



Revista Ciências Sociais em Perspectiva – v. 23, n. 44 – 1º Sem. 2024

O JÚRI SIMULADO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE MARKETING: relato de uma experiência na graduação em Administração

GUSTAVO CLEMENTE VALADARES¹

Resumo: A busca por novas tecnologias no ensino tem sido crescente e exige dos profissionais de educação cada vez mais preparo e atualizações constantes. Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino tem sido utilizadas para aprimorar a articulação entre teoria e prática e proporcionar ao estudante um contato mais próximo com a realidade. Desse modo, o objetivo deste artigo é relatar a experiência educacional de ensino-aprendizagem com a utilização da metodologia ativa de ensino, júri simulado, por um docente na disciplina Tendências de Marketing lecionada em um curso de bacharelado de Administração. Para galgar o objetivo proposto, este artigo serviu-se de metodologia qualitativa descritiva com emprego de pesquisa bibliográfica e documental, além do emprego de relato de experiência. As evidências aqui encontradas mostram que as metodologias ativas podem ser utilizadas em diversos contextos de disciplinas, perfis de alunos e de IES. Foram evidenciados benefícios como maior engajamento dos estudantes, maior participação nas disciplinas e ganho de desempenho acadêmico e experiencial.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Gamificação; PBL; Administração.

THE SIMULATED JURY AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN MARKETING TEACHING: report of an experience in undergraduate Administration

Abstract: The search for new technologies in teaching has been increasing and requires education professionals to be increasingly prepared and constantly updated. In this context, active teaching methodologies have been used to improve the articulation between theory and practice and provide students with closer contact with reality. Therefore, the objective of this paper is to report the educational teaching-learning experience using the active teaching methodology, simulated

¹ Gustavo Clemente Valadares é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS/campus Passos). Daniela Meirelles Andrade é professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Jacson Lourenço Silva Castro é da Universidade Federal de Lavras (UFLA). João Francisco Sarno Carvalho é do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS/campus Passos). Sheldon William Silva é professor do Instituto Federal de Minas Gerais, campus São João Evangelista (IFMG).

Endereço: jfsarcar@gmail.com

jury, by a teacher in the subject Marketing Trends taught in a Bachelor's degree in Administration. To achieve the proposed objective, this article used a descriptive qualitative methodology using bibliographic and documentary research, in addition to the use of experience reports. The evidence found here shows that active methodologies can be used in different contexts of disciplines, student profiles and IES. Benefits such as greater student engagement, greater participation in subjects and gains in academic and experiential performance were evidenced.

Keywords: Active methodologies; Gamification; PBL; Administration.

Recebido em: 06/12/2023 – **Aprovação:** 03/06/2024

1 INTRODUÇÃO

Com a revolução tecnológica ocorrida nos últimos anos a procura por novas metodologias e artefatos que venham a contribuir com o ensino tem sido cada vez mais frequente. A velocidade em que novos mecanismos surgem é surpreendente e exige dos profissionais de educação cada vez mais preparo e atualizações constantes. Desta forma, é importante que as instituições de ensino promovam inovações didáticas que propiciem uma aprendizagem significativa no sentido de desenvolver atualizações constantes em suas metodologias de ensino-aprendizagem (MITRE et al., 2008; PINTO et al., 2012).

Especialmente o curso de bacharelado em administração é tradicionalmente composto por disciplinas que envolvem um misto entre discussões de cunho teórico e outras repletas de aplicabilidades práticas com grande envolvimento com o desenvolvimento real das práticas empresariais. Em ambos os casos a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem contribui de maneira efetiva para uma melhoria em diversos aspectos na formação dos futuros administradores. Silva et al. (2022) lembram que as metodologias ativas contribuem para a produção de novos conhecimentos e auxilia na conexão da teoria e da prática na sala de aula.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as metodologias ativas possibilitam ao educando visualizar de modo holístico os conteúdos aprendidos em sala de aula (SOARES et al., 2019). O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem tem potencial de despertar curiosidade e interesse dos alunos, a medida em que estes se inserem nas discussões de cunho teórico e trazem novos elementos ainda não discutidos em aulas ou na própria perspectiva do professor, proporcionando emancipação e autonomia do estudante no desenvolvimento do processo de aprendizagem (BERBEL, 2011).

Neste sentido, o objetivo deste artigo é relatar a experiência educacional de ensino-aprendizagem com a utilização da metodologia ativa de ensino, júri simulado, por um docente na disciplina Tendências de Marketing lecionada em um curso de bacharelado de Administração. Este objetivo teve como pano de fundo o 4º período do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal de Minas Gerais. Espera-se que o relato ora desenvolvido possa contribuir para que docentes de diversas disciplinas associadas ao curso de administração

desenvolvam metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem similares e conseqüentemente produzam maneiras metodológicas evolutivas as aqui apresentadas.

Este artigo está estruturado em cinco sessões, incluindo esta introdução. Em seqüência é apresentada a fundamentação teórica que permeia as metodologias ativas de ensino-aprendizagem seguida de uma apresentação das metodologias utilizadas no relato de experiência. Na seqüência são apresentados os procedimentos metodológicos, a discussão do relato de experiência e os argumentos conclusivos, respectivamente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A década de 1970 foi marcada pelo início de uma mudança na visão a respeito do ensino-aprendizagem. Pesquisas do campo da ciência cognitiva já mostravam que maiores níveis de eficiência só eram obtidos quando os alunos tinham contato com conteúdo de maneira ativa (não se limitando ao aspecto ouvinte) (MEYERS; JONES, 1993). Assim, o entendimento de que o conhecimento se potencializa quando há a vivência prática e a experimentação de casos reais veio gradualmente ganhando destaque e evoluindo dentro dos ambientes escolares (ARRUDA et al., 2017).

As metodologias ativas são práticas docentes que visam agregar o conhecimento do aluno, gerando situações em que este indivíduo passa para uma posição de destaque no processo ensino-aprendizagem engajando-o no desenvolvimento de uma atividade dinâmica (VALENTE; DE ALMEIDA; GERALDINI, 2017). É possível dizer que este tipo de estratégia se diferencia dos modelos tradicionais de ensino em que o professor é a figura central e que transmite o conhecimento de maneira expositiva.

No contexto das metodologias ativas o aluno é instigado para que saia de uma situação de comodidade e passa a interagir com o conhecimento de maneira mais dinâmica e efetiva e menos ancorada somente no conhecimento de livros (BORGES; ALENCAR, 2014). Optar por atividades diversificadas neste tipo de metodologias confere muito mais benefícios do que o dinamismo.

O uso das metodologias ativas possibilita maior longevidade do conhecimento aprendido, age como motivador dentro do ambiente sala de aula e permite aplicabilidade das competências desenvolvidas (BOWNELL; EISON, 1991). Ao escolher uma dessas práticas, o educador torna o cenário propício para que o aluno aplique os conhecimentos aprendidos, bem como viabiliza a interação com aqueles adquiridos durante a vida através de métodos que desenvolvem as capacidades críticas e reflexivas (VALENTE; DE ALMEIDA, GERALDINI, 2017).

Este tipo de estratégia deve ser pensado horizontalmente, uma construção que inclua o aluno (que se torna personagem central) e em que o professor vai atuar como o mediador no processo de ensino-aprendizagem (LACERDA; SANTOS, 2018). São diversos os tipos de metodologias existentes na literatura, cada uma tem suas particularidades e que estão diretamente

ligadas com o tipo de resultado que o educador espera. Para esta pesquisa foram escolhidos para aplicação: júri simulado, gamificação e aprendizagem baseada em problemas (Problem-Based Learning - PBL).

2.1 Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem

A origem etimológica da palavra método é grega, (meta = atrás; hodós = caminho), ou seja, de acordo com a sua concepção método significa caminho a ser seguido ou aos passos que deverão ser dados para que se chegue a um fim determinado (MITRE et al., 2008). Desta forma, quando tratamos da metodologia de ensino estamos nos referindo ao caminho a ser percorrido pelo docente para a formação do aluno.

Especialmente no âmbito da formação em administração, é possível observar uma formação histórica fundamentada na discussão de modelos teóricos e no ensino da utilização de ferramentas que muitas das vezes foram desenvolvidas por pensadores, mas com pouca aplicabilidade no cotidiano dos futuros profissionais. Mitre et al. (2008) corroboram esta afirmativa ao dizer que o processo de ensino-aprendizagem tem se restringido a mera reprodução do conhecimento por parte do professor enquanto ao discente cabe a tarefa de retenção e repetição destes conteúdos.

Levando-se em consideração que o tempo da graduação dura poucos anos e a atividade profissional perdura em alguns casos por décadas, surge a necessidade de se pensar em um modelo de ensino-aprendizagem que promova o “aprender a aprender” que vai envolver quatro etapas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (MITRE et al., 2008).

Desta forma, a metodologia ativa surge no intuito de promover maior autonomia do estudante por meio da introdução de atividades educacionais que cumpram este papel de transmissão do conhecimento por meio de ações autônomas do indivíduo (MITRE et al., 2008). A autonomia é a capacidade de se governar por si mesmo, agindo com liberdade e independência moral ou intelectual (BERBEL, 2011). Bastos (2006) define metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.

A relevância da utilização de metodologias de ensino-aprendizagem eficazes é notoriamente relevante na atualidade. Muitas vezes o professor universitário sabe o que ensinar, mas não detém a pedagogia de como ensinar (PINTO et al., 2012). Berbel (2011) desenvolveu um trabalho amplo e completo, pelo qual, por meio de uma revisão na literatura, apontou provocações de ordem reflexiva para o desenvolvimento de novos estudos que pudessem melhor explorar os potenciais existentes na utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na utilização pedagógica e na promoção da autonomia dos alunos.

É possível observar inúmeros benefícios na utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Pinto et al. (2012) demonstraram em sua pesquisa que a utilização da metodologia ativa Peer Instruction proporcionou um aumento na quantidade de alunos que realizavam leituras prévias dos textos relacionados as suas aulas, o que conseqüentemente levou a um aumento na participação dos alunos com questionamentos e discussões, propiciando uma efetiva melhora em seus desempenhos acadêmicos. Já Berbel (2011) afirma que alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares desempenham resultados positivos quanto a motivação, engajamento, desenvolvimento, aprendizagem, melhoria de desempenho em notas e sensação de bem-estar psicológico

2.2 Tenologia como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem

A utilização de softwares e tecnologias que venham a facilitar o processo de ensino-aprendizagem é tratada de maneira emergente por profissionais da área da docência bem como pela academia como tema de interesse em pesquisas (PRÁ; ARAÚJO FREITAS; REGINA DE ARAUJO AMICO, 2017). As chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) tem influência significativa na formação do sujeito contemporâneo (MORAIS, 2017).

Desta maneira Morais (2017) indica que a escola tem em suas mãos o desafio de educar na era digital em uma realidade que apresenta alunos que dominam os recursos tecnológicos muitas vezes mais do que os professores. Mesmo em tempos atuais, não são todos os brasileiros que dominam as tecnologias (PRÁ; ARAÚJO FREITAS; REGINA DE ARAUJO AMICO, 2017). Sendo assim, é emergente que se destaque a relevância na inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem conforme descrito pela literatura.

Cabe, porém, ressaltar que a simples inserção de novos artefatos tecnológicos no ensino por si só não representa a ruptura de paradigmas. Para que uma metodologia se caracterize como inovadora e ativamente aplicada, deve transformar a concepção de educação e ressignificá-la em uma perspectiva de emancipação do processo de ensino-aprendizagem (MITRE et al., 2008). Esta afirmativa é corroborada por Morais (2017) ao afirmar que é necessário que o professor domine a tecnologia no intuito de utilizá-la no processo de ensino-aprendizagem como uma ferramenta de apoio e não como um fim em si mesma.

2.3 Metodologias Ativas de Ensino: Júri simulado, gamificação e PBL

O júri simulado, abertas algumas variações, é um método de argumentação e contra-argumentação onde ocorre uma situação fictícia e duas partes são selecionadas previamente para que defendam diferentes pontos de vista a respeito do caso e uma terceira é utilizada como juiz para julgar os aspectos de solidez das argumentações apresentadas (MELO; VIEIRA BERNARDO, 2015). Apesar de se tratar de uma experiência que reflita aspectos reais, o júri

simulado pode trazer um cenário mais polêmico que o cotidiano e/ou limitar interação entre os jurados a fim de aguçar as percepções individuais e a capacidade de defender argumentações (MITCHELL; BRYNE, 1973). Além da capacidade de estruturação do conhecimento técnico, o júri simulado permite o desenvolvimento de competências que não são ensinadas em sala de aula, como o aprimoramento da argumentação, a criatividade e adaptação pela interdisciplinaridade (GHIMOUZ et al, 2021).

Dentre os artefatos tecnológicos utilizados atualmente pelos professores no processo de ensino-aprendizagem está a inserção dos games (jogos digitais) como ferramentas de potencialização dos resultados metodológicos, fenômeno denominado gamificação (PRÁ; ARAÚJO FREITAS; REGINA DE ARAUJO AMICO, 2017). Esta metodologia desperta o interesse dos alunos nas aulas, proporcionando uma aprendizagem ativa e de grande engajamento (FARDO, 2013). A gamificação, de origem de programas de marketing, tem como finalidade principal engajar, motivar e fidelizar clientes e usuários e utiliza de elementos encontrados nos games (narrativas, sistemas de recompensas, feedback, regras e objetivos, etc.) em outras atividades, proporcionando os mesmos benefícios como o envolvimento dos usuários (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

Esses elementos encontram no processo de ensino-aprendizagem uma área fértil para suas aplicações, uma vez que o público alvo é geralmente envolvido com o mundo dos games (FARDO, 2013), e consegue suprir as carências já mencionadas anteriormente que são observadas nas metodologias de ensino. A gamificação é um método que conecta com o aspecto lúdico para a geração de conhecimento, valendo-se deste aspecto como o grande atrativo e meio para engajar os envolvidos (MARTINS; GIRAFFA; LIMA, 2018). Há uma grande variedade de adaptações que podem ser utilizadas, o educador tem a liberdade criativa para adaptar jogos (entendido como ambiente de “não-jogo”) para uma experiência de ensino diferenciada (TORRES-TOUKOUMIDIS et al., 2017).

É importante que haja o adequado alinhamento entre o jogo desenvolvido e o que se espera por parte do aluno para que a experiência de ensino seja proveitosa (JANG; PARK; YI, 2015). O jogo utilizado neste trabalho é popularmente conhecido como Cobras e escadas. Um quadro é previamente desenhado e é dividido em casas e que serão seguidas de acordo com a numeração retirada ao lançar um dado. Para ter o direito de jogar o dado, a equipe deve responder corretamente a uma pergunta. Algumas dessas casas têm desenhos de cobras. Esse tipo de desenho tem como efeito no jogo fazer com que a equipe desça até a parte inicial do rabo (quando a contagem de casas terminar onde tenha uma cabeça de cobra). Os desenhos de escada, por sua vez, servem para que a equipe vá para a parte superior da escada (quando a contagem de casas termina na parte de baixo da escada). O jogo termina quando a primeira equipe chegar ao final do mapa.

Já o PBL, com forte raiz no construtivismo, é uma prática que coloca o aluno em contato com um problema que precisa ser analisado e solucionado de maneira coletiva (LACERDA; SANTOS, 2018). A situação-problema permite que o sujeito aplique seus conhecimentos adquiridos, além de desenvolver habilidades interpessoais.

No intuito de aproximar o estudante das realidades que por eles serão enfrentadas quando da execução de suas atividades profissionais, aplica-se a aprendizagem baseada em problemas ou Problem-Based Learning (PBL). Nesta metodologia são apresentados ao discente problemas reais e estimulados a busca de soluções originais (MITRE et al., 2008). O PBL segue o diagrama de Charles Magueréz apresentado por Bordenave e Pereira (1989), que segue uma sequência de cinco movimentos (observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade), representados pela figura 1 a seguir.

Figura 1: Arco da problematização de Magueréz



Fonte: adaptado de Bordenave e Pereira (1989).

Na primeira etapa “observação da realidade” o aluno observa atentamente algum aspecto da realidade a ele apresentada, expressando suas percepções pessoais. Na segunda etapa “pontos-chaves” o aluno seleciona os pontos por ele apontados como relevantes. Já na terceira etapa “teorização” o aluno relaciona os pontos selecionados na etapa anterior com as teorias desenvolvidas pelo professor no processo de ensino. Na etapa “hipóteses de solução” são formuladas alternativas de solução com base na teoria para a resolução do problema proposto, sendo a criatividade e a originalidade estimuladas pelo professor. A última etapa “aplicação à realidade” o aluno executa as melhores alternativas de solução propostas por seu grupo e procura generalizar o conhecimento adquirido para outras situações semelhantes, o que permitirá o aperfeiçoamento de suas habilidades resolutivas (BORDENAVE; PEREIRA, 1989; MITRE et al., 2008).

Há um fluxo que no desenvolvimento do PBL e pode acontecer da seguinte forma: inicialmente o professor passa o caso aos grupos que deverão entrar em consenso sobre o problema e sua resolução; após uma resolução prévia, a equipe pontua aspectos que podem ter sido pouco ou mal desenvolvidos ou que não foram compreendidos; a partir daí identificam os

atores e como essas questões podem ser melhores trabalhadas ou corrigidas; a partir daí o professor pode fazer com que os grupos revisitem suas propostas para aplicar outras soluções, já que tiveram oportunidade de pensar em outros fatores e pontos de vistas (BARROWS et al, 1980, SOUZA; DOURADO, 2015). É possível dizer que o uso do PBL permite consideráveis ganhos para o aluno, que conseguirá ver aplicabilidade de seus conhecimentos adquiridos e será capaz de utilizá-los em eventos cotidianos.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa descritiva uma vez que procura descrever a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em um determinado contexto. A pesquisa descritiva não se compromete a explicar os fenômenos, mesmo que indiretamente colabore para que este seja explicado (VERGARA, 2006). A pesquisa foi composta por uma análise bibliográfica e documental, além da realização de um relato de experiência, principal método aqui utilizado. Na pesquisa bibliográfica, foram incluídos livros, artigos, dissertações e teses que tinham relação com o tema. Os materiais foram buscados nas bases de dados do Google Acadêmico e Diretórios dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Buscou-se encontrar os trabalhos científicos publicados no intervalo de 2018 a 2022.

Em sequência se apresenta um relato de experiências, com o objetivo descrever em profundidade, as características particulares das experiências vivenciadas pelo autor enquanto docente com a utilização das metodologias de ensino-aprendizagem ativas. Gil (2010) salienta que o relato de experiências é uma boa vertente de estudo nas ciências sociais, uma vez que estuda, de maneira exaustiva o objeto pesquisado, diferente de outros delineamentos de pesquisa disponíveis.

O relato de experiências compreende a experiência docente vivenciada por um dos autores com a disciplina Tendências de marketing no primeiro semestre de 2022 no curso de bacharelado em administração em uma instituição de ensino pública federal localizada no sul de Minas Gerais. Logo em seguida, foi realizado um levantamento de dados por meio de um questionário semiestruturado, aplicado com os discentes da disciplina logo após a realização de cada uma das aulas em que foram utilizadas as metodologias ativas de ensino. O formulário foi desenvolvido pela plataforma Google Forms e foi enviado para os discentes por meio um link em um grupo desenvolvido para o fim. Optou-se por aplicar o questionário logo após a realização de cada aula para que fosse possível obter o resultado mais fidedigno possível sob a perspectiva dos discentes. O questionário foi composto com dez questões discursivas e objetivas com base nos estudos de Lacerda e Santos (2018); Meyers e Thomas (1993) e Mitre (2008).

Como técnica de análise dados foi utilizada a análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977). A análise de conteúdo procura obter, de forma sistemática e objetiva, indicadores que

permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens coletadas (VERGARA, 2006). Na análise de conteúdo, optou-se pela grade de categorização mista (VERGARA, 2006), na qual as categorias de análise foram escolhidas previamente de acordo com a literatura, e novas categorias que emergiram na pesquisa foram acrescentadas na análise. As categorias aqui estudadas foram: experiência; prática; metodologia ativa; participação dos estudantes.

A próxima seção deste estudo apresenta os resultados encontrados e realiza a discussão aqui proposta.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os elementos que constituem a narrativa da experiência vivenciada por este autor durante o período de docência junto ao curso de administração em instituições de ensino superior públicas na região sul de Minas Gerais. As experiências ora relatadas representam única e exclusivamente as impressões particulares enquanto executor das práticas docentes. Outrossim, renuncia-se aqui a intensão de generalização de quaisquer atos ora relatados, uma vez que as impressões aqui registradas representam as atividades individuais de um docente, mesmo que inseridos em contextos de instituições diversas.

Desde o início das atividades enquanto docente, e em virtude da coexistência de atividades profissionais do docente no mercado de trabalho atuando como executivo na gestão de marketing de uma cadeia varejista, a necessidade de se desenvolver metodologias de ensino que condissessem com a realidade vivenciada no mercado, com um olhar voltado prioritariamente para as conduções práticas, entretanto sem desabonar a relevância de cunho teórico nas abordagens.

A disciplina Tendências de Marketing foi ministrada no primeiro semestre de 2022, e desde seu planejamento foram observados dois fatores primordiais para o balizamento das ações a serem conduzidas: a escolha dos temas que deveriam ser adotados e as metodologias mais adequadas para conduzir os temas. Neste sentido, os temas e metodologias adotados para fins de análise deste trabalho são, respectivamente: O politicamente correto nas ações de marketing (metodologia júri simulado); Marketing para o público 60+ (metodologia gamificação – jogo cobras e escadas) e Tendências de mercado pós-covid (metodologia PBL).

Ao final da realização de cada uma das aulas, os alunos foram convidados a preencher o formulário de avaliação da metodologia, de forma anônima. O link foi disponibilizado por meio de um grupo de aplicativo de mensagens instantâneas, garantindo assim o anonimato dos respondentes. A tabela 1, a seguir, apresenta de maneira sintética o perfil dos respondentes de cada um dos questionários, cruzando idades com sexo:

Tabela 1: Perfil dos respondentes da pesquisa

Faixa etária	Júri Simulado		Jogo cobra e escada		PBL	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Até 20 anos	-	-	-	-	-	-
Entre 21 e 25 anos	3	6	4	6	6	3
Entre 26 e 30 anos	2	7	1	3	1	8
Entre 31 e 35 anos	1	-	1	-	1	-
Entre 36 e 40 anos	-	-	-	-	-	1
Acima de 41 anos	1	2	1	2	2	1
Total	7	15	7	11	10	13

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A seguir, apresentamos os resultados de acordo com cada uma das metodologias aplicadas.

4.1 Júri Simulado

Para a execução do Júri Simulado, os discentes foram orientados com sete dias de antecedência, a proceder com a leitura dos textos orientadores. No total foram formados seis grupos. A cada dois grupos foi dado um texto a ser lido, e sorteados em um grupo que defenderia as ideias do autor e o outro grupo que deveria defender ideias contrárias as do autor do texto base. Os textos abordavam como temas: “o politicamente correto nas ações de publicidade”, “racismo, machismo e sexismo na publicidade” e “a estereotipização das mulheres nas ações publicitárias”. O docente atuou nesta metodologia apenas como moderador, evitando-se assim interrupções indevidas ou discussões que pudessem fugir do controle.

A aplicação da metodologia se deu em quatro aulas de 50 minutos, sendo dois juris no primeiro dia e um júri no segundo dia, tendo ao final do segundo dia um momento para o fechamento da aplicação. Desta forma, cada grupo teve a sua disposição 10 minutos em que qualquer um de seus integrantes poderia argumentar para defender sua tese, sendo que após o término foram acrescidos mais cinco minutos para cada grupo realizar réplica e tréplica, respectivamente, totalizando 30 minutos de debates. Ao final das discussões, foi solicitado aos demais alunos presentes em sala de aula que votassem na tese que houvesse sido mais bem defendida, por meio de um site de votações anônimo (www.mentimeter.com), que totalizou e apresentou a melhor tese de acordo com os alunos observadores, que neste momento atuaram como júri.

Ao final da aplicação da metodologia, o docente realizou um fechamento, em que os alunos puderam observar de maneira holística todas as possíveis formas de abordar o tema proposto, que constou de diversas formas de abordar o politicamente correto dentro das ações de marketing. Logo após este fechamento foi feita a avaliação dos alunos acerca da metodologia utilizada para abordar o tema. A tabela 2, a seguir, apresenta os resultados da avaliação.

Os respondentes se mostraram conhecedores dos assuntos, mas em nível abaixo do satisfatório, necessitando assim de maior empenho da parte destes e das instituições de atuação

para o pleno conhecimento. Quando perguntados a respeito da relevância da entidade em elaborar e apresentar as demonstrações contábeis de acordo com o regime de competência no processo de geração da informação contábil de qualidade no setor público, 50% dos respondentes consideraram como sendo importante, enquanto que 50% demonstram como sendo muito importante, o que ser entendido como um anseio em atender aos padrões internacionais de contabilidade no que tange aos processos de implantação do regime de competência nas instituições de direito público.

Tabela 2: Avaliação dos alunos acerca da metodologia júri simulado

Dimensões de análise	Escala de respostas				
	1	2	3	4	5
Planejamento da metodologia utilizada pelo professor					
Objetivos da aula ou da metodologia					
Ficou claro pra mim o objetivo da aula	-	1	4	1	16
Ficou claro pra mim o objetivo da metodologia utilizada pelo professor	1	-	3	2	16
Organização da aula (metodologia)					
A aula foi organizada para permitir o atingimento dos objetivos	-	1	4	5	12
O professor demonstrou estar preparado para a realização da aula	1	-	3	4	14
Material disponibilizado para a aula					
Os textos de apoio utilizados auxiliaram na realização da atividade	-	2	4	4	12
O tempo dado para a leitura dos textos foi utilizado da maneira correta	2	3	5	4	8
O conteúdo dos textos foi explorado corretamente	-	3	4	3	12
Desempenho do Estudante					
Participação do aluno					
Participei ativamente da realização da atividade	-	2	2	1	17
A utilização dessa dinâmica de aula aumentou meu interesse em participar	1	1	3	5	12
Essa atividade gerou maior interesse em relação ao tema estudado	1	1	2	6	12
Realizei a leitura e compreendi os textos apresentados	-	-	5	4	13
Interação professor-aluno					
Esta dinâmica permitiu maior interação entre os estudantes e o professor	-	-	3	3	16
Esta dinâmica permitiu maior troca de informações e conhecimentos entre todos envolvidos	-	1	4	3	14
Fechamento					
Ficou claro pra mim o objetivo da aula	-	1	1	4	16
Após a realização desta dinâmica ampliei o conhecimento sobre o tema estudado	1	1	1	6	13
Por meio desta dinâmica pude realizar comparações entre as reflexões da dinâmica e as discussões teóricas realizadas em sala de aula	-	1	2	6	13
A atividade realizada aumentou o conhecimento sobre o tema se comparado ao meu conhecimento prévio	1	-	2	6	13
Por meio desta dinâmica pude realizar comparativos entre os temas abordados e a vida real	-	1	1	4	16

* 1- Discordo totalmente, 2- Discordo parcialmente, 3- Indiferente, 4- Concordo parcialmente, 5- Concordo totalmente

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Observa-se que tanto as dimensões de planejamento do professor quanto as de desempenho do estudante foram julgadas como satisfatórias, sob a visão dos alunos, com a concentração de respostas de maneira positiva para a maioria dos itens trabalhados. Vale o

destaque para a dimensão relacionada ao material disponibilizado para a realização da metodologia, o que na opinião de alguns alunos, não foi realizada de maneira satisfatória e poderia ser melhorado para uma futura aplicação. Nesse sentido, esses achados corroboram ainda com outros fatores influenciadores no processo de ensino aprendizagem: corpo docente, metodologia de ensino, gestão escolar, estrutura física e suporte familiar (PIURCOSKY et al., 2019).

As avaliações feitas pelos alunos a respeito do método de júri simulado foram as que mais apresentaram ocorrência de comentários incisivos e a melhorar. Acredita-se que tal característica se deva ao aspecto polêmico característico do método (MITCHELL; BRYNE, 1973) e que buscou instigar os alunos a argumentarem mesmo nessas situações atípicas. Essa percepção pode ser observada como no trecho “A dinâmica de debate foi desnecessariamente polemica e trouxe desconforto para mim e para colegas de sala”.

Por se tratar de uma dinâmica de argumentação e contra-argumentação, espera-se que aja um preparo prévio para que os comentários tenham consistência durante o debate. Assim, os alunos acabaram demonstrando uma certa percepção de limitação quanto ao tempo de preparo, indo ao encontro dos achados de Melo & Vieira Bernardo, 2015. “Se tivesse mais tempo para preparar argumentos, provavelmente os grupos teriam feito um debate ainda maior em nível”, acrescido a isso, talvez a ausência de uma contextualização inicial tenha gerado este estranhamento, como visto em “Acho que deveria ter uma exposição dos textos e suas ideias gerais do por parte do professor”.

De modo geral, a experiência permitiu instigar os alunos para práticas de aprendizagem que sejam mais participativas do processo de construção do conhecimento (SOARES et al., 2019). O relato aqui apresentado também trouxe como contribuições as falas dos alunos de que as metodologias ativas, como o júri simulado, trazem maior possibilidade de aprender. Foi relatado que o método é melhor do que “as aulas padrões” ou que ainda é um divisor na hora de aprender uma vez que um dos estudantes disse que “foi ótima a experiência [...] assim eu consigo aprender melhor do que quando a aula é normal”. Deste modo, as evidências aqui expostas trazem que as metodologias ativas podem ser ótimas ferramentas de ensino. A próxima seção deste estudo apresenta as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo relatar a experiência educacional de ensino-aprendizagem com a utilização da metodologia ativa de ensino, júri simulado, por um docente na disciplina Tendências de Marketing lecionada em um curso de bacharelado de Administração. A pesquisa foi composta por uma análise bibliográfica e documental, realização de um relato de experiência seguido da aplicação de questionários com os discentes pós-aplicação. Por meio dos relatos apresentados, foi possível observar os principais benefícios na utilização das metodologias

ativas de ensino-aprendizagem pelo docente com o maior engajamento dos estudantes, maior participação nas disciplinas e ganho de desempenho acadêmico e experiencial.

Outro ponto positivo aqui apresentado é que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem ser utilizadas, como se pode observar, em diversos contextos de disciplinas, perfis de alunos e de IES, o que evidencia as potencialidades em se utilizar essas metodologias. Espera-se que o relato ora desenvolvido possa contribuir para que docentes de diversas disciplinas associadas ao curso de administração desenvolvam metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem similares e conseqüentemente produzam maneiras metodológicas evolutivas as aqui apresentadas.

Como limitações, cabe ressaltar que o estudo não pode ser generalizado, uma vez que representa um universo específico de pesquisa. Desse modo, a investigação deste tema não se esgota aqui. Sugere-se que sejam aplicados os estudos sobre metodologias ativas nos cursos de graduação em Administração na busca por encontrar outras evidências, sobretudo, em outras disciplinas do curso, não somente as ligadas a área mercadológica como aqui foi estudado.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, M. P. de et al. Metodologias ativas para promover autonomia: Reflexões de professores do ensino superior. *Revista Espacios*, v. 38, n. 20, p. 2, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70 ed. Lisboa: [s.n.], 1977.
- BARROWS, Howard S. et al. *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company, 1980.
- BASTOS, C. da Cunha. *Educação & Medicina: Metodologias Ativas*. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25–40, 20 Nov 2011.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em revista*, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.
- BONWELL, Charles C.; EISON, James A. *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE*, v. 11, n. 1, 5 Aug 2013.

- GHIMOUZ, Rym et al. Bang the gavel: animal experimentation on trial—an interdisciplinary mock trial at the school of health sciences. *Advances in Physiology Education*, v. 45, n. 1, p. 44-47, 2021.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5a ed. São Paulo: [s.n.].
- JANG, Jincheul; PARK, Jason JY; YI, Mun Y. Gamification of online learning. In: *International Conference on Artificial Intelligence in Education*. Springer, Cham, 2015. p. 646-649.
- LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 23, p. 611-627, 2018.
- MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; LIMA, Valderez Marina R. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no ensino superior. *Renote*, v. 16, n. 1, 2018.
- MELO, Viviane Florentino; VIEIRA, Rodrigo Drumond; BERNARDO, José Roberto da Rocha. A presença de discurso transacional como um indicador de argumentação de qualidade em uma atividade de júri simulado. *Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia. Anais*, 2015.
- MEYERS, Chet; JONES, Thomas B. *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104, 1993.
- MITCHELL, Herman E.; BYRNE, Donn. The defendant's dilemma: Effects of jurors' attitudes and authoritarianism on judicial decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 25, n. 1, p. 123, 1973.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. *Ciencia e Saude Coletiva Associação Brasileira de Saúde Coletiva*, 2008.
- MORAIS, S. S. R. DE. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. XIV EVIDOSOL e X CILTEC-Online. *Anais...Jun 2017*
- PINTO, A. S. DA S. et al. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com “Peer Instruction”. *Janus*, v. 9, n. 15, 2012.
- PIURCOSKY, F. P.; PORTUGAL, N. S., GOMES, C. A. S.; SILVA, S. W. Visão de alunos e professores sobre melhorias na educação: pesquisa de campo em escolas públicas municipais de uma cidade sul mineira. *Revista Ciências Humanas*, v. 12, n. 1, p. 52-62, 2019.
- PRÁ, R.; ARAÚJO FREITAS, T.; REGINA DE ARAUJO AMICO, M. Análise da ferramenta kahoot como facilitadora do processo de ensino aprendizagem. *Revista Redin*. v. [s.l: s.n.].
- SOARES, J. M. M. V.; SOUZA, A. N. M. de; YURI, G. P. A.; ARAÚJO, A. O.; LIMA, D. H. S. de. Metodologias ativas de ensino: evidências da aplicação do método de caso nos cursos de ciências contábeis e administração. *Revista Mineira de Contabilidade*. v. 20, p. 92-103, 2019.
- SOUZA, SC d; DOURADO, L. Problem-based learning (pbl): an innovative learning method for educational teaching (in portuguese, aprendizagem baseada em problemas (abp): um

método de aprendizagem inovador para o ensino educativo). *Holos*, v. 5, p. 182-200, 2015.

SILVA, S. W.; FONSECA, L. R. da.; SILVA, M. R.; MELO, T. F.; CARVALHO, J. F. S. O Papel Docente e o Uso de Metodologias Ativas: o desafio do marshmallow no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *Revista Vale - Revista Eletrônica da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 21, n. 1, p. 1-16, 2022.

TORRES-TOUKOUMIDIS, Ángel et al. Procedural model in the evaluation of public policy through gamification. *Revista de Administración Pública*, v. 51, p. 810-827, 2017.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em Administração*. 2a ed. São Paulo: [s.n.].

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*. 1. ed. [s.l.] Mary Treseler, 2011. v. 1