unilateral de “dar aulas”, enquanto o aluno assumia sua missão passiva de “assistir aulas”, sendo um modelo que já não comportava o dinamismo e nem mesmo as diversas necessidades atuais do mercado (BARBOSA, 2003).

A aprendizagem por meio da transmissão de conteúdo é importante, mas a aprendizagem ativa provocada por meio de questionamentos, oferecendo ao aluno a participação conjunta no processo de aprendizagem, tem se mostrado mais relevante, contribuindo para uma compreensão mais ampla e profunda do conhecimento, transformando as aulas em experiências vivas de aprendizagem, conforme sustentado por Cunha (1993), Anastasiou e Alves (2009), Veludo de Oliveira et. al., (2014), Wood Junior e Cruz (2014), Correa e Lourenço (2015) e Bacich e Moran (2018). Ressalta-se que o aluno aprende de forma ativa somente a partir do momento em que identifica o sentido e a relevância daquele conhecimento para ele (ROGERS, 1973; FREIRE, 1996; AUSUBEL et. al., 1980, IZQUIERDO, 2011).

Diante deste cenário, qual o sentido da escola para os estudantes diante da facilidade de acesso a informações, sem limitações de tempo ou espaço, podendo interagir com o mundo inteiro? Essa questão convida professores a repensarem as metodologias educacionais, e a reinventarem a proposta da educação,

surgindo, a partir deste contexto, as metodologias ativas de aprendizagem (MAA's) (ALMEIDA, 2014). O objetivo das metodologias ativas consiste em oferecer uma proposta de aprendizagem capaz de promover uma integração entre teoria e prática, despertando o sentido e envolvendo o aluno como parte integrante e protagonista do processo, com o apoio de ferramentas tecnológicas, gerando um ambiente motivador e desafiador para o desenvolvimento de suas competências (ALMEIDA e VALENTE, 2011; MOREIRA e FONTENELE, 2011; BACICH e MORAN, 2018).

Nesta vertente de utilização de MAA's, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) desenvolveu o Modelo Pedagógico SENAC (MPS), amplamente aplicado aos seus cursos de formação técnica. A concepção desta metodologia rompe com a divisão entre teoria e prática e privilegia o desenvolvimento de competências por meio de “práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras e colaborativas, centradas no protagonismo do aluno” (SENAC, 2017, p.12).

Diante deste contexto, este artigo teve como objetivo geral analisar em que medida as metodologias ativas de aprendizagem têm sido percebidas como contributivas para a formação dos alunos do SENAC Divinópolis (MG), via MPS. Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos levantar a percepção dos docentes e dos discentes em relação ao MPS e às metodologias ativas aplicadas. Realizou-se um estudo de caso de natureza descritiva, de caráter quantitativo e qualitativo. A técnica de coleta de dados foi realizada por meio de documentos técnicos, entrevistas semiestruturadas e instrumentos de coleta estruturados, envolvendo docentes e discentes do SENAC Divinópolis (MG). A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio da estatística descritiva básica, e dos dados qualitativos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Este artigo está estruturado em sete seções: a primeira corresponde a esta introdução; da segunda à quarta seção está contemplada toda a sustentação teórica deste trabalho; a quinta descreve a metodologia utilizada; a sexta contempla a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos; e a sétima apresenta as considerações finais e contribuições do estudo.

Metodologias ativas de aprendizagem: conceitos e tipos

O estudo das metodologias ativas no processo educacional não é recente. Dentre os avanços ocorridos nos processos de ensino e aprendizagem, pode-se citar as propostas de Dewey (1944), que já defendia a educação baseada no processo ativo no qual o aluno deveria ir em busca do seu conhecimento, e de Freire (1970), que sustentava um processo de aprendizagem fundamentado na superação de desafios e solução de problemas. Na dimensão dos recursos tecnológicos, Bacich e Moran (2018) afirmam que desde o final do século XX, com a introdução dos computadores nas escolas, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos no intuito de identificar possibilidades de aplicação dessas metodologias com o apoio dos recursos tecnológicos. Em decorrência da quantidade de informações disponíveis através dos meios digitais e das inúmeras inovações tecnológicas atuais, percebe-se que os processos de ensino e aprendizagem estão se voltando para o uso das metodologias ativas de aprendizagem. Ressalta-se aqui que o foco não está na tecnologia, mas sim

no fato das tecnologias digitais poderem contribuir para as novas possibilidades de interação e comunicação, favorecendo para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas (VALENTE, 2014).

Para Bacich e Moran (2018, p.04) “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Almeida (2015, p.27) define as metodologias ativas como um “conjunto de atividades, devidamente fundamentadas e articuladas, que ocupam o estudante em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar de modo fundamentado sobre as coisas que está fazendo”. Na mesma linha, Valente (2014) afirma que tais metodologias são práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional, fazendo com que o aluno assuma uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção do seu próprio conhecimento. As MAA’s são capazes de promover a interação, a criatividade e a autonomia aos alunos, pois envolve a simulação de situações-problema “com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas” (BERBEL, 2011, p.29).

As MAA’s têm sido implantadas via diversas estratégias, e sete dessas serão apresentadas a seguir, por constituírem a estrutura do MPS do SENAC: i) Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); ii) Sala de Aula Invertida (SAI); iii) Método de Caso ou *Study Case*; iv) Aprendizagem por Jogos; v) *Peer Instruction* (PI) ou Instrução por Colegas (IpC); vi) *Just-in-Time Teaching* (JiTT) ou Ensino sob Medida (EsM); e vii) Summaê.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surgiu em 1960 na *McMaster University*, no Canadá, e na *Maastricht University*, na Holanda, sendo utilizada inicialmente em escolas de Medicina (BACICH e MORAN, 2018). A ABP consiste numa metodologia no qual o docente expõe um determinado problema aos alunos, que ao trabalharem em grupos, identificam as causas, interpretam e apresentam soluções para o problema exposto (BERBEL, 2011). Ao colocar o aluno diante de situações-problema é perceptível a mobilização dos saberes, via a promoção da prática reflexiva e o envolvimento crítico, necessários para a solução de problemas associados à natureza do trabalho (PERRENOUD, 2000; PERRENOUD e THURLER, 2002; ZABALA e ARNAU, 2010). Nesta proposta o aluno aprende a pensar e a mobilizar os seus conhecimentos em situações de níveis crescentes de complexidade (SENAC, 2017).

A Sala de Aula Invertida (SAI) corresponde a uma metodologia na qual o docente disponibiliza antecipadamente o material *online* para os alunos, que o leem e o estudam antes do encontro presencial em sala de aula, onde são levantadas perguntas, discussões e atividades práticas acerca do tema disponibilizado. No encontro presencial o professor não faz apresentações sobre o conteúdo da disciplina, mas trabalha a dificuldade dos alunos, invertendo a lógica do modelo tradicional de ensino (EDUCAUSE, 2012; VALENTE, 2014).

O Estudo de Caso ou *Study Case* é uma técnica onde são apresentadas aos alunos situações reais ou fictícias, objetivando levá-los a refletir e analisar propostas, favorecendo para o conhecimento construtivo (MENEZES, 2009; SILVA e CASTILHO, 2011). Ela prevê a leitura, pelo aluno, do caso disponibilizado, o qual, em seguida, discute os desafios propostos e apresenta uma resposta, estimulando sua capacidade crítica (BARNEY e HESTERLY, 2007).

A Aprendizagem por Jogos consiste em aulas roteirizadas via linguagem de jogos nos processos de ensino e aprendizagem. Bacich e Moran (2018, p.21) sustentam que “os jogos são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança”. Os autores ainda sustentam que os jogos são capazes de promover a criatividade, a curiosidade e a competitividade, tornando o aprendizado mais fácil, rápido e atraente.

A Instrução por Colegas (IpC) ou *Peer Instruction* (PI) prevê uma leitura prévia, pelo discente, do material disponibilizado pelo docente, sendo na sala de aula realizada a discussão sobre as propostas conceituais. Seu objetivo é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais, por meio de interação e discussão entre os alunos. As aulas obedecem a um critério no qual o docente faz uma breve introdução sobre o tema e em seguida aplica testes conceituais de múltipla escolha. Conforme o resultado, os testes são repetidos de forma individual e/ou em grupos onde uns tentam convencer os outros em relação à resposta certa, promovendo a instrução pelos colegas. Os resultados obtidos a partir da discussão entre os alunos são sempre melhores que no formato individual (ARAÚJO e MAZUR, 2013; HERINGER et. al., 2019).

O Ensino sob Medida (EsM) ou *Just-in-Time Teaching* (JiTT) auxilia o professor na preparação de aulas, a partir da mensuração da dificuldade dos alunos, que são diagnosticadas previamente a partir de respostas referentes a um determinado tema proposto pelo professor. A metodologia e o conteúdo são preparados levando-se em consideração o conhecimento prévio do corpo discente, fundamental na preparação das aulas (ARAÚJO e MAZUR, 2013).

O Summaê foi idealizado em 2011 pelo professor Ricardo Fragelli, na Universidade de Brasília, para as disciplinas de cálculos dos cursos de Engenharia. Consiste num evento que reúne pessoas para o estudo de um determinado tema, sendo possível ter uma proposta mais lúdica, criativa, interativa, colaborativa e 'gamificada', em contraste com o ambiente tradicional da sala de aula. O Summaê prevê a escolha de um tema, produção de vídeos com perguntas e respostas, sendo os participantes organizados em duplas ou trios, banca de professores para apreciação, premiações, escolha dos vídeos selecionados e desafio final (PEQUENO et. al., 2017; FRAGELLI e FRAGELLI, 2017).

Ao evidenciar os benefícios da implantação das metodologias ativas supracitadas, entende-se ser este um caminho em evolução, com o estudante assumindo uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e criando oportunidades para a construção de seu conhecimento, sendo co-responsável por ele, enquanto o professor torna-se muito mais um mediador, um facilitador, um orientador (VALENTE, 2014).

Aplicações das metodologias ativas de aprendizagem no desenvolvimento de alunos e professores

Os estudantes do século XXI têm tido um comportamento diferente em sala de aula, em parte, devido ao amplo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Neste contexto, as instituições

educacionais, principalmente as do ensino superior (IES), têm se mobilizado na implantação dos recursos tecnológicos necessários e/ou na formação dos docentes. No Brasil, a maior parte das instituições que já vêm trabalhando com as metodologias ativas utiliza-se da proposta da 'Sala de Aula Invertida' (VALENTE, 2014). A *Harvard University* e o *Massachusetts Institute of Technology* também têm aplicado o método da 'Sala de Aula Invertida' no intuito de promover o melhor aprendizado, reduzir a evasão e o índice de reprovação. A *Harvard University* ainda introduziu o método 'Instrução por Colegas' (IpC) ou *Peer Instruction* (PI), inicialmente na disciplina de Física Aplicada, estendendo-a para outras disciplinas e cursos posteriormente (VALENTE, 2014). No Brasil, em 2014, foi criado o Consórcio STHEM Brasil (do inglês *Science, Technology, Humanity, Engineering e Mathematics*), o qual possui como função a preparação dos docentes e gestores das instituições associadas para a implantação das metodologias ativas de aprendizagem. Possui 48 IES consorciadas, sendo o método 'Instrução por Colegas' (IpC) ou *Peer Instruction* (PI) o mais utilizado (VALENTE, 2014; STHEM BRASIL, 2019).

Além da adoção das metodologias ativas por parte das instituições de ensino estar se tornando uma prática comum, este tema também tem despertado o interesse de pesquisadores. Pesquisas acadêmicas já realizadas confirmam a importância da aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, dentre as quais algumas delas serão apresentadas a seguir. Guedes et. al. (2015) estudaram a aplicação da 'Aprendizagem Baseada em Problemas' em um curso de Administração, ratificando que esta foi capaz de promover uma convivência mais proveitosa entre professores e alunos, e possibilitar que os estudantes desenvolvessem visão holística e senso crítico, melhorando o raciocínio e a criatividade. Guerra e Teixeira (2016), ao analisarem os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis em uma IES de MG, comprovaram que tais metodologias melhoraram o desempenho dos estudantes no período. Em estudo de Urias e Azeredo (2017) sobre as metodologias ativas nas aulas de administração financeira, via 'Aprendizagem Baseada em Problemas', confirmou-se que esta foi capaz de despertar o interesse, a motivação e favorecer a aprendizagem dos alunos. Pequeno et. al. (2017), ao investigarem o uso do 'Summaê' em um curso de Administração, comprovaram que este método contribuiu para aperfeiçoar a autonomia individual do aluno, promovendo um ambiente de interação, desafios e oportunidades.

Oliveira Neto et. al. (2017) confirmaram, em seu estudo, os benefícios da 'Sala de Aula Invertida', ao aplicar o método no curso de Contabilidade, em uma pesquisa envolvendo 78 estudantes de uma universidade pública brasileira. Salvador e Ikeda (2019) pesquisaram sobre o uso de metodologias ativas em 14 turmas de Marketing de cursos de MBA, identificando que a 'Aprendizagem Baseada em Problemas', 'Estudos de Casos' e projetos em grupos contribuíram para melhorar o aproveitamento dos estudantes, a relação entre professor e aluno e a avaliação da disciplina. Por último, Heringer et. al. (2019) investigaram a aplicação da 'Sala de Aula Invertida' em uma IES privada, confirmando suas vantagens, sobretudo numa proposta adaptativa denominada 'Sala de Aula Semi-Invertida', onde os alunos podiam assistir aos vídeos e conteúdos disponibilizados *online* também em sala de aula. O modelo teve aderência e ainda manteve as vantagens da proposta original da SAI, obtendo melhores resultados.

Na dimensão do ensino técnico, estudos de Luciene, Angélica e Ana Sara (2018) sustentam que as metodologias ativas de aprendizagem têm desempenhado um amplo processo reflexivo da aprendizagem, fazendo com que o aluno desenvolva o senso crítico e tenha autonomia para tomada de decisões em contextos do ambiente profissional. Na mesma linha, Schmitt et. al. (2019), ao pesquisarem a temática na escola pública de Santa Maria – RS, ainda defendem que este modelo supre carências oriundas do modelo tradicional de ensino, assumindo um papel essencial na formação dos discentes.

A partir desta pequena amostra de pesquisas acadêmicas acerca da aplicação das metodologias ativas, percebe-se que elas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e desenvolvimento das competências, enfatizando a criatividade, o raciocínio e o senso crítico, por meio da mediação dos docentes (BERBEL, 2011; MORAN et. al., 2015; BACICH e MORAN, 2018). Mesmo assim, observa-se nesta seção que a literatura já contempla alguns estudos voltados para a avaliação das MMA's direcionadas ao ensino superior, porém percebe-se poucos e recentes estudos voltados para ao ensino técnico, o qual caracteriza o objeto deste trabalho.

Modelo pedagógico Senac (MPS)

Em função das mutações do mundo do trabalho e do dinamismo tecnológico, o SENAC desenvolveu o Modelo Pedagógico SENAC (MPS). Os primeiros movimentos desta nova estrutura iniciaram-se em 2013 e somente em 2018 foi amplamente difundida em todo o território nacional, contemplando todos os cursos ofertados. A proposta do MPS consiste num conjunto de concepções orientadoras das práticas pedagógicas com o objetivo de torná-las mais objetivas, ativas, inovadoras e dinâmicas para o desenvolvimento das competências profissionais. Neste sentido, a implantação de tecnologias e práticas inovadoras são fundamentais no processo de aprendizagem, inserindo os alunos em situações desafiadoras, gerando maior autonomia e desenvolvimento pessoal e profissional (KULLER, 2013a).

O MPS consiste numa proposta pedagógica no qual o aluno é avaliado por meio de competências a partir das marcas formativas do SENAC, como: domínio técnico-científico, visão crítica e atitudes empreendedora, sustentável e colaborativa. A competência por sua vez consiste na “ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento contínuo” (SENAC, 2018, p.8). Neste sentido, os modelos curriculares são estruturados em unidades curriculares (“disciplinas”), e essas desmembradas em conhecimentos, habilidades e atitudes, no intuito de nortear o trabalho docente, tornando o modelo um diferencial no exercício da aprendizagem (SENAC, 2018).

Na proposta do MPS os alunos são envolvidos num ambiente de 'Aprendizagem Baseada em Problemas', capaz de promover a prática reflexiva e o envolvimento crítico (PERRENOUD, 2000; PERRENOUD e THURLER, 2002; ZABALA e ARNAU, 2010). O núcleo do MPS é estruturado a partir do conceito de ação-reflexão-ação, no qual o aluno tem a oportunidade de aprender fazendo e, em seguida, analisar o próprio fazer. Nesta proposta prática o docente propõe uma situação de aprendizagem repleta de

desafios ao aluno, que por sua vez precisa refletir sobre o problema, pesquisar e apresentar as soluções para os desafios solicitados. Após a apresentação da solução faz-se uma nova reflexão, avalia-se a viabilidade da solução apresentada e realizam-se os ajustes que julgar necessário.

Esta estrutura norteia todos os cursos técnicos atualmente ofertados pela unidade SENAC Divinópolis (MG). O MPS contempla uma proposta híbrida na qual o docente tem a flexibilidade de mesclar métodos diversificados no intuito de promover a participação efetiva e o aprendizado. Portanto, o docente, na aplicação da ABP, poderá mesclar outras metodologias, como a ‘Sala de Aula Invertida’, ‘Aprendizagem por Jogos’, ‘Estudo de Caso’, dentre outras. Bacich e Moran (2018, p.04) sustentam que a aprendizagem híbrida “destaca a flexibilidade, a mistura e o compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias, trazendo inúmeras possibilidades de combinações”.

Em paralelo ao plano de curso e com o objetivo de nortear a ação do docente, o MPS desenvolveu para cada unidade curricular o Plano de Trabalho Docente (PTD). Neste instrumento estão as orientações gerais e específicas, indicadores de avaliação que o docente utilizará para avaliar os alunos, elementos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes/valores) a serem trabalhados, a situação de ABP que os alunos precisam solucionar, a avaliação formativa e as sugestões de atividades de aprendizagem (SENAC, 2017). Apesar do PTD ser um documento facilitador para a prática docente, não descarta a formação deste profissional. Cordão (2010) afirma que as instituições educacionais precisam ter profissionais com dinamismo didático a fim de promover o aprendizado a partir de técnicas criativas e inovadoras, no intuito de desenvolver as competências demandadas pelo mercado. Neste sentido, a sintonia das instituições com as mudanças do mundo do trabalho é fundamental (SARAIVA e MASSON, 2003; ZARIFIAN, 2010).

Procedimentos Metodológicos

Para atender aos objetivos propostos realizou-se um estudo de caso de natureza descritiva e de caráter quantitativo e qualitativo, por permitir ao pesquisador obter informações e características de um problema em estudo, conforme sustentado por Collis e Hussey (2005). Pelo caráter qualitativo foi possível uma análise das percepções associadas ao objeto de estudo, e pela proposta quantitativa, foi possível fazer um levantamento estatístico das variáveis em estudo (GIL, 2010).

A unidade de análise corresponde ao SENAC de Divinópolis-MG, que, na época desta pesquisa, ofertava os cursos técnicos de Administração, Logística e Recursos Humanos. Como unidades de observação foram envolvidos todos os 05 docentes que transitavam nestes 3 cursos e todos os seus 67 alunos, sendo 22 matriculados no Técnico em Administração, 25 no Técnico em Logística e 20 no Técnico em Recursos Humanos.

Para a coleta de dados foram utilizados os documentos técnicos pedagógicos, um roteiro de entrevista semiestruturado com 09 questões para a coleta junto aos docentes e um instrumento de coleta estruturado com 14 afirmativas associadas à proposta do MPS, no qual os alunos deram notas numa escala do tipo Likert de cinco pontos (indo de 0 a 4), evidenciando a concordância ou não, referente às afirmativas contempladas

(LAKATOS e MARKONI, 2003; GIL, 2010). A amostra foi do tipo não probabilística intencional (MALHOTRA, 2001; LAKATOS e MARKONI, 2003), determinada pelos critérios de acessibilidade e disponibilidade dos docentes e discentes para responderem aos instrumentos de coleta. As entrevistas foram realizadas presencialmente junto aos docentes, gravadas e posteriormente transcritas. Os questionários foram aplicados em sala de aula junto aos alunos. Como técnicas de análise de dados, realizou-se a estatística descritiva básica (frequência e média ponderada) para os dados quantitativos (BABBIE, 2003; LAKATOS e MARKONI, 2003) e a análise de conteúdo para os dados qualitativos (BARDIN, 2016).

Percepção dos docentes em relação ao MPS (resultados qualitativos)

A aplicação do roteiro de entrevistas semiestruturado aos 05 docentes que lecionavam nos 03 cursos técnicos ofertados pela instituição continha 09 questões distribuídas em 03 categorias: 'preparação' (04 questões), 'aprendizado' (03 questões) e 'análise' (02 questões), cujas respostas permitiram uma análise de todo o contexto envolvendo desde a preparação do corpo docente, o processo de aprendizagem até os resultados gerados. Os docentes possuíam conhecimento suficiente para responder aos questionamentos, por lecionarem na instituição há mais de 04 anos e participarem de todo o processo de mudança da metodologia (MPS).

Na categoria 'preparação', inicialmente questionou-se sobre qual seria a avaliação do treinamento que receberam da instituição para atuar com o MPS. Todos avaliaram de forma positiva o treinamento recebido, evidenciando a integração entre supervisão pedagógica e corpo docente (docente 2), e a dimensão prática dos treinamentos (docente 5). Em seguida, questionou-se se, após o treinamento realizado, eles se sentiam mais seguros na preparação e condução das aulas. Todos confirmaram de forma positiva, evidenciando a importância de um treinamento eficaz para a preparação e condução das aulas, conforme sustentado por Mattos (2009), Cordão (2010) e Zarifian (2010), os quais relatam que o professor precisa estar habilitado para trabalhar com as novas metodologias de aprendizagem, promovendo a disseminação do conhecimento e o desenvolvimento das competências.

Seguidamente, os docentes foram indagados sobre as facilidades e dificuldades na aplicação das novas metodologias. Como facilidades destacaram as inúmeras possibilidades de planejamento das aulas, podendo mesclar diversas metodologias (docentes 2 e 4), o apoio da supervisão pedagógica (docente 2) e o próprio papel como facilitador do processo de aprendizagem (docente 4). Quanto às dificuldades, evidenciaram a escolha da melhor metodologia, sobretudo no início da implantação do MPS (docente 1), o tempo gasto no planejamento das aulas de 'Aprendizagem por Jogos' (docente 5) e a dificuldade de avaliação (docente 3). Em relação à dificuldade de avaliação, Laluna e Ferraz (2007) sustentam que avaliar por competências não é tarefa fácil e que a tendência subjetiva precisa ser controlada durante todo o processo.

Finalizando a categoria 'preparação', perguntou-se aos docentes como conciliam a 'Aprendizagem Baseada em Problemas' com outras técnicas previstas no MPS. Eles evidenciaram a importância de uma análise prévia do conteúdo lecionado, as possibilidades de integração e a promoção do resultado satisfatório

a partir das combinações de outras técnicas. O relato do docente 5 confirma esta proposta: “concilio a ABP com a Aprendizagem por Jogos. A Aprendizagem por Jogos gera participação e motivação, mas sempre verifico se essa combinação irá gerar o desenvolvimento das competências conforme prescrito no PTD”. Neste sentido, percebe-se a importância da análise do conteúdo lecionado antes de qualquer tentativa de conciliação. Não basta conciliar técnicas de aprendizagem diferentes se essa combinação não promover o desenvolvimento das competências. Em linhas gerais, nesta categoria observou-se que o treinamento do corpo docente foi fundamental para o sucesso na aplicação das metodologias ativas.

Em sequência, os docentes foram indagados acerca de questões ligadas à categoria 'aprendizado'. Inicialmente se questionou se, na visão deles, os alunos conseguem compreender a importância do MPS e os critérios de avaliação. Todos responderam de forma positiva, evidenciando uma dificuldade maior na etapa inicial do curso, visto que os alunos muitas vezes estão acostumados com o sistema tradicional de ensino, onde ele é mero ouvinte e não protagonista do seu próprio processo de aprendizagem (docentes 1 e 4). Por meio desta constatação, percebe-se que o modelo tradicional de ensino ainda é muito evidente, mesmo que já não atenda o dinamismo do mercado (MATTOS, 2009; ZABALA e ARNAU, 2010).

Ao se questionar sobre as técnicas que mais favorecem o aprendizado dos alunos, na visão dos docentes, identificou-se que não existe unanimidade em relação às metodologias. Cada uma possui características específicas que podem ser aproveitadas em cada contexto. Cabe ao docente analisar qual a competência pretende desenvolver e escolher a metodologia que melhor se adequa aos objetivos de aprendizagem. O relato do docente 2 apresenta um pouco esta realidade: “cada uma possui uma proposta diferenciada. O estudo de caso ajuda na análise crítica. A aprendizagem por Jogos gera um aprendizado dinâmico e com a SAI você dá mais autonomia ao aluno”.

Abordou-se ainda sobre o aproveitamento dos alunos a partir do MPS adotado pela instituição. Todos os docentes se manifestaram de forma positiva, contemplando os aspectos que contribuem para esta percepção. O relato do docente 2 evidencia o aproveitamento dos alunos a partir da proposta do MPS: “com o tempo os nossos alunos conseguem ser protagonistas do próprio conhecimento e criar soluções inovadoras. A evolução é nítida e isso faz com que a nossa responsabilidade aumente ainda mais na proposta dos cursos”.

Os relatos ratificam o objetivo do MPS de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e inovador, gerando melhores resultados (SENAC, 2018). Ressalta-se também a importância da implantação de práticas pedagógicas inovadoras no intuito de contribuir para o desenvolvimento das competências, conforme sustentado por Kuller (2013). Na categoria 'aprendizado' foi possível identificar que o aluno compreende a importância do MPS para o desenvolvimento de suas competências. Paralelamente, o docente consegue escolher uma metodologia adequada, permitindo ao aluno um melhor aproveitamento nas unidades curriculares.

Por fim, a pesquisa qualitativa contemplou a categoria 'análise'. Inicialmente os docentes foram questionados quanto à contribuição do MPS para o desenvolvimento das suas próprias competências profissionais. Todos os docentes responderam de forma satisfatória, evidenciando a importância do MPS para o seu desenvolvimento profissional. O relato do docente 3 traduz esta realidade: “para mim foi

excelente. Sou um professor mais velho e durante a minha vida acadêmica trabalhei com o modelo tradicional. Hoje vejo a minha evolução e como foi positivo para o meu desenvolvimento”.

Por último solicitou-se aos docentes que contribuíssem com sugestões para o aperfeiçoamento do MPS. Dentre as sugestões propostas evidencia-se a unificação de lançamentos de aulas no sistema (docente 1), plataforma estruturada para postagem de material para a metodologia de sala de aula invertida (docente 2), criação de uma pasta de recursos didáticos para o compartilhamento das boas práticas (docente 3), mais treinamentos para a ‘Aprendizagem por Jogos’ (docente 4) e “criação de um programa regional que pudesse promover as melhores práticas desenvolvidas em sala” (docente 5).

Assim, foi possível identificar os benefícios da prática do MPS ao desenvolvimento profissional do docente. Também identificou-se oportunidades de melhorias associadas ao processo, boas práticas e tecnologia. Em linhas gerais, na análise qualitativa foi possível observar que o MPS tem alcançado os seus objetivos, contribuindo para o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes. Portanto, ao evidenciar os benefícios gerados a partir das metodologias ativas, torna-se notório evidenciar o que afirma Valente (2014), de que trata-se de uma evolução, e que as instituições precisam rever os seus métodos de ensino constantemente

Percepção dos discentes em relação ao MPS (resultados quantitativos)

Na pesquisa quantitativa aplicou-se um instrumento de coleta com 14 afirmativas para que os discentes pudessem avaliar o MPS e as metodologias ativas, a partir de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, indo de 0 a 4, evidenciando a concordância ou não, referente às afirmativas contempladas. A Tabela 01 apresenta a caracterização destes cursos no momento da aplicação do instrumento.

Tabela 01 – Caracterização dos cursos técnicos

Curso	Carga Horária Total (horas)	% Carga Horária desenvolvida	Duração Média	Total de Alunos		Média de Idade
				Homens	Mulheres	
Administração	1000	65%	1 ano e 6 meses	8	14	23,4
Logística	800	70%	1 ano e 2 meses	10	15	23,04
Recursos Humanos	800	80%	1 ano e 2 meses	5	15	24,05

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Percebe-se que em todos os cursos há uma predominância de um público jovem (média de idade entre 23 e 24 anos) e feminino (igual e acima de 60%). Ressalta-se também que em todos os cursos, a carga horária já estava em mais de 60% já concluída. Esta condição favoreceu para que os respondentes tivessem mais credibilidade e respaldo em suas respostas.

A Tabela 2 apresenta os resultados por meio da média ponderada das frequências avaliadas nos três cursos em estudo.

Tabela 02 - Percepção dos discentes dos cursos técnicos em relação ao MPS

Espíndola e Mafra Pereira – Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino técnico

Afirmativa	Escala	Média Ponderada (ADM)	Média Ponderada (LOG)	Média Ponderada (RH)
1 - Eu recebi todas as orientações sobre o MPS e as novas metodologias propostas pelo SENAC no início do curso		3,68	3,52	3,60
2 - Eu consegui me adequar com facilidade às novas metodologias do SENAC propostas pelo MPS (Modelo Pedagógico SENAC)		3,31	3,32	3,45
3 - Eu sei o que significa e quais os objetivos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)		3,18	3,40	3,50
4 - A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) me ajuda a aprender melhor o conteúdo das disciplinas do meu curso, através da busca ativa por soluções criativas a um caso/problema concreto apresentado em sala de aula		3,40	3,40	3,45
5 - Eu sei o que significa e quais os objetivos dos Estudos de Caso		3,21	3,40	3,70
6 - Os Estudos de Caso me ajudam a aprender melhor o conteúdo das disciplinas do meu curso, aprofundando nas causas, informações e soluções de um caso real		3,31	3,48	3,80
7 - Eu sei o que significa e quais os objetivos da Aprendizagem por Jogos.		3,54	3,68	3,15
8 - A Aprendizagem por Jogos me ajuda a aprender melhor o conteúdo das disciplinas do meu curso, promovendo a criatividade, a curiosidade e a competitividade.		3,86	3,72	3,55
9 - Eu sei o que significa e quais os objetivos da Sala de Aula Invertida (SAI).		3,13	3,08	3,15
10 - A Sala de Aula Invertida (SAI) me ajuda a aprender melhor o conteúdo das disciplinas do meu curso, através da disponibilização do material de forma antecipada pelo professor.		3,09	3,16	3,20
11 - Eu consigo compreender a importância do MPS e os critérios de avaliação utilizados pelos professores e pelo SENAC para medir o meu desempenho.		3,63	3,60	3,60
12 - Depois da introdução do MPS pelo SENAC, eu estou conseguindo ter um bom aproveitamento nas unidades curriculares do meu curso.		3,77	3,64	3,65
13 - Os professores estão preparados para atuarem com o MPS e aplicar as metodologias propostas para o desenvolvimento das minhas competências profissionais no SENAC.		3,59	3,50	3,40
14 - Eu reconheço a importância do MPS e das metodologias adotadas no SENAC para o desenvolvimento das minhas competências.		3,72	3,68	3,80

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Evidencia-se que, para o curso técnico em Administração, as afirmativas 8, 12, 14 e 1, foram, nessa ordem, as que tiveram as maiores médias, e demonstram que a 'Aprendizagem por Jogos' foi a metodologia melhor avaliada pelos alunos. Nas afirmativas 12 e 14 identificou-se que o MPS tem atingido o seu objetivo, seja pelo bom aproveitamento nas unidades curriculares, seja pelo reconhecimento da importância do método para o desenvolvimento das competências. Ressalta-se que, para que o MPS gere bons resultados, é fundamental a orientação junto aos alunos, e esta proposta obteve resultados satisfatórios, atingindo uma média de 3,68 para a primeira afirmativa. Na etapa qualitativa, os docentes já haviam avaliado positivamente a 'Aprendizagem por Jogos', e na proposta de aproveitamento nas disciplinas e desenvolvimento das

competências, foi possível identificar um alinhamento entre os relatos. A metodologia que obteve a menor média ponderada foi a 'Sala de Aula Invertida'.

No curso técnico em Logística, as afirmativas 8, 7, 14 e 12, foram, nessa ordem, as que tiveram as maiores médias. Esses resultados ratificam percepções bem próximas às dos alunos do curso em Administração, destacando novamente a 'Aprendizagem por Jogos', a importância do MPS e o bom aproveitamento nas unidades curriculares a partir do MPS. As afirmativas 11 e 1 ratificam a proposta do esclarecimento dos critérios do MPS, sobretudo associados à avaliação. Assim como no curso em Administração, a 'Sala de Aula Invertida' obteve a menor média.

Já no curso técnico em Recursos Humanos as afirmativas 6, 14, 5 e 12, foram, nessa ordem, as que tiveram as maiores médias. A metodologia melhor avaliada foi o 'Estudo de Caso', contrapondo à 'Aprendizagem por Jogos', evidenciada na percepção dos alunos dos cursos de Administração e Logística, e confirmando o relato do docente 03: “Trabalho mais no curso de Recursos Humanos, e os estudos de caso de empresas reais ajudam na prática reflexiva dos alunos, gerando maior aprendizado”. Também nesta turma os alunos destacaram a importância do MPS para o desenvolvimento das competências, o bom aproveitamento nas unidades curriculares, e novamente a necessidade de adequações na metodologia da 'Sala de Aula Invertida', conforme já evidenciado nas análises anteriores.

A partir das respostas supracitadas evidenciou-se que no curso de Recursos Humanos destaca-se o método do 'Estudo de Caso', enquanto que, na Administração e Logística, cuja proposta de trabalho é bem similar, destaca-se 'Aprendizagem por Jogos' como metodologia preferida pelos discentes. Também destaca-se, nos três cursos, a necessidade de melhorias na metodologia aplicada da 'Sala de Aula Invertida'.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo geral analisar em que medida as MAA's têm sido percebidas como contributivas para a formação dos alunos do SENAC Divinópolis (MG), via MPS. Para tanto, levantou-se a percepção dos docentes e dos discentes em relação ao MPS e às metodologias ativas aplicadas.

Quanto à percepção dos docentes, notou-se que, com o passar do tempo, estes se sentem mais seguros na preparação e no desenvolvimento das MAA's, melhorando como profissionais e ainda recebendo *feedback* positivo dos discentes em relação ao aprendizado promovido. Como sugestões, evidenciaram oportunidades de melhoria associadas aos processos, boas práticas e tecnologias.

Quanto à percepção dos discentes, foi possível identificar que o MPS tem contribuído para um melhor aproveitamento das unidades curriculares e, como consequência, o desenvolvimento das suas competências. Quanto às metodologias, os discentes dos cursos técnicos em Administração e Logística valorizaram a 'Aprendizagem por Jogos', enquanto os discentes do curso em Recursos Humanos valorizaram os 'Estudos de Caso'. Notou-se uma unanimidade entre os discentes quanto à necessidade de melhorias da modalidade 'Sala de Aula Invertida'.

No aspecto associado ao MPS, observou-se que a proposta tem atendido às necessidades de formação dos discentes, contribuindo para a construção das marcas formativas. Já em relação à aplicação das MAA's via MPS, identificou-se que, no geral, os docentes têm conseguido trabalhar a diversidade das metodologias, respeitando o contexto e as características específicas de cada uma. Isso se deve ao treinamento recebido pela instituição, o apoio do setor pedagógico e ajuda mútua entre os docentes.

Em linhas gerais, é notório o alinhamento entre a proposta do MPS e o desenvolvimento dos discentes e docentes. Neste sentido, torna-se evidente o diferencial das MAA's em relação ao modelo tradicional de ensino. Observando-se as respostas dos envolvidos, percebe-se o alto nível de aceitação em relação às MAA's, o que permite inferir que o contexto da instituição pesquisada apoia o uso das metodologias, oferecendo condições para que os docentes e discentes percebam os benefícios e que estejam satisfeitos com o MPS.

Como sugestões de novos estudos, recomenda-se i) a aplicação dos instrumentos utilizados em outras unidades do SENAC Minas Gerais e Brasil, e ii) também em outros cursos técnicos, como forma de ampliação da percepção dos docentes e discentes sobre o MPS e as metodologias ativas, bem como avaliar as condições que favorecem ou não o resultado do uso das metodologias ativas. Como recomendações gerenciais, sugere-se: i) uma ampla reestruturação da SAI no contexto do SENAC e ii) maiores investimentos em outras metodologias ativas, além das utilizadas atualmente no SENAC.

Referências

ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos. **Aprendizagem na educação superior: a auto-transformação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL)**. Feira de Santana: Mestrado Acadêmico em Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M.E.B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: Almeida, M.E.B.; Alves, R.M.; Lemos, S.D.V. (Orgs). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 20–38, 2014.

ANASTASIOU, L.G.; ALVES, L.P. **Processo de ensinagem na universidade**. 5a ed. Joinville: Univille, 2009.

ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, p. 362-384, 2013.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, J.O. **O ensino por competências II**. 2003. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/publicacoes_profissional.htm>. Acesso em: 17 Maio 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNEY, J.B.; HESTERLY, W.S. **Administração estratégica e vantagem competitiva**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORREA, M.V.P.; LOURENÇO, M.L. A constituição da identidade dos professores de pós-graduação de IES públicas e privadas: um estudo a partir das relações de poder e papéis em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 858-871, 2015.

CORDÃO, F.A. Apresentação à edição brasileira. In: P., ZARIFIAN. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 2010.

CUNHA, M.V. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 189-204, 1993.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1944.

EDUCAUSE. **7 things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <<https://library.educause.edu/resources/2012/2/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms>>. Acesso em: 04 Abril 2019.

FRAGELLI, R. R.; FRAGELLI, T. B. O. Summaê: um espaço criativo para aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.52, p. 409-430, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9810>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, K.L.; ANDRADE, R.O.B.; NICOLINI, A.M. A avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.

GUERRA, C.J.O.; TEIXEIRA, A.J.C. Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de Instituição de Ensino Superior Mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.

HERINGER, M.R.; GUIMARÃES, E.H.R.; MAFRA PEREIRA, F.C.; NEVES, J.T.R.; FAGUNDES, A.I.J. Inovattion in Brazilian Private Higher Education: a Proposal for the Application of Active Methodologies Based on the Flipped Classroom. **International Journal of Innovation**, v. 7, n. 2, p. 321-340, 2019.

IZQUIERDO, I. **Silêncio, Por favor!**. Editora Unisinos. Coleção: Aldus. 2ª edição. 2011

KULLER, J.A. Educação profissional e compromisso com o desenvolvimento de competências. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 7-29, 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LALUNA, M.C.; FERRAZ, C.A. Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 641-645, 2007.

LUCIANE. I.; ANGELICA. T.; ANA SARA. C. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, p. 1 – 11, 2018.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. São Paulo: Pearson, 2011.

MATTOS, L.A.F. **Avaliação de aprendizagem escolar e certificação de competência profissional**. Belo Horizonte: SENAC MINAS/SEMD, 2009.

MENEZES, M.A.A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, 2009.

MORÁN, J.M.; SOUZA, C.A.; MORALES, O.E. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Vol. II). Ponta Grossa: UEPG, 2015.

MOREIRA, M.A.P.; FONTENELE, R.E.S. A aplicação de um método ativo de ensino com a utilização de um simulador empresarial voltado à administração financeira. **Revista Razão Contábil & Finanças**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1–27, 2011.

OLIVEIRA NETO, J.D.; GOMES, G.S.; TITTON, L.A. Using Technology Driven Flipped Class to Promote Active Learning in Accounting. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 49-64, 2017.

PAIVA, M.R.; PARENTE, J.R.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 143-153, 2016.

PEQUENO, J.O.M.; REIS, M.C.A.; CARMO, M.M.; CRUZ, A.K.L. Metodologias ativas no curso superior de administração e TGRH: uso de TBL e Summaê. **Anais eletrônicos do XXVIII – Enangrad**. Brasília, 2017.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed, 2002.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973

SALVADOR, A.B.; IKEDA, A.A. O Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem em MBA de Marketing. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 129-143, 2019.

SARAIVA, S.B.C.; MASSON, M.A.C. Competências, qualificação e avaliação: observações sobre práticas pedagógicas e educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 42-48, 2003.

SCHMITT, J. et al. Metodologias ativas como recurso didático na educação profissional e tecnológica de adultos em escola técnica pública de Santa Maria/RS. **Compartilhando saberes**, v.2, n.1, p. 1-8. 2019

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. **Concepções e princípios**. Documentos técnicos do Modelo Pedagógico SENAC. Belo Horizonte: Departamento Regional de Minas Gerais, 2017.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Departamento Nacional. **Diretrizes do Modelo Pedagógico SENAC 2018**. Rio de Janeiro: SENAC, Departamento Nacional, 2018.

SILVA, E.R.; CASTILHO, D. Método do caso aplicado ao ensino da Administração. 2011. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDIw.pdf>>. Acesso em: 17 Maio 2019.

STHEM BRASIL. **Sthem Brasil: consórcio de IES brasileiras**. 2019. Disponível em: <<http://sthembrasil.com/site>>. Acesso em: 04 Abril 2019.

URIAS, G.M.P.C.; AZEREDO, L.A.S. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 39-67, 2017.

VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Edição Especial. Curitiba, n. 4, p – 79-97, 2014.

VELUDO DE OLIVEIRA, T.; QUINTÃO, R.T.; URDAN, A.T. Disciplinas de bibliografia no ensino de marketing nos programas de doutorado em administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 21, n. 71, p. 661-678, 2014.

WOOD JUNIOR, T.; CRUZ, J.F.P. MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 26-44, 2014.

ZABALA, A., ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. São Paulo: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. 2a ed. São Paulo: SENAC, 2010.

Submetido: 29/01/2020

Aceito: 21/03/2021