



## **Da ação à aprendizagem: desenvolvimento de competências docentes a partir de estratégias ativas na pós-graduação<sup>1</sup>**

**From action to learning: development of teaching skills based on active strategies in graduate programs**

**Patrícia de Oliveira Campos**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Brasil  
campospatriciadeoliveira@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9304-9337>

**Diliane Salustiano de Farias**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Brasil  
dilianefarias.adm@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1704-4109>

**Cícero Hermínio do Nascimento Júnior**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Brasil  
cicerojrh@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6186-728X>

**Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Brasil  
ana.coelho@academico.ufpb.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0877-6351>

**Recebido:** 18 Mar 2025

**Revisado:** 03 Jun 2025

**Aceito:** 04 Jul 2025

### **Resumo**

**Objetivo:** Esta pesquisa objetivou compreender, por meio de estratégias ativas, a abordagem de aprendizagem em ação no âmbito da formação docente em cursos de Administração em nível de pós-graduação. **Metodologia:** Para tanto, utilizou-se como lente teórica o sistema de aprendizagem em ação. Trata-se de um estudo qualitativo em que a coleta de dados se deu em quatro fases e três momentos distintos: formulário (pré-entrevista); entrevista semiestruturada (anterior à aula simulada); notas de aula e entrevista semiestruturada (posterior à ministração de aula). Os 10 discentes participantes da pesquisa estavam matriculados em uma disciplina orientada à formação docente ministrada em um programa de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES). **Principais resultados:** Os principais resultados revelam que a aprendizagem em ação potencializa o desenvolvimento de competências relevantes para a prática docente. **Contribuições acadêmicas:** Como principais contribuições teóricas, este estudo avança o escopo do sistema de aprendizagem em ação para a formação docente, delineia o espectro da aprendizagem ativa e revela uma nova dimensão de competência desenvolvida pela abordagem. **Contribuições práticas:** Contribuições práticas também são estabelecidas, como a elucidação de um conjunto de ferramentas que podem ser utilizadas no ensino em programas de pós-graduação.

**Palavras-chave:** aprendizagem em ação; estratégias ativas; aprendizagem experiencial; itinerário formativo docente.

### **Abstract**

**Purpose:** This research aimed to understand the action learning approach in the context of teacher training in Management courses at the graduate level. **Methodology:** To this end, the theoretical lens used was the action learning system. This study is qualitative in that data was collected in four phases and at three different times: form (pre-interview); semi-structured interview (before the simulated class); class notes, and semi-structured interview (after the class). The ten students who participated in the research were enrolled in a course for teacher training taught in a graduate program at a Higher Education Institution (HEI). **Main results:** The main results show that learning in action enhances the

<sup>1</sup>Editor: Renan Felinto de Farias Aires (<https://orcid.org/0000-0001-9326-5371>)

development of competences relevant to teaching practice. **Academic contributions:** As the main theoretical contributions, this study advances the scope of the action learning system for teacher training, outlines the spectrum of active learning, and reveals a new dimension of competence developed by the approach. **Practical contributions:** Practical contributions are also established, such as the elucidation of a set of tools for teaching in graduate programs.

**Keywords:** learning in action; active strategies; experiential learning; teacher training itinerary.

## 1. Introdução

"Não pode haver aprendizagem sem ação e nenhuma ação sem aprendizagem" (Revans, 1998, p. 83).

A aprendizagem em ação é uma abordagem que se baseia na construção e absorção de conhecimento por meio da prática reflexiva (Burga et al., 2023). Ela surgiu como ferramenta para resolução de problemas de cunho gerencial (Revans, 1982). Embora não seja uma temática nova, a sua adoção enquanto filosofia de ensino nas escolas de Administração ainda permanece pouco difundida (Gold & Pedler, 2022). Um conjunto de autores têm defendido que esta abordagem seria um mecanismo oportuno para diminuir a lacuna que há entre o ensino em Administração e a formação de competências necessárias para a atuação profissional (e.g., Santos et al., 2018; Chavan & Carter, 2018; Perusso et al., 2020). De fato, a formação atual ainda permanece pautada, em sua maioria, em abstrações teóricas e sem um devido alinhamento às práticas gerenciais.

Tal realidade não é diferente quando se considera o contexto da pós-graduação *stricto sensu* (Costa et al., 2022). No sistema brasileiro, os Programas de Pós-Graduação (PPG) têm como objetivo formar mestres e doutores aptos a atuarem em três pilares, a saber: ensino, extensão e pesquisa. Contudo, o pilar da pesquisa é o que recebe maior destaque, e, por vezes, o único a ser enfatizado (McManus et al., 2022). A ênfase na pesquisa nos parece fruto do produtivismo instaurado pelo sistema de avaliação, conforme discutido há algum tempo por Mattos (2012). Em virtude disso, a formação orientada à extensão e ao ensino não vem recebendo a devida atenção. A dimensão de ensino se torna uma das mais preocupantes, visto que, entre outras motivações, alunos optam pela pós-graduação com o intuito de assumirem uma posição de docente em instituições de ensino superior (IES) (Diogo et al., 2022).

Face à dinâmica dos programas *stricto sensu*, as poucas disciplinas ofertadas com foco na formação pedagógica são ministradas com ênfase teórica, havendo carência de treinamento prático-reflexivo (Nordi et al., 2022). Nos estudos de Administração, embora a literatura aponte que a aprendizagem em ação é um mecanismo que promove o desenvolvimento de competências gerenciais (e.g., Breen, 2014; Shore & Dinning, 2023), ainda permanece inexplorado se esta abordagem é oportuna para construir competências docentes em pós-graduandos em níveis de mestrado e doutorado. Objetiva-se, por meio desta pesquisa, compreender se, como e por que a abordagem de aprendizagem em ação contribui para a formação docente em cursos de Administração em nível de pós-graduação, especialmente quando do uso de estratégias ativas de ensino. Para tanto, utiliza-se como lente teórica o sistema de aprendizagem em ação, o qual propõe a dinâmica de ensino orientada à ação-reflexiva (Silva, 2016).

O contexto para alcançar o objetivo é a proposição pedagógica de uma disciplina ministrada em um PPG de uma IES. Na referida disciplina, a proposta era de que os discentes aprendessem, além do debate teórico sobre o contexto e desafios da atuação docente, sobre estratégias ativas de ensino ao atuaremativamente como docentes por meio de uma aula simulada. Diante deste cenário elucidativo, esta pesquisa promove algumas contribuições à literatura e à prática. Para a teoria, a principal contribuição é expandir o escopo do sistema de aprendizagem em ação para a formação docente, avançando o que se sabe até então a partir de uma dinâmica bidirecional. Em termos práticos, contribui ao fornecer uma metodologia de preparação que pode ser adotada por outros programas de pós-graduação, configurando um recurso didático-pedagógico.

## 2. Aprendizagem em ação

As postulações seminais da aprendizagem em ação foram estabelecidas por Revans em 1945. A ideia central era a de que os gestores aprendessem ao buscarem, questionarem, debaterem e encontrarem possíveis soluções para os problemas reais e imediatos que enfrentam, em vez de se apoiarem em respostas pré-estabelecidas (Revans, 1982). A aprendizagem em ação é configurada a partir da

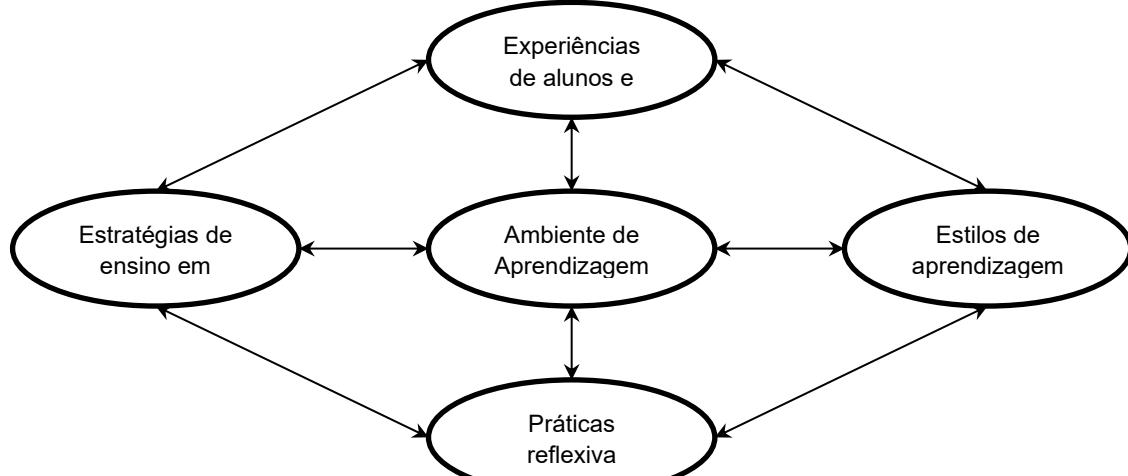
interação de pequenos grupos de pessoas lidando com problemas do seu trabalho mediante uma prática reflexiva (Marquardt, 2004). Esta abordagem pragmática potencializou a aplicação nas práticas gerenciais e nos estudos acadêmicos organizacionais ao longo dos anos.

Embora o escopo da aprendizagem em ação seja a mudança de estratégia organizacional, sua implementação se direcionou para o desenvolvimento e aprendizagem individuais. Estudos em desenvolvimento de recursos humanos constituíram a principal linha de investigação (e.g., Han et al., 2023). Contudo, a aplicação da abordagem não é restrita a um campo. Conforme Revans (1998), a abordagem em pauta não se trata de uma estrutura rígida, mas sim de uma conceptualização flexível. Pode ser entendida como uma filosofia, ideia, método ou técnica. Nos dois primeiros casos, sua estruturação permanece aberta e abstrata, sem definição consensual, enquanto os dois últimos são compreendidos como ferramentas de aprendizagem pela prática reflexiva (Brook et al., 2012). Tendo em vista que esta pesquisa busca compreender a aprendizagem por meio da prática no contexto de ensino, adota-se a definição no nível de método de aprendizagem.

Em função das origens da aprendizagem em ação, a sua efetividade, enquanto ferramenta de desenvolvimento organizacional, é amplamente reconhecida. Contudo, a sua utilidade na forma de método de ensino para escolas de Administração ainda não está estabelecida (Gold & Pedler, 2022). De acordo com esses autores, isso decorre da ênfase que as escolas dão ao rigor e à teoria em detrimento à relevância e à prática. Por isso, há críticas recorrentes de que as escolas não formam alunos com competências necessárias para a sua atuação profissional. Diante de tais críticas, os esforços acadêmicos têm se direcionado a estreitar os laços entre a academia e a prática profissional, sendo a aprendizagem em ação um dos mecanismos para isto (Santos et al., 2018). Este método de ensino possibilita desenvolver conhecimentos (teóricos e práticos), habilidades (comunicação e colaboração) e atitudes (autoconhecimento e autoeficácia) nos alunos (Perusso et al., 2020).

Aliar o ensino de Administração à prática ainda é um desafio corrente. Porém, Silva et al. (2012) já haviam proposto um framework do sistema de aprendizagem em ação para a educação em Administração. Inicialmente, a proposta do sistema ainda não possuía articulação entre as dimensões. Contudo, em 2016, o modelo foi aperfeiçoado (ver Figura 1).

**Figura 1 – Sistema de aprendizagem em ação no ensino em administração**



Fonte: Silva (2016)

Conforme Silva (2016), o sistema (Figura 1) é formado por cinco dimensões. A primeira é (i) o ambiente de aprendizagem, que envolve a esfera física (espaço físico), psicológica (criação de um ambiente agradável, que favorece a interação) e social (consideração de aspectos culturais). A segunda são (ii) os estilos de aprendizagem, que permitem compreender as particularidades na forma de aprender dos alunos. Na sequência, tem-se (iii) a experiência de docentes e discentes, que permite utilizar as experiências vivenciadas em outros momentos para enriquecer a aprendizagem mediante trocas. A (iv) prática reflexiva é um elemento central na aprendizagem. Concerne a processamentos cognitivos e afetivos na experiência. Por fim, tem-se (v) as estratégias de ensino em ação, que posicionam o estudante como protagonista e o professor como mediador da jornada de aprendizagem.

O sistema de aprendizagem em ação consolidou-se na academia ao longo dos anos (e.g., Benilan et al., 2023; Butzke et al., 2021). Dada a sua relevância acadêmica, será utilizado como lente teórica deste

estudo. A seção a seguir é dedicada a explicar as estratégias ativas de ensino e os seus mecanismos subjacentes.

### 3. Estratégias ativas

Inicialmente, a dinâmica ensino-aprendizagem foi caracterizada pela pedagogia diretiva, tradicional ou conteudista (Petrillo et al., 2019). Conforme esses autores, o professor ocupava o centro do processo de aprendizagem enquanto os alunos eram vistos como coadjuvantes. A aprendizagem baseada na transmissão não parece ser mais suficiente para atender às necessidades das novas gerações de alunos (Petrillo et al., 2019). Em oposição à abordagem pedagógica “tradicional”, as estratégias ativas surgem como estratégias de ensino que visam a participação efetiva dos estudantes na aprendizagem (Zhang et al., 2023). O professor assume o papel de orientador e supervisor e não mais de único detentor e transmissor do conhecimento (Lovato et al., 2018).

A importância de adotar metodologias que fomentem a participação ativa do aluno na construção coletiva do processo de aprendizagem é enfatizada há algum tempo. Por exemplo, Dewey (1916) argumentava que a educação é um processo no qual o aluno busca ativamente o conhecimento. O aluno passa a assumir um papel concreto na sua aprendizagem e não somente abstrato, considerando os distanciamentos psicológicos de interpretação mental (Campos & Costa, 2023). De acordo com Reeve (2009), os estudantes que se percebem como autônomos em suas interações na escola demonstram resultados positivos em relação à motivação e ao desempenho. Com efeito, os alunos podem desenvolver competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais (Crisol-Moya et al., 2020). Assim, estratégias ativas podem ser um mecanismo oportuno para que os discentes aprendam em ação acerca das nuances de tais estratégias. Portanto, essa concepção também será utilizada nesta pesquisa.

### 4. Trilha metodológica

Esta pesquisa foi desenvolvida com um enfoque qualitativo (Creswell, 2014). A pesquisa foi realizada em campo, no contexto dos participantes, na turma de um componente curricular intitulado “Prática de Ensino em Administração”, eletiva de um programa de pós-graduação de uma IES ofertada para alunos temporários, mestrandos e doutorandos do PPG. Os alunos temporários são aqueles matriculados em disciplinas isoladas, mas que não possuem vínculo efetivo com o programa. Os sujeitos envolvidos no estudo foram 10 discentes (número total de alunos matriculados na disciplina), sendo 2 temporários, 2 de mestrado e 6 de doutorado. Para preservar o anonimato dos participantes, eles foram nomeados de Dn, em que n representa o número de sua identificação.

Em relação ao perfil dos participantes, obteve-se perfis heterogêneos em termos de gênero, profissão, atuação docente, idade e escolaridade. Dos participantes, três possuíam experiência docente, enquanto os outros sete não possuíam. As informações podem ser conferidas na Tabela 1.

**Tabela 1 - Caracterização dos participantes**

Discente	Gênero	Profissão	Atuação docente	Tempo de atuação docente (em anos)	Idade	Escolaridade
<b>D1</b>	Feminino	Estudante de doutorado	Não	0	25	Mestrado
<b>D2</b>	Feminino	Administradora	Não	0	40	Mestrado
<b>D3</b>	Masculino	Estudante	Não	0	32	Mestrado
<b>D4</b>	Feminino	Servidora pública	Não	0	42	Especialização
<b>D5</b>	Feminino	Empresária	Sim	2	27	Mestrado
<b>D6</b>	Masculino	Assistente Administrativo	Não	0	27	Graduação
<b>D7</b>	Masculino	Estudante	Sim	1	32	Mestrado
<b>D8</b>	Feminino	Estudante de mestrado	Não	0	24	Graduação
<b>D9</b>	Feminino	Administradora	Não	0	34	Graduação
<b>D10</b>	Feminino	Professora	Sim	5	34	Mestrado

Fonte: Elaborado pelos autores

A ementa da disciplina abrange temas como origens e bases reguladoras do ensino em Administração, a relação ensino-aprendizagem, planejamento do ensino, estratégias e práticas pedagógicas, avaliação da aprendizagem, uso de tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, e gestão do ensino, englobando projetos pedagógicos, matrizes

curriculares, atividades extracurriculares e de interesse curricular, atividades de integração multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

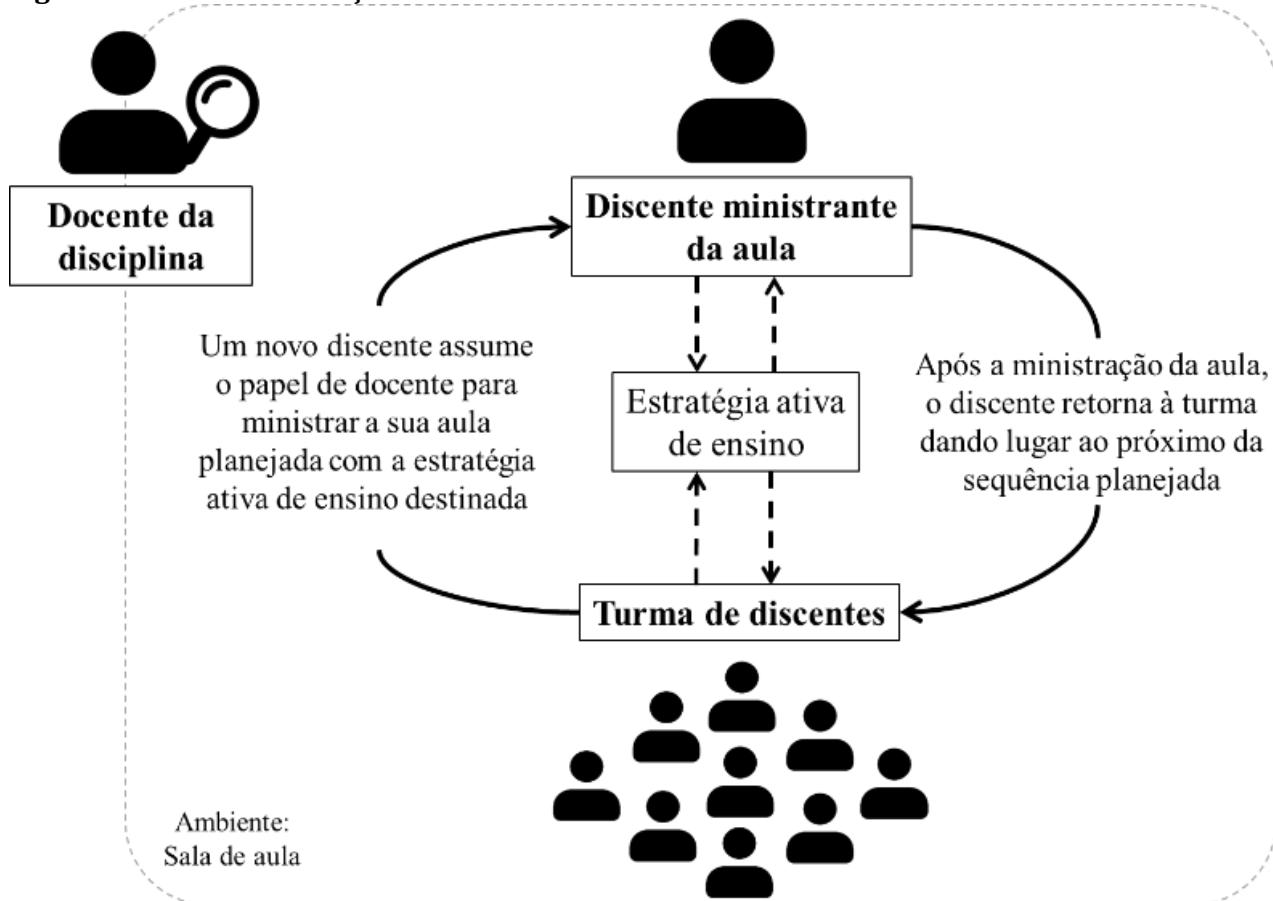
Os procedimentos metodológicos foram divididos em duas subseções: configuração da simulação, coleta e análise de dados. A simulação foi estruturada considerando condições realistas, e a coleta de dados qualitativos ocorreu por meio de entrevistas e notas de campo.

#### 4.1 Configuração da simulação

Durante as simulações, que ocorreram durante 5 semanas, os discentes assumiram o papel de docente, participando ativamente do planejamento da aula, definição de tema e conteúdo, seleção de materiais, articulação com estratégia de ensino, preparação de recursos, ministração da aula e avaliação do desempenho dos alunos. A estratégia de ensino assumida por cada participante foi definida por meio de sorteio conduzido pelo docente responsável pela disciplina, ocorrendo anteriormente às aulas ministradas pelos discentes, disponibilizando tempo hábil para planejamento e preparação dos recursos de aula. O tema escolhido da aula era de livre escolha pelo discente, desde que abordasse um conteúdo para compreensão de todos.

Num formato dinâmico, enquanto um discente atuava como docente, os demais desempenhavam o papel de discentes reais, absorvendo o conteúdo apresentado e vivenciando a aprendizagem pela experimentação da estratégia ativa de ensino. Cada aluno dispunha de até 1 hora e 30 minutos para ministrar a sua aula e o ciclo se repetia até que todos experimentassem a vivência simulada como docentes. Durante as 5 semanas, dois alunos ficavam responsáveis por ministrarem a parte 1 e a parte 2 da aula. A Figura 2 ilustra a dinâmica.

**Figura 2 – Ciclo de simulações**



Fonte: Elaborado pelos autores

#### 4.2. Coleta e análise de dados

Para a obtenção de dados, cada discente participante da pesquisa recebeu um formulário via Google Formulários, acompanhado de um termo de consentimento para coleta de informações sobre o perfil e autorização para gravar as entrevistas a serem realizadas posteriormente. Conforme recomenda o Conselho Nacional de Saúde na resolução nº 674 de 6 de maio de 2022, pesquisa de consulta verbal

acerca de sentidos atribuídos a temas e atuações com pessoas não identificadas são dispensadas de serem apreciadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Por isso, esta pesquisa não precisou ser submetida ao CEP. O questionário abordou aspectos como profissão, escolaridade, experiência docente, motivação e expectativas em relação à disciplina. Essa fase representou a primeira coleta de dados sobre o discente.

Na segunda coleta de informações foi conduzida uma entrevista semiestruturada com os discentes, realizada imediatamente antes da ministração da sua aula. As perguntas exploraram os sentimentos do participante, a escolha do tema e as expectativas quanto à aplicação da estratégia. Durante a aula do discente ministrante, anotações foram realizadas pelos pesquisadores observadores e participantes. Caracterizou-se como registros de campo sobre o ambiente de sala de aula, expressões do discente ministrante, comentários e *feedbacks* sobre a aula. Essa fase representou a terceira coleta de dados. Por fim, na quarta coleta de dados, para cada discente, foi realizada uma entrevista semiestruturada, realizada imediatamente após ministração da sua aula. As perguntas exploraram os sentimentos do participante, a escolha do tema e as expectativas quanto à aplicação da estratégia vivenciada. As perguntas foram elaboradas a partir das dimensões do sistema de aprendizagem em ação descrito por Silva (2016).

Conforme o planejamento da disciplina, as estratégias de ensino trabalhadas foram: aprendizagem baseada em problemas, jogos, casos para ensino, estudo de caso, júri simulado, filme, instrução entre pares, música, *stop motion* e *podcast*. O detalhamento das aulas pode ser conferido na Tabela 2.

**Tabela 2 – Calendário de aulas**

Discente	Estratégia ativa de ensino	Tema escolhido	Descrição da aula
D1	Aprendizagem Baseada em Problemas	Marketing Estratégico	Introdução aos conceitos de Marketing Estratégico para abordagem de um problema real envolvendo corretores de imóveis, desenvolvendo soluções de forma colaborativa e apresentando-as em grupos.
D2	Jogos	Atuação Docente e Aprendizagem pela Ação na Educação Gerencial	Aplicação da Teoria da Aprendizagem em Ação, com foco na educação gerencial, incorporação de um jogo da memória virtual para revisão dos conceitos abordados, culminando em um <i>ranking</i> e premiação para potencializar a experiência educacional.
D3	Casos para Ensino	Estratégia como Prática	Explicação dos conceitos da Estratégia como Prática, acompanhada da apresentação de um caso prático sobre estratégias de crescimento no mercado de cursos pré-vestibular. Os participantes foram divididos em dois grupos para um debate estruturado, abordando questões direcionadas.
D4	Estudo de Caso	Marketing Estratégico	Introdução aos conceitos de Marketing e de Posicionamento Estratégico e estudo do caso de uma empresa brasileira de calçados para exame do conteúdo eficaz no reposicionamento de marca. Os participantes foram divididos em dois grupos para a leitura e debate sobre o caso.
D5	Júri Simulado	Dilemas na Educação: Fronteiras entre a Vida Pessoal e Profissional	Exploração e debate sobre os limites entre a vida pessoal e profissional de um educador, examinando os princípios éticos envolvidos na tomada de decisões administrativas desse tipo. Os participantes foram divididos entre as equipes de defesa e acusação. A professora da disciplina, participou como testemunha, enquanto a ministrante da aula assumiu o papel de juíza.
D6	Filme	Fundamentos da Gestão da Inovação	Introdução à Gestão da Inovação, abordando seus diferentes tipos, mecanismos, graus e desafios. Os participantes assistiram o trecho de um episódio de uma série que retrata a história da criação de uma empresa <i>startup</i> , sendo instigados a estabelecer conexões com o conteúdo apresentado.

D7	Instrução entre Pares	Conceito de Políticas Públicas	Exposição sobre o conceito de políticas públicas, provocando reflexões sobre a identificação dessas políticas na realidade. Foram formuladas perguntas desafiadoras para que os alunos respondessem individualmente. Diante da ausência de um consenso nas respostas individuais, os alunos foram orientados a formar duplas e discutir entre si para alcançar uma resposta em comum. Esse processo foi repetido em ciclos sucessivos até que todos convergissem para uma resposta consensual.
D8	Música	Marketing Viral e o Papel da Música nas Campanhas Virais	Discussão sobre o conceito, a origem, os princípios e as vantagens do Marketing Viral, destacando o papel crucial da música na criação de campanhas virais. Os alunos foram divididos em três equipes para participar de uma batalha musical. Na dinâmica, eles ouviram singles, sons e músicas, desafiando-se a estabelecer conexões com as respectivas marcas.
D9	Stop Motion	Metodologias Ativas	Explicação sobre metodologias ativas, com comparações entre abordagens tradicionais e reflexões sobre a viabilidade de aplicação sem o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Os alunos foram organizados em equipes e instigados a criar um <i>stop motion</i> que representasse o uso de alguma metodologia ativa.
D10	Podcast	Atuação Docente	Exposição e discussão sobre a atuação docente, recapitulando temas abordados na primeira parte da disciplina por meio de leituras e debates em sala de aula. A ministrante organizou a turma em três equipes, cada uma com pelo menos um estudante com experiência docente. Durante a aula, os discentes gravaram um <i>podcast</i> e o publicaram em uma plataforma de <i>streaming</i> para exposição e discussão em sala.

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a conclusão das coletas de dados, procedeu-se à transcrição das entrevistas. O *corpus* foi analisado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977) com base nas seguintes etapas: pré-análise, codificação, categorização, análise e interpretação. A pré-análise correspondeu à leitura inicial das transcrições e das notas de campo a fim de obter familiarização com os conteúdos obtidos. Na sequência, tem-se a etapa de codificação, que permitiu determinar as unidades de análise para posterior classificação por meio de categorias. Essa etapa foi realizada notando-se palavras e temas dentro do escopo de interesse. O passo seguinte, isto é, categorização, foi reservado à classificação das unidades de análise. As categorias foram estabelecidas a posteriori. Por último, realizou-se as análises e interpretações, com auxílio do software Atlas.ti, à luz do referencial teórico visitado, sendo possível concluir acerca do fenômeno estudado.

Em relação aos critérios de qualidade da pesquisa, seguiu-se as recomendações de Paiva et al. (2011). De tal modo, triangulou-se as informações das entrevistas com as notas de campo e respostas do formulário pré-entrevista, foi construído o *corpus*, bem como foi feita a descrição clara e rica do percurso metodológico. Por fim, destaca-se que também se empregou a reflexividade no processo de análise, considerando e reconsiderando o estudo e seus achados ao longo da investigação.

## 5. Resultados

### 5.1. Fase preparatória: motivações e expectativas iniciais

Em um primeiro momento, buscou-se pesquisar junto aos participantes quais foram os fatores que os motivaram a se matricularem em uma disciplina voltada à prática docente, considerando que se trata de uma disciplina eletiva (ou seja, não obrigatória). O desenvolvimento de competências pedagógicas foi a motivação mais recorrente entre os discentes com pouca ou nenhuma experiência docente. Os discentes relataram suas expectativas positivas quanto à utilidade da disciplina para a sua prática profissional atual ou futura, elucidando aspectos como a ampliação dos conhecimentos sobre “ser docente” e preparação para a carreira docente. Os depoimentos dos discentes D1, D4, D8 e D9 ilustram

os anseios pela efetividade da disciplina como meio de capacitação:

“Desenvolver competências pedagógicas” (D1)

“Ampliar meus conhecimentos sobre as atividades desempenhadas pelos docentes com os quais tenho contato no ambiente de trabalho, além de me habilitar e desenvolver uma nova competência” (D4)

“Na graduação eu tive a convicção de que iria seguir a carreira docente. Ao ingressar na pós-graduação, me motivei a cursar a disciplina de Práticas de Ensino em Administração por considerar que seria fundamental para minha formação enquanto acadêmica e futura docente. E, de fato, está sendo” (D8)

“Vontade de aprender como planejar uma aula” (D9)

Os discentes que já possuíam experiência docente relataram motivações em um nível de interpretação mental concreto. Conforme a teoria do distanciamento psicológico (Campos & Costa, 2023), as pessoas podem interpretar as situações de maneira abstrata (foco em aspectos amplos) ou concreta (foco em aspectos específicos). Os discentes com experiência acadêmica apontaram elementos específicos sobre prática docente, como: conhecer novas estratégias de ensino, aprender a conduzir uma aula, conhecer mais detalhes da carreira docente e trocar experiências com colegas. Isto pode ser um reflexo de que entendem os pontos centrais requeridos no exercício da docência e estão em busca de preencher lacunas formativas. A seguir, destacam-se algumas falas que ilustram essas percepções:

“Compreender mais sobre as nuances, desafios e especificidades da carreira docente” (D5)

“Desejo de aprender mais sobre como dar uma boa aula. Sentia que minha formação como docente não estaria completa sem lidar com o conhecimento teórico sobre metodologia do ensino superior” (D7)

“Me atualizar sobre as estratégias ativas de ensino e outros temas contemporâneos que envolvem a docência. Outro aspecto motivador diz respeito à troca de conhecimentos e experiências com colegas alunos e docentes” (D10)

Ainda é possível mencionar que a discente D2 demonstrou ter optado pela disciplina para cumprir um requisito necessário na pós-graduação: o estágio docência, sendo a disciplina uma ferramenta preparatória.

“Sugestão do orientador para cumprir o estágio docência” (D2)

Observa-se que os anseios dos discentes envolvem a obtenção de conhecimentos teóricos e práticos. Estes resultados vão ao encontro dos demonstrados por Diogo et al. (2022) de que os estudantes de mestrado e doutorado têm a pretensão de seguir a carreira acadêmica, apesar da diminuição gradual de vagas disponíveis. Embora Nordi et al. (2022) tenham observado a falta de formações voltadas ao ensino na pós-graduação, os relatos dos discentes demonstram as suas crenças positivas acerca do desenvolvimento de competências por meio da disciplina. Possivelmente, isso pode ser explicado pela forma como o componente curricular é historicamente conduzido no programa de pós-graduação ao qual os discentes estão vinculados, integrando explanações teóricas e simulações práticas para concretizar a aprendizagem. Percebe-se, assim, que o PPG não parece estar preocupado apenas com habilidades de pesquisa, conforme destacam McManus et al. (2022), mas também com a formação docente.

Também foi questionado acerca das expectativas da aplicação das estratégias que os discentes ficaram responsáveis. Os relatos dos discentes apresentaram, com maior frequência, preocupação com a participação dos alunos na aula simulada, conforme exemplifica os relatos dos discentes D3, D6, D7 e D8:

“Que a turma assimile bem a estratégia e possa somar no processo de aprendizagem, trazendo, assim, resultados significativos” (D3)

“Que as pessoas possam participar ativamente dos momentos propostos” (D6)

“Com relação à aplicação das questões, eu estou bem preocupado, pois não sei como será a reação dos alunos” (D7)

“Espero que os objetivos propostos sejam alcançados, que a turma abrace a temática e participe ativamente ao decorrer da aula” (D8)

As declarações indicam que os discentes esperavam que os alunos respondessem positivamente às estratégias, engajando-se e envolvendo-se plenamente nas atividades propostas. Tal preocupação é razoável e demonstra que os alunos aplicadores absorveram a essência da aplicação de metodologias

ativas, conforme descrita por Crisol-Moya et al. (2020). Especificamente, sugerem a compreensão de que as estratégias requerem participação ativa dos alunos, os quais assumem papel central na construção do conhecimento e não são meros ouvintes. Para que a aplicação da estratégia de ensino seja efetiva, é necessário que os alunos estejam dispostos a se envolver.

Uma categoria emergente diz respeito às expectativas quanto aos resultados da aplicação das estratégias. Os comentários envolvem o objetivo de estimular o raciocínio crítico, proporcionar fixação de conhecimentos, que a experiência seja enriquecedora e prazerosa para todos os envolvidos. Nota-se mais um princípio das estratégias ativas vislumbrado pelos aplicadores, sendo um meio para alcançar um objetivo pré-estabelecido: desenvolvimento de competências. Essas expectativas podem ser observadas nas falas a seguir:

- “Espero que a estratégia tenha o efeito planejado: estimular o raciocínio crítico dos(as) alunos(as)” (D1)
- “Fixar conhecimentos compartilhados na aula de maneira lúdica” (D2)
- “Que seja enriquecedora para todos que vão participar” (D6)
- “Utilizar a estratégia de maneira adequada ao propósito da aula e de forma prazerosa para todos os envolvidos” (D10)

As categorias da fase preparatória podem ser verificadas na Tabela 3, o qual destaca a dimensão, as categorias e a sua respectiva frequência.

**Tabela 3 – Codificação da fase preparatória**

Dimensão	Código	Frequência
Motivação para cursar a disciplina	Ampliar os conhecimentos da carreira docente	3
	Cumprir estágio docência	1
	Desenvolver competência de planejamento de aula	1
	Desenvolver competências pedagógicas	6
	Estímulo à docência	1
	Preparação para ser docente	3
	Trocar experiências com colegas e docente	1
Expectativa quanto à Estratégia	Engajamento da turma	6
	Estimular o raciocínio crítico dos alunos	1
	Experiência de aprendizagem	4
	Fixar conhecimentos	1
	Utilizar a estratégia de maneira adequada	2

Fonte: Elaborado pelos autores

Face aos resultados, é possível observar que o ensino das estratégias ativas por meio da aplicação simulada parece favorecer a construção de concepções individuais quanto aos seus fundamentos. Isso é particularmente pertinente face às barreiras que professores inertes ao sistema educacional tradicional enfrentam ao tentarem aplicar estratégias diferentes (Børte et al., 2023). De acordo com esses autores, umas das principais barreiras estão relacionadas à falta de competências para aplicar as metodologias e às concepções individuais arraigadas em paradigmas dominantes. De tal modo, aponta-se que o treinamento mediante a prática simulada pode ser um mecanismo oportuno para contornar tais barreiras.

### 5.2. Bastidores: instantes preliminares

Os relatos dos discentes antes de ministrarem suas aulas abrangem as dimensões do sistema de aprendizagem em ação (Silva, 2016). Nesta fase da pesquisa, procurou-se compreender como os participantes se sentiam. Por meio dos depoimentos, observou-se uma variedade de sentimentos e expectativas. A ansiedade se destaca como um elemento comum, revelando a natural apreensão, conforme ilustram as falas das discentes D1, D2 e D8:

- “Estou me sentindo ansiosa [risadas]. [...] Porque eu nunca apliquei essa estratégia, não sei como é que vai se dar o processo” (D1)
- “Eu tô muito ansiosa. Já sou naturalmente, eu sempre fico assim nervosa, ansiosa, a expectativa é sempre de ansiedade quando vou apresentar um trabalho assim justamente porque, como a professora falou agora há pouco, não é confortável pra mim ficar na vitrine” (D2)

“Eu estou muito nervosa, muito ansiosa, desde as semanas anteriores. Então, as semanas que antecederam, desde a preparação, a escolha da temática, como é que eu iria aplicar a estratégia, tudo isso já envolveu aí um misto de emoções, de ansiedade e de receio se daria certo, se os alunos iriam participar, se iam abraçar a ideia” (D8)

Em contrapartida, alguns discentes, que atuam como docentes, demonstraram disposição para aprender e aplicar as novas metodologias em suas salas de aula:

“Eu estou me sentindo empolgada para compartilhar uma metodologia ativa que eu ainda não conhecia e que para a minha novidade, gostei, estou estimulada a aplicar futuramente com os meus alunos e quero testar aqui como experiência” (D10)

Questionou-se as razões para a escolha das temáticas das aulas. Os depoimentos revelaram que elas refletem diversas motivações pessoais e profissionais. Para alguns, a escolha está relacionada à vivência profissional. Outros optaram por temas alinhados às suas teses e dissertações em andamento:

“Porque já era um tema que me instigou um pouco em uma disciplina anterior [...], a minha prática profissional é muito nesse sentido, dessa questão da prática. Todas as vezes que eu precisei de fato aprender, foi ou para solucionar alguma coisa, ou dar respostas rápidas. Então, a escolha da teoria da aprendizagem em ação como tema casa muito com a minha vivência profissional” (D2)

“Porque é a área que eu vou me aprofundar mais para fazer minha tese” (D3)

“Em termos de aplicação, eu escolhi um tema específico que facilitaria muito minha vida ali na composição da minha dissertação” (D6)

Esses resultados evidenciam o papel significativo das experiências, dimensão do sistema de aprendizagem em ação, na escolha das temáticas trabalhadas pelos discentes. Postula-se que as experiências são importantes no processo de aprendizagem, integrando conhecimento, autonomia, decisão, reflexão e ação, tornando-as mais significativas e potencializando novas competências. A simulação de aulas revelou ser uma estratégia de ensino em ação eficaz para estimular a participação e o envolvimento dos discentes, permitindo que abordassem temáticas associadas às suas experiências.

Sobre as expectativas em relação à aplicação da estratégia designada, observou-se resultados semelhantes aos obtidos no questionário compartilhado na primeira fase da pesquisa. As respostas revelam diversas aspirações em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Alguns relatos refletem as expectativas para que a ministração da aula e a aplicação da estratégia ocorram conforme o planejado, como indicam as falas das discentes D4 e D9:

“Bom, eu espero que eu consiga colocar na prática tudo que eu tenho em mente, que a aula flua. Que eu consiga aplicar corretamente a estratégia” (D4)

“Eu espero que eu consiga ser dinâmica da forma como eu havia idealizado” (D9)

Além das expectativas relacionadas ao desempenho pessoal, os relatos expressam o desejo de que os alunos nas simulações se engajem, compreendam o conteúdo e a estratégia. Os discursos dos discentes D1, D2 e D3 ilustram os anseios mencionados:

“Espero que o pessoal se engaje, colabore. E que de fato a estratégia venha atender o seu propósito. Desenvolver o raciocínio crítico, proposição de soluções” (D1)

“Eu estou esperando que todo mundo compreenda, pelo menos minimamente, essa carga de conteúdo, porque eu sei que para muita gente não é um tema novo, como acabei de dizer, a gente faz na prática, mas a gente não sabe o que a teoria que está por trás, como é que isso é visto, como é que isso é estudado” (D2)

“Eu espero que o pessoal consiga entender a estratégia como um todo e consiga refletir melhor sobre o caso, sobre a história que foi selecionada, referente a temática que vai estar sendo passada hoje e consiga trazer boas reflexões, apontando os principais pontos do caso e que gera aí uma discussão bem produtiva e legal” (D3)

Nota-se a preocupação dos discentes em transmitir conteúdos e assegurar a construção de um ambiente ativo de aprendizado. O ambiente desempenha o papel de mediador, representando uma dimensão do sistema de aprendizagem em ação (Crisol-Moya et al., 2020). No que se refere ao ambiente psicológico, ressalta-se a necessidade de estabelecer um clima interativo entre professores e alunos, promovendo uma experiência de aprendizado significativa e apoiando os alunos na gestão de suas emoções (Silva, 2016).

Por fim, tem-se todas as categorias dos bastidores que podem ser verificadas na Tabela 4, que contempla a dimensão, as categorias e a sua respectiva frequência.

**Tabela 4 - Codificação dos bastidores**

Dimensão	Código	Frequência
Expectativas/sentimentos	Ansiedade	4
	Desconforto	1
	Dificuldade para transmitir o conhecimento	2
	Tranquilo	1
	Desafiado	1
	Expectativa quanto à gestão de tempo	1
	Preocupação	3
	Animação	2
	Apreensão	2
	Pressão	3
Escolha do tema	Área de pesquisa	3
	Prática profissional	1
	Tema abordado em outra disciplina	2
	Assunto trabalhado em sala	2
	Afinidade	1
Aplicação da estratégia	Engajamento	4
	Colaboração	1
	Atender ao propósito	6
	Raciocínio crítico	2
	Empolgação	1
	Dinamicidade	1
	Agradável	1
	Descontraído	1

Fonte: Elaborado pelos autores

Na sequência, analisaremos os desfechos das aplicações.

### 5.3. Desfechos: sentimentos e aprendizados

As entrevistas após a ministração de cada aula proporcionaram aos alunos continuarem a prática reflexiva, quarta dimensão do sistema de aprendizagem em ação (Silva, 2016). Além disso, foi possível compreender os sentimentos dos discentes após as simulações, como desfecho do ambiente psicológico. Postula-se que as reflexões dos alunos acerca das emoções promovem o aprofundamento da compreensão do papel da aplicação simulada. Além disso, conforme destacam Hauser et al. (2023), permitem averiguar as emoções compartilhadas entre os grupos de trabalho. Nessa pesquisa, foi identificado que a maioria dos entrevistados relatou o sentimento de felicidade em consequência de suas aulas terem saído conforme o planejamento e pelos discentes terem se engajado. A fala da discente D10 ilustra isto:

"Ah, eu estou me sentindo muito feliz de passar por essa experiência, né? [...] Fico muito feliz com a participação dos alunos, com a entrega deles, com o trabalho em equipe, a sinergia, então, o tempo todo eu vi a dedicação dos grupos, desde ter trazido roteiro, ter se planejado, quando não foi solicitado. [...] Alguns inclusive acabam superando as expectativas, então trouxeram um material bem elaborado, né? [...]" (D10)

Outra categoria concerne ao sentimento de alívio, de missão cumprida, derivado de dois elementos centrais. O primeiro se refere a realizar a atividade da disciplina, a aula simulada com o uso de estratégia de ensino. Percebe-se que os discentes compreenderam a aula simulada como um desafio, até mesmo entre aqueles com experiências docentes. As estratégias ativas existem há algum tempo; porém, o cenário dominante das aulas no ensino superior é o professor como centro (Zhang et al., 2023). Assim, desafiam os alunos à medida que a proposta os coloca em uma circunstância que requer quebra de paradigmas construídos ao longo da sua trajetória. O segundo elemento está relacionado a perceberem que foi possível alcançar os objetivos por meio da aplicação da estratégia. Ou seja, origina-

se da efetividade percebida (uso intencional da ferramenta). O discurso do discente D3 demonstra tais pontos:

“Bem, agora eu estou me sentindo mais leve, melhor. E o sentimento de missão cumprida, né? Depois de explanar a aula ver que o pessoal assimilou o conteúdo e pôde aí gerar um bom debate, né? Um debate constitutivo, positivo. Achei que isso foi enriquecedor. E agora eu me sinto bem” (D3)

Uma categoria emergente contempla satisfação e realização pessoal que foram originados da superação de expectativas e alívio das apreensões iniciais. Os dados auxiliam a observar a superação de imprevistos que surgiram ao longo da aplicação. Os sentimentos são exemplificados pela fala do aplicador D7:

“Eu estou sentindo uma satisfação muito grande, porque eu achava que seria um monstro, um bicho de sete cabeças, e não foi. Foi muito mais simples do que eu imaginava, a turma foi muito receptiva, aconteceu exatamente o que eu previa [...] eu estou me sentindo muito satisfeita, aprendi como aplicar e é isso” (D7)

De maneira geral, nessas experiências, a estratégia de aula simulada resultou em sentimentos positivos ao fim do processo. Mesmo por terem ocorrido num ambiente de simulação, não foi isento de desafios que aconteceriam na realidade. Isso corrobora os apontamentos seminais de Freire (1996) de que estratégias ativas são capazes de estimular a aprendizagem por meio da superação de desafios e resolução de problemas.

A prática reflexiva, conforme descrito em Silva (2016), requisitada por meio da experimentação ativa, proporcionou aos discentes aplicadores e aos alunos um ambiente engajador e empolgante. Além disso, os aplicadores assumiram o seu papel no processo, buscando alternativas para contornar as situações inesperadas. Conforme Reeve (2009) destacou, a autonomia pode repercutir em desempenho e emoções positivas. Adverte-se, assim, que as estratégias ativas não isentam a figura do professor, indo de encontro aos preconceitos destacados nas falas dos professores do estudo de Neves et al. (2021). Os discentes aplicadores, na verdade, perceberam a sua importância no processo, bem como o papel dos alunos de forma clara e coerente.

Por meio das falas dos entrevistados e notas de campo deste estudo, também foi possível verificar que as estratégias ativas foram ferramentas que estimularam o desenvolvimento de competências nos alunos para além do conteúdo abordado, incluindo competências cognitivas, comportamentais e socioemocionais. Em relação às competências cognitivas, as citadas com mais recorrência foram as capacidades analítica, argumentativa e imaginativa. Outrossim, capacidade de desenhar cenários e propor soluções foram destacadas. Conforme observado nas falas de D5 e D10, as estratégias foram capazes de desenvolver competências necessárias para a vida profissional e pessoal dos envolvidos:

“Bom, principalmente a questão da argumentação né? De você defender o seu ponto de vista, que é muito importante, tanto na acadêmica quanto na área profissional, é importante saber defender aquilo que você acredita. Então, essa parte de argumentar, de buscar, de pesquisar, buscar entender alguma coisa pra defender essa opinião, eu acho que é um dos pontos principais [...]. Então, acho que são algumas competências, assim, que desenvolvem no aluno para a vida profissional também. Porque pra tudo você vai precisar desse tipo de coisa, né? De saber se comunicar com as pessoas” (D5)

“Trabalho em equipe, oralidade, principalmente, a criatividade para elaborar desde o roteiro, a organização, então a estratégia começa com tempo limitado para trabalhar em sala, é preciso que tenha um bom planejamento, uma boa organização que está relacionada também às competências do administrador, né, as competências de um docente, a gente está falando de um docente na Administração, né, então ambas as profissões, em ambos os lados a gente precisa dessas competências [...]” (D10)

Em termos de competências comportamentais, os entrevistados apontaram que as estratégias possibilitaram desenvolver habilidades de trabalho em equipe, de pesquisador na busca de materiais de apoio, organização, planejamento, gestão de tempo e resiliência. O trabalho em equipe emergiu de forma recorrente, visto que as atividades foram pensadas para serem trabalhadas em grupo. Nesta dinâmica, observa-se o ambiente propício para a aprendizagem em ação, o qual envolve interação entre pessoas e construção de conhecimento e soluções conjuntas (Marquardt, 2004). Nas atividades em grupos, foi um ambiente social diverso, consoante ao exposto por Silva (2016). Alunos com contextos formativos e culturais diferentes puderam interagir a fim de atenderem aos objetivos da aula, conforme demonstra o trecho de entrevista abaixo:

“ [...] Eu acredito muito que a estratégia do jogo, ela traga, de fato, essa integração. Eu acho que tira o aluno um pouco desse isolamento [...]. Eu acho que ela proporciona esse estímulo, essa motivação, essa interação que gera no final [...]” (D2)

A prática reflexiva do sistema de aprendizagem em ação (Silva, 2016) também foi observada durante todo o processo. As reflexões aconteceram nos grupos e entre grupos, o que favoreceu as trocas de experiências anteriores entre os alunos. Isso porque as estratégias resultaram em produtos finais, os quais deveriam ser apresentados em momentos específicos das aulas simuladas e debatidos em conjunto, conforme a fala da discente D1 exemplifica:

“ [...] não só o desenvolvimento em grupo, mas também entre os grupos [...] porque as pessoas puderam debater entre si e, enfim, propor soluções conjuntas também” (D1)

Diante das interações intergrupais, observa-se que a dinâmica da aprendizagem em ação no ensino extrapola as dimensões descritas por Marquardt (2004) para o ambiente gerencial. A aprendizagem não ocorre somente no pequeno grupo de pessoas, mas pode se originar de uma interação maior entre membros envolvidos em propostas semelhantes. Aliada às interações, existe a capacidade de comunicação, visto que os alunos precisavam se comunicar uns com os outros, compreendendo, argumentando e respeitando opiniões diferentes. Esta habilidade também foi requerida nos momentos finais para apresentação das soluções criadas, conforme a discente D4 expôs:

“Você acaba tendo que se expor pra turma inteira, então você começa a trabalhar a questão de se colocar à frente, de perder a timidez [...]” (D4)

Outras competências desenvolvidas foram as socioemocionais, requeridas na execução da tarefa em si, visto que as respostas e mecanismos não estavam prontos e precisavam de persistência para serem construídas. Logo, aspectos emocionais foram importantes para prosseguir nas tentativas de soluções. As interações entre os alunos ainda precisavam de inteligência emocional para saber lidar com a equipe, conforme destaca a discente D9 abaixo:

“ [...] além de ser uma estratégia que pode abrir a visão de mundo, ela é uma estratégia que trabalha muito a questão de como você vai lidar com o outro, e aí você acaba trabalhando um pouco da empatia, as relações interpessoais, o que você vai trabalhar ali, é uma estratégia que eu apliquei para ser feita em grupo [...]” (D9)

Perusso et al. (2020) sinalizam que a aprendizagem em ação repercute em competências cognitivas, atitudinais e comportamentais. Os resultados desta pesquisa avançam tais proposições ao revelar que competências socioemocionais também são um resultado factível. As competências emocionais foram exploradas não só na busca de cumprir a atividade e interação grupal, mas também na vivência da estratégia em si, como foi o caso da estratégia aplicada usando músicas. Este recurso possibilitou explorar as lembranças e associações emotivas dos participantes. Além disso, auxiliou na criação do ambiente psicológico (Silva, 2016), favorecendo a aprendizagem.

Em resumo, tem-se todas as categorias dos desfechos na Tabela 5, que contempla a dimensão, as categorias e a sua respectiva frequência.

**Tabela 5 – Codificação dos desfechos**

Dimensão	Código	Frequência
Sentimentos	Felicidade	3
	Alívio	2
	Leveza	1
	Missão cumprida	2
	Tranquilidade	2
	Satisfação	2
	Realização	1
	Exaustão	1
	Gratificante	1
Aprendizados dos aplicadores	Planejamento de aula	6
	Planejamento / organização pessoal	3
	Gestão de tempo	2

	Gestão da turma	2
	Crescer é desafiante	1
	Maturidade	1
	Acolhimento	1
	Desafios da profissão docente	1
	Oratória	2
	Estimular a criatividade	1
	Ministrar aula	1
Aprendizados para os alunos	Comunicação e argumentação	6
	Capacidade analítica e cognitiva	7
	Trabalho em equipe e interação	6
	Organização e gestão de tempo	4
	Competências socioemocionais	4
	Criatividade e Tecnologia	2
	Pesquisa e decisão	2
	Outros (Ética e Resiliência)	2

Fonte: Elaborado pelos autores

De maneira específica, as estratégias de ensino foram ferramentas importantes para o desenvolvimento de habilidades que serão requeridas dos alunos no âmbito profissional. Destaca-se que a aprendizagem em ação vinculada às estratégias ativas proporciona estreitar os laços entre conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando atenuar as críticas, conforme descritas em Gold e Pedler (2022), de que os conhecimentos transmitidos no nível superior de Administração são abstratos e sem aplicabilidade. A Tabela 6 resume as competências citadas pelos aplicadores que são potenciais para desenvolvimento nos alunos de acordo com cada estratégia de ensino.

**Tabela 6 – Competências de potencial desenvolvimento nos alunos por estratégia de ensino**

Estratégia	Categoria
Aprendizagem Baseada em Problemas	Competências cognitivas (desenhar cenários, propor soluções e raciocínio crítico).
Jogos	Capacidade de trabalhar em grupo.
Casos para Ensino	Capacidade analítica e trabalho em equipe.
Estudo de Caso	Capacidade analítica e de comunicação (expor as conclusões para a turma).
Júri Simulado	Capacidade argumentativa, de pesquisa e de comunicação.
Filme	Capacidade analítica, imaginativa, argumentatividade e trabalho em equipe.
Instrução entre Pares	Capacidade argumentativa, trabalho em equipe e analítica.
Música	Capacidade analítica e competências emocionais.
Stop Motion	Competências socioemocionais, de trabalho em equipe, gerenciamento de tempo, planejamento e organização.
Podcast	Trabalho em equipe, competências comunicacionais, criatividade, gestão de tempo, organização, planejamento e resiliência.

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação ao reflexo da experiência de aula para os discentes aplicadores das estratégias de ensino, a partir do questionamento “o que você aprendeu com essa experiência?”, algumas competências se destacaram como desenvolvidas. A palavra-chave mais frequente foi a competência de planejamento de aula. A proposta de ensino foi apresentada semanas antes do seu início; então, os alunos detinham um tempo razável para se prepararem. Como eles não possuíam experiências prévias com as estratégias, isso despertou compreender sobre seu funcionamento, selecionar a temática e visualizar a sequência a ser seguida até a conclusão. A experiência da discente D9 retrata bem este aspecto:

“Eu aprendi a dar aula, eu aprendi a elaborar uma aula, porque eu lembro que no início da disciplina, uma das perguntas que me fizeram é por que eu estava aqui, né? E eu disse que eu perdi algumas oportunidades de emprego, de trabalho, assim, até por medo, por achar que eu não era capaz [...] Então, passar por essa experiência de ter pego uma atividade, ter pego uma estratégia tão difícil, tão desafiadora como essa, me fez sair muito da minha zona de conforto [...] agora eu posso dizer que eu

sei elaborar uma aula, sei o passo que eu tenho que seguir" (D9)

Outras competências mencionadas envolvem enfrentar os desafios da docência, gerenciar o tempo da sala de aula e o envolvimento dos participantes. Nota-se, assim, que é provável que tais competências não fossem desenvolvidas tão plenamente se a postura da docente responsável pela disciplina tivesse sido a de transmissora do conhecimento. Os discentes puderam vivenciar na prática as especificidades e nuances do exercício docente. Assim, a proposta criou um ambiente de aprendizagem propício, consoante ao que recomenda Silva (2016). Em termos atitudinais, os entrevistados relataram o desenvolvimento de postura profissional, abertura à diversidade, à valorização da interatividade em sala de aula e à comunicação entre os pares. Por fim, tem-se a menção de competências socioemocionais, como empatia, respeito e persistência. O discurso da discente D2 é elucidativo de tal categoria:

"Que crescer dói [risada de ambos]. Crescer dói demais, a gente pra se deslocar, a gente tá saindo um ponto pra outro pra gente crescer e avançar profissionalmente exige um esforço que tem que fazer sentido, tem que fazer muito sentido pra você, porque senão você não vai. Se não fizer sentido, você dá um passo atrás e diz 'não, eu vivi sem isso até hoje' [...]" (D2)

A declaração relatada acima demonstra o processo reflexivo vivenciado pela discente durante o seu percurso, conforme prevê Silva (2016). Adiciona-se à literatura que tal prática gera uma aprendizagem significativa a partir do momento que o propósito da aula é assimilado e é possível perceber as competências a serem desenvolvidas. Neste interim, a abordagem da disciplina permitiu aprendizagem pessoal, profissional e a teoria como agente de transformação no contexto educacional. O trecho de fala do discente D6 ressalta isto:

"[...] estou descobrindo como fazer essa transição (se referindo a se tornar um docente) [...] mas foi nessa disciplina que eu tive a minha primeira experiência ministrando aula e essa oportunidade foi muito significativa para fortalecer o que eu almejava sobre se tornar professor" (D6)

Destaca-se, ainda, a importância de considerar os estilos de aprendizagem, conforme elucida Silva (2016), que identificam diferenças individuais no aprendizado com base nas preferências dos estudantes. Para o autor, o sistema de aprendizagem em ação é aprimorado quando professores e alunos reconhecem seus estilos de aprendizagem em um contexto que facilita a integração entre ação, reflexão e aprendizagem. A fala do discente D5 ilustra este aspecto:

"A aplicabilidade da estratégia dependia muito do empenho da turma [...] existem perfis diferentes de turmas. Algumas eu realizava atividade e era maravilhoso. Em outras, já não tinha isso, então tem esses perfis" (D5)

Diante das experiências ora discorridas, foi possível perceber que a aprendizagem em ação é um mecanismo oportuno não apenas para desenvolver competências gerenciais, mas também atreladas à formação docente. A seção a seguir é dedicada a destacar as principais contribuições teóricas e práticas alcançadas, bem como apontar as limitações e novos caminhos a percorrer na ampliação teórica do sistema de aprendizagem em ação.

## 6. Conclusão

Esta pesquisa alcançou o seu objetivo principal, visto que analisou o fenômeno da aprendizagem em ação como um recurso potencializador da formação docente. Em resumo, conclui-se que esta abordagem é um instrumento valioso na relação ensino-aprendizagem. Por meio da estratégia ativa de aula simulada, os discentes vivenciaram uma jornada reflexiva e de aprendizados. Identificou-se um espectro de emoções desde as etapas iniciais até a aplicação da estratégia, que variaram de apreensões até o senso de realização pessoal. Também foi possível elucidar que a metodologia de ensino alia a teoria à prática, permitindo que os discentes alcancem seus objetivos de desenvolver competências pedagógicas.

Diante dos resultados desta pesquisa, emergem algumas contribuições para a literatura. Primeiro, ampliou-se o escopo de aplicabilidade do sistema de aprendizagem em ação. Anteriormente o sistema estava ancorado na perspectiva do desenvolvimento de competências em profissionais administradores. Assim, foi possível estender as suas dimensões para o desenvolvimento de competências docentes. Segundo, a literatura já apontava que a aprendizagem em ação desenvolve competências cognitivas, atitudinais e comportamentais. Contudo, elucida-se por meio deste estudo que

essa abordagem também é um mecanismo para desenvolver competências socioemocionais. Por fim, diferente de estudos que examinam a aprendizagem em ação por meio de entrevistas após a sua execução, esta pesquisa inova e contribui à literatura ao acompanhar todo o percurso de preparação até a aplicação da estratégia, realizando entrevistas em tempos diferentes a fim de captar a memória imediata dos participantes.

Em relação à prática, esta pesquisa também apresenta contribuições valiosas. Apresenta-se como fomentar a aprendizagem dos alunos na pós-graduação, aliando teoria e prática. Além de relatar o percurso seguido na aula simulada, apresenta-se um conjunto de dez estratégias ativas de ensino, demonstrando os seus desafios e as competências que podem auxiliar a desenvolver nos alunos. A trajetória seguida na disciplina oportuniza construir novas concepções junto aos alunos, precisamente a respeito da aplicação de estratégias diferentes da abordagem professor-centro. Isso é particularmente importante, dadas as resistências que o sistema educacional no nível superior enfrenta ao adotar novas formas do fazer docente. Tendo em vista que os mestrandos e doutorandos ainda ingressam em programas com o anseio de seguir a carreira docente, percebe-se que a aprendizagem em ação, especificamente realizada pela aula simulada, pode ser um recurso de mudança gradual da mentalidade no nível superior. Isso porque tais alunos assumirão vagas em IES e poderão promover mudanças de paradigmas.

Apesar das contribuições desta pesquisa, ela possui limitações que abrem chamada para futuros estudos. Primeiro, realizou-se a pesquisa em apenas uma disciplina de pós-graduação em uma universidade brasileira. Com o intuito de ampliar a compreensão do fenômeno, seria interessante que pesquisas futuras investiguem como tem sido a condução de disciplinas voltadas à formação docente em outras instituições para que seja possível ter um panorama da situação atual. Segundo, não foram entrevistados os discentes que participaram das estratégias ativas no papel de alunos simulados. Isso seria particularmente importante para triangular e compreender se as competências relatadas pelos aplicadores, de fato, foram percebidas pelos próprios alunos. Assim, encoraja-se que pesquisas futuras desenvolvam novas pesquisas considerando a perspectiva do aplicador, do aluno e do docente responsável pela disciplina.

Também não foi possível aprofundar o impacto das experiências prévias dos alunos na ministração das aulas, a influência das suas áreas de formações anteriores, entre outros aspectos. Pesquisas futuras podem considerar averiguar discentes em diferentes estágios formativos, bem como após cursarem a disciplina para verificar as influências das vivências anteriores e repercussões no longo prazo. Espera-se que estas sugestões de pesquisas inspirem futuros pesquisadores a avançar ainda mais a compreensão deste fenômeno, contribuindo para novos direcionamentos no campo e promovendo uma transformação na abordagem pedagógica na educação de nível superior.

## Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Benilan, M. L., Cagape, W. E., Cajes, R. P., Pineda, C. M. R., & Quibod, A. K. G. (2023). Problem-based learning strategy integration: Increasing students' motivation in doing scientific research. *International Journal of Research Publications*, 127(1), 208-222. <https://doi.org/10.47119/IJRP1001271620235111>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Breen, J. (2014). Exploring criticality in management education through action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 11(1), 4-24. <https://doi.org/10.1080/14767333.2013.874328>
- Brook, C., Pedler, M., & Burgoyne, J. (2012). Some debates and challenges in the literature on action learning: The state of the art since Revans. *Human Resource Development International*, 15(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.687926>
- Burga, R., Spear, C., Balestreri, C., Boyle, J., Coasley, A., McGill, D., Ranjan, M., Sylvestre, S., Zanki, J., & Jacobs, S. (2023). Enhancing management education: How do experiences outside the classroom matter? *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100758. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100758>
- Butzke, M. A., Alberton, A., Schmitt, T., & Marinho, S. V. (2021). Business simulation games as an active learning teaching methodology: Students' perceptions. *International Journal of Innovation and Learning*, 30(4), 462-483. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2021.118873>
- Campos, P. O., & Costa, M. F. (2023). Regulatory focus and construal level theory on low-income

- consumer indebtedness: Evidence from an emerging market. *International Journal of Emerging Markets*, 18(10), 4343–4362. <https://doi.org/10.1108/IJOEM-08-2020-0870>
- Chavan, M., & Carter, L. M. (2018). The value of experiential and action learning in business ethics education. *Journal of Business Ethics Education*, 15, 5-32. <https://doi.org/10.5840/jbee2018152>
- Costa, F. J., Machado, M. A. V., & Câmara, S. F. (2022). For an orientation toward the societal impact of graduate studies in administration in Brazil. *Cadernos EBAPE.BR*, 20(6), 823–835. <https://doi.org/10.1590/1679-395120210222>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Limited.
- Diogo, S., Gonçalves, A., Cardoso, S., & Carvalho, T. (2022). Tales of doctoral students: motivations and expectations on the route to the unknown. *Education Sciences*, 12(4), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci12040286>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (revised). New York: Continuum.
- Gold, J., & Pedler, M. (2022). Bridging research to practice via action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 19(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/14767333.2021.2018288>
- Han, H., Papanagnou, D., & Cho, Y. (2023). Bridging human resource development and health professions education through action learning. *Human Resource Development Review*, 23(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/15344843231188248>
- Hauser, B., Rigg, C., Trehan, K., & Vince, R. (2023). How to facilitate critical action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 20(2), 116-131. <https://doi.org/10.1080/14767333.2023.2206994>
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & da Silva Loreto, E. L. (2018). Estratégias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>
- Marquardt, M. J. (2004). *Optimizing the power of action learning*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Mattos, P. L. C. L. (2012). Feet of clay of the text “productivist” in the academy. *Journal of Business Management*, 52(5), 566-573.
- McManus, C., Baeta Neves, A. A., Souza Filho, A. G., Rosa, A. A. S., Carvalho, C. H., Freire, D. M. G., Fioravanti, M. C. S., Bão, S. N., de Medeiros, I. A., Diniz-Filho, J. A., Diaz, B. L., de Carvalho, E. R., Audy, J. L. N., Silva-Filho, M. C., Gimenez, J., Carvalho, M., da Silva, R. R., & Napimoga, M. H. (2022). Assessment of the Brazilian postgraduate evaluation system. *Frontiers in Education*, 7, 1-22. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1036108>
- Neves, R. M., Lima, R. M., & Mesquita, D. (2021). Teacher competences for active learning in engineering education. *Sustainability*, 13(16), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su13169231>
- Nordi, A. B. A., Ogata, M. N., & Machado, M. L. T. (2022). Experience of disciplines from the Supervised Internship Program for Teachers' Training in graduate studies: reflection and potency in higher education. *Interface - Communication, Health, Education*, 26, p. 1-14. <https://doi.org/10.1590/interface.210342>
- Paiva, F. G., Jr., Leão, A. L. M. S., & Mello, S. C. B. (2011). Validity and reliability in qualitative management research. *Journal of Administration Sciences*, 13(31), 190-209. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p190>
- Perusso, A., van der Sijde, P., Leal, R., & Blankesteijn, M. (2020). The effectiveness and impact of action learning on business graduates' professional practice. *Journal of Management Education*, 45(2), 177-205. <https://doi.org/10.1177/1052562920940374>
- Petrillo, R., Mello, C., & Pontes, A. (2019). Os desafios da educação contemporânea: Repensando o ensino-aprendizagem. In C. M. Mello, J. R. Almeida Neto, & R. P. Petrillo (Eds.), *Metodologias ativas: Desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora* (pp. 1-25). Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Revans, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Revans, R. W. (1982). What is action learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64-75. <https://doi.org/10.1108/eb051529>
- Santos, E. C., Silva, J. K. F., Campos, P. O., & Cordeiro, G. M. S. (2018). The learning in action in the course

- of administration: Intervention in cultural organization in the city of Caruaru-PE. *Theory and Practice in Management*, 18(1), 75–105. <https://doi.org/10.21714/2238-104x2018v8i1-37355>
- Shore, A., & Dinning, T. (2023). Developing student's skills and work readiness: an experiential learning framework. *Journal of Work-Applied Management*, 15(2), 188–199. <https://doi.org/10.1108/JWAM-02-2023-0016>
- Silva, A. B. (2016). Action learning: Lecturers, learners, and managers at the center of management education. In M.-T. Lepeley, E. von Kimakowitz, & R. Bardy (Eds.), *Human Centered Management in Executive Education Global Imperatives, Innovation and New Directions* (pp. 219–233). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137555410>
- Silva, A. B., Lima, T. B., Sonaglio, A. L. B., & Godoi, C. K. (2012). Dimensions of an action learning system for higher education in management. *Administration: Teaching and Research*, 13(1), 9–41.
- Zhang, X., Zhang, B., & Zhang, F. (2023). Student-centered case-based teaching and online–offline case discussion in postgraduate courses of computer science. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(6), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00374-2>