

Aprendizagem Ativa: Relato de Experiência de Produção de Vídeos por Alunos de Marketing

Active Learning: Report of a Video Production Experience by Marketing Students

Roberto Flores Falcão

Doutorando pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo –

FEA/USP

roberto.falcao@fecap.br

Marcos Cortez Campomar

Professor Titular de Marketing da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de

São Paulo – FEA/USP

campomar@usp.br

Recebido: 22/02/2018 – Aprovado: 15/06/2018. Publicado em 27/06/2018

Processo de Avaliação: Double Blind Review

RESUMO

Atualmente, o volume e a diversidade de recursos tecnológicos disponíveis para uso em sala de aula são enormes. Entretanto ainda são mal utilizados ou ignorados por muitos educadores. Tais tecnologias, não apenas podem implicar em maior participação dos alunos em sala de aula, como também facilitam o trabalho do docente em sua interação com a classe. Além disso, é crescente o número de autores que defendem a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, cabe ao docente repensar seu papel e suas estratégias em sala de aula, empregando novas metodologias que permitam que cada aluno seja ator da construção de seu aprendizado. Reforça-se esta questão a partir do surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação que podem ser utilizadas em sala de aula. Deve-se, contudo, respeitar os diversos estilos de aprendizagem que podem existir na sala de aula. O presente artigo é o relato de uma experiência utilizando a criação e produção de vídeos pelos alunos de graduação em administração. A proposição criativa de utilização de recursos não tradicionais de ensino é uma iniciativa que pode ser mais encorajada, principalmente junto a jovens que possuem dificuldade de se dedicar a tarefas de introspecção e concentração, e que utilizam a tecnologia naturalmente em suas rotinas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Metodologia do ensino; Marketing; Graduação

ABSTRACT

Currently, the volume and diversity of technological resources available for use in the classroom are enormous. However, they are also misused or ignored by many educators. Such technologies cannot only result in greater participation of students in the classroom, but also facilitate the teaching work in their interaction with the class. In addition, there is a growing number of authors who advocate the active participation of students in the teaching-learning process. Therefore, it is up to the teacher to rethink his or her role and strategies in the classroom, using new methodologies that allow each student to be an actor in the construction of his or her own learning. This is reinforced by the emergence of new information and communication technologies that can be used in the classroom. One should, however, respect the various learning styles that may exist in the classroom. The present article is the report of an experience using the creation and production of videos by undergraduate students in administration. The creative proposition of using non-traditional educational resources is an initiative that can be encouraged, especially among young students who have difficulty to engage in introspection and concentration tasks, and using the technology course in their routines.

Keywords: Learning; Teaching methodologies; Marketing; Graduation

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, com destaque para a última década, o volume e a diversidade de recursos tecnológicos disponíveis para uso em sala de aula são enormes. Entretanto ainda são mal utilizados ou ignorados por grande parte dos educadores. Essas tecnologias, não apenas podem implicar em maior participação dos alunos em sala de aula e em projetos em grupo como também facilitam o trabalho do docente em sua interação com a classe.

Neste artigo, pretende-se discutir e relatar uma experiência utilizando a criação e produção de vídeos pelos alunos em projetos de uma disciplina de marketing, especificamente a de comportamento do consumidor, visando analisar a sua efetividade em sala de aula. A pesquisa se justifica porque se espera que os estudantes alcancem melhores resultados em sua aprendizagem por meio desta metodologia de ensino. A utilização de vídeos pelo professor na sala de aula já é prática bastante comum, mas o foco aqui é a produção de vídeos pelos próprios alunos. Trata-se de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem e é uma prática bastante comum em disciplinas de comunicação, mas pouco utilizada em disciplinas de administração. Além desta justificativa para o presente texto, merece também ser destacada a colocação de Kuhn, Russell-Bennett e Rundle-Thiele (2014), que afirmam que a literatura que trata do assunto – a utilização de vídeos por alunos do ensino superior – ainda é escassa.

O artigo está estruturado em três partes, na primeira é apresentado o resultado do levantamento sobre a literatura a respeito de recursos pedagógicos e estratégias de ensino, e aprendizagem ativa. Na segunda parte, descreve-se como foi feita a condução do curso, incluindo o planejamento e desenvolvimento da disciplina e a abordagem da produção de vídeos pelos alunos e o resultado da avaliação dos alunos sobre o recurso utilizado. Finalmente, são desenvolvidas a análise e reflexões sobre os resultados alcançados.

2 RECURSOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO ENSINO SUPERIOR

As opções pedagógicas são cada vez mais amplas (EVANS, 2001, p. 1-14), mas a emergência de novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), como a introdução de *tablets* e lousas inteligentes nas salas de aula, o desenvolvimento de games e simulações, o uso da internet por meio de fóruns e grupos de estudo, a utilização de aplicativos de celular como *Whatsapp* para aumentar a velocidade dos contatos e da elucidação de dúvidas ou mesmo o engajamento em redes sociais para potencializar a interatividade e a colaboração entre os alunos (ou entre os alunos e o docente), também apresenta desafios significativos para todos os envolvidos:

professores, coordenadores e demais responsáveis pelo bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é pertinente transcrever os comentários de Barbosa (2012, p. 21), para quem também outras dimensões da apropriação das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) precisam ser medidas e avaliadas nos processos educacionais: “as habilidades no uso da tecnologia, os principais elementos motivadores e as principais limitações que impedem o seu uso pelos atores do sistema educacional”. De acordo com o autor, ainda é um grande desafio para a maior parte das escolas e educadores aplicar as novas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem ainda é um desafio. Por este motivo, o futuro da própria pedagogia e dos métodos de ensino ainda é uma questão sem resposta clara.

Pode-se citar, por exemplo, a necessidade de se conhecer o papel pedagógico das novas tecnologias, estimular e treinar os docentes, avaliar os impactos no ensino tradicional, e gerenciar a presença virtual dos estudantes (EVANS, 2001, p. 1).

Milliken e Barnes (2002, p. 224) afirmam que os métodos de ensino tradicionais na universidade têm servido mais aos interesses dos docentes e da instituição, e menos aos interesses dos alunos. Basicamente, as potencialidades pedagógicas não têm sido suficientemente exploradas nas instituições de ensino superior. É algo natural, uma vez que o novo sempre causa desconforto e muitos docentes se sentem despreparados. Existe, porém uma preocupação em conhecê-las para melhorar o padrão de ensino e a aprendizagem dos alunos. E deve-se ressaltar a importância de se conhecer bem as potencialidades e limitações das ferramentas para que se possa efetivamente manter processos saudáveis, eficazes e honestos. Se por um lado a acomodação não é mais uma possibilidade, simplesmente utilizar novas tecnologias de forma maquiada para aparentar uma pseudoadequação aos novos tempos também não pode ocorrer pelo bem da educação.

Dos diferentes recursos e estratégias de ensino na educação superior, November (2002) afirma que não há um consenso sobre o que ensinar e como ensinar, pois não há programas curriculares estabelecidos e não há um padrão de livros-texto ou de métodos e estratégias de ensino. Entre os mais comuns se destacam: a aula expositiva, o ensino em pequenos grupos e o uso de recursos tecnológicos no ensino. A seguir discutimos brevemente alguns dos recursos utilizados: (a) a **aula expositiva** “é a técnica de ensino mais antiga e difundida na educação de nível superior”, constituindo-se na forma de ensino mais utilizada pelos professores, em função da própria estrutura e carência de recursos (GODOY, 1997, p. 75).

É também a mais conveniente, fácil e de menor exigência de recursos físicos. Por este motivo, cursos que requerem apenas a presença do professor tendem a ser os mais comuns e aqueles

que mais facilmente se expandem. Contudo, Bordenave e Pereira (1995, p. 17) advertem: “unanimemente os participantes dos cursos acusam um emprego excessivo, quase exclusivo, da preleção ou aula expositiva, com baixíssima participação dos alunos”. De fato, autores como Milliken e Barnes (2002, p. 224) afirmam que claramente há inquietações em relação ao exagero do formato da aula expositiva como meio exclusivo de transferir conteúdo.

No entanto, Godoy (1997, p. 77-78) relaciona algumas situações em que essa técnica pode ser usada: (i) exposição; (ii) apresentação de novos assuntos; (iii) para despertar a motivação; (iv) apresentação de programa de ensino; (v) esclarecimento de conceitos e princípios, complementando-os ou expandindo-os; (vi) revisão, avaliação ou síntese de informações; (vii) narração de uma experiência de cunho pessoal. O Center for Teaching Excellence - CTE (2008) complementa a lista com outras aplicações como a customização de apresentação de informações para um grupo específico de estudantes; resumo e apresentação de uma visão geral de um tópico, que pode estabelecer etapas para leitura e discussões adicionais; emolduração do processo de pensamento e resolução de problemas; e apresentação de análise e relações. Godoy (1997, p. 79-80) ressalta que essa estratégia de ensino deve envolver planejamento, o que exige bastante conhecimento da matéria. Também é importante que o docente organize a introdução, o desenvolvimento e a conclusão da aula (incluindo uma recapitulação dos conteúdos estudados, um resumo dos tópicos) e planeje sua estrutura, fazendo uso de apontamentos, caso necessário. Em acréscimo, sugere que o professor preste atenção em sua comunicação oral e corporal, o que envolve timbre e altura da voz (assim como seu deslocamento físico pelo ambiente e sua gesticulação) e também leve em consideração a duração da aula e o perfil do público que vai assisti-la, cuidando dos recursos audiovisuais e demais materiais de apoio. De acordo com Perluigi Piazzi, um aspecto crítico para a efetividade e a longevidade do processo de ensino-aprendizagem é manter o aluno desafiado. Com base no trabalho de Mihály Csíkszentmihályi sobre Flow, Piazzi (2008) discute que um aluno entediado ou desanimado não aumentará sua inteligência (também chamada por competências, conforme figura 1) e não aprenderá novos conteúdos. Por outro lado, um aluno exigido em demasia, entrará em um estado de ansiedade que bloqueará seu aprendizado da mesma forma.

O desafio está em não criar ansiedade nos alunos, por meio de responsabilidades/desafios excessivos, desalinhados com as competências (habilidade ou inteligência) dos alunos e nem permitir que os alunos permaneçam em uma zona de conforto. O equilíbrio entre o nível de inteligência (habilidade, capacidade de entrega) e os desafios deve ser constante.

Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas, como a produção de vídeos pelos próprios aprendentes, por exemplo, é uma alternativa válida para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A figura 1 apresenta o fluxo ideal de aprendizado em que os alunos são desafiados, ganham novas competências ou desenvolvem as que já possuem (nas palavras de Piazzzi, os alunos aumentam sua inteligência), passam a enfrentar novos desafios e assim por diante.

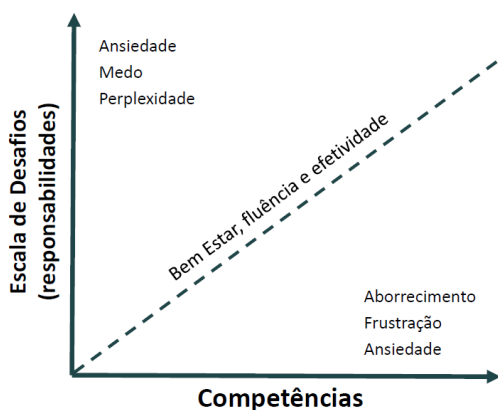


Figura 1: O fluxo do aprendizado

Fonte: elaborado pelos autores com base em Piazzzi (2008)

O CTE (2008) observa que estamos acostumados com a aula expositiva e a encaramos como segura, fácil e mais confiável que outros métodos de ensino. Embora ela possa beneficiar os estudantes de várias formas, sozinha não assegura a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Nesse sentido, é relevante a opinião de Karns (2006), para quem os educadores de marketing precisam fornecer uma gama de experiências de aprendizagem para tocar em várias modalidades de aprendizagem.

Ao utilizar a aula expositiva combinada com outras formas de ensino como discussão e aprendizagem cooperativa a sua eficácia pode ser alavancada.

(b) o **ensino em grupos pequenos** apoia-se no envolvimento e na participação dos alunos como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Seus propósitos são, sobretudo, educativos e formativos em vez de instrutivos ou informativos, reforçando que a educação não é unidirecional. É importante destacar uma metodologia que vem ganhando força dentre as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: a TBL (*Team-Based Learning*). Segundo Hernandez (2002), a TBL ou aprendizagem cooperativa (*Cooperative Learning*) trata da criação de estruturas de cooperação, como parte de um projeto do curso, que são eficazes na promoção da

aprendizagem ativa e profunda (nível superior pensamento) na sala de aula e que estimulam a interdependência positiva e a responsabilidade individual entre os estudantes que trabalham em pequenos grupos.

DeMoranville *et al.* (2015) comentam que quando os alunos são responsáveis por descobrir e aplicar conceitos para resolver os problemas, eles não só apreciam mais o processo de aprendizagem, mas também retêm o conteúdo aprendido.

Dentre as inúmeras técnicas de ensino em grupos, Godoy e Cunha (1997, p. 87) ressaltam três que são bastante utilizadas em Administração: seminário, método do caso e jogo de empresas. Podemos acrescentar os projetos em grupo que são bastante comuns em cursos de administração. Essas três técnicas e mais a de *role playing* são apresentadas em seguida.

- *Seminário*: para Bordenave e Pereira (1995, p. 171) o seminário tem por finalidade: (i) identificar problemas e examinar seus diversos aspectos; (ii) apresentar informações pertinentes; (iii) propor pesquisas necessárias para resolver problemas; (iv) acompanhar o progresso das pesquisas; (v) apresentar os resultados aos demais membros do grupo; (vi) receber comentários, críticas e sugestões dos companheiros e do professor.

Contudo, parece que muitos estudantes têm uma ideia errada dessa técnica, como mostrou a pesquisa de Godoy (1989): o seminário, não consiste na simples divisão da classe em grupos, para preparação e exposição de um tópico do programa. Na realidade, para que haja colaboração no seminário é preciso que os alunos tenham um mínimo de conhecimento sobre o tema, certo nível de maturidade e independência intelectual.

- *Método do Caso*: Neste método, o professor utiliza a descrição de casos reais com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre uma solução para a situação analisada. Em geral, é utilizado para ilustrar a aplicação prática de conceitos, teorias e ferramentas, podendo ser tanto um caso de sucesso quanto uma situação de insucesso, de fracasso. E como afirmam Godoy e Cunha (1997, p. 94), “um caso frequentemente não tem solução ‘certa’, sendo necessário que o grupo de alunos reconheça que existem outras soluções possíveis e que a sua trará determinadas consequências”. Nesse sentido, também é importante que os alunos avaliem os aspectos positivos e negativos da proposta apresentada, confrontando-a com outras possibilidades.

- *Jogo de empresas*: consiste na criação de uma empresa fictícia na qual os estudantes, como proprietários ou diretores, manipulam instrumentos gerenciais e informações para tomar decisões que são compiladas em um software simulador do ambiente real. Sauaia (1995, p. 66) reforça que essa é uma técnica vivencial, onde os alunos têm a possibilidade de conhecer as relações de causa e efeito que caracterizam a situação estudada. Em Marketing, especificamente, a gestão simulada tem

sido utilizada no formato de jogos de Marketing, onde os alunos lidam com diversas ferramentas para analisar mercados e gerenciar produtos.

- *Role playing*, outro formato que envolve a designação dos alunos a papéis gerenciais e discussão de uma dada situação sob o ponto de vista de seus personagens. Trata-se de uma vivência, uma simulação/representação de uma situação real. Essa abordagem provavelmente desenvolve melhor os aspectos interpessoais sendo estimulante, mas, por outro lado, demanda muito tempo. Para Richardson (1994) o *role playing* possibilita que os alunos desenvolvam as habilidades de “fazer”, assim como identifiquem, de forma mais próxima com o contexto organizacional, as competências gerenciais e as emoções sentidas na situação vivenciada. Em estudo realizado por Ikeda e Veludo-de-Oliveira (2007), o *role playing* foi julgado pelos alunos como uma das estratégias de ensino menos adequadas à aprendizagem de Marketing entre as diversas opções apresentadas: método do caso, palestras com profissionais, aula expositiva, projetos em grupo, discussão com base em vídeos e exercícios escritos em grupo. Talvez pelo uso precário e falta de familiaridade com a técnica. A timidez inicial dos alunos para interpretar um dado papel também pode ser uma das razões para a menor aceitação desta metodologia ativa de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos realizados em grupo em comparação à aula expositiva requerem uma participação mais ativa do aluno; e a aprendizagem ativa encontra-se entre as sete boas práticas de um curso de graduação citadas por Chickering e Gamson (1997). Outras que valem menção são: estímulo do contato docente-aluno; estímulo à cooperação entre alunos; rápido *feedback*; ênfase no tempo da tarefa; a comunicação de altas expectativas; respeito aos diversos talentos/habilidades e estilos de aprendizagem.

3 APRENDIZAGEM ATIVA

Em 1987, a American Association for Higher Education (AAHE) em conjunto com a Johnson Foundation (1987) publicou um artigo que afirma que um importante princípio para a boa prática na educação de graduação deve ser um ambiente no qual a aprendizagem ativa é encorajada. Também afirma que a aprendizagem não é um esporte de espectador, mas algo na qual os estudantes devem “fazer com que a aprendizagem faça parte deles” (SNYDER, 2003).

Bonwell (1991) afirma que os educadores usam o termo “aprendizagem ativa” de forma mais intuitiva do que buscam uma definição comum. Revell e Wainwright (2009) corroboram, dizendo que até recentemente não havia uma definição de “aprendizagem ativa”.

O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem. Para melhor delinear o conceito, é

oportuno lembrar um provérbio chinês que diz: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Isso foi dito pelo filósofo Confúcio e tem relação direta com aprendizagem ativa. Silberman (1996) modificou tal provérbio para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a ele a seguinte redação:

- O que eu ouço, eu esqueço;
- O que eu ouço e vejo, eu me lembro;
- O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender;
- O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;
- O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.

Geralmente, a expressão aprendizagem ativa, que pode ser entendida também como aprendizagem significativa, é usada de forma vaga e imprecisa. Intuitivamente, professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa. Muitos consideram que o aluno está sempre ativamente envolvido enquanto assiste a uma aula expositiva. Entretanto, pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva (MEYERS; JONES, 1993).

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996).

É interessante ainda apontar os comentários de Valente (2013, p. 1), que afirma que na “aprendizagem ativa, em oposição à aprendizagem passiva, bancária, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento”. Ainda segundo o autor, existem inúmeras estratégias para a implementação da aprendizagem ativa como: a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos ou o problem based learning (PBL).

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Por estes motivos, na aprendizagem ativa, a retenção dos conteúdos pelos alunos tende a ser mais efetiva. Um estudo

realizado por Freeman *et al.* (2014) apresentou este fato. A figura 2 ilustra o resultado da pesquisa, apresentando que a média dos alunos reprovados tende a ser menor em disciplinas que fazem uso de estratégias de aprendizagem ativa do que naquelas que lançam mão apenas de aulas expositivas.

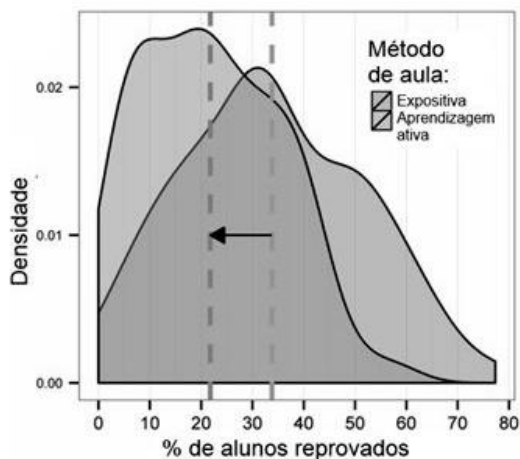


Figura 2: Comparação das densidades de alunos reprovados

Fonte: adaptado de Freeman *et al.* (2014)

Independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência, segundo a concepção de Pecotche (2011). Em outras palavras, a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino. A relevância das Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem também está relacionada ao fato de que a aula é atividade secundária (PIAZZI, 2009). De acordo com o autor, a atividade principal é a tarefa. Durante as aulas, o aluno entende, mas apenas quando está desempenhando atividades, resolvendo problemas ou fazendo tarefas é que o aluno aprende. Assim, torna-se essencial que o educador evite aulas puramente expositivas. A inclusão de qualquer atividade (como as listadas anteriormente) permitirá melhor aprendizado de qualquer conteúdo.

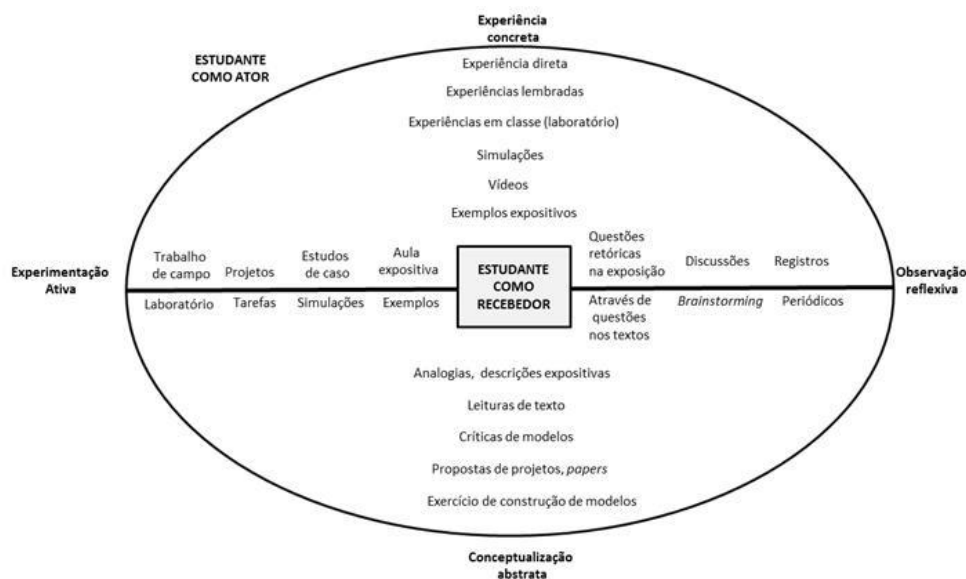


Figura 3: Envolvimento do aluno de acordo com vários métodos de ensino

Fonte: Svinicki e Dixon (1987)

Em vez de definir a aprendizagem ativa, Bonwell e Eison (1991) relacionam as características da aprendizagem ativa: (i) Ênfase no desenvolvimento de habilidades de raciocínio analítico e crítico; (ii) Os alunos fazem mais do que simplesmente ouvirem passivamente; (iii) Os estudantes se engajam em algum tipo de atividade; (iv) Ênfase na exploração de atitudes e valores em relação ao conteúdo do curso; (v) Foco no pensamento crítico, análise e avaliação em vez de coleta de conhecimento; (vi) Os alunos e professores recebem feedback mais rápido. É relevante ressaltar que não se trata de um tema novo. Ainda que carente de maiores estudos, e principalmente de maior aplicação em sala de aula pelos docentes, a importância da aprendizagem ativa já era enfatizada por David Kolb em seus trabalhos iniciais na década de 1980. Bergsteiner e Avery (2010), baseando-se no modelo dos quatro estilos de aprendizagem propostos por Kolb (1984), representaram as diferentes naturezas do envolvimento do aluno de acordo com vários métodos de ensino, como ilustrado pela figura 3. Destaca-se que o quadrante superior esquerdo coloca do estudante como ator, ou seja, atuando efetivamente no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, Bergsteiner, Avery e Neumann (2010) posicionam o estudante como ator ao fazer uma atividade em atividades em situação de aprendizagem concreto/ativo, conforme apresentado pela figura 4.

CONCRETO/ATIVO

ABSTRATO/PASSIVO

Estudante como ator		Estudante como receptor	
Fazer uma atividade	Assistir uma atividade	Ouvir sobre uma atividade	Ler sobre uma atividade

Figura 4: Escala genérica de tipologia de aprendizagem

Fonte: Bergsteiner, Avery e Neumann (2010)

Alguns pesquisadores sugerem que comparados com a aula expositiva, métodos que promovem a aprendizagem ativa aumentam os resultados do estudante (O'SULLIVAN; COPPER, 2003; CHRISTIANSON; FISHER, 1999), a participação do aluno (MCCLANAHAN; MCCLANAHAN, 2002), e a retenção dos conceitos ao longo do tempo (BERRY, 2008). Técnicas de aprendizagem ativa contrastam-se com as de aprendizagem passiva de classe de aula típica em que um professor expressa seu saber para os estudantes que silenciosamente e dedicadamente registram o que conseguem assimilar em anotações em seus cadernos (ou computadores).

A aprendizagem ativa envolve os estudantes fazendo algo e assumindo a liderança no raciocínio sobre o que eles fazem. Requer um papel de participação na sua educação, em vez de uma postura receptiva e passiva; além de exigir um maior aprofundamento no processamento da informação, resultando numa maior compreensão e melhor retenção, assim como no aumento de interesse e atenção do aluno. Em estudos comparando aulas que se utilizaram de métodos de aprendizagem ativa com aprendizagem passiva, os alunos nas primeiras mostraram maior retenção do conteúdo no final do curso, como também maior habilidade para resolução de problemas, atitude mais positiva, e maior motivação para aprendizagem futura (MCKEACHIE *et al.*, 1987; RHEM, 1998).

4 BARREIRAS À APRENDIZAGEM ATIVA

Bonwell (1991) menciona, porém, alguns obstáculos para a utilização da aprendizagem ativa, incluindo o tempo limitado da aula. São eles: (i) Possível aumento no tempo de preparação; (ii) Dificuldade potencial de usá-la em salas com uma quantidade grande de alunos; (iii) Falta de material, equipamento e recursos necessários. Por outro lado, ressalta que talvez a maior barreira seja o risco da não participação do aluno, do uso de raciocínio mais complexo, da falta de habilidades necessárias, de o educador ser criticado pelo ensino não ortodoxo ou até de os alunos

aprenderem conteúdo suficiente para fazer com que os docentes sintam uma perda de controle da sala.

Cada obstáculo ou barreira e tipo de risco, podem, entretanto, ser superados por meio de planejamento calculado e meticuloso.

Bergsteiner e Avery (2009) também advertem que estudantes podem se tornar hostis e agressivos se a demanda for excessiva, ou se a aula ou o curso não forem bem planejados e executados. Podem argumentar que “estão pagando para serem ensinados e não para ensinarem eles mesmos” (FELDER; BRENT, 1996, p. 43). Um estudo de Struyven, Dochy e Janssens (2008) resultou que a avaliação dos estudantes da aula expositiva mostrou-se positiva, enquanto métodos ativos apresentaram avaliações polarizadas ou extremamente positiva ou extremamente negativa, significando que a aplicação desses métodos tem que ser feita com cuidado e maior planejamento do que vem sendo feito.

Estas são provavelmente as razões que levam muitos docentes à acomodação quanto a seus métodos e estratégias de ensino, perpetuando a aula expositiva como o modo predominante de instrução – padrão que ocorre desde que as universidades foram fundadas na Europa Ocidental a mais de 900 anos (FREEMAN *et al.*, 2014).

5 RELATO EXPERIÊNCIAS EM CURSO DE MARKETING

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma:

- a. *Aplicação e condução:* Os cursos escolhidos para a produção de vídeo pelos grupos de alunos de graduação em Administração foi o de Comportamento do Consumidor. A tarefa foi elaborar um vídeo retratando padrões de consumo e que os alunos, na medida do possível, fizessem a ligação entre a teoria discutida no curso com a prática.
- b. *Os grupos se organizaram por afinidade e escolha própria sendo compostos por 4 a 6 alunos.*
- c. *Os grupos tinham de 3 a 6 semanas para produção de um vídeo com duração de 10 minutos, sendo a apresentação previamente agendada.*
- d. *Além do professor e do monitor da turma, havia uma banca constituída por mais 3 alunos da própria classe que julgavam os seus colegas. A banca ressaltava os principais pontos (negativos e positivos, individuais e do grupo) e atribuíam notas de 0 a 10 em formulário previamente disponibilizado pelo professor, contendo diversos*

questões de avaliação (qualidade dos slides, conteúdo, uso da teoria, eficácia na utilização do tempo)

e. Os alunos foram solicitados a fazerem uma reflexão crítica e escrita sobre a experiência.

6 RESULTADOS

A prática resultou numa grande variedade de propostas com considerável grau de criatividade; os alunos fizeram uso de diversos recursos. Alguns utilizaram imagens já existentes, dinâmicas (vídeos) ou estáticas (fotos e ilustrações), gravadas da televisão ou de canais da internet como o *Youtube*, ou mesmo de material promocional/institucional de empresas. Outros desenvolveram produções inéditas com entrevistas de consumidores, gravações *in loco* em lojas de varejo, e suas próprias compras. A avaliação dos alunos revela que a experiência foi bastante profícua. Os principais comentários se referem à novidade de se envolverem numa atividade inédita (produção de vídeos) com a qual não estavam acostumados. Mostraram-se relutantes, no início, porém entusiasmados ao final. Ainda que a experiência tenha se revelado bastante útil, os vídeos apresentados pelos grupos revelaram diferentes níveis de qualidade; alguns bastante elaborados, com evidência de planejamento da produção e grande envolvimento por parte dos alunos, e outros mais simples, mas não menos efetivos no atingimento dos objetivos didáticos e pedagógicos. A partir observação do professor e dos monitores da disciplina, somada com a avaliação crítica feita pelos alunos ressaltam-se os seguintes aspectos:

- **Positivos:** (i) maior engajamento do aluno e atitude positiva perante o curso; (ii) geração do sentimento de desafio de realizar uma tarefa incomum; (iii) empenho do grupo e dos alunos individualmente para a produção de um vídeo com conteúdo adequado, coerente e atraente; (iv) geração de discussão e comentários a respeito da tarefa; (v) permitiu análise e reflexões já que os alunos tiveram que avaliar os próprios vídeos e os demais trabalhos da classe; (vi) criação de estímulo crítico para avaliação durante a atuação como membro da banca; (vii) resgate do *role play* como recurso didático (algo pouco mencionado em pesquisas anteriores já que alguns alunos se colocaram na posição de apresentador e do consumidor; (viii) resultado concreto da produção de vídeo gerando satisfação.

- **Negativos:** (i) produção amadora e ingênua de diversas situações de compra; (ii) qualidade irregular das produções; (iii) dificuldade de alguns alunos fazerem a ligação da teoria com a aplicação; (iv) dificuldade em organizar-se, definir competências, papéis e responsabilidades; (v) sentimento de insegurança por parte de alguns elementos devido ao excesso de liberdade de criação;

(vi) espírito corporativista de alguns alunos e membros da banca que viesavam julgamentos neutros e racionais; (vii) excessiva valorização da apresentação em detrimento do processo de aprendizagem.

A tabela 1 ilustra os aspectos positivos e negativos nas três etapas dessa experiência: preparo, apresentação oral e resultados alcançados.

TABELA 1: Aspectos negativos e positivos da experiência da produção de vídeos pelos grupos de alunos nas respectivas etapas

Etapas	Negativos	Positivos
Preparo	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em definições de papéis e responsabilidades - Desorganização interna dos grupos - Insegurança dos alunos quanto à capacidade de entrega 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior comprometimento; - Atividade desafiadora - Reflexão sobre a aplicação dos conteúdos estudados - Geração de comentários (<i>buzz</i>) e discussões
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Espírito corporativista na avaliação pelas bancas - Valorização desta etapa em detrimento do planejamento e produção do material e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de espírito crítico para avaliação - Envolvimento e preparo em geral, cuidadoso
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Amadorismo; - Muita variação de qualidade -Imaturidade/Ingenuidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Geração de comentários (<i>buzz</i>) - Aprendizagem a partir dos conteúdos dos outros grupos - Análise crítica dos materiais produzidos -Geração de um produto concreto (vídeo)

7 CONCLUSÃO

Este trabalho focou uma experiência com alunos de graduação em administração na tentativa de utilizar ferramentas de aprendizagem ativa e avaliar sua eficácia. Acredita-se que os resultados seriam diferentes se fossem aplicados em outro segmento discente como no mestrado, doutorado ou em cursos de educação executiva, que possuem outro nível de engajamento, interesse e maturidade, bem como que apresentam maior domínio dos conteúdos teóricos. Os vídeos sempre apareceram como uma das principais ferramentas de ensino, porém a produção de vídeos pelos alunos raramente é discutida em cursos de administração, o que leva a crer que, ainda que possa não ser inovadora, esta opção ainda é pouco usada em administração e a discussão sobre sua efetividade no meio acadêmico ainda é incipiente, merecendo maior atenção por parte de pesquisadores. A proposição criativa de utilização de recursos não tradicionais de ensino é uma iniciativa que pode ser mais encorajada uma vez que os professores se apegam a métodos tradicionais que nem sempre são efetivos, principalmente junto a jovens que possuem dificuldade de se dedicar a tarefas de introspecção e concentração, e que utilizam a tecnologia naturalmente em suas rotinas. Este fato leva a crer que para este perfil o “aprender fazendo” preconizado por Race (2002) traga melhores resultados.

É salutar observar que os métodos a serem utilizados devem se adaptar ao estilo e personalidade dos professores e na medida do possível também com o estilo de aprendizagem do aluno e da classe. Nesse sentido, a produção de vídeo pelos alunos parece ser uma opção efetiva para incorporar a aprendizagem ativa em cursos de administração e em especial de marketing.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. F. **TIC educação 2011**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BERGSTEINER, Harald., AVERY, Gayle C.; NEUMANN, Ruth. Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. **Studies in Continuing Education**. v. 32, n. 1, p. 29-46, March 2010.

BERRY, W. Surviving lecture: A pedagogical alternative. **College Teaching**, v.56, n.1, p. 149-153, 2008.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ERIC Digest. Sep. 1991. **ASHE-ERIC Higher Education Reports**. George Washington University. Washington DC Disponível em: <<http://www.oid.ucla.edu/about/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. 2012.

BORDENAVE; J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRYANT, Stephanie M.; HUNTON, James E. The use of technology in delivery of instruction: implications for accounting educators and education researchers. **Issues in Accounting Education**, Sarasota, v. 15, n. 1, p. 129-162, Fev. 2000.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Seven Principles for Good Practice. (AAHE Bulletin). **The Wingspread Journal**, v. 9, n. 2, p. 3-7, March 1997.

CHICKERING, Arthur.W.; GAMSON, Zelda.F. (1991). Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. **New Directions for Teaching and Learning**. v.1, n. 47, Fall 1991.

CHRISTIANSON, R.; FISHER, K. Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms. **International Journal of Science Education**, v. 27, n.1, p. 687-698, 1999.

COFFIELD, F., D. Moseley, E. Hall, and K. Ecclestone. **Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review**. London: Learning and Skills Research Centre, 2004

COVILL, Amy E. College students' perceptions of the traditional lecture method. **College Student Journal**, v. 45, n. 1, p. 92-101, Mar 2011.

CTE – Center for Teaching Excellence. University of Maryland, 2008. Disponível em: <<http://www.cte.umd.edu/library/teachingLargeClass/guide/index.html>>. Acesso em: 24 de abr. 2012.

DEMORANVILLE, C. W.; FREDERICKS, E.; SCHOENBACHLER, D. D.; VAZQUEZ, L. Reality Education: The Marketing Apprentice. *In*: SPOTTS, H. E. **Marketing, Technology and Customer Commitment in the New Economy**. Springer International Publishing, p. 1-6, 2015.

EVANS, Joel R. The emerging role of the internet in marketing education: from traditional teaching to technology-based education. **Marketing Education Review**, Columbia, v. 11, n 3, p.1, Fall 2001.

FELDER, R. M.; BRENT, R. Navigating the bumpy road to student-centered instruction. **College Teaching**, v. 44, n.1, p. 43-47, 1996.

FREEMAN, S.; EDDY, S. L.; MCDONOUGH, M.; SMITH, M. K.; OKOROAFOR, N.; JORDT, H.; WENDEROTH, M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, 2014.

GAYTAN, Jorge A.; SLATE, John R. Multimedia and the college of business: a literature review. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 35, n. 2, p. 176-205, Winter 2002-2003.

GODOY, A. S. **Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau: um estudo comparativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

GODOY, A. S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. **Didática**, v.1, n. 30, p. 9-25, 1995.

GODOY, Arilda S. Revendo a aula expositiva. *In*: MOREIRA , D. A. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

GODOY, A. S.; CUNHA, M. A. V. C. Ensino em pequenos grupos. *In*: MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

HERNANDEZ, Sigfredo A. Team Learning in a Marketing Principles Course: Cooperative Structures That Facilitate Active Learning and Higher Level Thinking. **Journal of Marketing Education**, vol. 24, n. 1, p. 73-85, April 2002.

IKEDA, Ana Akemi; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia M.; CAMPOMAR, Marcos Cortez. O Método do Caso no Ensino de Marketing. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 3, art. 4, p. 52-68, Set./Dez. 2007

JACOBSON, L. V.; ALVES, F. H. D.; ÉBOLI, M.; FISCHER, A. L. A Utilização do WebCT em um Curso de Pós-Graduação: combinando ensino presencial e ensino a distância. *In*: **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 26, 2002, *Anais...* Salvador, ANPAD, 2002.

KARNS, G. L. Learning style differences in the perceived effectiveness of learning activities. **Journal of Marketing Education**, v. 28, n. 1, p. 56-63, 2006.

KOLB, D. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984

KOLB, D. A. **LSI learning style inventory**. Boston: McBer, 1985.

KUHN, K.; RUSSELL-BENNETT, R.; RUNDLE-THIELE, S. Promoting Student Learning with Online Videos: A Research Agenda. *In*: DEETER-SCHMELZ, D. R. **Proceedings of the 2010 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference**. Springer International Publishing, p. 206-210, 2015.

- MCCLANAHAN, E.; MCCLANAHAN, L. Active learning in a non-majors biology class. **College Teaching**, v. 50, n.1, p. 92-96, 2002.
- MCKEACHIE, W. J.; PINTRICH, P. R., LIN, Y. G.; SMITH, D. A. **Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Literature**. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Michigan: The University of Michigan, 1987.
- MEYERS, C.; JONES, Thomas B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- MILLIKEN, John; BARNES, L. Philip. Teaching and technology in higher education: student perceptions and personal reflections. **Computers & Education**, Londres, v. 39, n.1, p. 223-235, 2002.
- MOREIRA, D. A. Identificação de indicadores de qualidade na instrução universitária. **Educação e Seleção**, n. 18, v.1, p. 81-92, 1988.
- NOVEMBER, P. Teaching marketing theory: a hermeneutic approach. **Marketing Theory, London**, v. 2, n. 1, p. 115-133, March 2002.
- O'SULLIVAN, D.; COPPER, C. **Evaluating active learning: A new initiative for a general chemistry curriculum**. *Journal of College Science Teaching*, v 32, n.1, 448-452, 2003.
- PAHL, Claus. Managing evolution and change in web-based teaching and learning environments. **Computer & Education**, Londres, v. 40, n.1, p. 99-114, 2003.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.
- PETERSON, Robert, A.; ALBAUM, Gerald; MUNUERA, Jose L.; CUNNINGHAM, William H. Reflections on the use of instructional technologies in marketing education. **Marketing Education Review**, Columbia, v. 12, n. 3, p. 7-17, 2002.
- PIAZZI, Pierluigi. **Estimulando inteligência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando inteligência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- RACE, P. **The Lecturer's Tool Kit: A Practical Guide to Learning, Teaching and Assessment**, London: Kogan Page, 2002.
- REVELL, Andrea; WAINWRIGHT, Emma; What Makes Lectures 'Unmissable'? Insights into Teaching Excellence and Active Learning. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 209–223, May 2009.
- RHEM, J. Problem-Based Learning: An Introduction'. **The National Teaching & Learning Forum**, v 8, n.1, 1998.
- RICHARDSON, B. Towards a comprehensive view of the case method in management development. **Industrial and Commercial Training**, Guilsborough, v. 26, n. 9, p. 3-10, 1994.

- ROGERS, D. L. A paradigm shift: Technology integration for higher education in the new millennium. **Education Technology Review**, Norfolk, v. 8, n.1, p. 19-27. Spring-Summer, 2000.
- SAUAIA, A. C. A. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas**: contribuições para a educação gerencial. Tese (doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.
- SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.
- SIU, W.; CHAU, L. L. Teaching Marketing Research with the Internet. **Journal of Education for Business**, Washington, v. 74, n. 1, p. 44-50, Sep./Oct. 1998.
- SVINICKI, Marilia. D.; DIXON, Nancy. M. The Kolb model modified for classroom activities. **College Teaching**, v. 35, n. 4, p. 141-146, 1987.
- SNYDER, Kimberlee D. **Ropes, poles, and Space**: Active learning in business education. The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and London: SAGE Publications, 2003.
- STRUYVEN, K., DOCHY, F.; JANSSENS, S. Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. **European Journal of Psychology of Education**, v. 23, n. 1, p. 295-317, 2008.
- TAYLOR, Melissa; JOWI, Doreen, SCHREIER Howard, BERTELSEN, Dale. Students' Perceptions of E-Mail Interaction During Student-Professor Advising Sessions: The Pursuit of Interpersonal Goals. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v.1, n.16, p. 307–330, 2011.
- THE JOHNSON FOUNDATION. **Principles for Good Practice in Undergraduate Education**. Racine, WI: Wingspread, 1987.
- UELTSCHY, L. C. An exploratory study of integrating interactive technology into the marketing curriculum. **Journal of Marketing Education**, Boulder, v. 23, n. 1, p. 63-73, Apr. 2001.
- VALENTE, José A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. No prelo**. 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2014.