

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

SARAH RENATA MENEZES E SILVA

PENSAMENTO REFLEXIVO E ABORDAGENS DO ALUNO À APRENDIZAGEM:  
UMA AVALIAÇÃO SOBRE O EMPREGO DO MÉTODO DE CASOS DE ENSINO EM  
ADMINISTRAÇÃO

FORTALEZA  
2018

SARAH RENATA MENEZES E SILVA

PENSAMENTO REFLEXIVO E ABORDAGENS DO ALUNO À APRENDIZAGEM:  
UMA AVALIAÇÃO SOBRE O EMPREGO DO MÉTODO DE CASOS DE ENSINO EM  
ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Orientador: Prof. Dr. Serafim Firmo de Souza Ferraz.

FORTALEZA  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S583p Silva, Sarah Renata Menezes e.  
Pensamento reflexivo e abordagens do aluno à aprendizagem : uma avaliação sobre o emprego do método de casos de ensino em administração / Sarah Renata Menezes e Silva. – 2018.  
152 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Prof. Dr. Serafim Firmo de Souza Ferraz .
1. Abordagens dos alunos à aprendizagem. 2. Pensamento Reflexivo. 3. Casos de Ensino. 4. Universidade Federal. I. Título.

CDD 658

---

SARAH RENATA MENEZES E SILVA

PENSAMENTO REFLEXIVO E APRENDIZAGEM INDIVIDUAL: UMA AVALIAÇÃO  
SOBRE O EMPREGO DO MÉTODO DE CASOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Serafim Firmo de Souza Ferraz (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Fabiana Pinto de Almeida Bizarria  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo e de todos, minha força, minha base sólida, meu refúgio. A fé que tenho Nele me faz querer ser forte e corajosa para enfrentar as adversidades da vida, mesmo quando tudo parece desordenado. Todos os dias entrego minha vida nas mãos Dele e deixo que guie o meu caminho. Só assim tenho a certeza e a tranquilidade de estar seguindo na estrada certa.

À minha família, em especial meu pai, que sempre se esforçou para dar aos filhos uma educação de qualidade e de quem herdei o gosto pelos estudos e pela constante busca por novos conhecimentos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Serafim Firmo de Souza Ferraz, por ter aceitado construir comigo esse projeto, ter se disponibilizado a participar desse experimento, ter me ajudado nas dificuldades e ter me incentivado nos momentos de dúvidas. A oportunidade de conviver com a sua realidade docente durante todo o semestre de 2017.2 foi transformadora para mim. Seu padrão de excelência me estimulou a ser ainda mais criteriosa e cuidadosa com a minha pesquisa. O aprendizado que levo dessa vivência é engrandecedor.

Às Profs. Dras. Tereza Cristina Batista de Lima e Fabiana Pinto de Almeida Bizarria e ao Prof. Dr. Áurio Lúcio Leocádio da Silva, por contribuírem com ideias valiosas para o aprimoramento deste estudo.

Aos meus colegas de UFC, cientes dos desafios da nossa profissão. Vocês foram meus primeiros incentivadores nessa jornada e me inspiram a querer ser uma profissional atualizada, capacitada e qualificada. Compartilhar com vocês o meu aprendizado e as minhas dúvidas foi, também, uma forma de construir conhecimento, de aprender.

À minha amiga querida Josy Amaral, que esteve ao meu lado em todas as etapas, em todas as disciplinas, em todos os trabalhos. Que sorte a minha ter como dupla uma pessoa tão engajada e preocupada com a qualidade como você. Mais ainda, que maravilha foi construir com essa pessoa uma relação de verdadeira amizade e de carinho sem tamanho. Você é uma irmã do coração que o mestrado me deu e que continuará na minha vida para sempre.

Aos amigos Ramon Jorge e Sylvania Carvalho, que, juntos com Josy Amaral e eu, formaram o quarteto mais fantástico dos últimos tempos. Amigos que também levo para a vida. Muito obrigada por tudo!

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre a metodologia de casos de ensino, as abordagens à aprendizagem e o pensamento reflexivo, além da percepção dos discentes sobre a aprendizagem decorrente em disciplinas de um curso de graduação em Administração. O estudo parte da premissa de que o ato de administrar é complexo, contingencial, sujeito a riscos e à relativa imprevisibilidade, requerendo abordagens de ensino e de aprendizagem ativas. Para alcançar o referido objetivo, foi conduzido um estudo de métodos mistos sequenciais. O primeiro, uma pesquisa analítica longitudinal de natureza quantitativa e, o segundo, uma pesquisa qualitativa, com os alunos de duas disciplinas do curso noturno de Administração da Universidade Federal do Ceará. Na etapa quantitativa, foram utilizados o Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F), de Biggs, Kember e Leung (2001), e o Questionário de Reflexão (QR), de Kember et al. (2000) com 38 alunos. Os resultados quantitativos rejeitaram as hipóteses de que os casos de ensino favorecem a abordagem profunda e os níveis de reflexão e reflexão crítica do pensamento reflexivo. Tal achado estimulou uma etapa complementar, de natureza qualitativa, para ampliar a compreensão dos resultados da primeira etapa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo com 14 alunos. A pesquisa qualitativa evidenciou que os casos em Administração contribuem a utilização da abordagem profunda pelos alunos, apesar da influência de certos aspectos, como as características dos próprios estudantes, a preferência acadêmica e o cansaço, dentre outros. Quanto aos resultados do pensamento reflexivo, concluiu-se que os casos de ensino parecem desestimular a ação habitual em favor da compreensão dos conceitos. Entretanto, a abrangência conceitual dos casos, face ao estágio em que os alunos se encontravam no curso, conjugada com a incipiente experiência profissional dos mesmos se mostraram como fatores limitantes ao desenvolvimento da reflexão e da reflexão crítica. No que tange à aprendizagem, é possível inferir que os casos parecem incentivar a responsabilização dos alunos pela busca de fontes alternativas e pela participação ativa, contribuir para a transferência de conhecimento entre os estudantes e para a fixação da aprendizagem em longo prazo.

**Palavras-chave:** Abordagens dos alunos à aprendizagem. Pensamento reflexivo. Casos de ensino. Universidade federal.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the relationship between teaching case methodology, approaches to learning and reflective thinking, as well as the students' perception about learning arising in the subjects of an undergraduate course in Administration. The study starts from the premise that the act of administering is complex, contingent, subject to risks and relative unpredictability, requiring active teaching and learning approaches. To achieve this goal, a study of sequential mixed methods was conducted. The first is a quantitative longitudinal research, and the second is a qualitative research with students from two subjects of the night course of Administration at the Federal University of Ceará. In the quantitative step, the Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F), by Biggs, Kember and Leung (2001), and the Reflection Questionnaire (QR), by Kember et al. (2000) with 38 students. The quantitative results rejected the hypotheses that teaching cases favor the deep approach and levels of reflection and critical reflection of reflective thinking. This finding stimulated a complementary step, of qualitative nature, to broaden the understanding of the results of the first stage, through semi-structured interviews and content analysis with 14 students. Qualitative research evidenced that the cases in Administration contribute to the students' use of the deep approach, despite the influence of certain aspects, such as students' characteristics, academic preference and fatigue, among others. As for the results of reflective thinking, it was concluded that teaching cases seem to discourage habitual action in favor of understanding the concepts. However, the conceptual scope of the cases, in relation to the stage in which the students were in the course, combined with the incipient professional experience of the same ones, were shown as limiting factors for the development of reflection and critical reflection. With regard to learning, it is possible to infer that the cases seem to encourage students to be responsible for the search for alternative sources and active participation, to contribute to the transfer of knowledge among students and to the fixing of learning in the long term.

**Palavras-chave:** Student approaches to learning. Reflective Thinking. Teaching Cases. Federal University.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos para a formação de administradores.....	17
Figura 2 – Modelo 3P de sistema de aprendizagem. ....	22
Figura 3 – Relação entre abordagens à aprendizagem e pensamento reflexivo .....	41
Figura 4 – Proposta de processo para aplicação dos casos de ensino.....	54
Figura 5 – Procedimento de aplicação das atividades .....	59
Figura 6 – Procedimento de pesquisa. ....	60
Figura 7 – Categoria de análise abordagens à aprendizagem .....	82
Figura 8 – Categoria de análise pensamento reflexivo.....	95
Figura 9 – Categoria de análise aprendizagem.....	104



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Casos de ensinios publicados nos eventos da ANPAD.....	44
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens à aprendizagem ou ao estudo .....	21
Quadro 2 – Dimensões do R-SPQ-2F.....	63
Quadro 3 – Dimensões do QR.....	65
Quadro 4 – Estrutura do roteiro de entrevistas .....	68
Quadro 5 – Codificação dos dados .....	69
Quadro 6 – Associações entre os casos e as abordagens dos alunos à aprendizagem.....	77
Quadro 7 – Associações entre os casos de ensino e o pensamento reflexivo.....	80
Quadro 8 – Resultados do objetivo específico 1 .....	93
Quadro 9 – Resultados do objetivo específico 2 .....	102
Quadro 10 – Resultados do objetivo específico 3 .....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população .....	61
Tabela 2 – Distribuição da amostra .....	62
Tabela 3 – Confiabilidade interna do questionário R-SPQ-2F adaptado (pré-teste).....	64
Tabela 4 – Confiabilidade interna do questionário QR adaptado (pré-teste) .....	65
Tabela 5 – Confiabilidade interna da escala R-SPQ-2F .....	70
Tabela 6 – Confiabilidade interna das escalas do QR .....	71
Tabela 7 – Perfil da amostra .....	73
Tabela 8 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP1.....	75
Tabela 9 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP2.....	76
Tabela 10 – Comparativo dos níveis de pensamento reflexivo .....	78
Tabela 11 – Frequências da categoria de análise abordagens à aprendizagem .....	82
Tabela 12 – Frequências da categoria de análise pensamento reflexivo .....	95
Tabela 13 – Frequências da categoria de análise aprendizagem .....	104
Tabela 14 – Fontes alternativas utilizadas pelos alunos .....	105
Tabela 15 – Sentimentos negativos relatados pelos alunos .....	109
Tabela 16 – Sentimentos positivos relatados pelos alunos.....	109
Tabela 17 – Benefícios dos casos de ensino para a aprendizagem.....	111
Tabela 18 – Limitações à metodologia de casos de ensino .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANZSOG	Escola de Governo da Austrália e da Nova Zelândia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Categoria de Análise
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
E-F	Estrutura-Fato
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
GP1	Gestão de Pessoas 1
GP2	Gestão de Pessoas 2
IPAC	Instituto de Administração Pública do Canadá
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	<i>Problem-Based Learning</i>
QR	Questionário de Reflexão
R-SPQ-2F	Questionário Revisado de Processo de Estudo
SAL	<i>Student Approaches to Learning</i>
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UC	Unidade de Contexto
UFC	Universidade Federal do Ceará
UR	Unidade de Registro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	4
1.1 Justificativa .....	6
1.2 Objetivos.....	9
1.3 Hipóteses.....	9
1.4 Aspectos metodológicos.....	9
1.5 Estrutura do trabalho .....	10
<b>2 A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES</b> .....	11
2.1 As perspectivas tecnicista e do talento artístico profissional.....	11
2.2 Behaviorismo e construtivismo na aprendizagem .....	12
2.3 Elementos para a formação de administradores .....	14
<b>3 ABORDAGENS DOS ALUNOS À APRENDIZAGEM E PENSAMENTO REFLEXIVO</b> .....	18
3.1 Abordagens do aluno à aprendizagem (SAL).....	18
3.1.1 <i>Modelo 3P de sistema de aprendizagem</i> .....	22
3.1.2 <i>As Abordagens à aprendizagem no Modelo 3P</i> .....	28
3.2 Pensamento reflexivo.....	31
3.2.1 <i>Ação habitual</i> .....	35
3.2.2 <i>Compreensão</i> .....	35
3.2.3 <i>Reflexão</i> .....	36
3.2.4 <i>Reflexão crítica</i> .....	38
3.3 Relação entre abordagens à aprendizagem e pensamento reflexivo.....	39
<b>4 CASOS DE ENSINO</b> .....	42
4.1 Definição .....	42
4.2 Origem e evolução .....	43
4.3 Finalidades .....	45

<b>4.4</b>	<b>Tipologias</b>	46
<b>4.5</b>	<b>Aplicação dos casos</b>	49
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	56
<b>5.1</b>	<b>Tipologia de pesquisa</b>	56
<b>5.2</b>	<b>Estratégia de pesquisa</b>	57
<b>5.3</b>	<b>População</b>	60
<b>5.4</b>	<b>Pesquisa quantitativa</b>	61
<b>5.4.1</b>	<i>Amostragem Quantitativa</i>	62
<b>5.4.2</b>	<i>Coleta de dados quantitativos</i>	63
<b>5.4.3</b>	<i>Análise de dados quantitativos</i>	66
<b>5.5</b>	<b>Pesquisa qualitativa</b>	67
<b>5.5.1</b>	<i>Amostragem Qualitativa</i>	67
<b>5.5.2</b>	<i>Coleta de dados qualitativos</i>	67
<b>5.5.3</b>	<i>Análise dos dados qualitativos</i>	68
<b>6</b>	<b>RESULTADOS</b>	70
<b>6.1</b>	<b>Resultados quantitativos</b>	70
<b>6.1.1</b>	<i>Confiabilidade interna</i>	70
<b>6.1.2</b>	<i>Teste de normalidade</i>	71
<b>6.1.3</b>	<i>Perfil da amostra</i>	72
<b>6.1.4</b>	<i>Análise quantitativa das abordagens dos alunos à aprendizagem</i>	74
<b>6.1.5</b>	<i>Análise quantitativa do pensamento reflexivo</i>	78
<b>6.2</b>	<b>Resultados qualitativos</b>	80
<b>6.2.1</b>	<i>Análise qualitativa das abordagens dos alunos à aprendizagem</i>	81
<b>6.2.2</b>	<i>Análise qualitativa do pensamento reflexivo</i>	94
<b>6.2.3</b>	<i>Análise da aprendizagem</i>	103
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	115
	<b>REFERÊNCIAS</b>	119

<b>ANEXO A –REVISED STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE (R-SPQ-ZF)</b> .....	125
<b>ANEXO B – REFLECTION QUESTIONNAIRE (QR)</b> .....	127
<b>APÊNDICE A – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO R-SPQ-ZF – 1<sup>a</sup> APLICAÇÃO</b> .....	128
<b>APÊNDICE B – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO R-SPQ-ZF – 2<sup>a</sup> APLICAÇÃO</b> .....	130
<b>APÊNDICE C – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO QR – 1<sup>a</sup> APLICAÇÃO</b> .....	133
<b>APÊNDICE D – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO QR – 2<sup>a</sup> APLICAÇÃO</b> .....	135
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b> .....	137
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	138
<b>APÊNDICE G – TESTE DE NORMALIDADE DOS QUESTIONÁRIOS</b> .....	140

## 1 INTRODUÇÃO

A prática profissional do administrador está envolta em um paradoxo. De um lado está a racionalidade técnica e a concepção de que os problemas organizacionais são bem estruturados e possíveis de serem solucionados pela aplicação de métodos e teorias prescritivas. De outro lado está a realidade organizacional e seus problemas mal estruturados, caóticos e confusos, que vão além dos preceitos do conhecimento (SCHÖN, 2009).

No cotidiano de um administrador, as circunstâncias não são bem delimitadas e muitas vezes nem se mostram, de fato, como um problema, mas sim como uma mistura complexa de fatores que envolvem incerteza, singularidade e conflito de valores (SCHÖN, 2009). Administração é uma profissão que requer a atuação em problemas de naturezas diversas (como recursos humanos, logística, marketing, entre outros), imersos em ambientes heterogêneos, de oscilações e de imprevisibilidade de mudanças (ARAÚJO et al., 2012).

O paradoxo da prática profissional se reflete, inevitavelmente, sobre a educação profissional, gerando um conflito entre o rigor das ciências e a relevância das práticas. A preocupação está em como preparar os alunos para atuarem em situações de incertezas ao passo que as universidades ainda parecem se pautar em modelos tradicionais de ensino assentados em teorias prescritivas (SCHÖN, 2009). Mintzberg (2005), um crítico do modelo tradicional de ensino importado dos norte-americanos, transporta a problemática para o ensino da Administração e considera que a teoria de âmbito acadêmico está separada da orientação para ação dos administradores.

Schön (2009, p. 25) defende que as instituições de ensino adaptem seus currículos ao “[...] ensino prático reflexivo” – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática”.

Nesse sentido, no Brasil, a Lei nº 9.394/96, intitulada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece em seu artigo 43, inciso I, que a educação superior tem como uma de suas finalidades “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996).

Para atender ao dispositivo legal, a Universidade Federal do Ceará (UFC) estabelece, no art. 4º do seu estatuto, que um dos objetivos da instituição é

e) gerar, socializar e difundir conhecimentos, saberes e práticas no campo das ciências, das artes, das culturas, dos desportos e das tecnologias, fomentando o pensamento crítico-reflexivo nos diversos campos dos saberes e das práticas (UFC, 2017, p. 7).



Da mesma forma, a realidade organizacional polivalente exige que os administradores possuam habilidades e competências que os tornem capazes de atuar de maneira eficiente em um ambiente complexo (NICOLINI, 2003). Por isso, a Resolução nº 4/2005, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração a fim de que sejam formados administradores com capacidade e aptidão para tomada de decisão nas diversas situações que envolvem as várias áreas de atuação desses profissionais (BRASIL, 2005). Para isso, a Resolução prevê que os administradores graduados devem possuir competências e habilidades mínimas, tais como saber lidar com problemas, propor soluções e pensar estrategicamente, exercer a tomada de decisão, agir e refletir criticamente e saber aplicar as experiências pessoais no contexto de trabalho.

De acordo com essa diretriz, a Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) da UFC tem como missão “[...] formar profissionais, críticos e reflexivos, capazes de atuar como agentes transformadores da sociedade” (FEAAC, 2017).

Espera-se, com base no contexto normativo e nas necessidades das organizações, que os alunos de graduação em Administração sejam ativos, com responsabilidades sobre o seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de assumirem uma postura simplesmente passiva. Postura essa que afasta o aluno de Administração da consciência crítica e da sua responsabilidade como sujeito da aprendizagem (NICOLINI, 2003).

Tendo em vista a multidisciplinaridade do estudo da Administração, não é suficiente que o estudante conheça conceitos ou memorize terminologias. Ele deve ser capaz de transpor a teoria para a prática organizacional a fim de lidar com a complexidade e a variedade de áreas de atuação que a Administração proporciona. Desafios dessa natureza parecem compatíveis com o que defendem Kember et al. (2000) sobre o pensamento reflexivo e Biggs, Kember e Leung (2001) sobre as abordagens do aluno à aprendizagem.

O pensamento reflexivo pode ser conceituado como a capacidade de associar conhecimentos prévios à realidade prática, atribuindo a esses conhecimentos um significado pessoal. O pensamento reflexivo possui quatro níveis, a saber: ação habitual, compreensão, reflexão e reflexão crítica. Este último nível, especificamente, envolve a capacidade de questionar pressupostos e de avaliar alternativas de ação (KEMBER et al., 2000).

Já a abordagem do aluno à aprendizagem é o comportamento que o estudante adota em relação aos seus estudos. As abordagens podem ser de dois tipos: superficial e profunda. Na superficial, o objetivo do aluno é a memorização seletiva e o mínimo de esforço. Já na profunda, o aluno está intrinsecamente interessado no que é aprendido, se engaja na sua

própria aprendizagem e consegue relacionar os diversos conhecimentos adquiridos a fim de maximizar habilidades e desenvolver competências (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Os níveis de pensamento reflexivo acompanham os níveis de abordagens à aprendizagem, numa escala crescente e contínua. Assim, para se estimular o pensamento reflexivo, é necessário, antes de tudo, incentivar o aluno a adotar uma abordagem profunda em seus estudos, a participar ativamente e a se tornar corresponsável por esse processo (LEUNG; KEMBER, 2003).

Como forma de incentivar o envolvimento e a responsabilização dos alunos no processo de aprendizagem, alguns autores (ARAÚJO et al., 2012, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005) sugerem a utilização de casos de ensino, uma metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), ou seja, um método educacional que expõe situações reais com o objetivo de levar os alunos à discussão sobre tomada de decisão e resolução de problemas.

Os casos de ensino aproximam os alunos de Administração da realidade que encontrarão nas organizações, pois o método contribui para que os estudantes estabeleçam relações entre fatores aparentemente desconexos e, assim, desenvolvam uma visão sistêmica, habilidade essa muito importante na tomada de decisão (ARAGÃO; SANGO, 2007).

A metodologia vem sendo cada vez mais utilizada nos cursos de Administração com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de competências analíticas, de trabalho em equipe e de tomada de decisão, pois simulam situações vividas nas organizações e levam os alunos a questionarem o que fariam como administradores, fomentando a reflexão. (ANDERSEN; SCHIANO, 2014, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

Tendo em vista a relação entre as abordagens do aluno à aprendizagem e os níveis de pensamento reflexivo descrita na literatura, e as potenciais contribuições do método de casos de ensino na formação de administradores, este trabalho visa responder à seguinte questão-problema: **qual a relação entre a metodologia de casos de ensino, as abordagens à aprendizagem e o pensamento reflexivo, e a percepção dos discentes sobre a aprendizagem decorrente em disciplinas de um curso de graduação em Administração?**

## 1.1 Justificativa

A relevância primordial deste estudo reside na necessidade de aprimorar, dar visibilidade e ampliar a utilização de alternativas pedagógicas voltadas para o

desenvolvimento de competências nos estudantes de Administração, preparando-os para o mercado de trabalho e para os desafios que serão encontrados no exercício da profissão.

As habilidades e competências do administrador podem estar relacionadas diretamente à sua formação educacional, pois é por meio do estudo que ele se torna um agente de mudanças (SILVA; DOMINGUES, 2006). Por isso, para entender como esse profissional pode se tornar útil à organização em que atua, é preciso compreender como se dá seu processo de ensino-aprendizagem. O cerne da formação de administradores é o desenvolvimento da sua capacidade de adaptação ao ambiente organizacional (ARAGÃO; SANGO, 2007). Assim, a discussão sobre o ensino de Administração no contexto atual requer pensar em como tornar as estratégias de aprendizagem mais alinhadas à realidade profissional do administrador, em como aproveitar as experiências vividas pelos alunos para aproximar a teoria e a prática (SILVA et al., 2012).

Para tanto, sugere-se a utilização de metodologias de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) (BORDENAVE; PEREIRA, 2011). No contexto do ensino de Administração, a metodologia de PBL mais difundida são os casos de ensino (VERGARA, 2003). Em algumas instituições, como a Universidade de Harvard, o Instituto de Administração Pública do Canadá (IPAC) e a Escola de Governo da Austrália e da Nova Zelândia (ANZSOG), o uso de casos de ensino já é uma tradição (GRAHAM, 2010).

A utilização de casos no ensino mostra-se compatível com os desafios do ensino e da aprendizagem em Administração por proporcionar ao aluno um ambiente controlado de simulação, no qual ele pode aprender a enfrentar situações ambíguas de decisão do ambiente organizacional (BANNING, 2003). Além disso, os casos de ensino podem potencializar a capacidade argumentativa, comunicativa e gerencial dos alunos (VALDEVINO et al., 2016) e impulsionam a prática reflexiva devido à simulação da ação, à interação entre os participantes, à troca de experiências e aos questionamentos levantados (ARAÚJO et al., 2012).

Outro aspecto primordial que envolve esta pesquisa é a escassez de estudos, no Brasil, sobre abordagens do aluno à aprendizagem, pensamento reflexivo e casos de ensino. Uma busca realizada, em 09/04/2018, nos bancos de dados dos últimos 10 anos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), do Periódicos Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), evidenciou os resultados que se seguem no contexto nacional.

Sobre o tema abordagens dos alunos à aprendizagem, foi encontrado um único trabalho, o qual investiga a relação entre as abordagens à aprendizagem e o rendimento escolar de alunos do ensino fundamental e médio.

A respeito do pensamento reflexivo, foram encontrados 29 trabalhos nacionais nos últimos 10 anos, uma média de menos de 3 estudos por ano. Destes, apenas 6 são focados em alunos de Administração e 4 no desenvolvimento de gestores em organizações.

No que tange aos casos de ensino, foram identificados 14 estudos nacionais, não contabilizando os casos de ensino em si, apenas ensaios teóricos e pesquisas empíricas. Deste quantitativo, apenas 5 trabalhos se referem à aplicabilidade da metodologia no ensino de Administração ou na capacitação de gestores.

Destaca-se que não foram encontrados estudos que abordem os três constructos no mesmo trabalho.

A despeito das vantagens expostas, são poucas as pesquisas que se propõem a testar, empiricamente, a metodologia de casos de ensino e verificar se ela realmente contribui para o desenvolvimento de competências nos alunos de Administração (BANNING, 2003).

Da mesma forma, a produção nacional de casos de ensino ainda é escassa, mesmo diante do crescente interesse das principais publicações acadêmicas pelo método. Na Administração, há uma predominância de casos de ensino nas áreas de estratégia e de marketing, mas uma deficiência nas áreas de gestão de pessoas, logística e finanças (FARIA; FIGUEIREDO, 2013).

O mesmo ocorre quanto ao uso de casos na UFC. Apesar da multidisciplinaridade da Administração, o que seria um campo fértil para a aplicação do método, o que se percebe é a utilização restrita a poucas disciplinas e de forma não sistêmica.

A maior parte da literatura sobre casos de ensino reflete a perspectiva do professor e pouco se sabe sobre a perspectiva do aluno (BRENNAN; AHMAD, 2005). Tendo em vista se tratar de uma metodologia de aprendizagem centrada no estudante, é necessário conhecer como os alunos percebem os casos de ensino e reagem a ele. Nesse mesmo sentido, sugere-se a realização de mais estudos sobre a temática, principalmente enfatizando a realidade brasileira (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004).

Para se chegar a uma resposta para o problema de pesquisa, foram definidos os objetivos geral e específicos a seguir.

## 1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a relação entre a metodologia de casos de ensino, as abordagens à aprendizagem e o pensamento reflexivo, além da percepção dos discentes sobre a aprendizagem decorrente em disciplinas de um curso de graduação em Administração.

Para atender ao objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Objetivo Específico 1: identificar relações entre a utilização de casos de ensino e a abordagem dos alunos à aprendizagem (de superficial a profunda);
- b) Objetivo Específico 2: verificar relações entre o emprego de casos de ensino e os níveis de pensamento reflexivo dos alunos (de ação habitual à compreensão, reflexão e reflexão crítica);
- c) Objetivo Específico 3: apreender a percepção dos alunos em relação à utilização dos casos de ensino no âmbito de sua aprendizagem.

## 1.3 Hipóteses

A partir da revisão da literatura e da definição dos objetivos, foram adotadas as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a) H1: a utilização de casos de ensino favorece a abordagem profunda;
- b) H2: a utilização de casos de ensino aprimora o pensamento reflexivo (compreensão, reflexão e reflexão crítica);
- c) H3: a aplicação de casos de ensino contribui para a aprendizagem na perspectiva dos alunos.

## 1.4 Aspectos metodológicos

Este estudo parte de um pré-experimento longitudinal com alunos das disciplinas de Gestão de Pessoas 1 e 2 do quarto e quinto semestres do curso noturno de graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará, seguido de uma pesquisa quantitativa e outra qualitativa. Na etapa quantitativa, foram aplicados dois instrumentos, o Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F), de Biggs, Kember e Leung (2001), e o Questionário de Reflexão (QR), de Kember et al. (2000). Cada questionário foi aplicado duas vezes. A primeira aplicação ocorreu no início do semestre letivo, antes da utilização dos casos

de ensino, e a segunda se deu ao final do semestre, após o emprego de três casos em cada disciplina. Face aos resultados da pesquisa quantitativa frente às hipóteses, buscou-se a realização de uma pesquisa qualitativa, entrevistando os discentes a fim de aprofundar os achados, explicar os resultados encontrados e captar a percepção dos alunos sobre fatores específicos do contexto de aprendizagem com o método de casos.

### **1.5 Estrutura do trabalho**

O trabalho está dividido em outras seis partes, além desta introdução. O referencial teórico é composto pelas seções 2, 3 e 4 e trata da formação de administradores, das abordagens dos alunos à aprendizagem, do pensamento reflexivo e dos casos de ensino. A seção 5 descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa, seguida pela análise dos resultados quantitativos e qualitativos na seção 6. Por fim, as conclusões do trabalho são apresentadas na seção 7, bem como suas limitações e as propostas para pesquisas futuras.

## **2 A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES**

Esta seção discute brevemente a formação profissional e acadêmica de administradores diante de duas perspectivas sobre o que significa administrar: a tecnicista e a do talento artístico. Em seguida, ambas as perspectivas são posicionadas nas teorias behaviorista e construtivista de aprendizagem. Por fim, sintetizam-se os elementos fundamentais apresentados pela literatura para a formação de administradores.

### **2.1 As perspectivas tecnicista e do talento artístico profissional**

Para Schön (2017), a visão sobre o administrador tem sido definida sob duas perspectivas: a tecnicista, ou bancária, e a do talento artístico profissional.

Em uma visão tecnicista, baseada nas premissas de Frederick Taylor, a função do administrador é resolver os problemas cotidianos aplicando os princípios e os métodos já estabelecidos na teoria (SCHÖN, 2017). Nesse contexto, faz-se uso de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, os quais são basicamente diretivos, ou seja, objetivam a exposição de informações pelo professor e a aquisição de conteúdo pelos alunos, em uma via praticamente de mão única, assim como nas aulas expositivas. Tais técnicas podem até permitir alguma interação dos alunos, mas de modo geral, pressupõem um docente definidor daquilo que o estudante deverá conhecer e um aluno meramente receptor (VERGARA, 2003), pois “[...] aos estudantes, pouco resta senão o papel de receber, de memorizar e de exercitar as reações para as quais estão sendo preparados” (NICOLINI, 2003, p. 51).

A perspectiva bancária da formação de administradores faz com que o aluno esteja alheio à sua própria aprendizagem. Os estudantes se tornam incapazes de desenvolver uma compreensão crítica própria sobre as teorias que lhe são ensinadas e sobre a sua profissão. Consequentemente, também não serão capazes de propor novos métodos de administrar que se adequem à realidade em que estão inseridos, correndo o risco de se tornarem, enquanto alunos, e após, como profissionais, meros repetidores de modelos importados de outros países (NICOLINI, 2003).

Tal concepção não parece capaz de atender as determinações da Resolução nº 4/2005 do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece, dentre outras coisas, as competências e habilidades mínimas a serem formadas pelos cursos de graduação em Administração no Brasil, já que o administrador deve ser capaz de:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; [...];  
 III - refletir e atuar criticamente [...];  
 IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico [...];  
 V - ter iniciativa, criatividade, determinação, [...] vontade de aprender, abertura às mudanças [...];  
 VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, [...] revelando-se um profissional adaptável (BRASIL, 2005, p. 2);

Nesse sentido, a perspectiva do talento artístico profissional é proposta por Schön (2009) e corroborada por autores contemporâneos, como Henry Mintzberg. As funções administrativas não podem ser reduzidas apenas à aplicação de regras e conceitos, pois o ato de administrar equivale a uma arte, o que demanda as habilidades de um artesão. Essas habilidades artesanais, denominadas talento artístico profissional, são “[...] as competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2009, p. 29).

Para Schön (2017), o talento artístico profissional do administrador é a sua capacidade de reflexão no seu contexto de trabalho, é a interpretação de fenômenos de mercado e de problemas organizacionais. A organização é, ao mesmo tempo, o cenário da sua atuação e o seu objeto de análise. Ao refletir em sua ação, o administrador resgata o conhecimento organizacional acumulado ao longo do tempo (valores, missão, identidade, história, etc.) e o utiliza para a tomada de decisão no presente. Dessa forma, o administrador opera também como agente da aprendizagem organizacional, pois acrescenta conhecimento ao repositório da instituição e o disponibiliza para futuras tomadas de decisão, dele e de outros.

Quando observadas sob o ponto de vista das teorias de ensino-aprendizagem, a perspectiva tecnicista pressupõe uma concepção behaviorista, enquanto a do talento artístico está relacionada ao construtivismo. Cada uma dessas vertentes possui características próprias, principalmente no que tange aos papéis de alunos e professores no processo de aprendizagem.

## **2.2 Behaviorismo e construtivismo na aprendizagem**

A perspectiva tecnicista sobre o administrador está relacionada a uma concepção behaviorista da aprendizagem. De base epistemológica positivista, no behaviorismo, o principal agente da aprendizagem é o professor, pois é ele quem determina o objetivo, o ritmo, as estratégias de ensino e os reforços utilizados. O aluno, por sua vez, é receptor do



conhecimento absoluto transmitido pelo docente. A aprendizagem se dá como uma resposta a fatores externos (MACHADO; FARIAS, 2012).

Por este ponto de vista, o desempenho na aprendizagem se dá por meio do controle dos fatores que afetam as reações do aprendiz. Trata-se de uma visão diretiva do ensino, modelado pelo processo de produção industrial, que envolve a definição dos objetivos de aprendizagem, dos passos a serem seguidos para o alcance da meta e a execução do roteiro com a utilização dos reforços que guiam os alunos ao objetivo pré-estabelecido (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

As principais críticas ao behaviorismo partem, justamente, do seu caráter positivista e diretivo, o que pode leva-lo a ser considerado reducionista, esclarecendo

[...] o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção positivista de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-nos e os submetem à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição, e tudo isso para chegar a um único resultado: ao falso conhecimento e à subordinação (GIUSTA, 2013, p. 26).

A perspectiva de que administrar é um talento artístico profissional (SCHÖN, 2017), por outro lado, está relacionada a uma concepção construtivista de aprendizagem, segundo a qual

[...] nada, a rigor, está pronto, acabado, e [...], especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais (BECKER, 1992, p. 2).

A ênfase do construtivismo é o modo pelo qual o homem confere significado à realidade em que está inserido, o estudo do conhecimento, sua origem e seus processos de desenvolvimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Tendo em vista que o construtivismo pressupõe que a cognição se estabelece pela experiência do indivíduo com o meio, quando aplicada às metodologias pedagógicas, essa teoria parte do princípio que o aluno passa a ser o centro do ensino e da aprendizagem (MOREIRA, 1999). Com isso, este mesmo aluno passa a ter, também, novas atribuições nesse processo, tornando-se agente participante e corresponsável, com papel ativo na sua própria aprendizagem, pautando-se por uma atitude de investigação e descobrimento. Já o professor assume a vez de orientador, facilitador e mediador, guiando os alunos em seus desafios, além de estimular a interação dos estudantes com o meio, com o próprio docente e entre si. Ele deve estar preparado para estimular o raciocínio por meio de situações problematizadoras (LEÃO, 1999, MACHADO; FARIAS, 2012, MEIRELLES; OLIVEIRA, 2013).

No construtivismo também estão inseridas as teorias sobre as abordagens dos alunos à aprendizagem e sobre o pensamento reflexivo, detalhadas na seção 3. Estas teorias tratam de como ocorre o processo de aprendizagem nos alunos, principalmente no que tange à sua motivação para aprender e à sua capacidade de relacionar conhecimentos prévios a novos conteúdos, de formar estruturas cognitivas cada vez mais complexas e de garantir significado pessoal ao que se aprende (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001, KEMBER et al., 2008).

### **2.3 Elementos para a formação de administradores**

Como visto, o desenvolvimento profissional na administração passa, inevitavelmente, pelo processo de aprendizagem. No contexto de uma formação construtivista, busca-se uma participação ativa do aluno durante a sua formação e que sejam vistos como indivíduos com a capacidade de contribuir para o enriquecimento da ciência administrativa (NICOLINI, 2003). Aqueles que aceitam o desafio estão mais propensos à “[...] consciência crítica que lhe permitirá uma melhor compreensão do fenômeno organizacional” (NICOLINI, 2003, p. 43).

A utilização apenas de aulas expositivas nem sempre cumpre o objetivo de gerar o conhecimento e a independência intelectual do aluno. Diante do dinamismo, da mutabilidade e da imprevisibilidade do meio organizacional, não há como se conceber o ensino-aprendizagem em Administração sem que este esteja em consonância com tal realidade (VERGARA, 2003).

Uma vez que o ato de administrar presume a reflexão para a tomada de decisão e a resolução de problemas em um contexto contingencial, é necessário pensar sobre como articular a imprevisibilidade do ambiente organizacional, o conhecimento a ser transmitido e a relação aluno-professor tendo em vista a recorrente predominância dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Como ciência social aplicada, a Administração requer uma redução da lacuna entre a teoria e a prática: não basta ao administrador saber, é preciso saber fazer. Ainda além: é preciso saber fazer da maneira mais eficiente possível, é preciso enxergar alternativas e propor soluções. Isso só é possível por meio da reflexão, da crítica, tanto da teoria quanto da prática. Mintzberg (2005) afirma que só se aprende a administrar administrando, mas pondera que não se pode imaginar que a prática, por si só, já produz um profissional competente.

A aprendizagem unicamente experiencial prioriza a ação em detrimento da reflexão, comprometendo a inovação e a criatividade na busca pela solução de problemas.

Quando utilizam apenas a vivência, as situações que os administradores julgam como sucesso e fracasso nem sempre são realmente refletidas criticamente, pois ele pode ignorar o contexto envolvido e simplificar o cenário, reforçando uma ideia conceitual equivocada. Por isso, ressalta-se a importância de se promover um ensino de Administração que alie teoria e prática, reflexão e ação e uma consciência mais ampla sobre a atuação do profissional na sociedade (BITTENCOURT; ALBUQUERQUE, 2016, LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006, SILVA et al., 2012).

Mintzberg (2005) concorda que deve haver uma ponderação entre teoria e prática, pois a sabedoria é construída por ideias, conceitos e teorias interessantes que estimulam os alunos a refletirem sua própria experiência. Para este autor, “[...] o aprendizado é muito mais eficiente quando conecta ideias interessantes às experiências vividas” (MINTZBERG; GOSLING, 2003, p. 43). A cola que liga o conhecimento formal apresentado pelo professor à prática experiencial vivida pelo aluno é a reflexão:

O aprendizado ocorre quando esses dois se encontram, na forma de reflexões [...]. Refletir não significa ponderar, significa pensar, analisar, sintetizar, sondar – e esforçar-se –, confrontar crenças antigas com ideias novas. Os alunos devem estar engajados, o que significa que eles devem compartilhar suas reflexões, para que uns aprendam com os outros. Refletir sobre resultados significa mais do que refletir sozinho. Deve ser um processo coletivo para trazer à tona os prejuízos e pontos ocultos, e para fornecer uma base para a articulação de ideias e aspirações. (MINTZBERG; GOSLING, 2003, p. 33).

Por isso, Mintzberg (2005) sugere que os gestores tenham momentos de afastamento da prática e contato com as teorias da Administração para que possam refletir sobre as suas ações, pois, segundo este autor, a reflexão acontece quando a maneira já estabelecida de pensar e de agir do administrador não produzem mais os resultados esperados. Com isso, abre-se o desafio de pensar e agir diferentes, o que leva à aprendizagem, e, por isso, este mesmo autor recomenda o constante estímulo à reflexão sobre a ação.

O administrador que aprende significativamente pela experiência está atento ao seu próprio modo de agir, aos seus erros e aos dos outros. Ele socializa a aprendizagem, compartilha informação e discute com seus pares sobre como eles lidam com os mesmos problemas (LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006).

Schön (2009) também considera que prática e reflexão são indivisíveis: a prática leva à reflexão, a reflexão melhora a prática e ambas contribuem para a aprendizagem. Da mesma forma, Silva e Silva (2011) constataram, empiricamente, que a reflexão é determinante para a aprendizagem, pois proporciona aos gestores melhorarem o processo decisório ao compreenderem melhor as situações, aceitarem críticas e aprenderem com os próprios erros (SILVA; SILVA, 2011).

No ambiente acadêmico de formação de administradores, algumas ações que estão voltadas para a orientação e o suporte à aprendizagem podem colaborar para um ambiente de prática e reflexão, tais como (ANASTASIOU; ALVES, 2004, GIL, 2010):

- a) a implantação de um clima cooperativo, direcionado ao encorajamento da participação ativa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, levando-o à ação e provocando sua curiosidade;
- b) a utilização de técnicas vivenciais e de investigação, estimulando a aprendizagem independente e a promoção de oportunidades de experimentação e reflexão sistemática;
- c) a adoção de atividades problematizantes, incentivando a discussão e a resolução de problemas;

Dewey (1959, p. 214) evidencia a importância da problematização para a aprendizagem, ao servir de mediadora entre a experiência pessoal e a reflexão, pois sugere que as atividades educacionais “[...] podem também ser aproveitadas para apresentação de problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal”. Este mesmo autor afirma que uma atividade verdadeiramente educativa é aquela que

[...] apresente problemas que despertem novas curiosidades, exijam busca de informações. Nada existe de educativo em uma atividade, por agradável que seja esta, que não dirija o espírito para novos campos. E estes não podem ser penetrados se não se induz a mente a indagações não ainda cogitadas, e se essas indagações não provocarem a sede de novas informações a serem obtidas pela observação, pela leitura, pela consulta a peritos no assunto (DEWEY, 1959, p. 216).

Nesse mesmo sentido, Bordenave e Pereira (2011, p. 26) defendem que “a solução de problemas é um processo de aprendizagem, e, por conseguinte, ele pode ser ensinado”.

Ao sintetizar os aspectos discutidos, evidenciam-se os seguintes elementos centrais para a formação do administrador, como demonstra a Figura 1: o conhecimento formal, a prática, a reflexão, a socialização do conhecimento e a problematização. Portanto, as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nos cursos de graduação podem reproduzir essas características.

Figura 1 – Elementos para a formação de administradores.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As sessões seguintes discorrem sobre os elementos apontados na Figura 1. Primeiramente, as abordagens do aluno à aprendizagem, como aspecto do conhecimento formal. Em seguida, o pensamento reflexivo e os seus respectivos níveis. Finalmente, discorre sobre a metodologia dos casos de ensino, voltada para a prática, a socialização do conhecimento e a problematização.

### **3 ABORDAGENS DOS ALUNOS À APRENDIZAGEM E PENSAMENTO REFLEXIVO**

Nesta seção, primeiramente, são apresentadas as abordagens dos alunos à aprendizagem e seus aspectos motivacional e estratégico. Após, é analisado o Modelo 3P e seus elementos: precursores, processo e produto. Mais adiante, verifica-se como as abordagens à aprendizagem são refletidas no Modelo 3P, evidenciando as abordagens favorita, em progresso e contextual. Logo depois, exploram-se os níveis do pensamento reflexivo e suas características. Por fim, são examinadas as relações entre as abordagens à aprendizagem e o pensamento reflexivo.

#### **3.1 Abordagens do aluno à aprendizagem (SAL)**

Segundo a Teoria das Abordagens do Aluno à Aprendizagem, também denominada Teoria SAL (do inglês *Student Approaches to Learning*), os estudantes formam uma percepção do que é esperado deles em sala de aula e adaptam sua forma de aprender a essa percepção. Essas formas de aprender são denominadas abordagens à aprendizagem (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

A Teoria SAL teve início na Suécia e sua evolução histórica passou por três escolas (linhas de pesquisa): a escola de Gotemburgo, a escola de Edimburgo e a escola Australiana (SOLER-CONTRERAS et al., 2017).

A escola de Gotemburgo tem Marton e Säljö (1976a, 1976b) como principais representantes e fundadores da Teoria SAL (SOLER-CONTRERAS et al., 2017). Ao realizarem pesquisas com estudantes universitários, Marton e Säljö (1976a) perceberam dois níveis diferentes de processamento da aprendizagem, baseados nos diferentes aspectos do material de ensino em que o aluno se concentra. Estes níveis são o superficial e o profundo.

No nível superficial, o aluno coleta dados e fatos, mas não consegue conectá-los para gerar uma interpretação do assunto. Assim, o estudante tem uma concepção reprodutiva do material de aprendizagem e utiliza uma estratégia rotineira de estudo. No nível profundo, o aluno está interessado em compreender os significados e não apenas em reproduzi-los (MARTON; SÄLJÖ, 1976a).

Marton e Säljö (1976b) verificaram, também, que o nível de processamento em que os indivíduos se envolvem pode ser manipulado, acarretando em efeitos significativos no resultado da aprendizagem. Essa conclusão surgiu da observação de que muitos alunos são

aparentemente capazes de utilizar tanto o nível de processamento superficial quanto o profundo. A escolha é feita ao adaptarem o nível de processamento à sua concepção do que é exigido deles. Estes mesmos autores passaram, então, a denominar os níveis de processamento de abordagens do aluno à aprendizagem.

A escola de Edimburgo, liderada por Noel Entwistle e em parceria com a escola de Gotemburgo, deu continuidade às pesquisas sobre as abordagens do aluno à aprendizagem sob uma perspectiva fenomenológica. Ao lado principalmente de Paul Ramsden, Entwistle buscou relacionar as abordagens a diversas variáveis de interesse a fim de propor a melhoria da qualidade do ensino universitário (SOLER-CONTRERAS et al., 2017).

Entretanto, foi na escola Australiana, liderada pelo psicólogo John Biggs, que a Teoria SAL se solidificou sob uma perspectiva construtivista. Biggs, em colaboração com colegas como David Kember, Doris Leung e Catherine Tang, estruturou o que chama de alinhamento construtivo, ou seja, a congruência constante entre as atividades de ensino-aprendizagem, a avaliação e os resultados pretendidos. As abordagens à aprendizagem e o Modelo 3P (apresentado na seção [3.1.1](#)) são parte da perspectiva de alinhamento construtivo (BIGGS; TANG, 2011, SOLER-CONTRERAS et al., 2017).

Para Biggs (1993), as abordagens do estudante à aprendizagem não são apenas níveis de processamento da aprendizagem, como proposto por Marton e Säljö (1976a, 1976b), mas combinações possíveis entre motivação intrínseca e estratégia de estudo em um determinado contexto. As motivações são as razões ou objetivos de aprendizagem dos alunos. Já as estratégias, são os métodos que o aluno utiliza em seu processo de aprendizagem. Assim, a abordagem do aluno à aprendizagem pode ser entendida como o processo em que o estudante forma estratégias de aprendizado para resolver desafios a fim de atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos.

Tal qual a proposição original de Marton e Säljö (1976a, 1976b), Biggs (1993) apresenta duas abordagens, cada uma com seus aspectos motivacionais e estratégicos:

- a) abordagem superficial; e
- b) abordagem profunda.

Na abordagem superficial, a motivação do aluno é atingir os resultados mínimos exigidos pelo professor, ou pelo curso, empenhando o mínimo esforço possível para isso. As atividades não despertam o interesse do estudante nem se relacionam à sua experiência pessoal. Por isso, o aluno dedica pouco tempo e energia às mesmas. Como estratégia, os estudantes costumam utilizar uma aprendizagem rotineira ou mecânica, a qual inclui listar ideias e fatos sem desenvolver argumentos, sem entendê-los ou sem construir uma relação

entre eles; parafrasear ou fazer citações diretas como se fossem próprias, etc.. Esses indivíduos tendem a ter um baixo rendimento acadêmico e podem abandonar o curso antes do término (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Não apenas as características intrínsecas, mas outros fatores podem induzir uma abordagem superficial, tais como prioridades não acadêmicas, falta de tempo para os estudos, entendimento de que é a memorização que se espera do aluno, utilização de avaliações que privilegiem a reprodução literal de conteúdo, falta de interesse pelo tema abordado, incapacidade de compreensão aprofundada do assunto, estresse e ansiedade provocados por práticas institucionais de ensino que envolvam altos índices de produtivismo, exigência de um padrão de performance acima da capacidade do aluno, prazos rígidos, etc. (BIGGS, 1987, BIGGS; TANG, 2011).

Já na abordagem profunda, a motivação do aluno é maximizar os conhecimentos, as habilidades e as competências. As atividades de aprendizagem despertam sentimentos positivos nesses estudantes, como interesse, senso de importância, desafio, alegria e prazer. Os alunos geralmente querem elucidar suas dúvidas e, nesse caso, respostas inesperadas instigam ainda mais sua curiosidade. A estratégia dos estudantes é, essencialmente, compreender o que está sendo ensinado, assimilando conhecimentos prévios a novos aprendizados e experiências pessoais. Essa abordagem caracteriza alunos que definem seus próprios objetivos de aprendizagem e seguem seus próprios interesses acadêmicos. Eles geralmente são independentes e preferem trabalhar sozinhos (BIGGS, 1987, BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Os professores podem encorajar a abordagem profunda com algumas ações, como deixar claro os objetivos de aprendizagem, incentivar a participação ativa dos alunos em sala de aula, apresentar problemas a serem resolvidos, ao invés de entregar a informação pronta, construir o conteúdo da aula em cima dos conhecimentos prévios dos estudantes, proporcionar um ambiente positivo em que os alunos possam cometer erros e aprender com eles e utilizar métodos de avaliação que exijam dos alunos a compreensão dos fatos. Caso o professor se torne muito direcionador, pode desmotivar esse aluno e fazê-lo abandonar essa abordagem, migrando para a superficial (BIGGS, 1987, BIGGS; TANG, 2011).

É comum associar a memorização à abordagem superficial. Entretanto essa conduta não é necessariamente correta. Quando utilizada para substituir a compreensão, de fato a memorização é uma estratégia superficial. Porém, algum nível de memorização de detalhes é requerido para arquitetar estruturas de conhecimento e fixar o entendimento de algo mais complexo. Nesse caso trata-se de uma abordagem profunda (BIGGS; TANG, 2011).



As características motivacional e estratégica de ambas as abordagens são resumidas no Quadro 1. A motivação é um fator importante para o sucesso da aprendizagem, pois alunos motivados aprendem de maneira mais fácil do que os não motivados e tendem a ser mais proativos na busca por informações complementares ao conteúdo ministrado em sala de aula. Apesar de ser uma característica intrínseca, a motivação pode ser canalizada pelo professor para os objetivos desejados. Da mesma forma, os hábitos de estudo (estratégias) são importantes, pois os alunos que têm melhor rendimento costumam se planejar, fazer anotações, realizar leituras e revisar o conteúdo estudado (GIL, 2010).

Quadro 1 – Abordagens à aprendizagem ou ao estudo

Aspectos	Abordagens	
	Superficial	Profunda
Motivação	Atender minimamente aos requisitos exigidos; Resolver um problema com o mínimo de esforço; Atingir um meio termo entre falhar e trabalhar mais do que o necessário.	Possuir um interesse intrínseco no que está sendo aprendido; Desenvolver competências em disciplinas acadêmicas específicas; Engajar-se na atividade apropriadamente.
Estratégia	Limitar o foco a itens essenciais; Reproduzir fatos e dados através da aprendizagem rotineira ou mecânica; Utilizar a memorização seletiva em substituição à compreensão	Descobrir o significado das coisas lendo vastamente e fazendo conexões com o conhecimento relevante adquirido anteriormente; Levar dúvidas para serem discutidas em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Biggs (1987), Biggs, Kember e Leung (2001) e Biggs e Tang (2011).

É importante frisar que as abordagens dos alunos à aprendizagem são uma adequação ao modo como o ensino-aprendizagem se dá, ou seja, não são estáticas. Assim, não se pode presumir que a abordagem profunda é sempre requisitada, pois, a depender da natureza do conhecimento, pode ser exigida uma abordagem de características superficiais. Uma peça de teatro, por exemplo, exige a reprodução literal das falas; aprender fórmulas e vocabulários exige a memorização de dados. Portanto, as abordagens são estabelecidas tanto pela personalidade, pela motivação, pela percepção sobre a relevância da tarefa e pelos métodos de estudo do aluno, quanto por fatores contextuais, como as atividades realizadas, as atitudes do professor e as formas de avaliação esperadas (BEATTIE; COLLINS; MCINNES, 1997, BIGGS; TANG, 2011).

Uma abordagem à aprendizagem descreve a relação entre o aluno, o contexto e a tarefa (KEMBER; BIGGS; LEUNG, 2004). Essa relação sistêmica é ilustrada no Modelo 3P de sistema de aprendizagem, visto a seguir.

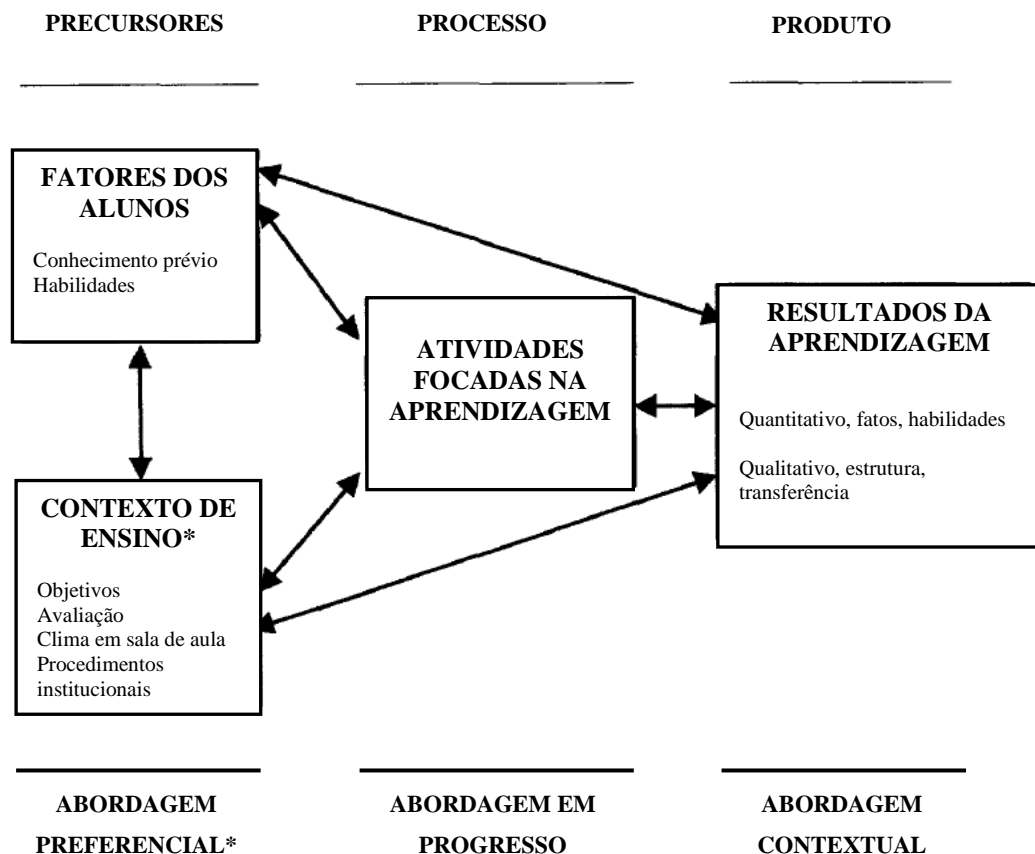
### 3.1.1 Modelo 3P de sistema de aprendizagem

A aprendizagem pode ser encarada como um sistema em busca de equilíbrio no qual o conhecimento nasce e se desenvolve. As forças que operam nesse sistema são os processos de ensino e aprendizagem, as percepções dos alunos sobre as tarefas realizadas em sala, a percepção dos professores sobre os alunos e sobre as necessidades curriculares, a definição das tarefas a serem realizadas pelo professor e os resultados da aprendizagem (BIGGS, 1993).

Para explicar as relações que garantem o equilíbrio desse sistema, Biggs (1993) propõe o Modelo 3P (dos termos em inglês *Pressage*, *Process* e *Product*), ilustrado na Figura 2, o qual representa os três fatores que se relacionam mutuamente para proporcionar a aprendizagem:

- a) Precusores (*Pressage*);
- b) Processo (*Process*); e
- c) Produto (*Product*).

Figura 2 – Modelo 3P de sistema de aprendizagem.



Fonte: Adaptado de Biggs, Kember e Leung (2001, p. 136).

\* A abordagem preferencial reflete apenas os fatores dos alunos. O contexto de ensino é representado na abordagem contextual.

Na Figura 2, cada um dos elementos do sistema está relacionado a um aspecto das abordagens. Os Precusores correspondem à abordagem preferencial, o Processo à abordagem em progresso e o Produto à abordagem contextual. Essas relações são analisadas na seção [3.1.2](#). Além disso, o duplo sentido das setas sugere que os fatores dos alunos, o contexto de ensino, as atividades educacionais e os resultados da aprendizagem interagem entre si e se influenciam reciprocamente, formando um sistema dinâmico e equilibrado (BIGGS, 1993). Cada um desses elementos é abordado a seguir.

### 3.1.1.1 Precusores (*Pressage*)

O primeiro fator do Modelo 3P são os Precusores (*Pressage*), ou seja, os aspectos que existem antes do envolvimento do aluno para a aprendizagem e que estão classificados em aspectos dos alunos e contexto de ensino (BIGGS, 1993).

Os aspectos dos alunos são fatores pessoais de cada estudante, tais como seu conhecimento prévio, suas capacidades, suas habilidades, seus valores e suas expectativas sobre realização acadêmica. Esses aspectos são relativamente estáveis, pois são características intrínsecas ao indivíduo e ao seu aprendizado (BIGGS, 1993, KEMBER; BIGGS; LEUNG, 2004).

Já o contexto de ensino são aspectos acadêmicos ou relacionados aos professores, tais como a estrutura do curso, os objetivos de ensino, a natureza do conteúdo curricular, a organização das disciplinas, os métodos de ensino e avaliação, o clima institucional e em sala de aula, os conhecimentos específicos do professor, suas habilidades pedagógicas e sua motivação. Diferente dos aspectos dos alunos, o ensino é contextual e varia de acordo com as circunstâncias de cada situação (GIL, 2010, KEMBER; BIGGS; LEUNG, 2004).

Podem ser apontadas algumas características de um bom contexto de ensino (BIGGS; TANG, 2011):

- a) a corresponsabilização do aluno pela própria aprendizagem – o professor deve estimular o aluno a autoavaliar seu próprio processo de aprendizagem e, com isso, formá-los para serem bons aprendizes independentes ao longo da vida. Quando o docente utiliza uma metodologia diretiva, expondo o conteúdo e o avaliando ao final da disciplina, ele reforça no aluno uma postura passiva, tanto no recebimento de conhecimento, quanto no monitoramento do que, e de quão

bem, é aprendido, prejudicando o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendiz;

- b) a execução de atividades relevantes de aprendizagem – longos períodos de aula expositiva devem ser intercalados com momentos de exercícios ou atividades práticas como forma de estimular o cérebro a um desempenho mais eficiente. Se essas atividades simulam um determinado tópico a ser aprendido, a aprendizagem é ainda mais duradoura. Por exemplo: um professor de Marketing pode utilizar uma situação problema durante a aula para provocar uma discussão a respeito de determinada tomada de decisão e, assim, auxiliar a entendimento do conteúdo pelos alunos;
- c) o *feedback* formativo – ao longo do curso, o professor deve suprir os alunos com *feedbacks* formativos, ou seja, com informações a respeito do progresso do estudante, de quão bem ele está se saindo e/ou de que pontos ele precisa melhorar. Da mesma forma, o professor deve estar aberto a receber o *feedback* dos alunos no decorrer da disciplina. Para isso, os objetivos educacionais precisam estar muito claros aos estudantes. Essa prática mantém as duas partes (docente e discente) atualizadas sobre o processo de aprendizagem e permite correções do percurso em tempo hábil;
- d) a motivação apropriada – os alunos aprendem melhor quando estão confiantes, podem ser espontâneos e se sentem capazes de tomar decisões e assumir responsabilidades pelo próprio aprendizado. As atividades de ensino devem ser valorizadas pelos alunos, não apenas vistas como mais trabalho a ser feito. Para isso, essas atividades devem estar em um nível de complexidade que garanta ao aluno uma probabilidade razoável de sucesso. Atividades que estejam muito além da capacidade dos alunos podem desmotivá-los;
- e) a construção de estruturas de conhecimento interligadas – a aprendizagem é construída ao se agregar novos conhecimentos a conhecimentos prévios, formando estruturas cada vez mais complexas e abrangentes. Dessa forma, o conteúdo ensinado não pode estar desassociado daquilo que o estudante já conhece. A aprendizagem se estabelece melhor quando alicerçada em conhecimentos e experiências anteriores;
- f) a aprendizagem social – este tipo de aprendizagem refere-se à transferência de conhecimento entre alunos. Atividades em grupo, como rodas de discussão e tutoria em pares, estimulam o compartilhamento de experiências e expõem ao

aluno pontos de vista variados, o que pode levá-lo a questionar suas próprias concepções. Sua autoconsciência se eleva ao analisar seu entendimento e seu modo de fazer algo e compará-los com outras pessoas como ele, seus pares;

- g) a qualidade do ensino – tanto a forma como os professores interagem com os alunos quanto os aspectos curriculares do curso influenciam a aprendizagem. Em um ambiente de intimidação, por exemplo, onde há sanções e ameaças caso se cometam erros, os alunos tendem a ficar ansiosos. Já uma atitude de desdém do professor pode acarretar em cinismo por parte dos alunos. A sobrecarga de atividades, por sua vez, pode gerar estresse. Cada uma dessas situações podem levar os alunos a não conseguirem um comprometimento adequado com as atividades.

Os aspectos dos alunos e o contexto de ensino se relacionam entre si, influenciando um ao outro. Desse modo, as características do aluno são percebidas pelo professor, o qual molda a maneira de ensinar à sua percepção sobre os estudantes. Da mesma forma, as características institucionais e do professor são percebidas pelos alunos, que se adaptam a essa realidade (KEMBER, 2000).

Os Precursores também influenciam as atividades (Processo) e os resultados da aprendizagem (Produto), fatores vistos a seguir.

### 3.1.1.2 *Processo (Process)*

O segundo fator do Modelo 3P, o Processo (*Process*) se refere às atividades educacionais realizadas durante o curso ou disciplina. Este fator tem fundamental importância, pois seguindo os fundamentos da Teoria SAL, o aluno decide como realizar cada tarefa de acordo com sua percepção sobre o que é exigido dele (BIGGS; 1993).

Embora as atividades devam estar alinhadas aos objetivos de ensino, sugerem-se algumas características básicas para que facilitem a aprendizagem (BIGGS; TANG, 2011):

- a) devem ser capazes de despertar o interesse do aluno de modo que ele as valorize;
- b) não devem ser percebidas pelo aluno como muito acima ou muito abaixo de sua capacidade de resolução, caso contrário, podem resultar em desmotivação;
- c) devem estar alinhadas com o conhecimento prévio dos alunos, de modo que eles possam ampliar suas estruturas cognitivas;

- d) devem estimular a participação ativa e a corresponsabilização dos alunos, fazendo com que eles reflitam e monitorem o próprio processo de aprendizagem;

Algumas atividades estão voltadas para a aplicação prática do conhecimento, a exemplo dos trabalhos em grupo, da aprendizagem experimental, da aprendizagem baseada em problemas e dos casos de ensino (BIGGS; TANG, 2011), apresentados na seção 4.

Ao mesmo tempo em que influenciam e são influenciadas pelos Precursores, as atividades conduzem ao resultado final da aprendizagem (Produto). Assim, o Produto, ou resultado de aprendizagem, é determinado pelo Processo realizado no nível anterior (KEMBER; BIGGS; LEUNG, 2004).

### 3.1.1.3 Produto (*Product*)

O terceiro, e último, fator do Modelo 3P é o Produto (*Product*), isto é, o resultado da aprendizagem, que pode ser avaliado sob dois aspectos (BIGGS, 1987, 1993):

- a) cognitivo:
  - medida quantitativa;
  - medida qualitativa;
- b) afetivo.

O resultado cognitivo da aprendizagem é analisado sob a perspectiva do que Biggs (1987) denomina de Estrutura e Fato (dos termos em inglês *Structure* e *Fact*). Fatos são detalhes isolados de um conhecimento, como conceitos, fórmulas matemáticas, vocabulários, etc.. À medida que o aluno relaciona esses Fatos entre si, ele constrói Estruturas de conhecimento. Por exemplo: uma pessoa pode conhecer palavras de um idioma (Fatos), mas palavras soltas não são suficientes para uma comunicação. Apenas quando aprende a organizar essas palavras em sentenças (Estruturas), o indivíduo consegue se comunicar.

À medida que a aprendizagem progride, o indivíduo passa a vincular Estruturas entre si, criando relações cada vez mais complexas. A relação E-F (Estrutura-Fato) se refere aos diferentes níveis de assimilação de Fatos e Estruturas pelo indivíduo. Assim, o resultado cognitivo da aprendizagem pode ser medido quantitativa (Fatos) e qualitativamente (Estruturas) (BIGGS, 1993).

Uma medida quantitativa pretende verificar o quanto foi aprendido, ou seja, reflete uma baixa relação E-F, direcionada ao nível dos Fatos. Pode ser perfeitamente utilizada em situações que exigem a reprodução de detalhes específicos (BIGGS, 1987, 1993).

Já uma medida qualitativa pretende avaliar quão bem e de que forma o conteúdo foi assimilado. Esse caso expressa uma alta relação E-F, exigindo o entendimento das Estruturas de conhecimento em que os Fatos estão inseridos, percebendo a natureza dessas estruturas e suas relações (BIGGS, 1987, 1993). Na educação superior, principalmente, é esse nível de resultado que se pretende alcançar.

Por fim, o aspecto afetivo são os sentimentos e percepções do aluno em relação à experiência de ensino vivida. Atividades cuja relação E-F não seja balanceada, estando além da capacidade do aluno ou se tornando rotineiras, podem resultar em expressões de afeição negativas, como raiva ou tédio (BIGGS, 1987).

Estes três aspectos a respeito do produto da aprendizagem estão alinhados, inclusive, com a avaliação de resultados de capacitação em Administração, a qual leva em consideração tanto aspectos quantitativos, quanto qualitativos e afetivos dos treinamentos organizacionais (ABBAD; BORGES-FERREIRA; NOGUEIRA, 2006).

A despeito do tipo de Produto desejado, Biggs e Tang (2011) sugerem o que denominam de alinhamento construtivo. O termo construtivo vem da Teoria Construtivista, segundo a qual os alunos interpretam a atividade, extraem dela informações e as associam às suas estruturas de conhecimento prévio. Já o termo alinhamento indica a congruência entre os resultados de aprendizagem pretendidos, as atividades de ensino-aprendizagem e as avaliações.

Na perspectiva do alinhamento construtivo, a organização do ensino se inicia pelo Produto desejado: os resultados pretendidos determinam os conteúdos que serão abordados, as atividades que serão realizadas e as avaliações que devem ser feitas para verificar se o objetivo foi atingido. Essa concepção prevê, portanto, que aluno tenha claro em mente quais são as finalidades educacionais do curso ou da disciplina, o que se pretende alcançar e em que padrão ou nível de complexidade (BIGGS; TANG, 2011).

Como visto na seção [3.1](#), as abordagens do aluno à aprendizagem são combinações entre motivações para aprender e estratégias de estudo. Essas combinações não são estáticas e dependem de fatores pessoais, da percepção do aluno sobre o que é esperado dele e do contexto de ensino. Logo, as abordagens são contingenciais e pode-se analisa-las em cada um dos fatores do Modelo 3P (BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001), como apresentado a seguir.

### 3.1.2 As Abordagens à aprendizagem no Modelo 3P

As abordagens do aluno à aprendizagem refletem a relação aluno-tarefa-contexto, relação esta que está presente nos Precursores-Processo-Produto, respectivamente, do Modelo 3P (BIGGS, 1993).

A Figura 2 da seção [3.1.1](#) ilustra a disposição das abordagens do aluno no Modelo 3P. Analisar as abordagens ao nível dos Precursores significa olhar para as características do aluno e, assim, obter sua abordagem preferida. Observar as abordagens ao nível do Processo implica diagnosticar a motivação e a estratégia voltadas para uma atividade específica, denominada abordagem em progresso. Por fim, verificar as abordagens ao nível do Produto abrange todo o sistema de aprendizagem, ou seja, o modo como o aluno reage a determinado contexto, refletindo a abordagem contextual (BIGGS, 1993).

É importante frisar que a abordagem contextual só se dá no nível do resultado da aprendizagem, não no Precursor contexto de ensino, uma vez que este se refere às características institucionais e do professor, fatores que independem ao aluno (BIGGS, 1993).

Em cada um desses níveis, as abordagens assumem uma dimensão diferente, referindo-se a aspectos diferentes (BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001). Cada um desses aspectos é detalhado a seguir.

#### 3.1.2.1 Abordagem preferida

Os Precursores referem-se, de um lado, às características intrínsecas dos alunos, e do outro, ao contexto de ensino, formado pelos aspectos institucionais e do professor. Os alunos só têm contato com o contexto de ensino à medida que o processo de aprendizagem ocorre. Dessa forma, nos Precursores, as abordagens estão relacionadas apenas às características do aluno e, por isso, refletem sua abordagem à aprendizagem preferida, aquela que o indivíduo tende a utilizar mais frequentemente (BIGGS, 1993).

Apesar de serem contingenciais, as abordagens do aluno à aprendizagem têm um grau de estabilidade em que os estudantes podem ter uma abordagem preferida ou predominante (KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008). O que determina a preferência do aluno por uma abordagem específica é a sua capacidade de meta-aprendizagem (*metalearning*), ou seja, a conscientização e o controle dos alunos sobre seu próprio processo de aprendizagem. Mais especificamente, o nível de discernimento do aluno sobre sua habilidade cognitiva e sua motivação para aprender e seu grau de domínio sobre a escolha da



melhor estratégia. A meta-aprendizagem envolve, portanto, a noção do aluno sobre (BIGGS, 1987):

- a) o que ele espera obter ou de onde ele quer chegar com a aprendizagem;
- b) o nível de cognição que a atividade exige e se é possível para ele atender a esses requisitos;
- c) a estratégia a ser utilizada, uma vez que ele se depara com a atividade;
- d) do quão bem ele está se saindo em sua estratégia, de acordo com os seus objetivos.

Nem todos os alunos experimentam o nível de discernimento da meta-aprendizagem, pois muitas vezes não têm consciência das opções disponíveis e da sua capacidade de exercer controle sobre essas opções. Assim, podem escolher, inconscientemente, estratégias que não condizem com a sua motivação ou sem pensar nos resultados que serão obtidos (BIGGS, 1987).

Conhecer a motivação e a estratégia do aluno antes do emprego de qualquer atividade de ensino é de grande valia também para os professores no início de uma disciplina, pois, assim, podem conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais personalizada, atendendo às particularidades individuais de cada estudante (BIGGS, 1993).

### *3.1.2.2 Abordagem em progresso*

A análise das abordagens ao nível do Processo se refere às atividades aplicadas em sala de aula e retrata a abordagem em progresso. Ao entrar em contato com as atividades de ensino-aprendizagem, os fatores Precursores interagem formando no aluno uma percepção sobre o que se espera dele naquela atividade específica. O aluno, então, adapta sua abordagem a essa percepção, utilizando, não necessariamente a sua abordagem preferida, mas sim a que considerar mais pertinente para atingir aquilo que ele acha que a atividade requer. Portanto, cada atividade educacional realizada durante o curso pode ser submetida a um conjunto de motivação e estratégia de aprendizagem diferentes, por isso a denominação “em progresso” (KEMBER; BIGGS; LEUNG, 2004).

Por isso é tão importante deixar claro para os estudantes os objetivos de cada ação realizada em sala de aula. É importante, também, que os professores apliquem exercícios que busquem sempre estimular a utilização da abordagem profunda. Caso contrário, um aluno que já emprega preferencialmente essa abordagem pode migrar para a superficial se entender que o objetivo é apenas a reprodução literal de conteúdo, por exemplo (BIGGS, TANG, 2011).

Apenas a abordagem profunda é apropriada e focada na tarefa. A abordagem superficial, por outro lado, visa à minimização dos esforços e das consequências negativas de uma baixa dedicação, ou seja, é uma forma de atingir o objetivo utilizando atalhos e recorrendo à aprendizagem. Assim, o professor deve deixar claro o que espera de cada atividade e aplicar aquelas que estimulem a utilização da abordagem profunda pelos alunos (BIGGS, 1993).

### *3.1.2.3 Abordagem contextual*

A abordagem do aluno à aprendizagem, quando analisada ao nível do Produto reflete todo o contexto de ensino e expressa, portanto, a abordagem contextual, revelando a qualidade do ensino em uma turma específica, já que o objetivo do ensino deve ser estimular a abordagem profunda. Nesse nível, a abordagem sofre influência de todos os fatores (características do aluno e do professor, ambiente ensino, atividades, avaliações, etc.), inclusive do contexto de ensino (Precursor), fator esse que independe ao aluno.

Cada um dos fatores do Modelo 3P afeta todos os outros, pois eles formam um sistema. Assim, os resultados da aprendizagem modificam progressivamente as motivações e as expectativas dos alunos. Os estudantes vão, então, adaptando sua abordagem preferida ao contexto específico do curso e ao sucesso ou não do resultado de aprendizagem (KEMBER; BIGGS; LEUNG, 2004).

Como a relação entre os Precursores, o Processo e o Produto é mútua, as crenças dos professores são revertidas em um ambiente de ensino-aprendizagem que influencia as abordagens dos alunos e, em última análise, seus resultados de aprendizado. Esses resultados retroalimentam as crenças dos professores, tornando-se um ciclo (KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008). Kember (2000), por exemplo, demonstrou, empiricamente, que professores asiáticos tinham a percepção de que seus alunos preferem uma estratégia de ensino mecanicista e, por isso, os docentes adaptavam todo o contexto de ensino a essa percepção, que não se comprovou verdadeira pelo autor.

Nesta pesquisa, pretende-se analisar a abordagem à aprendizagem ao nível do Processo, ou seja, da tarefa, uma vez que seu objetivo é avaliar os casos de ensino como método que intensifica a reflexão crítica dos alunos.

A Teoria SAL está consolidada como uma das principais estruturas de interpretação contextual da relação ensino-aprendizagem. Uma forma de ampliar a

compreensão sobre o grau de assimilação significativa dos alunos é associar a Teoria SAL aos estágios de pensamento reflexivo (LEUNG; KEMBER, 2003).

### 3.2 Pensamento reflexivo

John Dewey é tido como o precursor do conceito de pensamento reflexivo (KEMBER et al., 2000, 2008). Em seu livro *Como Pensamos (How We Think)*, publicado pela primeira vez em 1910, o autor apresenta uma distinção entre um simples pensamento e a reflexão.

Em sua análise, Dewey (1959) considera quatro sentidos ou significados para o termo “pensar”. Primeiramente e em sentido mais amplo, pensar é tido como um “[...] curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente” (p. 14), ou seja, qualquer coisa que venha à mente é traduzida em ato de pensar. Num segundo sentido, pensar é sinônimo de imaginar e se refere a coisas não percebidas diretamente, mas inventadas. Em seu terceiro sentido, pensar é crer em algo sem que se tenha consciência sobre o fundamento da crença, ou seja, senso comum. O quarto sentido de pensar é a reflexão, a qual

[...] faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega. [...] para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1959, p. 18).

[...] o pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959, p. 22).

Em contraponto ao pensamento aleatório, a reflexão envolve não apenas uma sequência desordenada de ideias, mas segue uma ordem lógica de tal forma que, ao mesmo tempo em que uma ideia precede outra, ela também se apoia e se refere à sua antecessora, formando uma engrenagem ou uma corrente. Ao contrário da imaginação, a reflexão tem um propósito, o de esclarecer algo por meio da aplicação da sequência de ideias. Ao invés de senso comum, a reflexão requer inquirição: observação, coleta e exame de provas para se chegar a uma conclusão (DEWEY, 1959).

Segundo Dewey (1959), reflexão envolve investigação e significado. Não é apenas uma ideia que indica outra, mas a averiguação do seu significado e dos seus fundamentos a fim de confirmá-la, aceitá-la como verdadeira e, só então, utilizá-la como garantia para outra ideia. Esse processo de reflexão consiste de cinco estágios que claramente

refletem o método científico. Entretanto, é importante frisar que as etapas propostas por Dewey (1959) não necessariamente obedecem à ordem descrita. Alguns estágios podem ser ampliados e outros até mesmo suplantados. São eles:

- a) a sugestão – é a ideia inicial que gera o estado de dúvida e a inibição da ação.  
Exemplo: um administrador percebe a diminuição nas vendas de um produto;
- b) o problema – é a conscientização das condições que envolvem a situação por meio da observação. Exemplo: o administrador coleta dados que podem estar relacionados ao fato, como o preço do produto, as características do ponto de venda, os concorrentes, etc.;
- c) a hipótese – é a ideia-guia que orienta a observação mais aprofundada das condições que envolvem a situação a fim de se propor um possível diagnóstico.  
Exemplo: diante dos dados coletados, o administrador supõe que as vendas diminuíram porque um novo concorrente se instalou na região;
- d) o raciocínio – é a construção de estruturas de conhecimento, relacionando aprendizado prévio com novos *insights*. Exemplo: à medida que coleta dados mais aprofundados sobre o novo concorrente, o administrador os agrega ao que já sabia a respeito do mercado, formando um novo conhecimento mais complexo e estruturado;
- e) a experimentação – é a verificação da hipótese por meio da ação. Exemplo: ao realizar uma pesquisa de mercado, o administrador atesta que seus clientes estão, de fato, migrando para o concorrente, o que comprova a sua hipótese.

A partir da concepção de Dewey, inicia-se a produção de uma vasta literatura, inspirando, inclusive as teorias sobre a qualidade total em Administração e uma diversidade grande de autores, como David Kolb e suas perspectivas sobre aprendizagem. No que tange à continuidade do trabalho sobre pensamento reflexivo, podem ser citadas as contribuições de Jack Mezirow, Donald Schön e David Kember para o tema.

Mezirow (1998) amplia o escopo de Dewey sobre a reflexão ao considerar que ela pode gerar, em seu mais elevado estágio, mudanças nas premissas mais arraigadas do indivíduo. Para ele, reflexão pode significar a consciência de algo, inclusive de uma percepção, de um hábito, de um pensamento ou de um sentimento; levar algo em consideração; divagar sobre algo; imaginar alternativas; e refletir sobre o próprio ato de refletir. Este mesmo autor sugere uma gradação do ato de pensar, que varia desde o não reflexivo até a reflexão de premissas (MEZIROW, 1991):

a) ação não reflexiva – pode envolver algum nível de raciocínio, mas não há questionamentos:

- ação habitual – trata-se de algo que já foi previamente aprendido e repetido tantas vezes que passa a ser executado mecanicamente e com pouco raciocínio. Exemplo: dirigir um carro;
- ação pensativa – assim como a ação habitual, refere-se ao conhecimento prévio e que, com a repetição, torna-se rotineiro. Difere do primeiro apenas porque requer um certo nível de raciocínio na execução da tarefa, mas não há o questionamento ou a avaliação desse conhecimento. Exemplo: um profissional que executa uma atividade todos os dias, da mesma forma, sem contestar, simplesmente porque é assim que sempre foi feito. Não é uma ação puramente mecânica, ele raciocina para executá-la, mas não a critica em nenhum aspecto;
- introspecção – diz respeito ao discernimento e à consciência de aspectos afetivos pessoais, mas não há o questionamento de como e porque esses sentimentos vêm à tona. Exemplo: saber que não gosta de algo ou de alguém, perceber o que deixa a si próprio feliz ou chateado;

b) ação reflexiva – pode variar desde a simples apreciação de algo, a um teste de validade ou ao julgamento de suposições:

- reflexão de conteúdo – trata-se do pensar sobre o que se sente, percebe, pensa ou faz. Exemplo: pensar sobre um sentimento de ansiedade;
- reflexão de processo – refere-se ao pensar sobre como se sente, percebe, pensa ou faz as coisas. Exemplo: pensar sobre como essa ansiedade se forma;
- reflexão de premissas – diz respeito ao pensar sobre o porquê se sente, percebe, pensa ou faz as coisas. É considerado o nível mais alto de reflexão, pois envolve a transformação de perspectiva e a mudança do quadro de referências como consequência da revisão crítica das crenças e valores que se formam pela relação com o ambiente. Dada a dificuldade de se alterar pressupostos arraigados, nem todos os indivíduos alcançam esse nível de reflexão. Exemplo: pensar sobre porque se sente a ansiedade e refletir sobre suas crenças, valores e ações que provocam nesse sentimento.

Mezirow (1998) também se refere à ação reflexiva como reflexão crítica e explica que tanto a reflexão de conteúdo quanto a reflexão de processo são implícitas, pois as

escolhas são feitas com base em profundos pressupostos. Já a reflexão de premissas é um processo explícito no qual o indivíduo questiona os próprios pressupostos e os motivos de fazer tais escolhas.

Enquanto Mezirow (1998) aborda a reflexão sobre a perspectiva da mudança de crenças pessoais, Schön a analisa sob o olhar da sua aplicação na prática profissional. Ele diferencia quatro tipos de reflexão (SCHÖN, 2017):

- a) saber-na-ação – refere-se ao *know-how*, ao saber fazer adquirido por meio da repetição rotineira da atividade e da especialização em algo. São ações, julgamentos e reconhecimentos espontâneos, que ocorrem intuitivamente dia a dia e que, depois de um tempo, não envolvem mais a reflexão antes ou durante a sua execução. É um conhecimento ordinariamente tácito. O indivíduo pode não ter consciência sobre como o conhecimento foi adquirido, apenas sabe realizar a ação;
- b) refletir-na-ação – está relacionado à reflexão durante a ação. A necessidade de refletir-na-ação pode surgir porque algo acontece diferente de como deveria acontecer, gerando surpresa no indivíduo e fazendo com que ele examine a própria ação enquanto ela acontece;
- c) refletir-sobre-a-ação – trata-se de refletir em retrospecto sobre uma ação que já ocorreu, tendo em vista que nem sempre é possível refletir enquanto se realiza a ação;
- d) refletir sobre a reflexão-na-ação – envolve a reflexão sobre o saber fazer, tomando consciência de tudo que o permeia: o conhecimento implícito em que a atividade está baseada, os fatores que envolvem a situação, como o indivíduo realiza a ação, quais são os critérios de julgamento das escolhas que são feitas e quais são os resultados esperados e inesperados. Este tipo de reflexão contribui para a expansão do conhecimento do próprio indivíduo e para a propagação do saber para outras pessoas.

Por fim, Kember et al. (2000) abordam a reflexão sob a perspectiva da aprendizagem e definem quatro níveis de pensamento com base, principalmente, nas propostas de Dewey, Mezirow e Schön:

- a) ação habitual;
- b) compreensão;
- c) reflexão; e
- d) reflexão crítica.

Cada um dos níveis propostos por Kember et al. (2000) é detalhado a seguir.

### **3.2.1 Ação habitual**

O primeiro nível de pensamento proposto por Kember et al. (2000), a Ação Habitual, utiliza a mesma denominação dada por Mezirow para uma ação não reflexiva, baseada em conhecimentos prévios, e que se torna rotineira e mecânica devido à repetição constante (KEMBER, 1999).

A Ação Habitual equivale ao que Schön (2017) descreve como saber-na-ação, ou seja, é o saber fazer, executar uma sequência de atividades simples e específicas sem ter que pensar a respeito, pois foram aprendidas por meio de experiências anteriores e exaustivamente praticadas, tornando-se automáticas ao longo do tempo. Essas ações corriqueiras acontecem constantemente com qualquer profissional experiente que realize trabalhos especializados, cujas atividades são semelhantes, exigindo dele basicamente a mesma ação para resolver os mesmos problemas.

Um administrador com certa experiência profissional seguramente realiza ações desse tipo no seu contexto de trabalho: ao gerar um relatório no sistema, ao atender a um pedido recorrente, ao enviar um *email* padronizado a um cliente, etc..

Em ambiente acadêmico, a Ação Habitual se apresenta quando os alunos buscam informações prontas, ao invés de tentarem formar uma visão própria das teorias que permeiam os conceitos. Esse tipo de ação abre margem para respostas sem sentido (ou significância) e plágios (KEMBER et al., 2008).

### **3.2.2 Compreensão**

A Compreensão é o segundo nível de pensamento reflexivo descrito por Kember et al. (2000). A principal diferença deste nível para o anterior é que nele o aluno procura entender o significado dos conceitos, chegando a fazer uma interpretação correta da teoria. Entretanto, ele não consegue relacioná-lo ao seu conhecimento prévio nem vislumbrar exemplos de aplicação concreta desse conhecimento na vida real. Portanto, por não desenvolver um significado pessoal, a informação pode ser apenas superficialmente assimilada, sendo retida por um período muito curto e depois esquecida (KEMBER et al., 2008).

Em estudantes de graduação, por exemplo, a incapacidade de visualizar exemplos práticos pode ser consequência da falta de experiência profissional. Por não conhecerem o ambiente organizacional ou nunca terem vivenciado certa situação, os alunos inexperientes podem sentir dificuldade em relacionar a teoria à prática (KEMBER et al., 2008).

Dewey (1959) já aborda a influência da experiência na formulação de alternativas ou hipóteses. Caso o indivíduo não tenha vivência pessoal na situação em que está envolvido, provavelmente suas hipóteses sobre a causa do problema e como resolvê-lo se iniciam por um palpite, ao acaso. Sendo experiente, o indivíduo conhece mecanismos mais eficientes para se chegar a um diagnóstico mais rapidamente.

Esse nível de pensamento reflexivo equivale à ação pensativa descrita por Mezirow (1991), uma atividade ainda repetitiva, que envolve a consciência sobre um conhecimento, mas este não é, em momento algum, criticado ou questionado (KEMBER, 1999). É fazer algo porque sempre foi feito, sem se perguntar sobre a necessidade de tal ação, ou sem tentar melhorá-la.

### **3.2.3 Reflexão**

O terceiro nível da escala de Kember et al. (2000) é a Reflexão.

Para Dewey (1959), a Reflexão se refere a indagações sobre um problema, de modo a definir sua natureza antes de testar alternativas para a sua solução. Para se chegar a uma conclusão, analisam-se as possibilidades percebidas e forma-se um discernimento a respeito de um problema.

O significado é, para Dewey (1959), o cerne do pensamento reflexivo, no sentido de enxergar algo e conseguir perceber suas relações com outras coisas, sua forma de funcionamento, suas causas, aplicações e consequências. Para que o indivíduo seja capaz de atribuir significado e, conseqüentemente, pensar reflexivamente, Dewey deixa claro a importância da experiência pessoal ao citar que

Dada uma dificuldade, a fase imediata é a sugestão de algum meio de sair dela – é tentar organizar algum plano ou projeto, ou elaborar alguma teoria que explique as particularidades em questão, examinar alguma solução para o problema. Os dados de que dispomos não podem proporcionar a solução; limitam-se a sugerir-la. Quais são, pois, as fontes da sugestão? É óbvio que a experiência passada, um cabedal de conhecimentos úteis disponíveis. Se estivermos familiarizados com situações análogas, se já nos preocupamos antes com uma questão semelhante, é provável que surjam sugestões mais ou menos adequadas e eficientes. Mas não havendo alguma experiência análoga, a confusão continuará a ser confusão (DEWEY, 1959, p. 24).



É nesse sentido que, do ponto de vista cognitivo, a Reflexão pode ser tida como a interpretação ou construção de conceitos com base nas experiências pessoais e nos conhecimentos prévios, formando estruturas de conhecimento cada vez mais complexas e abrangentes. Ao refletir, o aluno vai um passo além da Compreensão, pois não só entende a teoria e seus conceitos, mas consegue garantir-lhes um significado pessoal ao relacioná-los com o seu cotidiano e ao conseguir visualizar a sua aplicação na prática. Dessa maneira, o indivíduo fixa as informações ao tecer uma rede de relações entre múltiplos conceitos, áreas diversas do conhecimento e experiências vivenciais para além do que é ensinado nos livros (KEMBER et al., 2008).

Do ponto de vista profissional, Schön (2017) explica que a prática reflexiva incide sobre a ação e/ou na ação. A reflexão-sobre-a-ação ocorre após a atividade, quando o profissional reflete sobre o ocorrido, o que poderia ter feito de diferente, suas causas e consequências etc.. Já a reflexão-na-ação ocorre durante a atividade, quando o profissional ainda tem a oportunidade de interferir no percurso que está sendo traçado. Kember et al. (2000) utilizam essa perspectiva de Schön para interpretar o terceiro nível do pensamento reflexivo.

A Reflexão ocorre mais comumente no ato de pensar sobre ações passadas, reexaminando e avaliando vivências e conhecimentos. Porém, profissionais experientes podem desenvolver a capacidade de pensar durante a prática. O produto da Reflexão é o desenvolvimento de habilidades e *expertise* profissional (SCHÖN, 2017).

Um administrador, por exemplo, pode se deparar com uma situação completamente nova no decorrer de suas atividades. Nesse momento, ele terá que refletir-na-ação para tentar resolver o problema. Após solucionado o caso, ele pode refletir sobre o modo como conduziu a ação, a maneira como seus colegas agiram, a razão do infortúnio e seus resultados. Todo esse processo contribui para sua própria formação profissional, tornando-o cada vez mais capacitado a lidar com as incertezas do ambiente.

A reflexão pode ser espontânea, como no caso do administrador, ou encorajada extrinsecamente por uma ação organizada numa sala de aula, por exemplo (KEMBER et al., 2008). Dewey (1959) já antecipa a ideia de que se pode estimular o pensamento reflexivo ao afirmar que

[...] o problema de *método* na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer *condições* que despertem e guiem a *curiosidade*; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de *sugestões*, criem *problemas* e propósitos que favoreçam a *consecutividade* na sucessão de ideias (p. 63) (grifos do texto original).

Percebe-se que a existência de um problema, ou de um estado de dúvida, e da necessidade de solucioná-lo são o ponto de partida para a Reflexão, pois “quando não se trata de um problema a resolver ou de uma dificuldade a superar, o curso de nossas sugestões flui ao acaso” (DEWEY, 1959, p. 24), o que não configura Reflexão.

Da mesma forma, Mezirow (2007) interpreta a Reflexão como um teste de validade que envolve a análise das concepções sobre o conteúdo ou o processo de resolução de problemas. Ou seja, é o pensar sobre uma adversidade e como resolvê-la. Este mesmo autor (2007) afirma que ações de aprendizagem voltadas para a formação gerencial podem reunir profissionais de diferentes especialidades e com quadros de referência diversos para examinar novas formas de interpretar ou resolver um problema.

Estendendo-se a discussão para o ambiente de ensino-aprendizagem, fica clara a possibilidade de utilização de situações-problema como meio para estimular o pensamento reflexivo nos alunos. Tendo em vista que este é o cerne deste trabalho, ou seja, avaliar, empiricamente, o impacto do emprego de casos de ensino sobre o pensamento reflexivo, o tema é discutido na seção [4](#) mais adiante.

### **3.2.4 Reflexão crítica**

A Reflexão Crítica é o último nível de pensamento reflexivo descrito por Kember et al. (2000) e refere-se tanto à análise de alternativas de ação, quanto de pressupostos. Estas duas concepções baseiam-se em Dewey (1959) e na reflexão de premissas de Mezirow (2007).

Apesar de não fazer referência direta à Reflexão Crítica, Dewey (1959) anuncia a noção de um nível superior de reflexibilidade, a qual se refere à capacidade análise de alternativas de ação. O autor alerta que a falta de criticidade na escolha dos cursos de ação que surgem no processo reflexivo pode levar o indivíduo a tomar decisões precipitadas, baseadas na primeira ideia que lhe vem à mente. Assim, o pensar crítico envolve a capacidade de se deter, por um instante, diante de um problema, uma situação ambígua ou um dilema e, antes de qualquer ação, vislumbrar alternativas, analisa-las criticamente e só então agir.

Para Kember et al. (2000), a Reflexão Crítica equivale à reflexão de premissas de Mezirow, ou seja, é a autoavaliação de suposições e de pressupostos, a consciência do processo de formação do próprio quadro de referências. O produto da Reflexão Crítica é um "*reframing* subjetivo", isto é, a transformação do esquema de significado do indivíduo, do seu

ponto de vista ou dos seus hábitos mentais (MEZIROW, 2007). Entretanto, Mezirow (2007, p.12) alerta que nem todos alcançam o nível de mudança de pressupostos, pois “é mais fácil mudar nosso ponto de vista porque podemos ‘tentar’ um ponto de vista diferente e ver sua vantagem relativa, mas não podemos fazer isso tão facilmente com nossos hábitos mentais”.

Pesquisadores, tais como Phan (2007) e Leung e Kember (2003) têm evidenciado a relação entre abordagens do aluno à aprendizagem e pensamento reflexivo. A seguir, analisa-se a relação entre esses dois constructos.

### **3.3 Relação entre abordagens à aprendizagem e pensamento reflexivo**

Tanto as abordagens do aluno à aprendizagem (Teoria SAL) quanto o pensamento reflexivo são constructos bem estabelecidos na literatura e amplamente utilizados em pesquisas. Entretanto, estudos empíricos que relacionem os dois *frameworks* são incipientes.

Leung e Kember (2003) pesquisaram 402 alunos de uma universidade em Hong Kong. Por meio da aplicação de questionários e da análise quantitativa dos dados, constataram a relação entre as abordagens e o pensamento reflexivo. Corroborando estes achados, Phan (2007) pesquisou 241 alunos de uma universidade no Pacífico Sul e constatou não só a relação entre os dois conceitos, mas a causalidade entre eles.

A primeira associação descrita é entre a abordagem superficial e a ação habitual. A abordagem superficial implica a intenção de cumprir uma atividade com o mínimo de esforço possível. Assim, um baixo nível cognitivo é utilizado, mesmo quando a atividade requer um nível mais alto. A estratégia superficial possui dois pontos centrais (BIGGS; TANG, 2011):

- a) o aluno utiliza a memorização sem o propósito de compreensão;
- b) o aluno não constrói relações entre os conceitos que estão sendo aprendidos, nem os relaciona a conhecimentos prévios. Tornam-se informações soltas, sem contexto.

Da mesma forma, a ação habitual envolve a realização de atividades mecânicas, rotineiras, sem necessariamente haver um entendimento daquilo que está sendo feito. O aluno prioriza informações prontas e não pretende desenvolver uma opinião própria sobre o que está sendo ensinado. Não há, portanto, reflexão (KEMBER et al., 2008, LEUNG; KEMBER, 2003).

Logo, se o aluno utiliza a abordagem superficial em alguma atividade, ele não está refletindo sobre o que está aprendendo, torna-se mero receptor realizando uma ação habitual

(LEUNG; KEMBER, 2003). Também foi constatado que a ação habitual é formada a partir da abordagem superficial, numa relação de causa e efeito, uma vez que não há tentativas de entender o conteúdo que está sendo ensinado (PHAN, 2007). A presença da abordagem superficial indica que algo está errado no processo de ensino ou de avaliação, uma vez que o aluno se adapta à percepção do que ele julga que é esperado dele nas atividades e provas (BIGGS; TANG, 2011).

Leung e Kember (2003) e Phan (2007) observaram, também, que a abordagem profunda está mais relacionada aos demais níveis de pensamento reflexivo: a compreensão, a reflexão e a reflexão crítica. Diferente da abordagem superficial, a abordagem profunda indica que o aluno sente necessidade de se engajar significativamente na tarefa. Para isso, ele (BIGGS; TANG, 2011):

- a) busca compreender o conteúdo ensinado;
- b) procura construir relações entre o que está sendo aprendido e seus conhecimentos prévios, ampliando sua estrutura de conhecimento;
- c) tenta relacionar o conteúdo aprendido às suas próprias experiências pessoais.

No que tange ao pensamento reflexivo, a compreensão está relacionada à intensão do aluno em construir um significado sobre o que está sendo aprendido, ou seja, ele consegue interpretar corretamente a teoria (KEMBER et al., 2000). É nesse ponto que a compreensão se relaciona à abordagem profunda, no aspecto cognitivo, no propósito de entender (LEUNG; KEMBER, 2003).

Entretanto, a compreensão não envolve, ainda, a reflexão sobre o conteúdo, pois o estudante não faz uma associação entre o que está aprendendo e suas próprias experiências pessoais. Ou seja, o aluno interpreta corretamente os conceitos, mas não consegue vislumbrar a aplicação da teoria na prática. Como não é dado um sentido pessoal ao que se aprende, a informação pode não ser completamente fixada, retendo-se apenas por um período limitado de tempo. Assim, o entendimento que se forma é ainda truncado e não amplia significativamente a estrutura de conhecimento. Por isso, a compreensão pode ser considerada um nível mais raso de abordagem profunda, na qual não há reflexão, apenas a cognição (KEMBER et al., 2000, KEMBER et al., 2008, LEUNG; KEMBER, 2003).

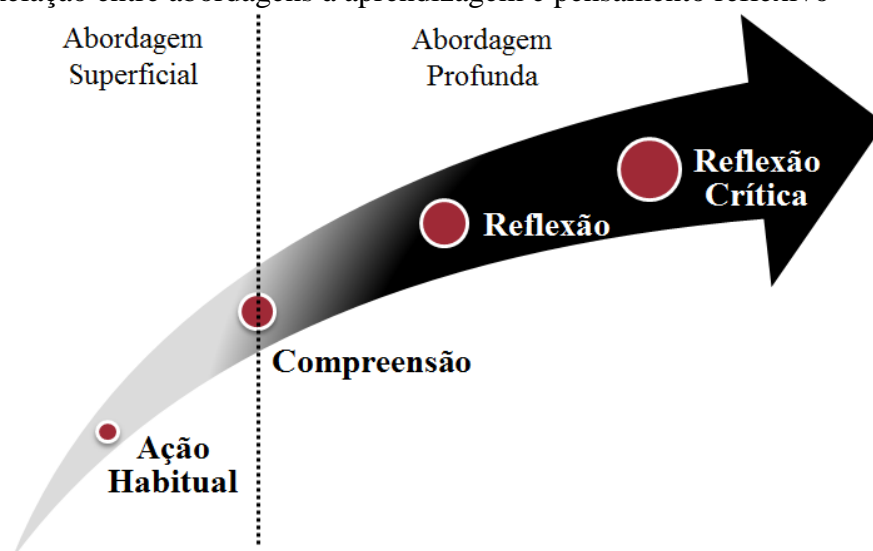
Já reflexão diz respeito justamente à capacidade de pensar sobre o que está sendo aprendido, interpretar a teoria à luz das próprias experiências pessoais, visualizar a aplicação prática da teoria e se questionar sobre a própria maneira de agir. Portanto, a aprendizagem é mais bem fixada e a estrutura de conhecimento é ampliada. Ao dar uma significação pessoal aos conceitos, admite-se a vinculação entre conteúdo e conhecimento prévio e conteúdo e

vivência pessoal. Ou seja, para que haja reflexão é necessária, claramente, a utilização de uma abordagem profunda (KEMBER et al., 2008, LEUNG; KEMBER, 2003).

O mesmo ocorre com a reflexão crítica, uma vez que se refere à mudança dos próprios pressupostos, algo demorado e que não acontece facilmente, pois requer a consciência e o julgamento de crenças e valores tanto pessoais quanto das que servem de pilar para as teorias estudadas. Assim, não há que se falar de reflexão crítica sem reconhecer a abordagem profunda como premissa (LEUNG; KEMBER, 2003).

As relações gradativas entre abordagens do aluno à aprendizagem e pensamento reflexivo estão sintetizadas na Figura 3. Quanto mais próximo à ponta clara da seta (esquerda), mais o nível do pensamento reflexivo está associado à abordagem superficial. Em contrapartida, quanto mais próximo à ponta escura da seta (direita), mais relacionado à abordagem profunda (LEUNG; KEMBER, 2003).

Figura 3 – Relação entre abordagens à aprendizagem e pensamento reflexivo



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Leung e Kember (2003) e Phan (2007).

Também se constatou que os diferentes estágios do pensamento reflexivo são relacionados de uma maneira unidirecional. Assim, a ação habitual contribui para a compreensão, esta para a reflexão e a reflexão para a reflexão crítica (PHAN, 2007).

Schön (2009) considera que a verdadeira aprendizagem deve promover um talento artístico, deve desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para lidarem com as incertezas da profissão. O desenvolvimento de tais competências requer um aluno que reflete sobre a teoria e sobre a prática e que se responsabiliza pela sua própria aprendizagem. Algumas metodologias ativas de aprendizagem, como os casos de ensino, podem contribuir para a formação dessas habilidades.

## 4 CASOS DE ENSINO

Esta seção inicia-se pela descrição e contextualização do método de casos de ensino. A seguir, são descritas a origem e a evolução da metodologia. Logo depois, são analisadas as finalidades dos casos no ensino de Administração. Apresentam-se, então, as tipologias citadas na literatura. Por fim, são discutidos os passos para a aplicação do método e os cuidados necessários.

### 4.1 Definição

A metodologia de casos de ensino consiste na apresentação de situações-problema, geralmente verídicas, utilizadas com fins educacionais, cujo intuito é de que os alunos reflitam sobre o evento exposto e as decisões que o permeiam. Ou seja, é a descrição de uma situação concreta, a qual relata um problema que necessita de solução e, assim, conduz o leitor à tomada de uma decisão. Os casos de ensino permitem a coleta e a sistematização de dados, inserem o aluno no contexto em que um evento ocorre e se constituem em um meio seguro e controlado de aprendizagem experiencial, pois permitem a simulação de alternativas de ação para a resolução de uma situação problemática (ARAGÃO; SANGO, 2007, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006, MINNITI et al., 2017, NELSON, 1996).

A utilização do método de casos representa uma abordagem ativa de aprendizagem, pois possui uma natureza participativa, trazendo para o aluno a corresponsabilidade pelo seu desenvolvimento, uma vez que o professor passa a ser o guia, e não mais o provedor de soluções (ARAGÃO; SANGO, 2007, GRAHAM, 2010).

Mais especificamente, trata-se de um tipo de Aprendizagem Baseada em Problemas, ou simplesmente PBL (do termo em inglês *Problem-Based Learning*), a qual utiliza dilemas da vida real para desenvolver habilidades, pensamento crítico e aprendizagem de conteúdo. Nela, o aluno adota uma postura ativa, pois é instigado, por meio de questionamentos, a buscar soluções, tornando-se o principal responsável pelo seu próprio aprendizado. A PBL é uma abordagem, não uma metodologia educacional específica. Seus princípios podem estar presentes em diversos mecanismos de aprendizagem. Há diversas estratégias de ensino para promover a PBL, dentre as quais os casos de ensino, as simulações, as dramatizações e os jogos. Os casos de ensino são a opção mais popularizada nos cursos de

Administração (BARROWS, 1986, ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009, GIL, 2010, GUEDES; NICOLINI; ANDRADE, 2014, VERGARA, 2003).

Em Administração, os casos são “relatos de situações da vida organizacional, construídos com propósitos educacionais específicos” (ROESCH, 2007, p. 1). O método expõe o aluno a aspectos críticos com os quais ele irá se deparar no exercício da profissão de administrador. A ligação entre o ambiente teórico e o mundo real das organizações invoca os alunos a serem protagonistas ativos no processo de aprendizagem, o que faz com que esta seja uma metodologia poderosa para aulas de Administração (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004, MINNITI et al., 2017).

A produção de casos tem evoluído com o passar do tempo, retratando novos formatos e uma maior representatividade da metodologia no ensino de Administração.

## 4.2 Origem e evolução

A aplicação do método de casos teve início no ensino de Ciências Jurídicas, na *Harvard Law School*, no final do século XIX, propagando-se, em seguida, por outras áreas de conhecimento, como Medicina, Psicologia e Sociologia. A utilização da metodologia do caso nessas áreas proporcionou a adaptação do seu uso para o ensino da Administração, principalmente no que tange à tomada de decisão gerencial (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004).

A *Harvard Business School* é tida como precursora da aplicação de casos no ensino da Administração, por volta de 1910-1912. Um projeto desenvolvido por Dean Gay e Arch W. Shaw os levou em busca de um método de ensino alternativo às aulas expositivas. Após participar de um curso ministrado pelo professor Samuel Williston, da Escola de Direito de Harvard, Shaw iniciou e financiou o *Bureau of Business Research* em seus primeiros anos. Em 1912, Dean Gay convidou Melvin Copeland, o qual desenvolveu o método do caso e publicou o primeiro livro de Problemas de Marketing em 1920. Com isso, a metodologia difundiu-se após a Segunda Guerra Mundial (ARAGÃO; SANGO, 2007, CONVERSE, 1945, DEAN; FORNACIARI, 2002).

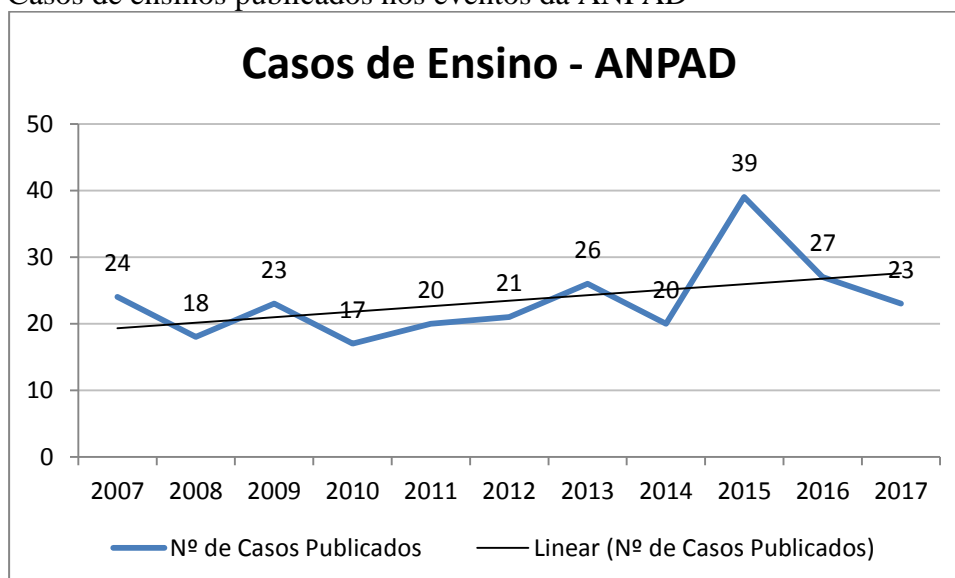
No Brasil, o início da utilização da metodologia remonta a duas instituições da Fundação Getúlio Vargas: a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) (ARAGÃO; SANGO, 2007).

Apesar de ainda pequena, a produção de casos de ensino de Administração no país tem aumentado, principalmente pelo crescente número de cursos de graduação e pós-

graduação nessa área e pela busca de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. O aumento do interesse pelo método do caso também está associado a algumas tendências contemporâneas, como a vinculação do aprendizado teórico à aplicação prática, a percepção de que problemas organizacionais semelhantes são vivenciados por diferentes instituições e o aumento do compartilhamento do conhecimento global. Isso porque o método do caso é um meio estruturado para se aprender com as experiências de outros profissionais e organizações (GRAHAM, 2010, MINNITI et al., 2017).

Atendendo a essa demanda, os principais eventos acadêmicos e periódicos de Administração têm reservado sessões exclusivas para a publicação de casos de ensino, muito embora a ênfase esteja em temáticas das áreas de Estratégia e Marketing, em detrimento de outras como Logística, Gestão de Pessoas e Finanças (FARIA; FIGUEIREDO, 2013, MINNITI et al., 2017). O Gráfico 1 apresenta a evolução das publicações nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Pela linha de tendência central, é possível perceber a inclinação positiva no crescimento da publicação de casos nos últimos 11 anos, embora pequena. A partir de 2007, a ANPAD passou a publicar casos de ensino no eixo Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade do evento Encontro da ANPAD (EnANPAD). Em 2009, as publicações foram estendidas para o evento Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ). Atualmente, ambos os eventos contam com eixos exclusivos para casos de ensino.

Gráfico 1 – Casos de ensinios publicados nos eventos da ANPAD



Fonte: Dados da pesquisa (2018).



O método de casos pode ser utilizado para diversos propósitos no ensino da Administração, tanto em cursos de graduação, como de pós-graduação. Algumas finalidades da metodologia são apresentadas a seguir.

### **4.3 Finalidades**

Os casos podem ser utilizados com diversos propósitos de aprendizagem na Administração, mas são duas as finalidades principais: o ensino acadêmico e a aprendizagem organizacional (GRAHAM, 2010).

Tendo-se em conta o ensino acadêmico, o propósito básico do método de casos é conduzir os alunos à reflexão em situações que envolvem a tomada de decisão. Os casos são úteis no exercício simulado de situações-problema em que os estudantes devem antecipar variáveis que afetam a situação, julgar os atores em suas atitudes, reconhecer as formas mais eficazes de agir e escolher o melhor curso a tomar. Ou seja, envolve a compreensão de situações complexas com as quais eles irão se deparar como administradores e o desenvolvimento de habilidades científicas, analíticas, de síntese e de avaliação de alternativas (ARAGÃO; SANGO, 2007, BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GRAHAM, 2010, MINNITI et al., 2017, NELSON, 1996,).

Espera-se, portanto, que os alunos proponham uma solução teórica para um problema e, desta forma, vislumbrem e experimentem o uso das teorias administrativas na prática e no dia-a-dia organizacional. Essa vivência contribui, de um lado, para a interiorização de novos conceitos e, de outro, para que os alunos tirem suas próprias conclusões sobre a teoria. O objetivo é desenvolver no estudante de Administração a competência e a confiança no pensamento crítico-analítico, a flexibilização do raciocínio e o juízo de valor, de modo que ele construa uma relação entre essas duas realidades: teoria e prática profissional (ARAGÃO; BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GRAHAM, 2010, NELSON, 1996, SANGO, 2007).

Em sala de aula, as discussões de caso aumentam a participação ativa e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem dos alunos, se comparado a outras metodologias de ensino. A utilização do método é recomendada quando se quer estimular a participação dos alunos e a competência de aprender a aprender, tornando-os corresponsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. O uso dos casos pode, ainda, favorecer habilidades de trabalho em grupo, de estudo individual, de gestão do tempo, de comunicação e apresentação e de argumentação e persuasão, além de estimular a motivação dos estudantes, dadas as diversas

interpretações possíveis para as causas dos problemas e suas soluções (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, DESIRAJU; GOPINATH, 2001, GIL, 2010, GRAHAM, 2010,).

Os casos são úteis não apenas para o uso em sala de aula, mas também para propagar a aprendizagem organizacional e para a transferência de conhecimento nas organizações. Por meio do método, é possível o compartilhamento de experiências, de oportunidades, de melhorias das práticas de uma instituição e da superação de desafios, o que pode ser útil para outras empresas. Ademais, podem-se transferir conhecimentos, experiências e *know-how* entre profissionais e entre organizações. As lições aprendidas podem evitar erros futuros e/ou melhorar procedimentos internos, disseminando os ensinamentos aprendidos com situações e práticas inovadoras, proporcionando a aprendizagem e crescimento profissional e a compreensão da prática laboral (GRAHAM, 2010, MINNITI et al., 2017).

Os casos de ensino podem se apresentar em formatos diversos, de acordo com as finalidades pretendidas pelo professor. Algumas das tipologias possíveis serão exploradas a seguir.

#### **4.4 Tipologias**

O método de casos de ensino pode variar de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos. Dessa forma, as peculiaridades de cada tipologia devem ser consideradas no planejamento da disciplina.

Apesar da possibilidade de expor os casos por meio de descrição, narração, artigo jornalístico, filmes, fotografias, dramatização, dentre outros, “[...] não se deve confundir um ‘caso’ com simples ilustrações e exemplos, com parábolas ou fábulas ou com problemas de aplicação” (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, p. 164). Bordenave e Pereira (2011) classificam os casos em dois tipos, de acordo com os objetivos de aprendizagem:

- a) caso-análise – tem como propósito o aperfeiçoamento da capacidade analítica por meio do exame criterioso do caso em busca da identificação de relações entre variáveis, da observação de inferências e julgamentos de valor, dentre outros. Nessa tipologia não se busca uma solução para o problema, mas sim esmiuçar o caso e levantar todas as alternativas possíveis de ação, haja vista a diversidade de cursos factíveis dentro do escopo de dados fornecidos; e
- b) caso-problema – pretende-se com ele aperfeiçoar a capacidade de tomada de decisão. Diferentemente do caso-análise, além de levantar as diversas

alternativas de curso possíveis, pretende-se chegar à melhor solução consensual para um dado problema por meio da discussão entre grupos.

Já Graham (2010) apresenta a seguinte tipologia para o método de casos:

- a) casos-problema – tipo de caso curto e bastante específico, com somente um ou dois parágrafos, sem muitos detalhes e focado na solução que foi encontrada durante seu acontecimento. Pode ser utilizado para iniciar um novo tópico na disciplina, avaliar os conhecimentos prévios dos alunos ou estimular a vinculação da teoria com a prática. Geralmente, requer uma única seção na qual o aluno deve formular suas próprias hipóteses, já que as informações contidas no relato não são completas;
- b) cenário completo – trata-se de uma história complexa, com múltiplos eventos e que apresenta um nível maior de ambiguidades, pois nem todas as informações são disponibilizadas. As respostas às questões levantadas tendem a ser robustas e diversificadas, devido à variedade de interpretações;
- c) cenário complexo – agrega casos descritivos e narrativos que são revelados progressivamente, o que o torna mais longo e complexo que o anterior e com um número maior de variáveis multidisciplinares. Por ser apresentado em etapas, de acordo com os temas abordados em cada aula, pode demandar duas ou mais sessões para concluí-lo. As respostas às questões são geralmente contextuais e não definitivas; e
- d) metacaso – reúne experiências e eventos complexos envoltos em muitos detalhes e apresentados em uma perspectiva longitudinal, revelando como a questão progrediu no decorrer do tempo. Seu principal objetivo é a transferência de conhecimento sobre as decisões tomadas e suas repercussões. Esse tipo de caso pode se desdobrar por várias aulas ou ser o ponto central de uma disciplina.

Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005) utilizam quatro critérios para categorizar os casos: finalidades pedagógicas, disponibilidade de informações, nível de estruturação e nível de complexidade. Esses mesmos autores (2005) apresentam algumas tipologias de casos de ensino encontradas por eles na literatura, cujas principais são:

- a) casos Harvard ou clássicos – são bastante extensos, apresentando detalhes que nem sempre se referem à situação-problema, a qual não é explicitamente definida pela redação do texto. Relatam situações complexas que envolvem grande número de variáveis, garantindo realismo ao caso. Exigem tempo para

elaboração, leitura, análise e discussão e não apresentam uma resposta considerada correta. Possuem notas de ensino que orientam os professores na aplicação em sala de aula. São indicados para uso em cursos de graduação e pós-graduação e em conteúdos de grande interdisciplinaridade;

- b) casos curtos – em oposição aos casos Harvard, os casos curtos são textos com não mais do que duas páginas de extensão e de fácil compreensão, cujas informações se restringem apenas ao que é pertinente para análise e tomada de decisão. Este é o tipo de caso provavelmente mais utilizado, porém, sua simplicidade demasiada pode levar a reflexões superficiais;
- c) incidentes críticos – um outro tipo de caso, geralmente curto, de até uma página de extensão, os incidentes críticos narram uma situação inicial incompleta, a qual instiga os alunos a solicitarem mais informações ao professor, ou a buscarem por si mesmos mais dados, para que possam direcionar a tomada de decisão. Este tipo de caso visa estimular o pensamento crítico, ou seja, o questionamento de pressupostos pessoais, ao colocar sobre o aluno a responsabilidade de decidir o que faria se estivesse no lugar dos atores. São recomendados para cursos de graduação;
- d) histórias curtas baseadas em experiência pessoal (*anecdotes*) – são um tipo de caso curto utilizado para a introdução de novos tópicos em sala de aula, pois narra situações complexas e a resolução dada por um ator, inserindo novos conceitos aos alunos;
- e) casos *iceberg* – são relatos pouco estruturados e com poucas informações explícitas, que vão surgindo à medida que os alunos aplicam modelos conceituais. O intuito é que o aluno consiga identificar o problema, aplique a teoria à situação e compare alternativas de solução;
- f) casos ilustrativos – são demonstrações da aplicação da teoria na realidade de alguma organização. Geralmente são utilizados para exemplificar tópicos conceituais; e
- g) casos de aplicação – nesse tipo de caso, o aluno se defronta com uma situação na qual ele tem que decidir o que o ator deve fazer e quais informações ele deve utilizar para tomar a decisão.

Independente da tipologia escolhida, a aplicação dos casos em sala de aula requer cuidados a serem tomados pelo professor a fim de garantir os efeitos almejados. A desatenção ao procedimento de aplicação pode reverter em resultados indesejados, como visto adiante.

#### 4.5 Aplicação dos casos

Como exposto nas subseções anteriores, os casos de ensino, quando utilizados dentro de um planejamento educacional, podem trazer diversos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário pensar a prática da metodologia no Brasil. Mesmo com toda a informação existente atualmente sobre a metodologia, seu propósito e sua utilidade, os professores que a aplicam têm pouco ou nenhum treinamento sobre como preparar e liderar a discussão e abordar o comportamento dos alunos em sala de aula (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVIERA; CAMPOMAR, 2004, WEBER; KIRK, 2000). Os cuidados com a execução do método se iniciam desde a escrita ou a escolha do caso e alguns aspectos devem ser observados para que não se tornem barreiras à posterior participação dos alunos.

Primeiramente, é necessário definir os objetivos educacionais e decidir pela utilização de um caso já publicado ou pela escrita de um novo (FARIA; FIGUEIREDO, 2013, NELSON, 1996).

Alguns fatores podem motivar a produção, tais como a ausência de casos disponíveis na literatura com as características necessárias ou para a finalidade que se deseja alcançar. Essa escassez pode ser decorrente da falta de preparo para a escrita de casos, a falta de treinamento para aplicação em sala de aula e a ausência de um maior número de mecanismos de divulgação da produção. O autor pode ser motivado, também, por alguma oportunidade que se apresenta a ele, como decorrente de sua experiência profissional ou de notícias de grandes empresas que repercutam nas mídias. Outra possibilidade é a criação de um caso de ficção, mas de natureza realista, com todos os fatos relevantes de uma situação e que se aplique a muitas organizações do ramo escolhido (CAPPEL; SCHWAGER, 2002, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVIERA; CAMPOMAR, 2004).

Ao produzir ou escolher um caso para utilizar em sala de aula, é importante que a história não esteja focada em atores de alto escalão hierárquico, pois isso pode prejudicar a identificação do aluno com o personagem central. A ausência de casos nacionais também pode ser um problema, por isso, sugere-se que sejam realizados mais estudos sobre a temática, principalmente enfatizando a realidade brasileira. Deve-se atentar, também, para que os textos não sejam excessivamente longos, com exagero de informações desnecessárias e narrativas meramente descritivas, sem problematizações (FARIA; FIGUEIREDO, 2013, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVIERA; CAMPOMAR, 2004, NELSON, 1996).

Durante a organização do curso, recomenda-se que o professor observe o perfil comportamental dos alunos e sua expectativa de participação, a pertinência do caso para a

disciplina, os tópicos prioritários que serão trabalhados, os ensinamentos que se pretende repassar e as questões que podem permear a discussão (WEBER; KIRK, 2000).

Antes ainda de iniciar a aplicação do caso, pode ser necessária a exposição inicial do conteúdo teórico. Isso porque o aluno precisa conhecer o vocabulário e os conceitos pertinentes à situação discutida e ter uma visão geral do assunto para conseguir analisá-lo. É importante frisar que os casos de ensino não se exauram em si mesmos, ou seja, devem ser utilizados de modo complementar a outras estratégias educacionais, como aula expositiva e apresentações com recursos áudio visuais, e não exclusivamente (ARAGÃO; SANGO, 2007, BARROWS, 1986, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

A utilização dos casos como única metodologia de ensino pode ser prejudicial, restritiva e inadequada, pois os objetivos educacionais são diversos e nenhum método é capaz de suprir sozinho todas as necessidades de aprendizagem, sendo necessário o uso de estratégias variadas. Pode ocorrer também a resistência ao método por alunos que preferem trabalhar individualmente ou que têm dificuldade de se expressar em público. A retenção de conceitos teóricos pode ser prejudicada se for utilizado apenas o método de casos, sem a exposição anterior do referencial teórico abordado. Portanto, é imprescindível que os casos sejam aplicados em complementariedade a outras metodologias de fixação de conteúdo teórico, como aulas expositivas, por exemplo. Caso contrário, os conceitos podem ser perdidos ou não fixados pelos alunos (ARAGÃO; SANGO, 2007, GRAHAM, 2010).

Após a exposição teórica e antes de iniciar a aplicação, devem ser esclarecidas aos alunos a finalidade e as particularidades do método (ARAGÃO; SANGO, 2007, BORDENAVE; PEREIRA, 2011). Pesquisas empíricas constataram que a predisposição dos estudantes para o uso de casos nas disciplinas influencia positivamente no desenvolvimento de habilidades nos discentes. Portanto, para se obter o sucesso esperado, é necessário, antes de mais nada, ações voltadas à integração dos alunos ao método, deixando claros os objetivos, o processo de aplicação e os benefícios pretendidos (VALDEVINO et al., 2016).

O primeiro contato com o método do caso pode ser um desafio para os estudantes, principalmente para aqueles que preferem trabalhar individualmente ou que se sentem desconfortáveis com a ambiguidade característica dessa metodologia, a qual os instiga a tomarem decisões baseadas em informações incompletas. Assim, é crucial explicar-lhes o método e como se dá a aprendizagem por meio dele (GRAHAM, 2010, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

Uma vez que o propósito do caso e a importância da participação dos alunos não fiquem claros, pode haver resistência ao método, fazendo-os achar que é perda de tempo ou

que o professor quer fugir de suas responsabilidades. As conexões entre exposições teóricas, leituras, palestras e casos devem ser lembradas constantemente durante o semestre letivo, de modo que o aluno desenvolva princípios gerenciais a partir de várias fontes diferentes (WEBER; KIRK, 2000).

Esclarecido o método, o caso é, então, disponibilizado aos alunos, seja em folha impressa, por meio de vídeo, encenação ou outro método, antes da aula em que será discutido (BORDENAVE; PEREIRA, 2011). A partir da disponibilização, inicia-se a preparação para a discussão do caso, tanto por parte do professor como dos alunos.

O professor se prepara para a discussão ao formular um plano de atuação, que envolve: revisar o caso, lendo cuidadosamente o texto; selecionar os pontos de destaque; traçar uma sequência de análise; providenciar material complementar que relacione o problema às teorias estudadas; identificar fontes adicionais de pesquisa; prever perguntas que possam ser levantadas pelos alunos e organizar questões para orientar o debate e a compreensão dos conceitos. É importante esclarecer as regras da discussão, principalmente em casos polêmicos ou com muitas ambiguidades (GIL, 2010, GRAHAM, 2010).

Ao planejarem a aplicação do método de casos em suas disciplinas, os professores devem se preparar não para a análise do caso, mas para as perguntas que farão, pois “[...] a liderança da discussão, então, exige que o professor seja a pessoa com todas as perguntas, não com todas as respostas” (WEBER; KIRK, 2000, p. 63). Dewey (1959) afirma que a arte de perguntar está não na pergunta em si, mas na capacidade dela de orientar os alunos a fazerem seus próprios questionamentos, conduzindo-os à reflexão por meio de novas indagações, gerando uma discussão contínua. Para isso, as perguntas do professor devem estar conectadas ao conhecimento prévio dos alunos. O docente não deve impor uma resposta correta, caso contrário, a questão torna-se “[...] um concurso de adivinhação em torno da interpretação real do professor” (DEWEY, 1959, p. 263), restringindo contribuições inesperadas, mas valorosas.

Já os alunos se preparam tanto individualmente, em um primeiro momento, quanto em grupo, em seguida. Eles devem ter tempo para ler o caso, anotar os pontos importantes e suas dúvidas e mapear alternativas de ação. Casos muito extensos podem demandar tempo em excesso para sua leitura, seu entendimento e sua ordenação. O fato não é preocupante em casos de pequena e média extensão, cuja leitura e organização podem ser feitas em sala de aula, no momento da aplicação do caso (ARAGÃO; SANGO, 2007, GRAHAM, 2010).

Almeida e Figueiredo (2007) constataram, por meio de experimento, que existe uma relação positiva entre a preparação individual prévia do aluno e seu desempenho na

avaliação, sugerindo que esta fase da aplicação do método do caso desempenha um papel relevante no processo de aprendizagem. Esses mesmos autores (2007) destacam a importância de se utilizar um incentivo para que os alunos se dediquem adequadamente a essa preparação, pois a não valorização dessa etapa pode provocar o relaxamento do engajamento, o que prejudica o aprendizado. Da mesma forma, Valdevino et al. (2016) constataram, empiricamente, que a falta de um preparo prévio para a discussão do caso prejudica seus resultados, mesmo que os estudantes estejam motivados com relação ao método (VALDEVINO et al., 2016). Assim, o professor deve estimulá-los a analisar o caso criteriosamente e com antecedência (WEBER; KIRK, 2000).

É interessante reservar um tempo em sala para que os grupos se reúnam e os alunos discutam entre si, reduzindo o tempo extraclasse necessário (GRAHAM, 2010). Neste momento, os estudantes devem discutir os resultados do estudo individual, tomar a decisão de qual vertente seguir e estabelecer um plano de implementação da solução do caso. Eles podem revisar os documentos disponibilizados, mas mantêm a autonomia do planejamento e do processo de estudo (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GIL, 2010, MINNITI et al., 2017).

Em momento subsequente, abre-se a seção de discussão. Antes de tudo, o professor precisa garantir que os alunos entendam suas responsabilidades durante o debate em sala de aula e, para isso, é necessário explicar exatamente o que se espera dos estudantes nesta etapa, além de encorajá-los a participar ativamente (WEBER; KIRK, 2000).

Pode-se fazer uma revisão da teoria pertinente e, então, a análise do caso em si, resgatando os principais aspectos e definindo o problema. As alternativas de solução são, então, apresentadas pelos grupos (GIL, 2010).

À medida que os alunos forem se expressando, o professor provoca o debate, dando a palavra aos demais participantes para colocarem sua opinião com relação ao que foi dito pelos colegas. Neste momento, o intuito é a motivação à participação de todos com contribuições que acrescentem de fato ao que está sendo estudado. Ideias que não estejam totalmente formuladas podem receber ajuda do professor para desenvolvê-las melhor. Os alunos que não queiram participar ativamente devem estar envolvidos, pelo menos, por meio da escuta atenta. Ainda assim, o professor precisa, eventualmente, trazê-los à discussão (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, WEBER; KIRK, 2000).

Neste momento, é preciso atentar para que não haja a monopolização do debate por pequenos grupos de alunos, em que alguns indivíduos dominam o discurso, enquanto os demais se tornam apenas expectadores, resultando na dispersão do restante da turma. Esse problema pode acontecer quando a discussão é mal orientada (ARAGÃO; SANGO, 2007).



Durante a seção, o professor deve fazer perguntas que desafiem os pressupostos dos estudantes sobre o problema do caso, inserindo questionamentos, em um protocolo de discussões e negociações, que levem o estudante a contrastar diferentes realidades, fazendo surgir diferentes pontos de vista. Caso julgue necessário, ele pode interromper o debate para aprofundar determinado aspecto levantado pelos alunos. Os prós e contras apresentados são anotados em quadro pelo professor (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GIL, 2010, GRAHAM, 2010, MINNITI et al., 2017).

Ao passo que o caso for sendo trabalhado, o professor deve atuar como orientador, moderador ou observador, de acordo com o objetivo pretendido. Cabe ao docente: dirimir dúvidas, controlar o tempo, fomentar a discussão e a troca de opiniões, incentivar o questionamento, integrar as diversas contribuições, resgatar os conceitos (caso necessário) e evitar que os alunos se atenham a informações irrelevantes ou simplistas, que podem prejudicar o alcance dos objetivos. Já os alunos devem assumir uma postura crítica e criativa, relacionando os conhecimentos e experiências acumuladas aos conceitos e teorias abordados pelo professor. Portanto, os estudantes devem conduzir as análises e as decisões, enquanto o professor facilita, envolve e avalia (ARAGÃO; SANGO, 2007, GRAHAM, 2010).

O professor precisa ser flexível, pois a discussão do caso pode tomar um rumo não planejado. Isso não é exatamente ruim, pois pode significar que os alunos estão transpondo limites conceituais, fazendo conexões não previstas e percebendo novos caminhos para se chegar a uma solução. Ele não deve expressar sua opinião, nem conduzir o caso para uma solução específica, pois isso enviesaria o resultado do debate e limita a motivação dos alunos em expressar suas próprias opiniões. O objetivo é ensiná-los a como resolver problemas e planejar ações. Ao fazer parte do debate (ao invés de apenas conduzi-lo), o professor está colocando seu ponto de vista e direcionando-os à perspectiva de que há uma única resposta correta, quando, na verdade, há várias (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, WEBER; KIRK, 2000).

Outro cuidado que o professor deve ter é em dar o exemplo. Ele deve ser o modelo do comportamento que espera dos alunos, manifestando aceitação e escuta respeitosa. Além disso, é preciso que o professor, muito cuidadosamente, estimule a geração de contribuições e desestimule os simples comentários, por meio de sucessivos questionamentos, até que se chegue ao nível de discussão adequada. É importante atentar para que essa técnica não desmotive a participação da turma (WEBER; KIRK, 2000).

Ao final da discussão, ou do tempo estipulado para tal, o professor pode solicitar o resumo do que foi debatido ou ele mesmo pode conduzir um fechamento para tal (BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

O *feedback* da turma, após a aplicação do primeiro caso, pode ser útil para identificar problemas e realizar ajustes. Os primeiros casos da disciplina devem ser usados para ensinar ao aluno o processo de resolução. À medida que ele se familiariza com o método, a discussão se torna mais livre (GRAHAM, 2010, WEBER; KIRK, 2000).

Uma grande dificuldade na aplicação de casos de ensino é a falta de padronização dos processos. Alguns professores especificam claramente a problemática antes da discussão, outros não; alguns usam perguntas específicas para direcionar o debate, enquanto outros são menos diretivos e deixam os alunos decidirem o foco da discussão; alguns escolhem aleatoriamente os estudantes para participarem, enquanto outros se limitam aos alunos que se voluntariam para discutir os problemas. As variações podem ser incontáveis (DESIRAJU; GOPINATH, 2001).

Diante dessa limitação, a Figura 4 propõe um resumo das etapas a serem consideradas na aplicação dos casos de ensino em sala de aula. O primeiro passo é a definição dos objetivos educacionais, seguido pela elaboração de um caso ou a escolha de um que se adeque às necessidades da disciplina. A partir daí, é feita a exposição teórica do tema que se pretende trabalhar, para, em seguida, apresentar o método do caso aos alunos. Esclarecida a metodologia, o caso deve, então, ser disponibilizado, dando ao aluno tempo para a análise individual e em grupo. Em aula posterior, reservada para a discussão, pode-se iniciar com a revisão dos principais tópicos teóricos abordados e, então, a definição do problema que envolve o caso. Os alunos devem ser estimulados a apresentarem alternativas de solução para o caso, debatendo suas opiniões com os demais colegas, chegando a um consenso no final.

Figura 4 – Proposta de processo para aplicação dos casos de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O método de casos apresenta uma proposta de dinamização do processo ensino-aprendizagem e responsabilização do aluno, trazendo diversas vantagens. Entretanto, como visto, falhas na aplicação ou a não observância a determinados aspectos podem prejudicar os benefícios pretendidos. É importante que o método não seja excessivamente analítico-racional, focando demais no resultado da tomada de decisão e deixando em segundo plano os aspectos humanos por trás das situações (DEAN; FORNACIARI, 2007).

## 5 METODOLOGIA

A proposta metodológica desse trabalho está estruturada em seis seções. Primeiramente, é descrita a tipologia da pesquisa, caracterizando a investigação no processo científico. Em seguida, é traçada a estratégia de pesquisa. Após, são apresentadas a população e a amostra, bem como a instituição na qual a pesquisa foi realizada. Em seguida, são explicados os instrumentos utilizados para coleta de dados e, por fim, a maneira como as informações são analisadas e tratadas.

### 5.1 Tipologia de pesquisa

São muitas as taxonomias existentes para se classificar a tipologia de uma pesquisa. Collis e Hussey (2005) sugerem a seguinte base de classificação, adotada neste trabalho: quanto ao objetivo, quanto ao processo, quanto à lógica e quanto ao resultado da pesquisa.

Quanto à natureza do objetivo, esta pesquisa caracteriza-se como analítica, pois pretende compreender a metodologia de casos de ensino sob o prisma das abordagens à aprendizagem, do pensamento reflexivo e da aprendizagem na perspectiva dos discentes de graduação em Administração, analisando os fenômenos e as relações entre os fatores (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Quanto ao processo ou quanto aos dados, adota-se uma pesquisa de métodos mistos sequenciais, com a utilização tanto de etapas quantitativas, quanto qualitativas (CRESWELL, 2010). Essa decisão foi tomada pela necessidade de compreender melhor os fenômenos por meio da realização de entrevistas. A importância do aprofundamento dos dados foi ratificada após a análise dos dados da segunda aplicação dos questionários nas turmas participantes da pesquisa.

Quanto à lógica, este estudo é dedutivo, pois parte de teorias sobre abordagens do aluno à aprendizagem, pensamento reflexivo e casos de ensino a fim de testar hipóteses. A investigação dedutiva parte do geral para o particular, uma vez que se apoia em teorias já estabelecidas para analisar casos particulares verificados por meio da observação empírica (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Por fim, quanto ao resultado, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem a finalidade prática de testar a utilização de casos de ensino como meio para se fomentar a

abordagem profunda e a reflexão em alunos do curso de graduação em Administração (COLLIS; HUSSEY, 2005).

## **5.2 Estratégia de pesquisa**

Para se atingir os objetivos pretendidos, optou-se por um procedimento experimental denominado de pré-experimento (CRESWELL, 2010) ou projeto de mensurações repetidas (COLLIS; HUSSEY, 2005). Essa espécie de experimento envolve apenas um único grupo no qual se realiza uma intervenção, não havendo grupo-controle para ser comparado ao grupo experimental. O experimento é, então, realizado em diferentes condições e depois tem seus resultados comparados.

A escolha pela estratégia experimental se deu pela necessidade de testar a aplicação do método de casos em sala de aula, ou seja, no ambiente real de sua aplicação, de tal forma que fosse possível verificar os aspectos que influenciam na reflexão e na escolha dos alunos por determinada abordagem ao estudo.

Trata-se de uma pesquisa longitudinal em que foram necessárias mensurações repetidas pelo fato de não haver grupo de controle, pois os dois grupos testados receberam os casos de ensino. Não seria correta a comparação entre os grupos, uma vez que eram formados por alunos de duas disciplinas diferentes, embora sejam subsequentes e a primeira disciplina seja pré-requisito para a segunda. Tal comparação poderia desviar os resultados, já que os alunos matriculados em Gestão de Pessoas 2 (GP2) teriam conhecimentos prévios mais aprofundados do que aqueles matriculados em Gestão de Pessoas 1 (GP1).

Havia ainda a possibilidade de se comparar os resultados dos alunos matriculados nessas duas disciplinas no curso noturno com seus pares do curso diurno. Entretanto, por professores diferentes que ministrarem as disciplinas pela manhã e à noite, e pelo contexto de ensino ser um dos fatores que interferem no processo de aprendizagem, optou-se por não seguir essa trilha.

Dessa forma, definiu-se comparar os mesmos grupos, um a um, antes e após a aplicação dos casos de ensino. Isso possibilita verificar efetivamente a reação dos alunos ao método de casos, pois, se fosse feita apenas uma medição após a aplicação da metodologia, não se saberia, ao certo, se os resultados eram frutos de uma maneira habitual do aluno estudar e pensar ou se, de fato, eram consequência do contato dos estudantes com os casos de ensino. Assim, a alternativa de fazer duas medições em cada grupo, antes e após a aplicação do método, mostrou-se mais apropriada, já que fixa todas as variáveis envolvidas

(características dos alunos, características do professor e contexto de ensino) e garante a confiabilidade da pesquisa.

Os casos de ensino foram a metodologia utilizada no experimento com o intuito de estimular nos alunos a abordagem profunda à aprendizagem e a reflexão. Em ambas as disciplinas, foram utilizados casos de ensino do tipo incidentes críticos, descritos por Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2005) como casos curtos que relatam uma problemática inicial incompleta a fim de incentivar os alunos a buscarem mais informações externas ou com o professor para conseguirem tomar a decisão. O objetivo dessa tipologia de casos de ensino é fomentar a reflexão crítica.

Foram construídas três atividades em cada disciplina, referentes às seguintes unidades curriculares:

- a) gestão de pessoas 1:
  - planejamento do fator humano;
  - estruturação do trabalho;
  - gestão de carreiras;
- b) gestão de pessoas 2:
  - gestão do desempenho;
  - capacitação;
  - remuneração.

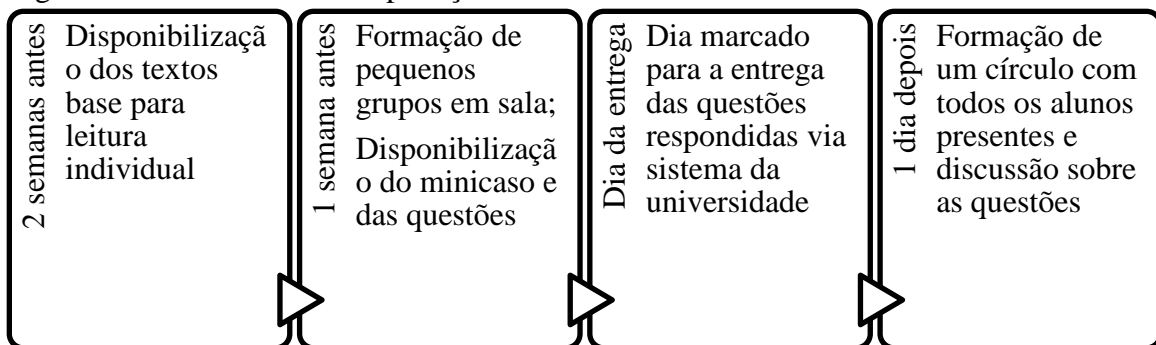
Cada atividade foi elaborada pelo professor das disciplinas e é composta de:

- a) um ou dois textos base, retirados de revistas de negócios, com matérias recentes que abordam problemáticas atuais de cada uma das unidades curriculares. Esses textos serviram de apoio para a análise dos minicase e para a coleta de informações para a resolução das questões;
- b) um minicase, que expõe um contexto relacionado à unidade curricular e aos textos base e apresenta uma problemática a ser discutida e/ou resolvida. Segundo Aragão e Sango (2007), é imprescindível a adaptação do caso aos objetivos pretendidos na disciplina ministrada;
- c) questões problematizantes referentes ao minicase e/ou aos textos base.

A aplicação das atividades pelo professor, em cada unidade curricular e em cada disciplina, se deu após a explanação geral dos principais conceitos e práticas, com a disponibilização de materiais síntese, e seguiu o seguinte procedimento, ilustrado na Figura 5:

- a) duas semanas antes do prazo de entrega das questões, o professor disponibilizou os textos base para que os alunos procedessem à leitura individual fora de sala;
- b) uma semana antes do prazo de entrega das questões, o professor disponibilizou o minicaso e as questões. Na mesma aula, o professor formou pequenos grupos, de dois ou três alunos, para discussão dos textos, do minicaso e das questões em sala;
- c) na data seguinte à da entrega das questões, o professor posicionou os alunos em formato de círculo e procedeu à discussão das questões com a turma.

Figura 5 – Procedimento de aplicação das atividades



Fonte: elaborado pela autora (2018).

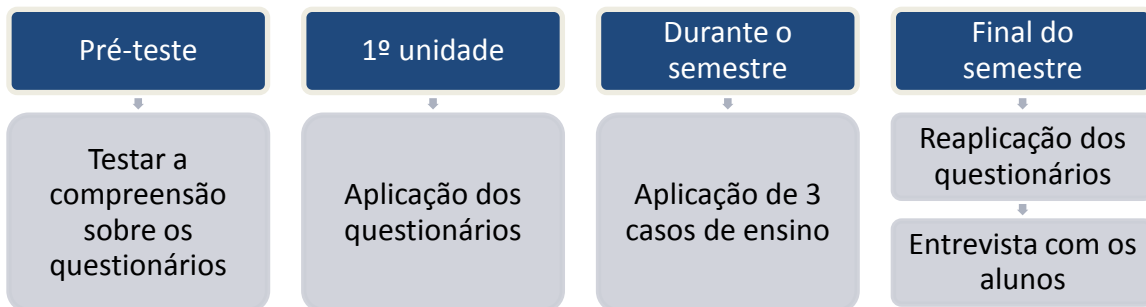
É importante reiterar que as atividades não eram obrigatórias. Caso não participassem, os alunos não perdiam nenhuma pontuação na disciplina. Porém, como meio para fomentar a adesão à metodologia, foi dada uma gratificação, na forma de pontuação extra, aos alunos que entregaram as questões resolvidas e/ou participaram ativamente das discussões.

A realização do experimento nas disciplinas de Gestão de Pessoas 1 e Gestão de Pessoas 2, do curso de graduação em Administração, semestre letivo 2017.2, envolveu as seguintes etapas, como ilustrado na Figura 6:

- a) no semestre 2017.1, foi realizado o pré-teste dos questionários quantitativos para checar a compreensão das afirmações pelos alunos após a tradução. O pré-teste foi bem sucedido e ajustes não foram necessários;
- b) no semestre 2017.2, durante a primeira unidade de ensino de cada disciplina, predominantemente expositiva, foi feita a primeira coleta de dados, por meio dos dois questionários, com o intuito de traçar o perfil dos alunos quanto à sua abordagem de aprendizagem preferida e o nível de pensamento reflexivo;

- c) durante o semestre letivo, em cada uma das turmas, as aulas expositivas, no início de cada nova unidade, alternaram-se com a aplicação dos casos de ensino, como forma de reforço e aprofundamento dos temas estudados. Esse procedimento permitiu a aplicação de três casos em cada uma das turmas;
- d) ao final do semestre letivo, os questionários foram novamente aplicados, dessa vez com o objetivo de verificar as abordagens à aprendizagem utilizadas pelos alunos para resolução dos casos e o nível de reflexão despertado pela metodologia;
- e) após a análise dos dados quantitativos, evidenciou-se a necessidade de compreender melhor os achados e os alunos foram convidados a participarem de entrevistas.

Figura 6 – Procedimento de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As entrevistas foram planejadas, inicialmente, para atender ao objetivo específico 3 e apreender a perspectiva dos alunos sobre as contribuições dos casos de ensino para a sua aprendizagem. Entretanto, após os achados da análise quantitativa, ficou evidente a necessidade de ampliar o escopo das entrevistas para elucidar os resultados obtidos. Assim, a etapa qualitativa objetivou tanto a compreensão da perspectiva dos alunos sobre os casos quanto o aprofundamento dos achados quantitativos.

### 5.3 População

A população da pesquisa foi composta por 67 alunos do curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC), regularmente matriculados nas disciplinas noturnas de Gestão de Pessoas 1 (GP1) e Gestão de Pessoas 2 (GP2) do 4º e 5º semestres, respectivamente, durante o semestre letivo de 2017.2.



A escolha da UFC e do curso de Administração parte do engajamento de ambas em formar profissionais críticos e reflexivos, como exposto no regimento da Universidade e na missão da FEAAC (FEAAC, 2017, UFC, 2017). As disciplinas de GP1 e GP2 foram selecionadas porque são ministradas pelo mesmo docente, o qual já costuma utilizar o método de casos de ensino em sala de aula, além de o professor ter se disponibilizado a participar da pesquisa.

A população está distribuída conforme Tabela 1. A disciplina de GP1 contou com 29 alunos matriculados. Destes, 41,38% são do sexo feminino e 58,62% masculino. Já na disciplina de GP2, foram matriculados 38 estudantes, dos quais 34,21% são do sexo feminino e 65,79% masculino.

Tabela 1 – Distribuição da população

Disciplina	Alunos Matriculados
Gestão de Pessoas 1	29
Feminino	12
Masculino	17
Gestão de Pessoas 2	38
Feminino	13
Masculino	25
Total	67

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tendo em vista que este trabalho se trata de uma pesquisa de métodos mistos sequenciais, a seguir, as etapas da pesquisa quantitativa e qualitativa são detalhadas separadamente, apresentando-se suas amostras, método de coleta e análise de dados.

#### 5.4 Pesquisa quantitativa

A pesquisa quantitativa teve como objetivo identificar relações entre a utilização de casos de ensino, a abordagem dos alunos à aprendizagem e o pensamento reflexivo desses mesmos estudantes, atendendo, assim, aos dois primeiros objetivos específicos deste trabalho.

Sua amostragem, coleta e análise de dados são descritas adiante.

### 5.4.1 Amostragem Quantitativa

A amostragem da etapa quantitativa foi natural, tendo em vista não ser possível selecionar, aleatoriamente, os alunos participantes, já que a pesquisa foi aplicada em duas turmas fechadas e todos os alunos tiveram a mesma oportunidade de participar das atividades do método de casos (COLLIS; HUSSEY, 2005). Vale salientar que as atividades referentes aos casos não eram obrigatórias, mas tanto os alunos que participaram das discussões quanto os que entregaram as atividades respondidas receberam pontos extras como incentivo de aderência ao método.

Primeiramente, a participação na pesquisa foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) no momento da primeira aplicação dos questionários. Todos os alunos concordaram em participar e assinaram o termo.

Posteriormente, foram considerados na análise dos dados apenas os alunos que obedeceram a dois critérios:

- a) participaram das duas aplicações dos questionários, no início e no final do semestre letivo;
- b) entregaram as atividades de pelo menos 2 casos durante o semestre. Esta decisão foi tomada a fim de assegurar que todos os alunos da amostra tenham efetivamente entrado em contato com todas as etapas da aplicação dos casos de ensino. Os alunos que não entregaram as questões de nenhum caso ou apenas de um, mesmo que tenham participado de todas as discussões em sala de aula, foram retirados da amostra.

A amostragem final é apresentada na Tabela 2 e contou com 15 alunos de GP1 e 23 alunos de GP2, totalizando 38 indivíduos.

Tabela 2 – Distribuição da amostra

Alunos	Gestão de Pessoas 1	Gestão de Pessoas 2
Inicialmente matriculados	29	38
Trancamentos	7	7
Não participaram da 1ª aplicação dos questionários	0	4
Entregaram apenas 1 ou nenhum caso respondido	7	4
<b>Amostra Final</b>	<b>15</b>	<b>23</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Dos 29 alunos inicialmente matriculados em GP1, 7 trancaram a disciplina, 2 entregaram a atividade de apenas um caso e 5 não entregaram nenhum caso resolvido. Já em

GP2, dos 38 alunos matriculados no início do semestre, 7 trancaram a disciplina, 4 não participaram da primeira aplicação dos questionários, 3 entregaram apenas um caso respondido e 1 não entregou nenhum caso.

#### 5.4.2 Coleta de dados quantitativos

A coleta de dados quantitativos foi longitudinal, pois ocorreu em dois momentos diferentes durante o período letivo, a fim de se comparar os resultados. Foram utilizados dois instrumentos: o Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F) e o Questionário de Reflexão (QR).

##### 5.4.2.1 Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F)

Para coletar os dados quantitativos sobre as abordagens do aluno à aprendizagem foi utilizado o Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F), desenvolvido por Biggs (1987) e posteriormente revisado por Biggs, Kember e Leung (2001), conforme Anexo A. O instrumento visa avaliar as diferentes abordagens à aprendizagem de alunos do ensino superior e os motivos e estratégias mais importantes que compreendem essas abordagens.

O R-SPQ-2F é composto por 20 afirmações distribuídas em duas dimensões, superficial e profunda, cada uma composta por uma combinação de motivação e estratégia, como demonstra o Quadro 2. As opções de resposta estão distribuídas em uma escala Likert de 5 pontos, variando de “nunca ou raramente” (1 ponto) a “sempre ou quase sempre” (5 pontos). O resultado de cada abordagem, profunda ou superficial, é dado pelo somatório dos itens de motivação e estratégia correspondentes, de modo que cada dimensão pode variar de 5 a 25 pontos e cada abordagem de 10 a 50 pontos.

Quadro 2 – Dimensões do R-SPQ-2F

	Profunda	Superficial
Motivação	Itens: PM1, PM5, PM9, PM13 e PM17 Pontuação: de 5 a 25 pontos	Itens: SM3, SM7, SM11, SM15 e SM19 Pontuação: de 5 a 25 pontos
Estratégia	Itens: PE2, PE6, PE10, PE14 e PE18 Pontuação: de 5 a 25 pontos	Itens: SE4, SE8, SE12, SE16 e SE20 Pontuação: de 5 a 25 pontos
Total da Abordagem	Somatório Motivação + Estratégia Pontuação: de 10 a 50 pontos	Somatório Motivação + Estratégia Pontuação: de 10 a 50 pontos

Fonte: elaborado pela autora (2018).

O questionário foi traduzido e adaptado para esta pesquisa e consta dos Apêndices [A](#) e [B](#). Esta opção se justifica por não terem sido encontrados, no Brasil, trabalhos que apresentem uma versão traduzida dos instrumentos de coleta. Um pré-teste foi realizado com a turma da disciplina de Gestão de Pessoas 2 no semestre letivo 2017.1 a fim de verificar a compreensão dos alunos diante das afirmações e a adequação da tradução e da adaptação ao questionário original. O instrumento original tem sido amplamente utilizado e numerosos estudos têm atestado sua confiabilidade. De toda forma, diante da tradução e adaptação, optou-se por calcular a confiabilidade interna do pré-teste. Os resultados são apresentados na Tabela 3. Percebem-se alfas satisfatórios, apenas um abaixo de 0,6, como recomenda Hair et al. (2009), nas dimensões internas (motivação e estratégia) quanto nas escalas (profunda e superficial), o que atesta a confiabilidade do instrumento adaptado.

Tabela 3 – Confiabilidade interna do questionário R-SPQ-2F adaptado (pré-teste)

Fatores	Itens	Alfa de Cronbach	Desvio Padrão
Motivação Profunda	5	0,588	2,523
Estratégia Profunda	5	0,681	2,902
Abordagem Profunda	10	0,792	4,957
Motivação Superficial	5	0,862	4,161
Estratégia Superficial	5	0,600	3,424
Abordagem Superficial	10	0,868	7,228

Fonte: dados da pesquisa (2018).

O R-SPQ-2F foi aplicado em dois momentos distintos.

A primeira aplicação ocorreu em 31/08/2017, em ambas as disciplinas, antes de qualquer contato dos alunos com os casos de ensino que seriam ministrados. O questionário adaptado para a primeira aplicação consta do Apêndice [A](#) e seu objetivo foi verificar a abordagem à aprendizagem preferida do aluno, aquela utilizada prioritariamente por ele. Para isso, solicitou-se que os alunos pensassem na maneira como estudam costumeiramente e respondessem com que frequência as afirmações são verdadeiras para eles. As perguntas referem-se ao seu modo de estudar genérico, não fazendo nenhuma alusão a uma disciplina ou metodologia de ensino específicas.

A segunda aplicação do questionário se deu em 07/12/2017, por oportunidade da penúltima aula do semestre letivo em ambas as disciplinas. Neste caso, o objetivo foi avaliar as abordagens à aprendizagem usadas pelos alunos na resolução dos casos de ensino. Portanto, as afirmações foram modificadas a fim de conduzir o aluno a responder apenas no

que tange às atividades realizadas nas disciplinas de GP1 e GP2. O questionário aplicado com esse fim consta do Apêndice [B](#).

#### 5.4.2.2 Questionário de Reflexão (QR)

O segundo instrumento utilizado na pesquisa foi o Questionário de Reflexão (QR), desenvolvido por Kember et al. (2000) para avaliar o pensamento reflexivo de estudantes de programas acadêmicos em uma escala progressiva de quatro níveis: ação habitual, compreensão, reflexão e reflexão crítica. O questionário original consta do Anexo B.

O QR é composto por 16 afirmações igualmente distribuídas pelos quatro níveis de pensamento reflexivo, como demonstra o Quadro 3. Cada nível no QR corresponde a uma escala independente, o que permite a utilização de apenas uma escala, como a de reflexão, por exemplo, ou de todas em conjunto. As opções de resposta estão distribuídas em uma escala Likert de 5 pontos, variando de “discordo totalmente” (1 ponto) a “concordo totalmente” (5 pontos), de modo que a pontuação de cada escala pode variar de 5 a 20 pontos.

Quadro 3 – Dimensões do QR.

	Ação Habitual	Compreensão	Reflexão	Reflexão Crítica
Itens	AH1, AH5, AH9 e AH13	CO2, CO6, CO10 e CO14	RE3, RE7, RE11 e RE15	RC4, RC8, RC12 e RC16
Pontuação	De 5 a 20 pontos	De 5 a 20 pontos	De 5 a 20 pontos	De 5 a 20 pontos

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Assim como o R-SPQ-2F, o Questionário de Reflexão também foi traduzido e adaptado e constados Apêndices [C](#) e [D](#). Da mesma forma e na mesma ocasião, realizou-se o pré-teste do QR na turma de 2017.1 da disciplina de GP2 com o intuito de confirmar a confiabilidade interna do instrumento. Os resultados são apresentados na Tabela 4. Demonstra-se confiabilidade interna com base na sugestão do patamar mínimo de 0,6 (Hair et al., 2009).

Tabela 4 – Confiabilidade interna do questionário QR adaptado (pré-teste)

Fatores	Nº de Itens	Alfa de Cronbach	Média Item	Desvio Padrão
Ação Habitual	4	0,731	2,363	3,486
Compreensão	4	0,676	4,388	2,114
Reflexão	4	0,660	4,300	2,142
Reflexão Crítica	4	0,670	3,838	2,641

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Assim como o primeiro instrumento, o QR foi aplicado em dois momentos diversos.

A primeira aplicação do QR foi feita em conjunto com o R-SPQ-2F, no dia 31/08/2017, nas disciplinas de GP1 e GP2, e o questionário adaptado encontra-se no apêndice [C](#). Nesta oportunidade, o intuito foi verificar o nível de pensamento reflexivo empregado pelos alunos no curso de Administração como um todo, sem citar uma disciplina ou metodologia de ensino específicas. Os alunos foram, então, convidados a responder seu grau de concordância em relação às afirmações.

A segunda aplicação do QR ocorreu em 12/12/2017, no último encontro do semestre 2017.2, nas duas disciplinas. Essa nova aplicação objetivou avaliar o nível de pensamento reflexivo dos alunos ao participarem da metodologia de casos de ensino. Para isso, as afirmações foram modificadas a fim de que os alunos focassem as respostas apenas nas atividades realizadas em ambas as disciplinas. O questionário da segunda aplicação do QR pode ser conferido no Apêndice [D](#).

#### **5.4.3 Análise de dados quantitativos**

A análise dos dados quantitativos foi realizada com o auxílio dos *softwares Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.22* e Excel 2010. Após a segunda aplicação dos questionários, foram retirados da amostra os alunos que trancaram a disciplina, que não responderam ao primeiro questionário e que entregaram um ou nenhum caso respondido.

Com a amostra final definida, o primeiro passo foi a verificação da confiabilidade interna, por meio da análise do alfa de Cronbach. Após, foi realizado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk para definir a utilização de estatísticas paramétricas ou não paramétricas. Tendo em vista o resultado do teste, optou-se pela utilização de estatísticas não paramétricas (GRAY, 2016).

Em seguida, foi analisado o perfil da amostra, por meio da comparação entre médias. Por fim, foi realizado o teste de diferença entre médias Wilcoxon para verificar se as hipóteses propostas quanto às abordagens e o pensamento reflexivo foram confirmadas ou não.

## 5.5 Pesquisa qualitativa

Assim como descrito na seção [5.2](#), a pesquisa qualitativa foi pensada inicialmente para atender ao terceiro objetivo específico deste trabalho, ou seja, apreender a perspectiva dos alunos sobre as contribuições dos casos de ensino para a sua aprendizagem.

Entretanto, os resultados da pesquisa quantitativa evidenciaram um quadro mais complexo do que sugeriam as hipóteses propostas formuladas inicialmente, pelo que se julgou oportuno utilizar procedimentos qualitativos para também aprofundar o entendimento sobre os achados do estudo quantitativo.

### 5.5.1 Amostragem Qualitativa

A primeira providência para a definição da amostragem qualitativa foi a seleção dos alunos para participarem dessa fase do estudo. Crewell (2010) esclarece que, diferentemente da pesquisa quantitativa, nos estudos qualitativos a seleção da amostra é intencional, pois devem ser escolhidos os indivíduos cujos resultados podem auxiliar o pesquisador a dirimir problemas e questões de pesquisa.

Dessa forma, foram selecionados para a etapa qualitativa os indivíduos com os maiores *gaps* entre os resultados da primeira e da segunda aplicação dos questionários, tendo em vista que a etapa quantitativa consistiu de um teste de diferença de médias. Seguindo esse critério, foram habilitados 7 alunos de GP1 e 18 alunos de GP2 para uma possível participação nas entrevistas. Uma vez que nem todos os alunos se disponibilizaram a participar desta etapa, foram efetivamente entrevistados 5 alunos de GP1 e 9 alunos de GP2, totalizando uma amostragem de 14 alunos.

### 5.5.2 Coleta de dados qualitativos

Tendo em vista a necessidade de aprofundar os achados quantitativos, optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, cuja vantagem é a possibilidade de aumentar o grau de complexidade das perguntas, além de ser possível fazer perguntas de seguimento, em que um questionamento conduz a outro, o que não é exequível nos métodos quantitativos (COLLIS; HUSSEY, 2010).

O roteiro de entrevista, constante do Apêndice [E](#), possui 21 questões previamente divididas em três temas relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa: abordagens do

aluno à aprendizagem, pensamento reflexivo e aprendizagem. A distribuição das perguntas pelos temas consta do Quadro 4. As questões foram determinadas com base na literatura, principalmente nos textos de Araújo (2014), Biggs, Kember e Leung (2001), Gil (2010), Kember et al. (2000), Minniti et al. (2017), Nelson (1996) e Pereira e Leal (2015).

Quadro 4 – Estrutura do roteiro de entrevistas

Categoria de Análise	Perguntas
Abordagens à Aprendizagem	8
Pensamento Reflexivo	7
Aprendizagem	6
Total	21

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O intuito foi analisar como cada um dos fatores sugeridos pela literatura contribuiu para os resultados alcançados, além de verificar a perspectiva dos alunos quanto à utilização dos casos de ensino como metodologia de aprendizagem.

### 5.5.3 Análise dos dados qualitativos

A análise de conteúdo dos dados qualitativos foi realizada através do *software* ATLAS.ti v.7, seguindo as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira etapa, a pré-análise, Bardin (2011) sugere a organização do trabalho, o que envolve a definição das hipóteses e objetivos, já determinados previamente, e a seleção dos documentos a serem analisados, que contemplou todas as entrevistas realizadas.

A segunda etapa, a exploração do material, refere-se à codificação das entrevistas, ou seja, a transformação dos dados brutos coletados em informações que possam ser analisadas a fim de atingir os objetivos estabelecidos. A codificação envolve o recorte, ou seja, a escolha das unidades de registro (UR) e de contexto (UC), a classificação e agregação, na qual as categorias de análise (CA) são definidas, e a enumeração, por meio da definição das regras de contagem (BARDIN, 2011).

As unidades de registro são os núcleos de sentido identificados nas narrativas. As unidades de contexto, por sua vez, são conjuntos de unidades de registro enquadradas em circunstâncias que caracterizam sua natureza. Já as categorias de análise reúnem unidades de contexto de acordo com a similaridade (BARDIN, 2011).

Nesta pesquisa, utilizou-se a grade mista proposta por Vergara (2015), na qual as categorias de análise são definidas previamente com base no referencial teórico. Entretanto,



essas categorias podem sofrer alterações durante a codificação e qualquer novo elemento coletado nas narrativas pode passar a integrar as categorias.

Foram estabelecidas, então, três categorias de análise, de acordo com os objetivos específicos: abordagens à aprendizagem, pensamento reflexivo e aprendizagem. A partir daí, foram definidas as unidades de contexto e de registro, realizando um agrupamento por tema, conforme consta no Quadro 5. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base” (BARDIN, 2011, p. 131).

Quadro 5 – Codificação dos dados

Categorias de Análise	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Abordagens do Aluno à Aprendizagem	Fatores dos alunos	Capacidades / Habilidades
		Conhecimento Prévio
		Objetivo acadêmico
	Contexto de Ensino	Contexto de Ensino
	Motivação	Motivação
		Estímulo à participação
	Estratégia de Estudo	Preparação prévia
		Disponibilidade
Pensamento Reflexivo	Ação Habitual	Aprendizagem mecânica
	Compreensão	Compreensão de conceitos
	Reflexão	Aplicação prática da teoria
		Reflexão sobre a ação
	Reflexão Crítica	Análise de alternativas de ação
		Questionamento de pressupostos
		Mudança de quadros de referência
Aprendizagem	Responsabilização	Participação Ativa
	Cognitiva	Transferência de conhecimento
		Aprendizagem Cognitiva
	Afetiva	Aprendizagem Afetiva
		Benefícios
	Limitações	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Finalizando a segunda etapa, foi definida como regra de enumeração a frequência (f), ou seja, a unidade de registro se torna mais importante conforme sua aparição nas narrativas é mais frequente. Além de ser uma das medidas mais utilizadas, a frequência pressupõe que todas as unidades de registro têm o mesmo peso (BARDIN, 2011).

Por fim, na terceira etapa, são feitos o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações por meio da confrontação entre os achados da pesquisa e o referencial teórico (BARDIN, 2011). Tais resultados são apresentados na seção [6.2](#).

## 6 RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Primeiramente foram analisados os resultados quantitativos, por meio da confiabilidade interna, do teste de normalidade, do perfil da amostra, da análise das abordagens dos alunos à aprendizagem e da análise do pensamento reflexivo. Somente após os resultados quantitativos, conduziu-se a verificação dos resultados qualitativos, por meio da análise de conteúdo.

### 6.1 Resultados quantitativos

A análise dos resultados quantitativos iniciou-se pelo teste de confiabilidade interna, por meio da análise do alfa de Cronbach. A seguir, procedeu-se ao teste de normalidade de Shapiro-Wilk, a fim de determinar as análises estatísticas mais adequadas (paramétricas ou não paramétricas), optando-se pela utilização do teste de hipótese de Wilcoxon. Depois, foi analisado o perfil da amostra por meio de estatísticas descritivas, com informações sobre sexo, idade, período de ingresso no curso, áreas de Administração com as quais mais se identifica, participação em atividades extracurriculares e experiência profissional. Por fim, foi examinada a influência dos casos de ensino sobre as abordagens dos alunos à aprendizagem e sobre os níveis de pensamento reflexivo.

#### 6.1.1 Confiabilidade interna

A primeira etapa da análise dos resultados consistiu na verificação da confiabilidade interna dos instrumentos por meio do cálculo do alfa de Cronbach.

A Tabela 5 apresenta os resultados da verificação realizada nas duas adaptações do questionário R-SPQ-2F, constantes dos Apêndices [A](#) e [B](#). Pode-se perceber que todos os indicadores foram superiores a 0,50, ficando a maioria acima de 0,6, como recomenda Hair et al. (2009), o que confirma a confiabilidade interna.

Tabela 5 – Confiabilidade interna da escala R-SPQ-2F

Fatores	Itens	Alfa de Cronbach	Desvio Padrão
Adaptação para 1ª Aplicação (Apêndice <a href="#">A</a> )			
Motivação Profunda	5	0,698	3,067
Estratégia Profunda	5	0,688	3,080

Abordagem Profunda	10	0,813	5,611
Motivação Superficial	5	0,684	3,277
Estratégia Superficial	5	0,576	2,910
Abordagem Superficial	10	0,777	5,574
Adaptação para 2ª Aplicação (Apêndice B)			
Motivação Profunda	5	0,674	3,449
Estratégia Profunda	5	0,538	2,830
Abordagem Profunda	10	0,757	5,593
Motivação Superficial	5	0,752	3,468
Estratégia Superficial	5	0,578	2,785
Abordagem Superficial	10	0,817	5,873

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Da mesma forma, procedeu-se à análise do alfa de Cronbach das duas adaptações realizadas no questionário QR, constantes dos Apêndices C e D. Os resultados são apresentados na Tabela 6. Mesmo os alfas que ficaram abaixo de 0,6 estão bem próximos a esse patamar (Hair et al. (2009), o que confirma a confiabilidade interna dos instrumentos.

Tabela 6 – Confiabilidade interna das escalas do QR

Escalas	Itens	Alfa de Cronbach	Desvio Padrão
Adaptação para 1ª Aplicação (Apêndice C)			
Ação Habitual	4	0,559	2,517
Compreensão	4	0,599	2,699
Reflexão	4	0,589	1,772
Reflexão Crítica	4	0,807	3,590
Adaptação para 2ª Aplicação (Apêndice D)			
Ação Habitual	4	0,636	2,139
Compreensão	4	0,687	1,703
Reflexão	4	0,755	2,759
Reflexão Crítica	4	0,780	3,440

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Após a verificação da confiabilidade interna, foram realizados testes de normalidade para definir os testes estatísticos mais adequados, se paramétricos ou não paramétricos.

### 6.1.2 Teste de normalidade

Segundo Gray (2016), antes da definição de qual teste estatístico utilizar, é necessário determinar a normalidade da distribuição. Dessa forma, procedeu-se,

primeiramente à condução do teste de normalidade de Shapiro-Wilk, uma vez que as amostras possuem menos de 50 indivíduos. As hipóteses do teste de normalidade são:

- a)  $H_0$ : os dados se originam de uma distribuição normal (Sig. > 0,05);
- b)  $H_1$ : os dados não se originam de uma distribuição normal (Sig. < 0,05).

Os resultados constam do Apêndice G. Tendo em vista que na primeira aplicação apenas 3 itens (PM5, SE16 e SM19) não rejeitaram a hipótese  $H_0$  e na segunda aplicação apenas 4 itens (PM1, PM13, PM17 e PE18), decidiu-se pela utilização de estatísticas não-paramétricas, mais adequadas a amostras com distribuição não normal. Uma vez que o objetivo é comparar duas medidas repetidas de uma mesma amostra, optou-se pelo teste de hipóteses não-paramétrico de Wilcoxon (GRAY, 2016).

### **6.1.3 Perfil da amostra**

A Tabela 7 apresenta o perfil da amostra quanto ao sexo, ao período de ingresso no curso, às áreas de Administração com as quais os alunos mais se identificam e à experiência profissional.

Na disciplina de GP1 a distribuição entre sexo masculino e feminino é equilibrada, mas na disciplina de GP2, 60,87% da amostra é do sexo masculino e apenas 39,13% feminino.

No que tange ao período de ingresso no curso de Administração, foi analisado em que semestre letivo os alunos estavam cursando as disciplinas de GP1 e GP2. Pela grade curricular do curso de Administração da FEAAC, GP1 deve ser cursada no 4º semestre e GP2 no 5º semestre letivo. Entretanto, outras disciplinas importantes para a formação de uma visão holística e sistêmica das organizações, tais como Administração Mercadológica, Administração Estratégica e Finanças Corporativas só são cursadas no 5º e 6º semestres, ou seja, antes de GP1 e durante ou depois de GP2. A falta de uma base de conhecimentos prévios pode prejudicar a análise dos casos de ensino pelos estudantes (ARAGÃO; SANGO, 2007, GRAHAM, 2010).

Pela Tabela 7, é possível perceber que 60% dos alunos de GP1 iniciaram o curso no 1º semestre de 2016, de modo que a disciplina foi cursada no 4º semestre, ou seja, antes Finanças Corporativas I, Administração Mercadológica I e Administração Estratégica. Os 40% restantes ingressaram no curso em semestres anteriores. Esse achado pode adiantar um possível problema com a falta de conhecimento prévio para a análise dos casos na turma de GP1, a ser confirmado ou não mais adiante com o aprofundamento das análises. Já na turma

de GP2, apenas 26,09% havia iniciado o curso no 2º semestre de 2015 e estavam cursando a disciplina no 5º semestre. Os demais alunos estavam em semestres mais adiantados, exceto 4 que não responderam e 1 com ingresso no início de 2016.

Também foi questionado aos alunos com que áreas de Administração eles mais se identificam, a fim de se analisar quais são suas preferências pessoais, uma vez que essas preferências estão relacionadas com as abordagens à aprendizagem. Os estudantes tiveram a oportunidade de citar quantas áreas desejassem. A maioria dos alunos de GP1 preferem Finanças (46,67%) e Gestão de Pessoas (40%). Já em GP2, a maior parte dos alunos se identifica com Marketing (52,17%), Finanças (47,83%) e Gestão de Pessoas (39,13%).

Foi verificado, ainda, se os alunos possuem experiência profissional, uma vez que a reflexão envolve a capacidade de vislumbrar aplicações práticas para as teorias, com base nas experiências pessoais (KEMBER et al., 2008). Os resultados revelam que, de toda a amostra, apenas 3 alunos de GP2 não possuem qualquer experiência profissional. O tempo médio de trabalho dos alunos de GP1 é de 2,80 anos e de GP2 é de 5,3 anos.

Tabela 7 – Perfil da amostra

	GP1	GP2	Total Geral
Sexo			
Masculino	7	14	21
Feminino	8	9	17
Ano de Ingresso no Curso			
Antes	1	1	2
2013.2		5	5
2014.1	2	2	4
2015.1	1	4	5
2015.2	2	6	8
2016.1	9	1	10
(vazio)		4	4
Preferência em Administração			
Administração Pública	1	2	3
Auditoria	1		1
Contabilidade		1	1
Controladoria	1		1
Direito Empresarial		1	1
Empreendedorismo		3	3
Finanças	7	11	18
Gestão Ambiental		1	1
Gestão de Materiais	1	1	2
Gestão de Pessoas	6	9	15
Gestão Estratégica	1	3	4
Inovação		1	1
Logística	2	3	5
Marketing	1	12	13
Operações	1	1	2
Produção		2	2

Projetos	Experiência Profissional		
	1	1	2
Sim	15	20	35
Não		3	3

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quanto à idade, a média da disciplina de GP1 corresponde a 23,6 anos e de GP2 a 26,17 anos.

A seguir são analisadas as abordagens do aluno à aprendizagem e o pensamento reflexivo, bem como a relação entre os dois constructos.

#### ***6.1.4 Análise quantitativa das abordagens dos alunos à aprendizagem***

Nesta subseção são discutidos os resultados da utilização de casos de ensino sobre as abordagens do aluno à aprendizagem a fim de atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho. Para isso, procedeu-se à comparação entre a primeira aplicação do questionário R-SPQ-2F, que reflete as abordagens preferidas dos alunos, e a segunda aplicação do mesmo questionário, que reflete a abordagem em progresso, ou seja, aquela empregada pelos estudantes especificamente para as atividades envolvendo os casos de ensino.

Tendo em vista a distribuição não normal dos resultados, optou-se pela realização do teste de hipótese não paramétrico de Wilcoxon, o qual analisa a significância das diferenças entre pares de variáveis em um mesmo grupo. Para que uma variação seja considerada significativa, a significância deve ser inferior a 0,05 (GRAY, 2016).

Os resultados estão expostos nas Tabela 8 e 9. Ao analisar as abordagens preferidas, nota-se que tanto os alunos de GP1 quanto os de GP2 utilizam a abordagem profunda com maior intensidade. Em ambas as turmas, a motivação e estratégia profunda possuem indicadores mais elevados do que a motivação e estratégia superficiais.

Uma maior pontuação na abordagem profunda sugere que os alunos estão engajados em seus estudos, que desejam compreender o que está sendo ensinado, ampliando sua estrutura de conhecimento e melhorando suas habilidades. A motivação profunda está relacionada a sentimentos positivos em relação aos estudos, enquanto a estratégia profunda implica no interesse em participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se corresponsável por ele (BIGGS, 1987, BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Ao analisar os dados da segunda aplicação, ou seja, das abordagens em progresso, percebe-se que, estudando com casos de ensino, os alunos permanecem utilizando mais

intensamente a abordagem profunda do que a superficial, tanto em GP1 quanto em GP2. Entretanto, pelas Tabelas 8 e 9 é possível verificar que houve uma diferença negativa em todas as dimensões, tanto da motivação e estratégia superficiais quanto profundas.

De acordo com a Tabela 8, na turma de GP1, houve uma variação da motivação profunda em -10% e da estratégia profunda em -4%, totalizando -7% nessa abordagem. Todavia, essa variação não foi significativa no teste de Wilcoxon (Sig. > 0,05), de modo que é possível inferir que não houve associação entre a abordagem profunda e os casos de ensino na turma de GP1. Esse achado não vai necessariamente de encontro às teorias sobre o método de casos, pois os alunos já possuíam uma pontuação alta na abordagem profunda (64,4% da pontuação total de 50 pontos) e se mantiveram assim estudando com os casos (60% da pontuação total de 50 pontos).

Tabela 8 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP1

Dimensões	N	1ª Aplicação (Abordagens Preferidas)		2ª Aplicação (Abordagens em Progresso)			Z	Significância Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Variação		
Motivação Profunda	15	15,933	2,789	14,333	3,830	-10%	-1,619 <sup>c</sup>	0,105
Estratégia Profunda	15	16,267	3,390	15,667	3,638	-4%	-0,669 <sup>c</sup>	0,504
Abordagem Profunda	15	32,200	5,672	30,000	6,740	-7%	-1,609 <sup>c</sup>	0,108
Motivação Superficial	15	11,000	3,780	10,000	3,251	-9%	-1,356 <sup>c</sup>	0,175
Estratégia Superficial	15	13,400	2,798	10,733	2,576	-20%	-2,712 <sup>c</sup>	0,007
Abordagem Superficial	15	24,400	6,231	20,733	5,612	-15%	-2,364 <sup>c</sup>	0,018

c. Com base em postos positivos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Da mesma forma, ainda na turma de GP1, a motivação superficial variou -9%, porém não foi significativa no teste de Wilcoxon (Sig. > 0,05). Assim, pode-se inferir que também não houve associação entre os casos e a motivação superficial em GP1. Por outro lado, a estratégia superficial variou -20% nessa mesma turma, puxando uma variação total de -15% na abordagem superficial. Esses dois resultados foram significativos no teste de Wilcoxon (Sig. < 0,05), de tal forma que é possível observar uma associação negativa entre os casos de ensino e a abordagem superficial na turma de GP1. A abordagem superficial sugere o pouco engajamento dos alunos nos estudos e o empenho do mínimo esforço possível para o

atingimento dos resultados mínimos exigidos (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008). Portanto, este achado corrobora a teoria sobre casos de ensino, pois a metodologia tem como uma de suas finalidades o estímulo a participação ativa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GIL, 2010, GRAHAM, 2010).

De modo geral, os resultados não confirmam a hipótese H1 na turma de GP1, a qual previa que a utilização de casos de ensino favorece a abordagem profunda. Apesar de não haver associação, o resultado na turma de GP1 vai ao encontro da literatura, pois o método de casos se associou negativamente à abordagem superficial, principalmente devido à redução da estratégia superficial, o que significa que os alunos podem ter evitado a simples memorização de conteúdo sem o entendimento e a construção de estruturas de conhecimento (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Já os resultados da turma de GP2 estão presentes na Tabela 9 e todas as variações foram significativas no teste de Wilcoxon (Sig. < 0,05). A motivação profunda variou -17%, enquanto a estratégia profunda -9%, totalizando -13% na abordagem profunda. Este resultado rejeita a hipótese H1 de que a utilização de casos de ensino favorece a abordagem profunda, uma vez que, nessa turma, observou-se o efeito inverso ao esperado, com a abordagem profunda variando negativamente. Tal situação denota que os alunos possivelmente se sentiram menos impelidos a se engajarem e se responsabilizarem pelo próprio aprendizado (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Tabela 9 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP2

Dimensões	N	1ª Aplicação (Abordagens Preferidas)		2ª Aplicação (Abordagens em Progresso)			Z	Significância Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Variação		
Motivação Profunda	23	16,043	3,296	13,261	3,194	-17%	-2,455 <sup>c</sup>	,014
Estratégia Profunda	23	16,478	2,937	14,913	2,193	-9%	-2,568 <sup>c</sup>	,010
Abordagem Profunda	23	32,522	5,696	28,174	4,726	-13%	-2,769 <sup>c</sup>	,006
Motivação Superficial	23	11,913	2,937	10,652	3,651	-11%	-2,539 <sup>c</sup>	,011
Estratégia Superficial	23	13,652	3,039	10,522	2,968	-23%	-3,708 <sup>c</sup>	,000
Abordagem Superficial	23	25,565	5,195	21,174	6,154	-17%	-3,565 <sup>c</sup>	,000

c. Com base em postos positivos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Igualmente, ainda na turma de GP2, a motivação superficial variou -11% e a estratégia superficial -23%, totalizando - 17% na abordagem superficial. Este resultado sinaliza que, assim como a turma de GP1, os alunos podem ter percebido a impossibilidade de resolver as questões utilizando apenas a aprendizagem rotineira e mecânica, sem o desenvolvimento de uma argumentação (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

O Quadro 6 apresenta o resumo dos resultados das abordagens dos alunos à aprendizagem em relação à hipótese correspondente. O fato de o método de casos ter se associado negativamente à abordagem superficial em ambas as turmas analisadas corrobora a literatura sobre a metodologia, segundo a qual os casos de ensino incentivam o desenvolvimento da argumentação (GIL, 2010) e ajudam os alunos a compreenderem melhor teorias complexas, a vincularem novos conhecimentos a conhecimentos prévios e a visualizarem a aplicação da teoria na prática (NKOMA et al., 2017).

Quadro 6 – Associações entre os casos e as abordagens dos alunos à aprendizagem

Hipótese	Dimensões	GP1	GP2	Resultado
H1: a utilização de casos de ensino favorece a abordagem profunda	Motivação Profunda	Não associou	Negativa	Hipótese Rejeitada
	Estratégia Profunda	Não associou	Negativa	
	Abordagem Profunda	Não associou	Negativa	
	Motivação Superficial	Não associou	Negativa	
	Estratégia Superficial	Negativa	Negativa	
	Abordagem Superficial	Negativa	Negativa	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Entretanto, o efeito inverso ao esperado na turma de GP2, na qual os casos de ensino também se associaram negativamente à abordagem profunda, contradiz, à priori, as finalidades do método descritas na literatura, tais como estimular os alunos a aprenderem a aprender, a se responsabilizarem pelo seu próprio aprendizado (GIL, 2010) e a se tornarem protagonistas ativos, enquanto os professores tornam-se guias (MINNITI et al., 2017).

A não confirmação da hipótese H1 evidenciou a necessidade do aprofundamento da investigação sobre as causas que levaram aos resultados obtidos. Decidiu-se, portanto, realizar entrevistas com os alunos de ambas as turmas a fim de compreender melhor os achados.

### 6.1.5 Análise quantitativa do pensamento reflexivo

Nesta seção são discutidos os resultados do emprego de casos de ensino sobre os níveis de pensamento reflexivo dos alunos. Para isso, procedeu-se à comparação entre a primeira aplicação do questionário QR, realizada antes dos casos, e a segunda aplicação do mesmo questionário, realizada após o estudo de três casos de ensino durante o período letivo.

Como visto na seção [6.1.2](#), assim como nas abordagens à aprendizagem, os resultados alcançados no QR não seguem uma distribuição normal. Dessa forma, optou-se, mais uma vez, pelo teste de hipótese não paramétrico de Wilcoxon.

O comparativo entre os resultados antes e após a utilização do método de casos é apresentado na Tabela 10. Antes da aplicação dos casos, tanto os alunos de GP1 quanto os de GP2 atribuíram maior pontuação ao nível da Reflexão. Isso sugere que os estudantes são capazes de atribuírem significado pessoal ao que aprendem, relacionando a teoria à prática por meio das suas próprias experiências (KEMBER et al., 2008).

Após estudar com os casos de ensino, a maior pontuação migrou para o nível da Compreensão. Esse novo perfil sugere que, estudando com os casos de ensino, os alunos buscaram a compreensão dos temas e conceitos, interpretando corretamente a teoria, mas sem conseguir vincula-la a conhecimentos prévios e à sua própria experiência pessoal (KEMBER et al., 2008).

Tabela 10 – Comparativo dos níveis de pensamento reflexivo

Níveis	1ª Aplicação			2ª Aplicação				Significância Sig. (2 extremidades)
	N	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Variação	Z	
GP1								
Ação Habitual	15	7,333	2,289	6,133	1,685	-16%	-2,316 <sup>c</sup>	0,021
Compreensão	15	17,067	1,870	19,000	1,363	11%	-2,601 <sup>d</sup>	0,009
Reflexão	15	18,200	1,612	15,333	2,440	-16%	-3,096 <sup>c</sup>	0,002
Reflexão Crítica	15	14,933	4,383	14,400	3,112	-4%	-,562 <sup>c</sup>	0,574
GP2								
Ação Habitual	23	8,783	2,540	6,609	2,407	-25%	-2,937 <sup>c</sup>	0,003
Compreensão	23	15,130	2,912	18,043	1,821	19%	-3,866 <sup>d</sup>	0,000
Reflexão	23	17,348	1,824	15,087	2,999	-13%	-3,263 <sup>c</sup>	0,001
Reflexão Crítica	23	14,652	3,069	13,261	3,633	-9%	-,969 <sup>c</sup>	0,332

c. Com base em postos positivos.

d. Com base em postos negativos.  
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

É importante lembrar que na análise do perfil da amostra, apresentada na seção [6.1.3](#), constatou-se que os alunos de GP1 estavam cursando a disciplina no 4º semestre, ou seja, antes de Finanças Corporativas I, Administração Mercadológica I e Administração Estratégica, disciplinas relevantes na formação de uma visão holística das organizações. Isso pode ter contribuído para uma possível deficiência no conhecimento prévio necessário. Outra possível explicação talvez seja a falta de experiência profissional dos estudantes, pois a ausência de vivência dificulta a construção de significado pessoal (DEWEY, 1959).

Pela análise da Tabela 10, é possível perceber, ainda, que a Ação Habitual variou significativamente (Sig.< 0,05) em ambas as turmas, sendo -16% em GP1 e -25% em GP2. A Ação Habitual implica em buscar informações prontas, ao invés de formar uma ideia própria sobre as teorias e conceitos, resultando em contribuições sem significância e/ou plágios (KEMBER et al., 2008). O achado corrobora com a literatura, segundo a qual os casos de ensino contribuem para o desenvolvimento de habilidades de argumentação, persuasão (GRAHAM, 2010) e analíticas (BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

Em contrapartida, o nível de Compreensão sofreu uma variação positiva significativa (Sig.< 0,05) também em ambas as disciplinas, sendo de 11% em GP1 e 19% em GP2. Esse resultado vai ao encontro do que afirma a literatura, tendo em vista que a Compreensão reflete a construção de significados e a ampliação da estrutura de conhecimentos (KEMBER et al., 2008). A variação positiva da Compreensão com o uso do método do caso corrobora as afirmações de que os casos de ensino contribuem para a interiorização de novos conceitos (BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

Já a Reflexão, diferente do esperado, sofreu variação negativa significativa (Sig.< 0,05) nas duas turmas, sendo de -16% em GP1 e -13% em GP2. Este nível do pensamento reflexivo está relacionado à aplicação da teoria na prática (KEMBER et al., 2008) e à capacidade de resolução de problemas (MEZIROU, 2007). Assim esse achado vai de encontro ao que sugere a literatura, segundo a qual os casos de ensino possibilitam treinar a visualização e experimentação das teorias administrativas na prática organizacional (GRAHAM, 2010), a compreensão da prática laboral (MINNITI et al., 2017), o entendimento de situações complexas com as quais os futuros profissionais irão se deparar (NELSON, 1996) e a tomada de decisão e resolução de problemas (BORDENAVE; PEREIRA, 2011).

Por fim, a Reflexão Crítica, que implica a análise de alternativas (DEWEY, 1959) e o questionamento de pressupostos (MEZIROU, 2007), também foi variou negativamente

em ambas as disciplinas, em -4% em GP1 e -9% em GP2. Entretanto, essas variações não foram significativas (Sig.> 0,05) e, portanto, pode-se inferir que não houve associação entre a Reflexão Crítica e os casos de ensino. Este resultado não contradiz a teoria, pois Mezirow (2007) alerta que a mudança de pressupostos é um processo de difícil captação por ser lento e por envolver a mudança de pressuposto, algo que nem todos os alunos conseguem atingir.

O Quadro 7 traz o resumo dos resultados dos níveis de pensamento reflexivo em relação à hipótese correspondente. Apesar da associação positiva da Compreensão em ambas as turmas, a associação negativa com a Reflexão e a não associação com a Reflexão Crítica não permitiram a confirmação da hipótese 2.

Quadro 7 – Associações entre os casos de ensino e o pensamento reflexivo

Hipótese	Dimensões	GP1	GP2	Resultado
H2: a utilização de casos de ensino aprimora o pensamento reflexivo (compreensão, reflexão e reflexão crítica)	Ação Habitual	Negativa	Negativa	Hipótese Rejeitada
	Compreensão	Positiva	Positiva	
	Reflexão	Negativa	Negativa	
	Reflexão Crítica	Não associou	Não associou	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Da mesma forma que nas abordagens dos alunos à aprendizagem, decidiu-se aprofundar a investigação dos resultados por meio da realização de entrevistas com os estudantes de GP1 e GP2 a fim de esclarecer os achados.

## 6.2 Resultados qualitativos

A análise dos resultados qualitativos foi feita por meio da codificação das transcrições das entrevistas realizadas com os alunos das turmas de GP1 e GP2. Primeiramente, foram analisados os dados da abordagem à aprendizagem, seguidos pelos dados do pensamento reflexivo e, por fim, da aprendizagem. Em cada categoria de análise, são descritas as estruturas inicialmente propostas, de acordo com a literatura do referencial teórico, as alterações realizadas no decorrer da codificação e a estrutura de *network view* final, na qual pode-se visualizar as relações entre as unidades de contexto e de registro. Os dados foram contabilizados pela frequência das citações e pela contagem do número de alunos que citaram cada UC ou UR.

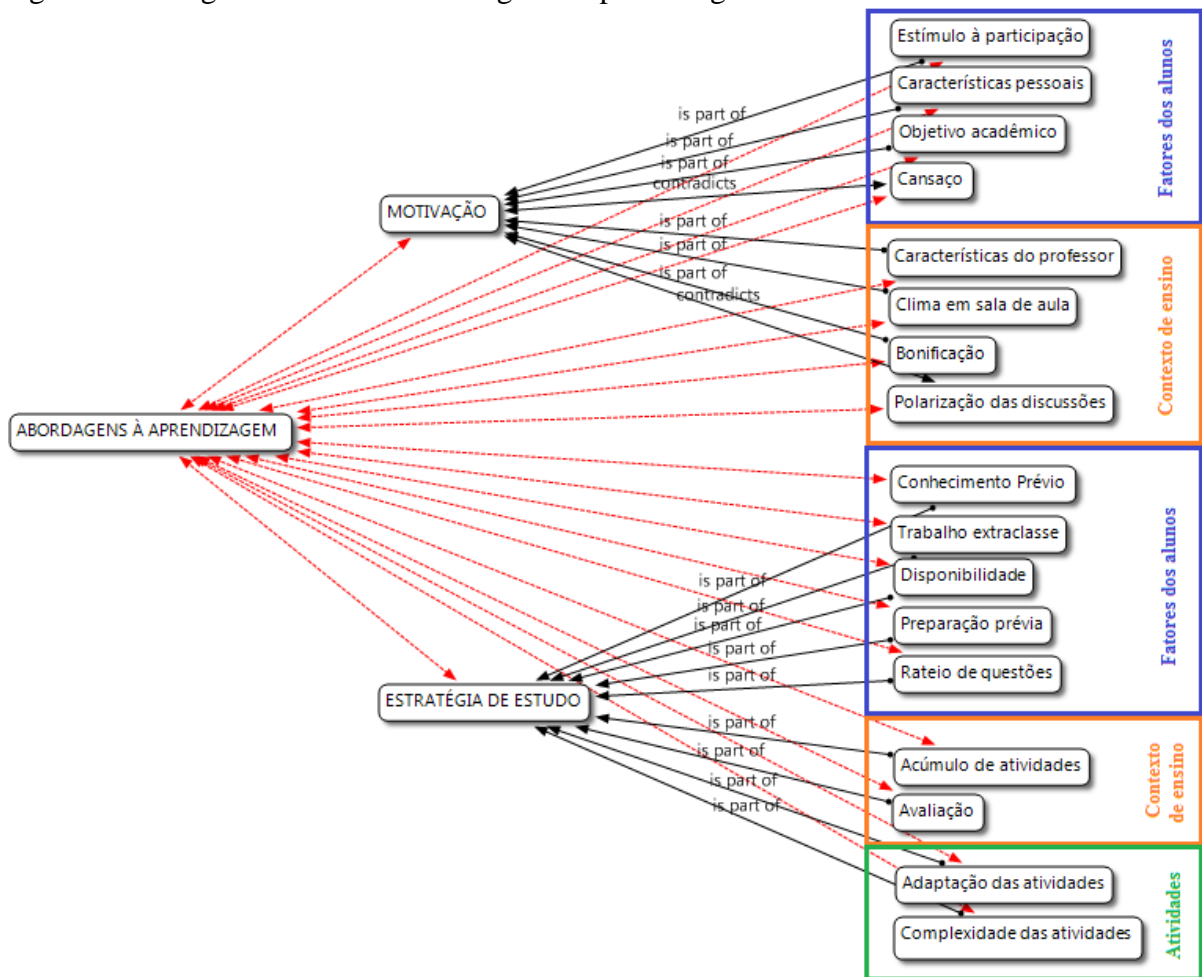
### ***6.2.1 Análise qualitativa das abordagens dos alunos à aprendizagem***

A análise qualitativa das abordagens dos alunos à aprendizagem tem como objetivo aprofundar e esclarecer os achados da pesquisa quantitativa, tendo em vista que a hipótese H1 não pôde ser confirmada. Além de estratificar como se dá a motivação e a estratégia de estudo dos alunos, busca-se compreender os fatores que levaram à redução da abordagem profunda, e seus componentes, em ambas as turmas, e da manutenção dos níveis de motivação superficial na turma de GP1.

Tendo em vista que as abordagens à aprendizagem se sobrepõem ao Modelo 3P de sistema de aprendizagem, a motivação e a estratégia de estudos sofrem influência dos precursores (fatores dos alunos e contexto de ensino), das atividades e do resultado da aprendizagem (BIGGS, KEMBER, LEUNG, 2001). Dessa forma e com base na literatura, a categoria de análise abordagens à aprendizagem foi formulada de modo a representar os elementos do Modelo 3P, à exceção do resultado da aprendizagem, que será tratado separadamente na seção [6.2.3](#).

Inicialmente com quatro unidades de contexto (fatores dos alunos, contexto de ensino, motivação e estratégia de estudo) e oito unidades de registro (capacidades/habilidades, conhecimento prévio, objetivo acadêmico, contexto de ensino, motivação, estímulo à participação, preparação prévia e disponibilidade), à medida que a codificação foi realizada, a estrutura da categoria de análise sofreu modificações, estabelecendo-se conforme a Figura 7, com apenas duas unidades de contexto (motivação e estratégia de estudo). As unidades de registro capacidades/habilidades, contexto de ensino e motivação foram excluídas por não terem surgido nos relatos e outras doze unidades de registro foram criadas (características pessoais, cansaço, características do professor, clima em sala de aula, bonificação, polarização das discussões, acúmulo de atividades, avaliação, adaptação das atividades, complexidade das atividades, rateio de questões e trabalho extraclasse), totalizando dezessete unidades de registro.

Figura 7 – Categoria de análise abordagens à aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A frequência (f) de cada unidade de registro nas turmas de GP1 e GP2 é apresentada na Tabela 11. Em Gestão de Pessoas 1, as URs apresentaram a seguinte ordem de importância: disponibilidade (f=16), estímulo à participação (f=15), complexidade das atividades (f=14), acúmulo de atividades (f=6), avaliação (f=6) e características do professor (f=5). Já na turma de Gestão de Pessoas 2, a ordem de importância das URs apresentou-se da seguinte forma: estímulo à participação (f=37), complexidade das atividades (f=34), disponibilidade (f=21), avaliação (f=15), características do professor (f=12) e bonificação (f=12).

Tabela 11 – Frequências da categoria de análise abordagens à aprendizagem

Categoria de Análise	Unidade de Contexto	Modelo 3P	Unidade de Registro	GP1	GP2	GP1 TT	GP2 TT
Abordagens à Aprendizagem	Motivação	Fatores dos Alunos	Estímulo à participação	15	37		
			Características pessoais	10	6	35	59
			Objetivo acadêmico	8	9		

		Cansaço	2	7		
		Características do professor	5	12		
	Contexto de Ensino	Clima em sala de aula	3	7	10	34
		Bonificação	2	12		
		Polarização das discussões	0	3		
		Conhecimento Prévio	9	12		
	Fatores dos Alunos	Trabalho extraclasse	5	7	38	61
		Disponibilidade	16	21		
		Preparação prévia	6	11		
		Rateio de Questões	2	10		
Estratégia de Estudo	Contexto de Ensino	Acúmulo de atividades	6	7	12	22
		Avaliação	6	15		
	Atividades (Casos de Ensino)	Adaptação das atividades	0	10	14	44
		Complexidade das atividades	14	34		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A seguir são analisadas cada uma das unidades de contexto e suas respectivas unidades de registro.

#### 6.2.1.1 Motivação

Motivação é a “energia que uma pessoa está disposta a dedicar a uma tarefa” (WAGNER; HOLLENBECK, 2012). Esta unidade de contexto refere-se aos fatores citados pelos alunos quando questionados sobre sua motivação para ler os textos, resolver os casos e discutir em sala de aula e está dividida em 8 URs:

a) fatores dos alunos:

- estímulo à participação – descreve a motivação dos alunos para ler os textos, resolver os casos e discutir em sala de aula;
- características pessoais – representa as preferências e personalidade dos estudantes;
- objetivo acadêmico – expressa as expectativas dos alunos em relação à disciplina;
- cansaço – expõe fatores de exaustão física e mental;

b) contexto de ensino

- características do professor – diz respeito aos aspectos do docente, tais como desempenho, motivação, posicionamento e personalidade;
- clima em sala de aula – trata da relação dos alunos com seus colegas e com o professor;

- bonificação – retrata a percepção dos alunos sobre a pontuação extra dada para a participação nas discussões e entrega do casos resolvidos;
- polarização das discussões – refere-se à participação nas discussões restrita a poucos alunos;

Analisando-se inicialmente as unidades de registro que correspondem aos fatores dos alunos, o estímulo à participação foi a UR mais citada em ambas as turmas (GP1: f=15; GP2: f=37). Todos os alunos afirmaram se sentirem estimulados a participar das atividades ou pelo menos de alguma de suas etapas, tais como a leitura dos textos, a resolução das questões e as discussões em sala de aula. Este resultado corrobora a literatura, segundo a qual os casos de ensino fomentam a motivação e o engajamento por meio do estímulo ao debate e à interação dos alunos nas fases que envolvem a metodologia (ARAGÃO; SANGO, 2007, AUSTIN; HESKETT; BARTLLET, 2015, ÇAM; GEBAN, 2007, VERGARA, 2003). A maior parte dos estudantes (3 de GP1 e 5 de GP2) demonstrou preferência pela discussão nos grupos pequenos, compostos por dois ou três alunos, em detrimento dos grupos grandes, dos quais participavam toda a turma e o professor, como pode ser constatado na transcrição a seguir:

Eu me manifestava muito nos grupos pequenos, mas não nos grandes. [...] Eu gostava dos pequenos porque dava pra gente discutir entre a gente. [...] O grupo pequeno era mais objetivo, a gente conseguia manter o foco nas questões (P 8: GP2).

O principal indicativo do motivo pelo qual os alunos preferiram os grupos pequenos surgiu na UR características pessoais, na qual 4 estudantes de GP1 e 4 de GP2 argumentaram possuir uma personalidade tímida. Quando questionados sobre a qualidade da sua participação nas discussões, os alunos afirmaram que poderiam ter participado mais, porém, por vergonha, preferiram ficar em silêncio nos grupos grandes. Os indivíduos não são obrigados a participarem das discussões, mas, nesses casos, o professor deve se certificar de que, ainda assim, estão acompanhando atentamente o debate e, de vez em quando, tentar fazê-los colaborar (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, WEBER; KIRK, 2000), como relatado na transcrição abaixo:

Nas discussões em sala de aula, eu quase nunca falava, porque eu tenho muita vergonha. Era uma opção minha, mas a gente era muito instigado a falar. Às vezes tinham uns tópicos que eu vivenciava na minha vida laboral e talvez fosse uma contribuição para aula, só que por uma característica minha, acabava não falando. Mas a gente era muito estimulado a participar das aulas. Já no grupinho menor eu participava bem mais (P11: GP2).

Outro fator do aluno que indicou relação com a motivação foi o objetivo acadêmico. Esta UR, citada por todos os alunos de ambas as turmas, faz referência às



preferências pessoais dos estudantes pelas disciplinas, pelas áreas da Administração e pelo próprio curso. Os indivíduos que afirmaram não gostar de Gestão de Pessoas relataram uma motivação superficial, ou seja, uma expectativa de atender minimamente aos requisitos exigidos e empregar o mínimo de esforço para serem aprovados (BIGS, TANG, 2011). Alguns deles, entretanto, mudaram de opinião ao perceberem, no decorrer do semestre letivo, aspectos de sua preferência sendo abordados na disciplina. Apenas 2 alunos de GP1 consideram que não atingiram suas expectativas acadêmicas. Algumas transcrições são apresentadas abaixo:

Uma das áreas que me fez decidir pelo curso de Administração foi gestão de pessoas. Então eu queria muito fazer essa disciplina. [...] Principalmente por ser a área que eu gosto, eu não posso só chegar e decorar. Posso dizer que atingi meu objetivo de aprendizagem com a disciplina (P 1: GP1).

Meu objetivo no começo era só passar, porque essa área de RH nunca gostei muito não. [...] Então no começo eu só queria passar, até porque é uma área que eu tenho dificuldade, mas acabei gostando da forma como foi abordado [...] E acabei até me surpreendendo também com a nota que eu passei. O meu desempenho foi melhor do que eu esperava (P13: GP2).

Por fim, a UR cansaço foi um achado dessa pesquisa e foi citada por 2 alunos de GP1 e 3 de GP2 como fator prejudicial à motivação. Boa parte dos alunos do curso de Administração que estudam à noite trabalha ou estagia durante o dia. De acordo com os relatos, a fadiga, seja devido ao acúmulo de atividades, como será analisado na seção [6.2.1.2](#), ou à jornada de trabalho mais estudos noturnos, pode levar o estudante a uma motivação superficial, pois os alunos não sentem vontade de participar das atividades propostas, quaisquer que sejam elas, como demonstra o relato abaixo:

É porque às vezes eu chegava cansado do trabalho. Às vezes eu conseguia participar ainda, mas não era algo que eu me sentia motivado não porque estava cansado (P14: GP2).

Findados os fatores dos alunos, iniciou-se a análise das URs do contexto de ensino. Nesta categoria, a unidade de registro mais citada em ambas as turmas foi características do professor (GP1: f=5; GP2: f=12). Em GP2, a bonificação (f=12), alcançou o mesmo nível de importância.

Os resultados mostram que as características do professor atuaram tanto positiva quanto negativamente sobre a motivação, dependendo da forma como foram percebidas pelos alunos. Dois estudantes de GP1 mencionaram o debate aberto promovido pelo docente, enquanto em GP2 3 elogiaram seu desempenho, sua motivação para ensinar, a busca por inovação e sua disponibilidade em tirar dúvidas, afirmando que essas características os

incentivavam a participar das atividades propostas. Por outro lado, 1 aluno de GP1 sentiu dificuldade com o nível de exigência do professor e outros 3 de GP2 apontaram desconforto com algum posicionamento dele durante as discussões, ocasionando o receio de serem criticados e limitando sua participação nos grupos grandes. Esse tipo de bloqueio nos estudantes pode acontecer caso o docente, em algum momento durante a discussão, expresse sua opinião ou tente conduzir o caso para uma solução específica, pois pode fazer parecer que há uma única resposta correta, enquanto, na verdade, existem várias alternativas possíveis (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, WEBER; KIRK, 2000). As transcrições abaixo retratam essas duas perspectivas da UR:

É muito interessante você ver que o professor vai atrás, traz coisas novas. Porque tem muita disciplina que você faz que é a mesma coisa todo semestre, e ele não, procura pegar as coisas mais recentes [...] O que eu achava bem interessante é que o professor era bem aberto, você podia trazer as dúvidas. Isso pra mim era mais proveitoso do que qualquer caso ou questão. Isso pra mim é mais válido do que os outros métodos. Ter o professor disponível, atualizado e com vontade de ensinar. Porque tem muito professor que vem e parece que tá fazendo favor, tá obrigado. E ele não, vai interessado em trazer as coisas, disponível (P12: GP2).

Às vezes eu até queria falar, mas eu já tinha uma certa ideia, pela direção que a discussão tomava, de como aquilo que eu iria falar seria visto e aí eu preferia não falar. [...] E isso foi me desestimulando no decorrer da disciplina. Eu me manifestava quando não concordava, mas não na sala, só com os amigos (P 8: GP2).

O clima em sala de aula, por sua vez, foi descrito como leve, positivo e de amizade entre os colegas nas 10 citações do total de ambas as turmas. O ambiente de sala de aula influencia a forma como os alunos reagem às atividades, prejudicando ou favorecendo o comprometimento (BIGGS; TANG, 2011). No âmbito dessa pesquisa, o bom clima nas turmas de GP1 e GP2 parece ter contribuído positivamente, como demonstram as transcrições abaixo:

O clima também foi bom, porque já era todo mundo amigo (P 5: GP1).

O clima na aula também conseguiu se manter leve (P 8: GP2).

Já a bonificação, dada pelo professor aos alunos que participavam das discussões e/ou entregavam as questões resolvidas, foi citada por 2 alunos de GP1 e por 8 de GP2. As narrativas mostram que a maioria dos alunos (7 no total) considerou a bonificação como um fator estimulante importante, embora este não seja o principal motivador para eles. A pontuação extra serviu, também, para colocar os casos de ensino em escala de prioridade frente a outras atividades não bonificadas. Entretanto, 2 alunos de GP2 consideram que a bonificação pode ter levado alguns colegas a participarem apenas para ganharem os pontos extras, gerando discussões que não eram necessariamente construtivas. Nessas situações, o

professor pode incentivar contribuições mais valorosas por meio de sucessivas perguntas, levando o debate para o nível desejado e desencorajando simples comentários de quem pretende apenas ganhar a pontuação. Da mesma forma, o docente pode também ajudar os alunos a desenvolverem melhor as ideias que não estejam totalmente formuladas (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, WEBER; KIRK, 2000). A transcrição abaixo reflete a importância da bonificação para a motivação:

Acho válida. Talvez se não fosse bonificado a gente fosse deixar passar. Então quando o professor pontua, a gente se sente estimulado. Não é que a gente só faça se ele der ponto, mas eu vou me esforçar pra atingir a pontuação máxima. Acho que sempre que é bonificado estimula o aluno. Não obriga, mas estimula, porque na verdade você não é obrigado. Além disso, não era uma pontuação pra fechar a nota, era um extra, então ia atrás quem queria. Você tinha a sua nota normal e se quisesse ter um *plus*, você fazia os casos. Isso estimulava a gente a fazer (P11: GP2).

A última unidade de registro da UC motivação surgiu apenas na turma de GP2. A polarização das discussões foi apontada por 3 alunos, os quais julgam que os debates ficaram restritos aos mesmos participantes, desestimulando os demais estudantes a emitirem suas opiniões. Para estes alunos, a polarização os levou a preferirem os grupos pequenos, nos quais todos podiam participar igualmente e sem receios. De fato, a monopolização da discussão é um aspecto negativo que pode comprometer os resultados do método de casos, pois enquanto poucos indivíduos dominam os debates, os demais se tornam apenas expectadores, o que pode levar à dispersão da turma (ARAGÃO; SANGO, 2007), como mostra o relato abaixo:

Tinha gente que participava mais, mas ficava muito polarizado. Basicamente eram sempre as mesmas pessoas, acho que tinha gente que nunca participou. Talvez fosse interessante ter motivado mais a participação de outras pessoas. De fato, eu acho que era polarizado. Acho que eu participei relativamente bem, e outras pessoas também, mas metade da turma não participava. Já que tinha pontuação pela participação, imagino que tinham pessoas que queriam falar, mas ficavam recuadas, tipo ‘fulano já vai falar, ele já sabe’, e com medo de errar também (P 9: GP2).

Pela análise dos relatos, é possível inferir alguns motivos que podem ter contribuído para a manutenção da motivação profunda em GP1 e para a redução em GP2. O primeiro ponto são as características dos próprios alunos, especialmente a timidez, que faz com que eles se restrinjam a participar da atividade completa, principalmente das discussões. Outra questão é a preferência acadêmica, já que os alunos que declararam não gostar da disciplina já demonstraram uma barreira inicial à mesma. O cansaço também é um fator importante nesse aspecto, uma vez que pode prejudicar a abordagem profunda. O medo de receber críticas do professor também pode levar os estudantes a recuarem em sua participação, assim como a polarização das discussões. Assim, embora os casos possam atuar

favoravelmente na motivação dos alunos, é importante que alguns cuidados sejam observados para que todo o seu potencial seja de fato alcançado.

#### *6.2.1.2 Estratégia de Estudo*

A unidade de contexto estratégia de estudo refere-se aos métodos que o aluno utiliza em seu processo de aprendizagem (BIGGS; TANG, 2011) e é composta por 9 URs:

- a) conhecimento prévio – retrata a base de conhecimento teórico dos alunos;
- b) trabalho extraclasse – trata do trabalho em grupo para a resolução dos casos realizado fora do horário das aulas;
- c) disponibilidade – expressa o gerenciamento do tempo dedicado à leitura, à resolução dos casos e à preparação prévia para as discussões;
- d) preparação prévia – relata o modo como os alunos se preparavam para as discussões e sua autoavaliação a respeito da qualidade da preparação;
- e) rateio de questões – demonstra a prática de dividir as questões dos casos de ensino entre os membros do grupo;
- f) acúmulo de atividades – diz respeito às consequências geradas por outras atividades, como GOEs, fóruns e atividades de outras disciplinas;
- g) avaliação – refere-se às características das provas e sua relação com os casos e com o conteúdo;
- h) adaptação das atividades – refere-se à adaptação dos casos de ensino à realidade cultural e profissional dos alunos;
- i) complexidade das atividades – retrata características dos casos de ensino, tais como extensão, quantidade, complexidade e clareza.

Primeiramente foram analisadas as unidades de registro que refletem os fatores dos alunos. A UR conhecimento prévio foi citada por 2 alunos de GP1 e 6 de GP2, os quais mencionaram terem dificuldades para compreenderem e resolverem os casos por falta de embasamento teórico, seja de outras disciplinas, principalmente Marketing e Gestão Estratégica, seja da Gestão de Pessoas em si. Em GP2, os alunos que não fizeram a disciplina anterior com o mesmo professor relataram dificuldades devido à falta de conhecimento da própria matéria. Este é um fator que pode ter prejudicado a estratégia profunda, pois os casos de ensino devem estar associados aos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos (GRAHAM, 2010), uma vez que a aprendizagem ocorre quando se conecta novas informações a saberes anteriores, ampliando as estruturas cognitivas (BIGGS; TANG, 2011).

Assim como discutido na seção [6.1.3](#), este problema pode ser decorrente da mudança na estrutura curricular do curso de Administração na UFC, na qual as disciplinas de GP1 e GP2 passaram do 7º e 8º semestres, respectivamente, para o 4º e o 5º semestres, como mostram as transcrições abaixo:

Não. Acho que essa disciplina era do 7º semestre e a gente está fazendo no 4º. Então, assim, acredito que precisava do conhecimento de outras disciplinas sim, principalmente gestão estratégica (P1:GP1).

Com relação à realização de trabalhos extraclasse, 3 alunos de GP1 e 7 de GP2 relataram que os grupos costumavam se reunir fora do ambiente acadêmico para resolverem e discutirem as questões. É interessante perceber que a maioria desses encontros se dava remotamente, principalmente pela *internet*, por meio de aplicativos de conversa, como *whatsapp* (f=8), por *email* (f=2) e por redes sociais (f=1), ou mesmo presencialmente (f=1). Este resultado corrobora a literatura, segundo a qual uma das características dos casos de ensino é o estímulo ao trabalho em equipe (BORDENAVE; PEREIRA, 2011), como descrito abaixo:

No grupinho às vezes a gente extrapolava a sala de aula de se reunia *online*, pelo *whatsapp*, pra discutir as questões (P10: GP2).

A seguir, ao serem questionados sobre sua disponibilidade para as atividades de leitura dos textos e resolução das questões, apenas 2 estudantes de GP1 e 4 de GP2 julgaram que o tempo dedicado aos casos era adequado. Todos os demais alunos consideraram que poderiam ter se dedicado mais, o que pode ter contribuído para o decréscimo da estratégia profunda em ambas as turmas, pois a falta de tempo é um fator que favorece a utilização da estratégia superficial (BIGGS; TANG, 2011). No geral, as principais razões para a falta de disponibilidade, segundo eles, foram o pouco tempo livre devido ao trabalho (f=8), a extensão do material (f=4), o acúmulo de atividades (f=3) e o curto prazo para entrega (f=2), como denota a transcrição abaixo:

Na medida do possível, poderia ser um pouco melhor, mas era mais por falta de tempo mesmo. Eu vinha pra aula direto do trabalho, então ficava complicado (P 4: GP1).

Também foi indagado aos alunos a respeito da preparação prévia para as discussões em sala de aula. Todos os alunos de GP1 afirmaram que realizavam, basicamente, apenas a leitura dos textos de apoio, o que indica, mais uma vez, a utilização de uma estratégia superficial. Na turma de GP2, além da leitura, somente 4 alunos citaram outros tipos de preparação, como a anotação de pontos relevantes e dúvidas, a revisão das questões

respondidas, a formulação de perguntas complementares e a escrita de resumos. Diante disso, apenas 1 aluno de cada turma julgou seu próprio preparo como adequado. Os demais estudantes consideraram que poderiam ter se empenhado mais para fomentar as discussões, principalmente no grupo grande. A falta de preparo prévio pode acarretar uma redução do engajamento e da aprendizagem (ALMEIDA; FIGUEIREDO, 2007), prejudicando os resultados da metodologia, mesmo que os alunos estejam motivados (VALDEVINO et al., 2016). A principal justificativa dos estudantes foi a falta de tempo, seja por conta do trabalho, seja pelo acúmulo de atividades acadêmicas, como descrito abaixo:

Eu posso até dizer que não [foi adequada], porque eu lia, mas eu não tinha muito tempo pra ler, fazer aquela reflexão profunda. Eu tentava ler pra tentar entender pelo menos por cima e acompanhar a discussão. Mas eu poderia me preparar um pouco melhor (P 2: GP1).

Um achado dessa pesquisa foi o rateio das questões entre os alunos, apontado por 2 estudantes de GP1 e os 9 de GP2 como sendo uma prática recorrente. As principais justificativas para a divisão das questões foram a extensão e a quantidade de perguntas, o acúmulo de atividades e a falta de tempo disponível. Pode-se inferir que o rateio caracteriza uma estratégia superficial, pois é relatado pelos próprios alunos como prejudicial para a aprendizagem. Cada questão dava seguimento às demais, mas cada indivíduo ficava responsável por apenas uma pequena quantidade de perguntas, o que fracionou a retenção do conhecimento, como pode ser visto a seguir:

Os colegas dividiam as questões e depois talvez nem soubessem o que o outro fez, então acabava se perdendo a informação (P 9: GP2).

Às vezes a gente simplesmente se separava, cada um pegava 2 [questões] pra acabar logo, porque era muito grande. Então muitas vezes não tinha discussão. O pessoal só se dividia, trabalhava individualmente, e cada um ia na sua [questão] pra entregar. Por isso que eu acho que, às vezes, as questões eram um empecilho. [...] Ao invés de 10 [questões], porque não são 3? (P12: GP2).

Finalizadas as URs dos fatores dos alunos, prosseguiu-se à análise das unidades de registro que refletem o contexto de ensino. A primeira questão apontada pelos estudantes (GP1: f=6; GP2: f=7), e que possivelmente pode ser uma barreira para a utilização de uma estratégia profunda, foi o acúmulo de atividades, tanto da própria disciplina quanto do curso como um todo. Segundo os relatos, os alunos cursam de 4 a 5 disciplinas por semestre, cada uma com suas atividades e prazos de entrega. Os casos de ensino, por sua vez, demandam um tempo considerável para a leitura dos textos e a resolução das questões (ARAGÃO; SANGO, 2007), o que, adicionado às outras atividades da própria disciplina e das demais, acaba limitando o tempo disponível. A alta carga de trabalho prejudica a estratégia profunda e

favorece a utilização de uma estratégia superficial (BIGGS; TANG, 2011), como mostra o relato a seguir:

A gente tem muitas outras possibilidades, só que acaba não procurando pela questão do tempo. A gente faz cinco disciplinas simultaneamente e trabalha o dia inteiro, então às vezes você escolhe ir pra uma aula ou não ir porque tem que estudar pra aula seguinte. Então o tempo é um fator que limita muito a gente (P11: GP2).

O outro contexto de ensino apontado pelos alunos foram as avaliações (GP1: f=6; GP2: f=15). A principal questão a surgir dessa unidade de registro, em ambas as turmas, foi a percepção de falta de conexão entre a metodologia dos casos de ensino e as avaliações. Enquanto os casos são atividades práticas, as provas, na opinião de todos os alunos entrevistados, eram majoritariamente conceituais, teóricas. A falta de alinhamento entre as atividades de aprendizagem e as avaliações pode prejudicar a estratégia profunda, pois faz com que os alunos não saibam ao certo quais são os objetivos da disciplina, levando-os a acreditar que a simples memorização é adequada (BIGGS; TANG, 2011), como evidencia a transcrição abaixo:

O que não motivava muito era saber que na avaliação, que querendo ou não era o objetivo da disciplina, não ia ser muito daquela forma, ia ser o conteúdo mais limpo e seco. Talvez se fosse diferente, a gente se motivasse mais a debater. [...] Eram questões mais conceituais, mais teóricas. [...] As provas eram muito mais *linkadas* com o conteúdo em si, não necessariamente com os casos de ensino, tanto que a gente só estudava para as provas, basicamente, pelos *slides*. Se eu não tivesse feito nenhum caso de ensino eu conseguiria fazer a prova normalmente. Na prova não cobrava nada dos casos, era mais conceitual mesmo, dos *slides* (P 9: GP2).

Partiu-se, por fim, para a análise das unidades de registro que refletem as atividades. A UR adaptação das atividades foi citada apenas na turma de GP2, por 5 alunos, os quais demonstraram o desejo de estudar casos adaptados à realidade nacional e local. Da mesma forma, 2 estudantes expressaram dificuldade em resolver os casos por envolverem decisões de alto nível hierárquico, com as quais eles não estão habituados no início da carreira. A adaptação dos casos para a realidade dos alunos é necessária para que eles enxerguem alguma possibilidade de sucesso, caso contrário pode desencadear a estratégia superficial (BIGGS; TANG, 2011). Da mesma forma, a não adequação pode prejudicar a reflexão e a reflexão crítica, pois os estudantes podem ter dificuldades em visualizar a aplicação prática da teoria e a simulação da tomada de decisão (KEMBER et al., 2000). Por outro lado, os casos de ensino devem ser suficientemente desafiadores e complexos a ponto de conduzirem os indivíduos a patamares mais elevados de estruturas de conhecimento (GRAHAM, 2010). As impressões dos alunos são transcritas abaixo:

Eu gostaria de estudar com casos de empresas mais relacionadas à nossa cultura. Fica mais factível pra gente interpretar e ver a aplicação da teoria na prática. Se tiver isso, acho que já dá uma vivência maior, porque querendo ou não, a gente vivencia isso, a gente consegue visualizar melhor (P 6: GP2).

Os casos envolviam decisão de nível muito alto, tipo para coordenador, para gerente, para diretor, um nível bem elevado. Eu acho que essa era até a grande dificuldade. [...] É diferente das decisões que a gente toma no dia a dia (P11: GP2).

A complexidade das atividades, por sua vez, foi a unidade de registro, dentro as que refletem a atividade, mais citada em ambas as turmas (GP1: f=14; GP2: f=34). Sugeriram três fatores principais: a clareza das questões, o tamanho dos textos e a quantidade de perguntas. Em ambas as turmas, todos os alunos apontaram a clareza das questões como fator limitador do entendimento e da compreensão dos objetivos das atividades, seja pela linguagem utilizada, pela extensão ou pelo modo de formulação das perguntas. Um aluno de GP1 e 2 de GP2 também citaram a extensão dos textos de apoio como uma dificuldade para eles. Por fim, 4 alunos de GP2 indicaram a quantidade de perguntas como sendo uma barreira para a análise mais aprofundada dos casos. A falta de clareza e de concisão podem prejudicar a estratégia profunda, já que os estudantes devem entender precisamente a finalidade de cada atividade (BIGGS; TANG, 2011). Da mesma forma, apesar de não haver um padrão de tamanho ideal para os casos, quanto maiores e mais complexos forem os textos, maior a possibilidade de cansar o leitor e fazê-lo se dispersar, o que também prejudica a estratégia profunda (CAPPEL; SCHWAGER, 2002), como exemplificado abaixo:

Em relação às questões, muitas vezes eu lia o material e lia os textos, mas às vezes eu achava as questões um pouco complexas. Faltava especificar melhor o que as questões queriam. Seja por causa da linguagem em si, que às vezes era um pouco mais rebuscada, ou porque ela pedia muito para conectar uma coisa com outra (P 2: GP1).

O Quadro 8 apresenta o resumo dos resultados das abordagens dos alunos à aprendizagem em relação ao objetivo específico 1. De acordo com os achados da pesquisa, é possível inferir que os casos de ensino se associaram positivamente à abordagem profunda, principalmente por meio do estímulo à participação, seja na leitura dos textos, na resolução das questões ou nas discussões em sala de aula. Não só devido à bonificação, mas a pontuação extra oferecida aos estudantes que entregassem as questões resolvidas e participassem das discussões contribuiu para que os alunos priorizassem a atividade diante de outras tarefas do curso. Além disso, foi citado um clima de colaboração e amizade em ambas as turmas, a realização de reuniões extraclasse para a resolução dos casos e elogios foram feitos à disponibilidade e motivação do professor. Tais fatores podem vir a contribuir para um bom contexto de ensino e, conseqüentemente, para uma abordagem profunda.



Quadro 8 – Resultados do objetivo específico 1

Objetivo Específico	Dimensões	Principais resultados
<p>OE1: identificar relações entre a utilização de casos de ensino e a abordagem dos alunos à aprendizagem (de superficial a profunda)</p>	<p>Motivação Profunda</p>	<p><b>Estímulo à participação:</b> os alunos se sentiram estimulados a participar das atividades ou pelo menos de alguma de suas etapas.</p>
		<p><b>Características pessoais:</b> alguns alunos relataram uma personalidade tímida, o que prejudicou sua participação nas discussões nos grupos grandes.</p>
		<p><b>Objetivo acadêmico:</b> os indivíduos que afirmaram não gostar de Gestão de Pessoas relataram uma expectativa de atender minimamente aos requisitos exigidos e empregar o mínimo de esforço para serem aprovados (motivação superficial).</p>
		<p><b>Cansaço:</b> a fadiga, quer seja devido ao acúmulo de atividades ou à jornada de trabalho mais estudos noturnos, pode levar o aluno a uma motivação superficial, pois os alunos não sentem vontade de participar das atividades propostas.</p>
		<p><b>Características do professor:</b> atuaram tanto positiva quanto negativamente sobre a motivação, dependendo da forma como foram percebidas pelos alunos.</p>
		<p><b>Clima em sala de aula:</b> o bom clima em ambas as turmas contribuiu positivamente para a motivação dos alunos.</p>
		<p><b>Bonificação:</b> atuou como fator estimulante, embora não fosse o principal motivador para os alunos. Serviu, também, para colocar os casos de ensino em escala de prioridade frente a outras atividades não bonificadas. Mas pode ter contribuído para discussões não necessariamente construtivas.</p>
		<p><b>Polarização das discussões:</b> a centralização das discussões em poucos alunos os levou a preferirem os grupos pequenos, nos quais todos podiam participar igualmente e sem receios.</p>
	<p>Estratégia Profunda</p>	<p><b>Conhecimento prévio:</b> a falta de embasamento teórico, seja de outras disciplinas, seja da Gestão de Pessoas em si, prejudicou a compreensão e a resolução dos casos para alguns alunos.</p>
		<p><b>Trabalho extraclasse:</b> os grupos costumavam se reunir fora do ambiente acadêmico para resolverem e discutirem as questões, principalmente remotamente.</p>
		<p><b>Disponibilidade:</b> a maioria dos alunos julgou que poderia ter dedicado mais tempo às atividades, o que pode ter prejudicado a estratégia profunda em ambas as turmas.</p>
		<p><b>Preparação prévia:</b> a maioria dos alunos julgou não ter se preparado adequadamente para as discussões, o que indica a utilização de uma estratégia superficial.</p>
		<p><b>Rateio de questões:</b> prática recorrente de dividir as questões entre os membros do grupo e relatada pelos próprios alunos como prejudicial para a aprendizagem.</p>
		<p><b>Acúmulo de atividades:</b> a alta carga de trabalho de todas as disciplinas cursadas semestralmente prejudica a estratégia profunda e favorece a utilização de uma estratégia superficial.</p>
		<p><b>Avaliação:</b> a falta de alinhamento entre os casos e as avaliações pode prejudicar a estratégia profunda, pois faz com que os alunos não saibam ao certo quais são os objetivos da disciplina, levando-os a acreditar que a simples memorização é adequada.</p>
		<p><b>Adaptação das atividades:</b> necessidade de adaptar os casos à realidade nacional e local e ao nível hierárquico condizente à experiência e ao conhecimento dos alunos.</p>
		<p><b>Complexidade das atividades:</b> a clareza das questões, o tamanho dos textos e a quantidade de perguntas podem prejudicar uma análise mais aprofundada dos casos e ocasionar uma fuga para a estratégia superficial.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Porém, alguns aspectos podem ter contribuído para a manutenção desse indicador em GP1 e sua redução em GP2 na pesquisa quantitativa. O fato das disciplinas terem sido antecipadas em três semestres na grade curricular faz com que a Gestão de Pessoas seja estudada antes de outras bases de conhecimento importantes para os casos, como Marketing e Gestão Estratégica. O pouco tempo disponibilizado pelos alunos para a resolução dos casos e a pouca preparação prévia para as discussões, ocasionados principalmente pelo trabalho e pelo acúmulo de atividades, podem ter prejudicado a estratégia profunda, pelo menos em alguns momentos. Um sinal disso é o rateio de questões, que diminui o contato do aluno com o conteúdo como um todo. A extensão dos textos, a quantidade de questões, a necessidade de adaptação dos casos e um melhor alinhamento da atividade com as avaliações são outros fatores que podem ter colaborado para o resultado quantitativo da pesquisa.

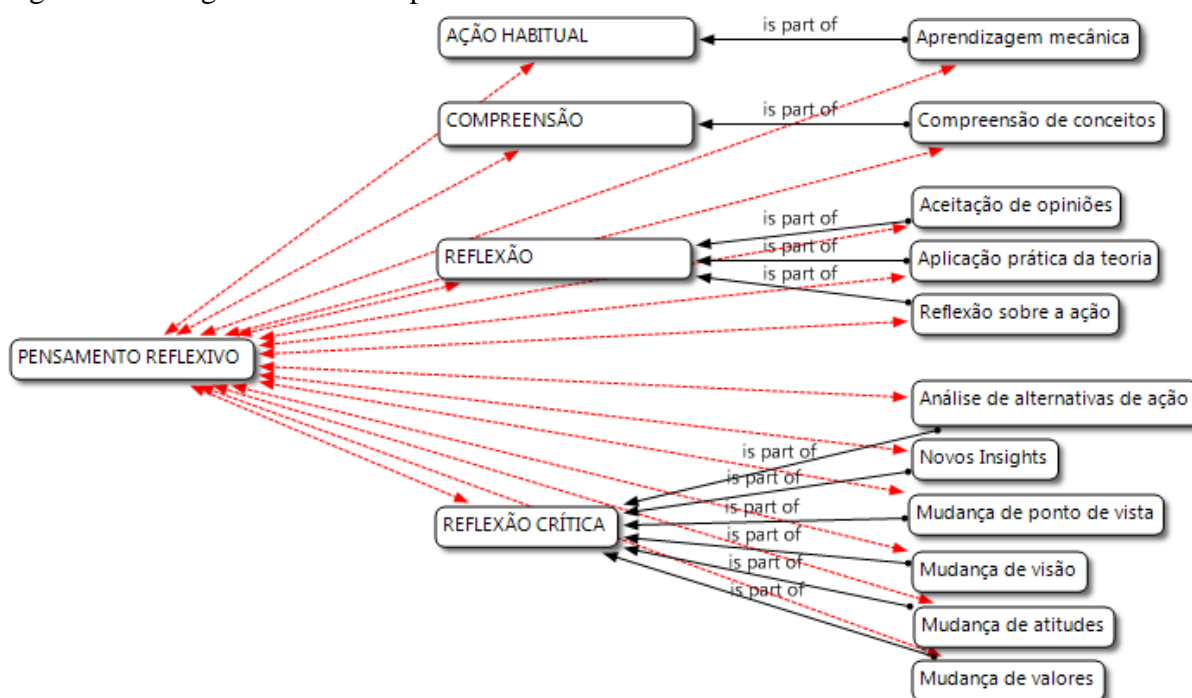
### ***6.2.2 Análise qualitativa do pensamento reflexivo***

Assim como na seção anterior, a análise qualitativa do pensamento reflexivo tem a finalidade de clarificar e aprofundar os achados da pesquisa quantitativa, uma vez que a hipótese H2 também não pôde ser confirmada. Além de esclarecer como se deu o pensamento reflexivo dos alunos durante as atividades de casos de ensino, buscou-se compreender o que causou a redução da reflexão e a manutenção da reflexão crítica em ambas as turmas.

A categoria de análise pensamento reflexivo foi formulada com quatro unidades de contexto (ação habitual, compreensão, reflexão e reflexão crítica) e sete unidades de registro (aprendizagem mecânica, compreensão de conceitos, aplicação prática da teoria, reflexão sobre a ação, análise de alternativas de ação, questionamento de pressupostos e mudança de quadros de referência) baseadas na literatura.

No decorrer da codificação, a categoria de análise se estabeleceu conforme a Figura 8. A UR questionamento de pressupostos foi excluída e outras seis foram adicionadas (aceitação de opiniões, novos insights, mudança de ponto de vista, mudança de visão, mudança de atitudes e mudança de valores), totalizando 11 unidades de registro.

Figura 8 – Categoria de análise pensamento reflexivo



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As frequências das URs constam da Tabela 12. Em Gestão de Pessoas 1, as unidades de contexto apresentaram a seguinte ordem de importância: reflexão (f=55), reflexão crítica (f=29), ação habitual (f=6) e compreensão (f=5). Já na turma de Gestão de Pessoas 2, a ordem de importância das URs apresentou-se da seguinte forma: reflexão (f=63), reflexão crítica (f=58), compreensão (f=14) e ação habitual (f=13).

Tabela 12 – Frequências da categoria de análise pensamento reflexivo

Categoria de Análise	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	GP1	GP2	GP1 TT	GP2 TT
PENSAMENTO REFLEXIVO	AÇÃO HABITUAL	Aprendizagem mecânica	6	13	6	13
		COMPREENSÃO	5	14	5	14
	REFLEXÃO	Aceitação de opiniões	6	9		
		Apliação prática da teoria	26	31	55	63
		Reflexão sobre a ação	23	23		
	REFLEXÃO CRÍTICA	Análise de alternativas de ação	8	20		
		Novos insights	4	6		
		Mudança de ponto de vista	9	10	29	58
		Mudança de visão	6	16		
		Mudança de atitudes	1	3		
		Mudança de valores	1	3		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Cada uma das unidades de contexto e de registro é analisada a seguir.

#### *6.2.2.1 Ação habitual*

A unidade de contexto ação habitual refere-se a um tipo de estratégia de aprendizagem em que o aluno tende a buscar informações prontas, ao invés de formar uma visão própria sobre o assunto estudado (KEMBER et al., 2008). Esta UC é composta de uma única unidade de registro, a aprendizagem mecânica, que está relacionada à simples memorização de informações. Todos os alunos de ambas as disciplinas afirmaram não ser possível realizar as atividades somente decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos, o que confirma a associação negativa da ação habitual em ambas as turmas na pesquisa quantitativa. Os casos de ensino são uma metodologia dinâmica e que pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades complexas nos alunos por meio da problematização de situações (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004). Assim, é de se esperar que não seja possível resolver os casos apenas por meio da memorização de conceitos, como relata a transcrição abaixo:

Não, é uma coisa que não dá pra você só pegar o conteúdo e tentar forçar a memorização. Acho que você tinha que ter o entendimento de todo o conteúdo e tentar chegar a uma decisão. Na maioria das questões que o professor passava, você tinha que ter atitude de gestor. Então acho que se você só seguisse o conteúdo, você não ia aprender, você não ia tomar uma decisão (P 5: GP1).

#### *6.2.2.2 Compreensão*

Esta unidade de contexto está relacionada à compreensão de conceitos, ou seja, à busca pelo entendimento e pela interpretação correta dos assuntos abordados (KEMBER et al. 2008). Da mesma forma que na ação habitual, todos os alunos de ambas as turmas confirmaram a utilidade dos casos para a assimilação da teoria apresentada na disciplina, principalmente devido aos exemplos apresentados e às discussões com os colegas. Este resultado corrobora a literatura, segundo a qual os casos de ensino podem auxiliar a compreensão do conteúdo por meio do exercício de análise, síntese, julgamento e simulação da prática (ARAGÃO; SANGO, 2007, MINNITI et al., 2017). Confirma também o resultado da pesquisa quantitativa, na qual a compreensão aumentou nos estudantes de ambas as turmas, como pode ser visto no relato abaixo:

Sim, com certeza. Se fossem só os *slides*, eu creio que não ficaria tão fixa a matéria como ficou utilizando os casos. Pra mim os casos foram mais importantes do que a própria matéria em si (P14: GP2).

### 6.2.2.3 Reflexão

Na escala que representa o pensamento reflexivo, a reflexão pode ser tida como um degrau acima da compreensão, pois o aluno não apenas interpreta as informações corretamente, mas também consegue dar à teoria um significado particular ao relacionar vários conceitos, áreas de conhecimento e experiências pessoais (KEMBER et al., 2008). Esta unidade de contexto está dividida em 3 unidades de registro:

- a) aceitação de opiniões – refere-se ao aluno aprender a lidar com pontos de vista diferentes do seu;
- b) aplicação prática da teoria – indica a capacidade de visualizar a aplicação da teoria na prática;
- c) reflexão sobre a ação – sinaliza a reflexão do aluno sobre as ações dele próprio e as de outros.

A aceitação de opiniões foi um fator que surgiu durante a codificação e é uma característica peculiar dos casos de ensino, já que a discussão de diversos pontos de vista sem a imposição de respostas certas ou erradas estimula a experimentação do diálogo, a habilidade de escuta atenta e de argumentação, a vivência de situações de conflito em busca de soluções e o respeito à opinião dos outros (GRAHAM, 2010). Uma das finalidades dos casos de ensino apontadas pela literatura é o desenvolvimento da tolerância à ambiguidade, característica necessária a um ambiente organizacional complexo e em constante transformação (BANNING, 2003). Todos os alunos de GP1 e 4 alunos de GP2 fizeram menção à discussão de opiniões diversas às suas como sendo um fator que proporciona a reflexão. Os estudantes relataram sentirem-se à vontade em conversar com pessoas com posicionamentos diversos, mostrando-se, em alguns casos, abertos à mudança de perspectiva, como será visto na seção [6.2.2.4](#), e como mostra a citação abaixo:

Não existe uma resposta certa, tem que ouvir as outras pessoas também. Existem vários pontos de vista diferentes, por isso tem que ter outras pessoas envolvidas na tomada de decisão (P 5: GP1).

Já a aplicação prática da teoria é um dos pilares do conceito de reflexão e foi a unidade de registro mais citada da UC em ambas as turmas. O relato abaixo corrobora a teoria de Kember et al. (2000) de que a reflexão é um passo a diante da compreensão por

proporcionar a visualização da teoria na prática. Os alunos de ambas as turmas foram unânimes em afirmar que os casos de ensino contribuíram para que eles conseguissem entender como os conceitos funcionam no ambiente organizacional, ajudando-os a construir significados pessoais para as teorias. O método de casos submete o estudante a fatores com os quais ele irá se deparar no exercício da profissão de administrador (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004). Essa vivência ajuda tanto na interiorização de novos conceitos (Compreensão), quanto para que os alunos tirem suas próprias conclusões sobre as teorias (Reflexão) (ARAGÃO; SANGO, 2007). Entretanto, 3 alunos de GP2 indicaram a adaptação das atividades, analisada na seção [6.2.1.2](#), como uma barreira para a reflexão. De acordo com esses alunos, os casos estavam voltados para a prática de empresas estrangeiras, diferente da realidade que eles encontram no mercado local. Este pode ter sido um dos fatores que contribuiu para a redução desse indicador na pesquisa quantitativa.

Abaixo se apresenta uma transcrição do relato de um aluno de GP1:

Só a exposição e depois a cobrança do conceito pode até ser que ajude, mas quando você tem um exemplo prático você consegue visualizar melhor no dia-a-dia. Numa situação prática, você consegue ter uma facilidade maior de entender aquele conceito, não só saber o conceito, mas saber como ele funciona, pra que ele funciona, onde ele pode ser usado. Eu acho muito interessante (P 4: GP1).

Por fim, o segundo pilar da reflexão é a reflexão sobre a ação. Todos os alunos deram relatos que indicam que tiveram algum momento de reflexão durante as atividades, seja sobre suas próprias ações ou sobre os atos dos colegas. No entanto, dois estudantes que não trabalham, um de cada turma, demonstraram dificuldade em refletir nesse sentido, tendo em vista a falta de experiência profissional. Mesmo os alunos que já trabalham ainda estão em início de carreira e para que o indivíduo seja capaz de refletir profundamente sobre a ação é necessário que ele tenha vivência do assunto que está sendo discutido (SCHÖN, 2017). Algumas transcrições são trazidas abaixo:

Eu nunca tinha trabalhado na época. Eu via como as pessoas da turma que trabalhavam tinham uma percepção bem mais abrangente que a minha e eles sabiam discutir, sabiam como tal coisa tinha influenciado na vida deles mesmos. Eles tinham esse campo mais amplo, sobre o que aquele conteúdo significava, do que eu tinha (P 8: GP2).

Mas também [a reflexão sobre a ação] é um negócio que não é tão esperado assim, porque a cadeira é no 4º ou 5º semestre e nem todo mundo já tem uma boa experiência profissional pra refletir (P12: GP2).

Tanto a necessidade de adaptação dos casos, para que os alunos consigam visualizar a aplicação da teoria na prática, quanto a pouca ou nenhuma experiência

profissional dos estudantes, o que prejudica a reflexão sobre a ação, podem ser indícios dos motivos pelos quais esta UC sofreu redução em ambas as turmas na pesquisa quantitativa.

#### *6.2.2.4 Reflexão crítica*

A reflexão crítica atua em duas vertentes. A primeira refere-se à escolha de cursos de ação para a tomada de decisão, enquanto a segunda está relacionada à mudança de hábitos mentais (KEMBER et al. 2000). Esta unidade de contexto está dividida em 6 URs:

- a) análise de alternativas de ação – envolve a simulação da tomada de decisão e da resolução de problemas;
- b) novos insights – concerne à geração de novas ideias;
- c) mudança de ponto de vista – aponta a mudança de opinião sobre algo pontual;
- d) mudança de visão – refere-se à mudança de visão, do modo de pensar ou enxergar algo abrangente;
- e) mudança de atitudes – indica a mudança no modo de agir como profissional;
- f) mudança de valores – trata da alteração dos valores pessoais por meio da resolução e discussão dos casos.

A primeira unidade de registro a ser averiguada foi a análise de alternativas de ação, UR mais citada da unidade de contexto em GP2 (f=20). Todos os alunos de ambas as turmas identificaram os casos de ensino como um ambiente de experimentação das decisões que virão a tomar como administradores. Este resultado corrobora a literatura, segundo a qual os casos são um meio seguro e controlado de aprendizagem experiencial por meio da simulação, já que para cada problema existe uma gama de cursos de ação possíveis para sua resolução (VERGARA, 2003). A ambiguidade é uma característica dos casos de ensino e é necessária para viabilizar a discussão das diversas linhas de ação (GRAHAM, 2010). Porém, a falta de conhecimento prévio e de experiência profissional sugeriram nos relatos (GP1: f=1; GP2: f=2) como limitadores também da reflexão crítica, o que pode ter contribuído para que este indicador se mantivesse estável em ambas as turmas na pesquisa quantitativa. Além de ainda estarem na primeira metade do curso de Administração, os alunos que já trabalham ainda geralmente ocupam níveis operacionais dentro das empresas. Os casos têm o intuito de fazer os estudantes pensarem além e envolviam decisões de níveis tático e estratégico. Assim, alguns alunos relataram que ainda não se sentiam aptos a refletirem nesse nível hierárquico de decisão. Uma transcrição é trazida a seguir:

Eu percebi que eu ainda não tenho conhecimento suficiente pra tomar decisões, pra resolver problemas, pra resolver conflitos dentro da área de Gestão de Pessoas, principalmente. Tanto é que na disciplina a gente tinha uns casos que se estivesse no lugar da pessoa que tinha que tomar a decisão, eu ia ficar toda ‘amarrada’, porque eu acho que é vivência e também é conhecimento do negócio, de um tudo (P11: GP2).

Os casos de ensino também proporcionaram aos alunos a geração de novos *insights*, UR citada por 2 estudantes de GP1 e 6 de GP2. Estes alunos relataram que as discussões em grupo os levaram a pensar em novas ideias, principalmente sobre como resolver os problemas que envolvem a Gestão de Pessoas. Isso mostra que os casos cumpriram o seu papel de proporcionar riqueza intelectual, ou seja, de apresentar o conteúdo de forma criativa, com conceitos e ideias inovadoras, proporcionando descobertas importantes para os alunos (AUSTIN; HESKETT; BARTLLET, 2015), como mostra o relato abaixo:

Sim, algumas ideias sobre resolução de problemas, algumas ideias sobre problemas que eu não imaginei que pudessem surgir e que foram citados nos casos (P 4: GP1).

A mudança de ponto de vista, por sua vez, foi a UR mais citada desta UC pela turma de GP1 (f=9) e envolve mais do que a aceitação de opiniões contrárias, mas a reflexão sobre essas opiniões e a alteração do modo de pensar sobre algo específico. A literatura aponta que uma das vantagens dos casos de ensino é a troca de experiências e de pontos-de-vista (NELSON, 1996). Esta UR foi citada por 4 alunos de GP1 e 5 de GP2, os quais relataram que a etapa das discussões em grupo, principalmente nos menores, foi o momento em que eles puderam trocar ideias e mudar suas opiniões, especialmente pela contribuição dos outros alunos. Por estarem em níveis semelhantes, não só em sala de aula, mas na experiência profissional, os estudantes se sentiram à vontade em debater com os colegas, defender seus posicionamentos e aceitar a mudança de pensamento, se fosse o caso. Uma transcrição é apresentada abaixo:

Também, principalmente ponto de vista. Teve momentos em que eu cheguei a mudar meu ponto de vista. Por exemplo, eu falei alguma coisa que alguém rebateu com um argumento que me convenceu (P 4: GP1).

Da mesma forma, a mudança de visão indica uma alteração dos hábitos mentais sob uma perspectiva mais geral, um espectro mais abrangente, e este é um dos resultados que se espera dos casos de ensino (GRAHAM, 2010). Nesta UR, 4 alunos de GP1 e 6 de GP2 afirmaram que os casos ampliaram sua visão sobre o ambiente organizacional e a Gestão de Pessoas, como descreve o relato abaixo:

Sim, abriu minha visão, porque eu tinha uma visão muito fechada sobre o que é Gestão de Pessoas. Pra mim, era aquela coisa mais RH, mais fechada, só folha de pagamento, coisas mais burocráticas. E a forma como foi proposta pelo professor,



tanto em GP1 quanto em GP2, a minha mente abriu pra poder ver que Gestão de Pessoas está muito além do que apenas um setor de RH de uma empresa. Hoje em dia eu vejo que a Gestão de é você ter que analisar todas as situações de forma integrada com os outros setores da empresa (P13: GP2).

Por outro lado, a UR mudança de atitudes foi citada por apenas 4 alunos no total, dos quais 3 (1 de GP1 e 2 de GP2) afirmaram que mudaram suas atitudes após o estudo com os casos e 1 estudante de GP2 afirmou não ter mudado seu comportamento. Espera-se que os casos de ensino fomentem a mudança de atitude dos alunos perante a área de conhecimento que estão estudando (ÇAM; GEBAN, 2017), mas a baixa citação dessa unidade de registro pode indicar que esse aspecto da reflexão crítica provavelmente não tenha sido alcançado, sendo um dos motivos pelos quais o indicador se manteve estável na pesquisa quantitativa. Uma transcrição é apresentada abaixo:

Sim, dá pra pegar o que era apresentado e refletir um pouco sobre as nossas atitudes (P 3: GP1).

Nesse mesmo sentido, a UR mudança de valores também foi citada por apenas 4 alunos no total, dos quais 3 (1 de GP1 e 2 de GP2) informaram que os casos não foram capazes de mudar seus valores. Somente 1 estudante de GP2 afirmou ter se transformado nesse nível após estudar com os casos, o que também pode ser um indício do motivo pelo qual a reflexão crítica se manteve estável em ambas as turmas na pesquisa quantitativa, como mostra a transcrição a seguir:

Assim, eu acho que não mexeu com os meus valores não, porque os meus valores eu não mudo assim fácil não, sabe (P11: GP2).

O Quadro 9 apresenta o resumo dos resultados dos níveis de pensamento reflexivo em relação ao objetivo específico 2. As entrevistas confirmam que os casos de ensino desestimularam a aprendizagem mecânica, ou seja, a simples memorização e repetição de informações. Todos os alunos de GP1 e GP2 ratificaram a impossibilidade de se resolver os casos apenas decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos. Da mesma forma, todos os indivíduos de ambas as turmas julgaram que as atividades contribuíram para a compreensão dos conceitos e teorias de Gestão de Pessoas, principalmente por causa dos exemplos práticos que constituem os casos.

Quadro 9 – Resultados do objetivo específico 2

Objetivo Específico	Dimensões	Principais Resultados
OE2: verificar relações entre o emprego de casos de ensino e os níveis de pensamento reflexivo dos alunos (de ação habitual à compreensão, reflexão e reflexão crítica)	Ação Habitual	<b>Aprendizagem mecânica:</b> todos os alunos afirmaram não ser possível realizar as atividades somente decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos.
	Compreensão	<b>Compreensão de conceitos:</b> todos os alunos confirmaram a contribuição dos casos para a assimilação da teoria, principalmente devido aos exemplos apresentados e às discussões com os colegas.
	Reflexão	<b>Aceitação de opiniões:</b> os alunos mencionaram a discussão de opiniões diversas às suas como sendo um fator que proporciona a reflexão. Eles se sentiram à vontade em conversar com pessoas com posicionamentos diversos, mostrando-se, em alguns casos, abertos à mudança de perspectiva.
		<b>Aplicação prática da teoria:</b> todos os alunos consideraram a contribuição dos casos na visualização de como os conceitos funcionam no ambiente organizacional, ajudando-os a construir significados pessoais para as teorias. Foi pontuada a necessidade de adaptação dos casos para melhorar este aspecto da reflexão.
		<b>Reflexão sobre a ação:</b> todos os alunos tiveram momentos de reflexão durante as atividades. A pouca ou nenhuma experiência profissional foi pontuada como um fator limitador da reflexão.
	Reflexão Crítica	<b>Análise de alternativas de ação:</b> os alunos identificaram os casos de ensino como uma metodologia de simulação da tomada de decisão.
		<b>Novos insights:</b> as discussões em grupo levaram alguns alunos a pensar em novas ideias, principalmente sobre como resolver os problemas que envolvem a Gestão de Pessoas.
		<b>Mudança de ponto de vista:</b> as discussões em grupo possibilitaram a troca ideias e a mudança de opiniões, especialmente pelas contribuições dos próprios colegas.
		<b>Mudança de visão:</b> alguns alunos ampliaram a visão sobre o ambiente organizacional e a Gestão de Pessoas por meio do estudo com os casos.
		<b>Mudança de atitudes:</b> poucos alunos alcançaram o nível de mudança de atitudes estudando com os casos.
	<b>Mudança de valores:</b> apenas um aluno afirmou ter mudado seus valores estudando com os casos.	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que tange à reflexão, as atividades foram importantes para que os alunos entrassem em contato com as ambiguidades de opinião, tão comuns nos ambientes organizacionais. Além disso, os casos foram úteis para que os alunos pudessem visualizar a aplicação prática da teoria e para que fossem capazes de refletir sobre as suas ações ou sobre as ações de outras pessoas. Porém, a necessidade de adaptação dos casos para a realidade cultural dos estudantes pode ter agido não apenas na abordagem profunda, mas na reflexão também, sendo, possivelmente, o fator que provocou a associação negativa na pesquisa quantitativa, por dois motivos. Primeiramente porque os estudantes sentiram dificuldade de reproduzir o contexto estrangeiro na prática local. Assim, alguns indivíduos conseguiram entender os casos, aplicar as teorias, mas não criaram um significado pessoal, pois não puderam visualizar a aplicação daquela solução no ambiente em que atuam. Segundo, porque mesmo os alunos que já trabalham ainda estão em começo de carreira e ocupam níveis

operacionais dentro das empresas. Muitos deles são estagiários. Como os casos geralmente envolvem decisões de nível tático ou estratégico, os estudantes sentiram dificuldade de conseguirem refletir em um patamar mais alto de resolução de problemas, pois ainda não têm essa vivência.

Quanto à reflexão crítica, os casos de ensino favoreceram a análise de alternativas de ação, pois puderam experimentar a tomada de decisão sem o medo de errar, mostrando-se ser um ambiente seguro para a simulação de como atuarão como Administradores. Da mesma forma, os problemas apresentados os levaram a ter novas ideias, a mudarem de opinião algumas vezes e até mesmo a ampliarem sua visão a respeito da Gestão de Pessoas, o que demonstra que os indivíduos conseguiram refletir criticamente. Em contraponto, a falta de conhecimento prévio e de experiência profissional podem ter prejudicado a reflexão crítica assim como ocorreu com a reflexão. Além disso, poucos alunos chegaram ao ponto de mudarem de atitude e apenas um relatou ter mudado seus valores estudando com os casos, o que não é exatamente negativo ou surpreendente, pois sabe-se que nem todos alcançam o nível de mudança de hábitos mentais e pressupostos, principalmente em tão pouco tempo quanto um semestre letivo. É mais fácil mudar pontos de vista, que podem ser testados, do que pressupostos, valores e atitudes, que estão enraizados (MEZIRROW, 2007).

Os resultados positivos de simulação da tomada de decisão, geração de novos *insights*, mudança de pontos de vista e mudança de visão parecem se contrapor à deficiência de conhecimento prévio, à pouca experiência profissional e ao não atingimento do nível de mudança de atitudes e de valores. Assim, esse balanceamento de fatores pode ser a razão pela qual a reflexão crítica não demonstrou associação aos casos de ensino em ambas as turmas.

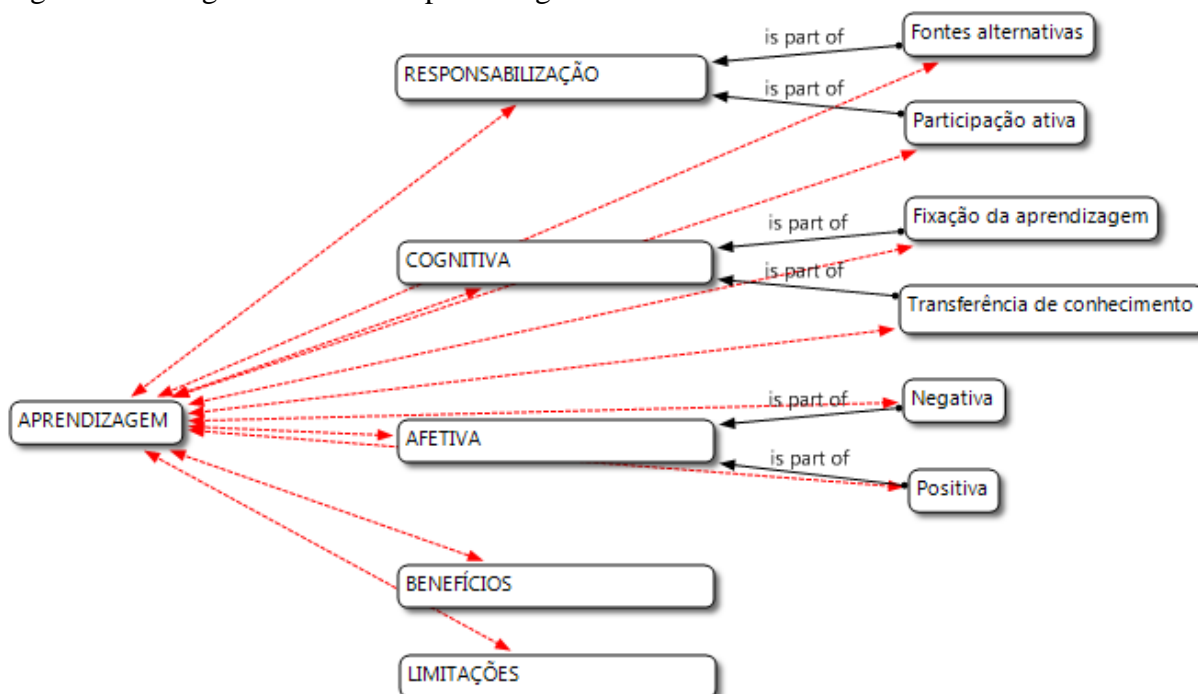
### **6.2.3 Análise da aprendizagem**

A análise da aprendizagem tem o intuito de responder ao objetivo específico 3 desta pesquisa e compreender a percepção dos alunos sobre os aspectos que podem levar os casos de ensino a contribuírem para a aprendizagem.

Esta categoria de análise possuía, inicialmente, três unidades de contexto (responsabilização, cognitiva e afetiva) e seis unidades de registro baseadas no referencial teórico (participação ativa, transferência de conhecimento, aprendizagem cognitiva, aprendizagem afetiva, benefícios e limitações). Com a codificação, a CA se estabeleceu conforme a Figura 9. As URs benefícios e limitações passaram a ser unidades de contexto e

foram formuladas outras 4 unidades de registro (fontes alternativas, fixação da aprendizagem, negativa e positiva), totalizando 6 URs.

Figura 9 – Categoria de análise aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A Tabela 13 apresenta as frequências da categoria de análise. A importância das unidades de contexto segue a seguinte ordem em GP1: limitações (f=37), afetiva (f=23), cognitiva (f=18), responsabilização (f=17) e benefícios (f=8). Já na turma de Gestão de Pessoas 2, as URs se estabeleceram na seguinte ordem de importância: limitações (f=84), responsabilização (f=40), afetiva (f=37), cognitiva (f=25) e benefícios (f=14).

Tabela 13 – Frequências da categoria de análise aprendizagem

Categoria de Análise	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	GP1	GP2	GP1 TT	GP2 TT
Aprendizagem	Responsabilização	Fontes alternativas	12	30	17	40
		Participação ativa	5	10		
	Cognitiva	Fixação da aprendizagem	1	11	18	25
		Transferência de conhecimento	17	14		
	Afetiva	Negativa	2	13	23	37
		Positiva	21	24		
	Benefícios		8	14	8	14
	Limitações		37	84	37	84

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nas próximas sessões, cada unidade de contexto será analisada separadamente.

### 6.2.3.1 Responsabilização

Uma das finalidades dos casos de ensino, como espécie de metodologia ativa, é fomentar nos alunos a responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem, ou seja, fazê-los aprender a aprender, de modo que não sejam meros receptores de informações passadas pelo professor (GIL, 2010). Esta unidade de contexto está dividida em 2 unidades de registro:

- a) fontes alternativas – refere-se à busca autônoma de informações em outras fontes além das disponibilizadas pelo professor;
- b) participação ativa – trata do senso de corresponsabilidade pelo próprio aprendizado.

A unidade de registro fontes alternativas foi a mais citada da UC em ambas as turmas. Muitos casos de ensino não trazem todas as informações completas, pois faz parte do aprendizado por esse método a contribuição do aluno com pesquisas que substanciem a tomada de decisão, tornando-o corresponsável (GRAHAM, 2010). Todos os alunos, exceto 1 de GP2, afirmaram que precisaram fazer pesquisas externas para conseguirem informações suficientes para resolverem os casos. A Tabela 14 apresenta as fontes alternativas citadas pelos estudantes. A internet foi o principal recurso para busca de conhecimento, seguida pelos livros. É interessante perceber que os alunos também discutiram os casos com outras pessoas, principalmente colegas de trabalho, a fim de coletarem informações úteis para a resolução das atividades.

Tabela 14 – Fontes alternativas utilizadas pelos alunos

Fontes Alternativas	Quantidade de alunos que citaram
Internet	7
Livros	6
Conversas com outras pessoas	3
Artigos	3
Material de outros professores	1
Vídeos	1
Outros casos similares	1

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A transcrição abaixo reflete esse aspecto da aprendizagem:

A gente buscou mesmo aprofundar com outras pessoas, pesquisar mais, pesquisar em outras fontes, sem ser só livro né. Eu costumava pesquisar em artigos ou conversando com outras pessoas. Cheguei até a conversar com uma administradora da empresa onde eu estagio sobre o que ela pensava. Acho que foi naquele caso do planejamento do fator humano. Então eu acho que esses casos de ensino impulsionavam a gente a isso, porque não era uma coisa que você ia encontrar assim certinho em algum livro. Você tinha que ir atrás e buscar outras fontes (P 5: GP1).

Outro aspecto da responsabilização é a participação ativa. Por ser uma abordagem ativa, os casos de ensino possuem uma natureza participativa e isso requer que os alunos sejam protagonistas e atuantes no seu processo de aprendizado, principalmente nas discussões, nas quais os estudantes devem conduzir as análises e as decisões do caso, enquanto o professor facilita, envolve e avalia. Com isso, espera-se que aumente a contribuição dos alunos e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem, se comparado a outras metodologias de ensino (ARAGÃO; SANGO, 2007, DESIRAJU; GOPINATH, 2001, GRAHAM, 2010, MINNITI et al., 2017) . Todos os estudantes de GP1 e 7 de GP2 relataram que se sentiram corresponsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, principalmente em relação à necessidade de serem autônomos na resolução dos casos de ensino. Os estudantes perceberam que o professor desempenhou um papel de apoio, mas não de provedor de respostas prontas. Também foram feitas comparações entre o método de casos e as metodologias expositivas, indicando que a participação ativa do aluno na própria aprendizagem está presente em cada um dos passos da aplicação dos casos:

Quando o professor passa, por exemplo, só um *slide* e você estuda só pelo o que o professor passa, você só tem aquele conhecimento. Você não vai precisar ficar pensando, você não sabe nem como foi que ele fez aquele *slide*, você pega, lê e pronto, aceita. Mas quando você tem um caso, não. Você tem o problema, você precisa ter lido previamente alguma coisa que te ajude a resolver aquele problema e você vai pensar. O professor não vai ficar dentro da sua cabeça pensando por você. Então o resultado que você alcança acaba sendo mérito seu. O professor deu a sua contribuição, mas foi você quem teve que ir atrás (P11: GP2).

Pelos achados da pesquisa, pode-se inferir que a responsabilização fomentada pelo método de casos contribuiu para a aprendizagem dos estudantes, seja pela busca de fontes alternativas, seja pela participação ativa dos alunos no processo.

#### 6.2.3.2 Aprendizagem cognitiva

Como visto na seção [3.1.1.3](#), a aprendizagem cognitiva refere-se à construção de estruturas de conhecimento e a ampliação das redes de estruturas (BIGGS, 1993). Esta unidade de contexto é formada por 2 URs:

- a) fixação da aprendizagem – trata-se da capacidade de absorver a aprendizagem e mantê-la a longo prazo;
- b) transferência de conhecimento – indica o processo de aprendizagem por meio de contribuições e experiências recebidas dos colegas.

A UR fixação da aprendizagem foi citada por 1 aluno de GP1 e 4 de GP2. De acordo com a literatura, os casos de ensino contribuem para a melhor fixação dos conceitos, pois ao estudar por meio de situações práticas, os estudantes conseguem reter melhor as informações, proporcionando um aprendizado de longa duração (ARAGÃO; SANGO, 2007). De modo geral, os estudantes consideram que os casos de ensino foram úteis para a fixação dos temas abordados na disciplina, principalmente porque a metodologia está baseada na apresentação de exemplos, reais ou fictícios, da aplicação prática da teoria. Entretanto, dois limitadores da fixação foram levantados nos relatos: a quantidade de conteúdo e o rateio de questões. Um aluno de cada turma considerou que a quantidade de conteúdo impossibilitou a fixação de parte do que foi abordado durante o semestre, principalmente pela falta de alinhamento entre o método dos casos e a estrutura das avaliações, consideradas mais teóricas pelos estudantes e discutida na seção [6.2.1.2](#). Da mesma forma, 2 alunos de GP2 consideraram que a estratégia de rateio de questões, discutida na mesma seção e instituída pelos próprios estudantes, também prejudicou a fixação, uma vez que cada indivíduo ficava responsável por apenas uma pequena parte de cada atividade. Esses aspectos são apresentados na transcrição abaixo:

Eu vi muita coisa, mas de absorver, de lembrar, não. [...] Eu acho que teve uma surra de conceito que não dava pra absorver em uma só disciplina. É tanta coisa que você fica na loucura pra decorar e fazer a prova. Então era meio controverso o fato de você ter vários casos pra você pensar e estudar e quando chega na hora da prova você ter que decorar tudo (P12: GP2).

A transferência de conhecimento, por sua vez, foi a UR mais citada da unidade de contexto em ambas as turmas (GP1: f=17; GP2: f=14). Apenas 1 aluno de GP2 afirmou não ter aprendido com seus colegas, pois julgou que as discussões eram muito centradas nas questões e, por isso, não geraram um debate com qualidade de enriquecimento. Todos os demais estudantes de ambas as turmas relataram que conseguiram aprender não só com o professor, mas também com seus colegas, principalmente na troca de experiências profissionais durante as discussões. A aprendizagem social, por meio da transferência de conhecimento entre pares, eleva a autoconsciência do aluno, pois o expõe a pontos de vista variados e o leva a comparar o seu modo de pensar com o de outros (BIGGS; TANG, 2011), como demonstra o relato abaixo:

Sim. Com certeza, por meio dessa partilha de experiências. É até bem interessante porque, de certa forma, eles estão no mesmo barco que você. Então tem uma empatia maior com o que eles estão vivendo na empresa, dá pra se colocar no lugar deles de uma forma mais clara (P 8: GP2).

Pelos resultados encontrados, é possível inferir que os casos de ensino contribuíram para a aprendizagem cognitiva dos alunos, não só em uma via de mão única, recebendo informações do docente, mas também em relações horizontais, trocando conhecimentos entre os próprios estudantes. Os casos também auxiliaram na fixação das teorias de Gestão de Pessoas, principalmente por apresentarem exemplos práticos. Entretanto, a quantidade de conteúdo abordado na disciplina e o rateio de questões podem ter limitado a fixação do conteúdo.

### *6.2.3.3 Aprendizagem afetiva*

A aprendizagem afetiva também é descrita na seção [3.1.1.3](#) e refere-se aos sentimentos que as atividades despertaram nos alunos (BIGGS, 1987). Esta unidade de contexto está dividida em 2 URs:

- a) negativa – sentimentos negativos em relação à metodologia dos casos de ensino;
- b) positiva – sentimentos positivos em relação ao método dos casos.

Os sentimentos negativos podem ser despertados por atividades muito acima ou muito abaixo da capacidade de resolução e compreensão dos alunos, pela falta de alinhamento entre os métodos de ensino e as avaliações, pelo comportamento do professor durante as discussões dos casos, dentre outras razões (BIGGS; TANG, 2011, WEBER; KIRK, 2000). A Tabela 15 apresenta os fatores que desencadearam sentimentos negativos em 1 aluno de GP1 e 4 de GP2. Dois estudantes de GP2 citaram a complexidade das atividades como sufocante, devido à extensão dos textos e das questões e a quantidade de perguntas. Outros 2 indivíduos da mesma turma disseram se sentirem desestimulados e com receio de críticas que o professor pudesse fazer durante as discussões no grupo grande. O aluno de GP1 afirmou que se sentiu assustado em relação à tecnicidade dos casos, ao mesmo tempo em que considerou o conteúdo “meio vazio, meio insignificante” (P 3: GP1), pois esperava que fosse mais parecido com a disciplina de Comportamento Organizacional. Um indivíduo de GP2 considerou frustrante a bonificação oferecida em relação ao esforço necessário para realizar a atividade e outro se



sentiu desmotivado por ter provas mais teóricas, enquanto os casos de ensino eram mais práticos.

Tabela 15 – Sentimentos negativos relatados pelos alunos

Sentimentos	Quantidade de alunos que citaram
Sentiu-se sufocado pela atividade	2
Sentiu-se receoso e desestimulado pelas críticas	2
Sentiu-se assustado pela tecnicidade dos casos	1
Achou o conteúdo insignificante	1
Achou a bonificação frustrante	1
Sentiu-se desmotivado pela avaliação	1

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Abaixo estão algumas transcrições:

Tanto eu quanto alguns colegas nos sentíamos sufocados pela quantidade de extensão das questões (P 6: GP2).

Porque passa dois textos enormes e passa mais 12 questões e a pessoa vai ter que pesquisar mais 12 questões. [...] E depois as questões corrigidas só valiam dois décimos, cada. Ai era meio frustrante (P12: GP2).

Por outro lado, os relatos de sentimentos positivos foram os mais citados (GP1: f=21; GP2: f=24) em ambas as turmas. Se bem aplicado, os casos de ensino podem despertar sensações positivas nos alunos, como o interesse nos estudos, a curiosidade, a vontade de cooperação, a aceitação de opiniões contrárias e etc. (ARAGÃO; SANGO, 2007, BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GRAHAM, 2010). Os resultados são apresentados na Tabela 16. Todos os alunos de ambas as disciplinas afirmaram que gostaram da metodologia de um modo geral, quer seja porque apreciaram as discussões em sala (GP1=3; GP2=2), ou porque puderam ver a aplicação prática da teoria (GP1=1; GP2=3), ou ainda porque acharam os textos interessantes (GP1=2; GP2=2).

Tabela 16 – Sentimentos positivos relatados pelos alunos

Sentimentos	Quantidade de alunos que citaram
Gostou da metodologia	14
Gostou das discussões	5
Gostou da aplicação da teoria na prática	4
Gostou dos textos	4

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Abaixo, algumas transcrições:

Quando os professores conseguem fazer a gente ir além daquele básico, eu acho interessante. Os casos de ensino parecem que são uma onda agora, todo professor quer usar casos nas aulas, só que é bom, é muito interessante (P11: GP2).

Acho bem importante, acho que essa metodologia dos casos é uma das melhores que tem. É importante não ficar só na teoria, mas levar para o âmbito profissional (P14: GP2).

Diante dos resultados apresentados, é possível depreender que os alunos aprovam a utilização do método de casos nas aulas do curso de Administração, pois mesmo aqueles que relataram sentimentos negativos também gostaram da metodologia, dos exemplos apresentados, da atualidade dos assuntos abordados ou da troca de experiências nos debates.

#### *6.2.3.4 Benefícios e limitações*

Nesta seção são analisados os relatos dos alunos sobre os benefícios e as limitações ao método de casos de ensino para a aprendizagem.

A Tabela 17 mostra em que aspectos, na percepção dos alunos, os casos mais contribuíram para a aprendizagem. O principal fator citado foi a possibilidade de visualizar a aplicação da teoria na prática, assunto discutido na seção [6.2.2.3](#). De acordo com os estudantes, é importante que as disciplinas não se restrinjam apenas à exposição de conceitos e teorias, mas que possam demonstrar, através de metodologias ativas, de que maneira os futuros administradores podem utilizar essas práticas para melhorarem o desempenho das empresas.

Em seguida, foi citado como o método de casos proporcionou a mudança de visão nos alunos, principalmente fazendo-os enxergar a Gestão de Pessoas estrategicamente e não apenas como um setor burocrático dentro das instituições. Os alunos também relataram que a oportunidade de simularem a tomada de decisão por meio dos casos, contribuiu para que pudessem refletir como se comportariam exercendo as funções de administrador, analisando alternativas de ação em um ambiente seguro de aprendizagem. Esses fatores foram analisados na seção [6.2.2.4](#).

Foi apontada ainda a responsabilização, tratada na seção [6.2.3.1](#), particularmente por terem desenvolvido certa autonomia na resolução dos casos e por terem praticado a busca por fontes alternativas de conhecimento, não se prendendo apenas ao conteúdo transmitido pelo professor.

Por fim, os estudantes relataram a transferência de conhecimento como uma contribuição do método para a aprendizagem, pois consideraram relevante a oportunidade de

debaterem com os colegas, ouvindo a opinião dos outros e expondo seus próprios pontos de vista. Um aluno de GP2 considerou também que a metodologia foi benéfica para a fixação dos assuntos tratados em sala, uma vez que os casos estavam conectados ao conteúdo, apresentando a teoria por meio de exemplos práticos. Esses tópicos estão descritos na seção [6.2.3.2](#).

Tabela 17 – Benefícios dos casos de ensino para a aprendizagem

Aspectos	Quantidade de alunos que citaram
Aplicação prática da teoria	10
Mudança de visão	4
Transferência de conhecimento	4
Responsabilização	4
Simulação da tomada de decisão	2
Fixação da aprendizagem	1

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Algumas transcrições são apresentadas a seguir:

Ajudou a gente na parte prática e a entender melhor. Porque o professor quando vai só falando, vai só colocando material de estudo e algumas questões só de conceitos, só pra decorar, você não teria a oportunidade de ver isso aqui na prática e se tornaria até mais difícil ainda de aprender. Sem ter prática nenhuma, a gente ia só ter um monte de conceitos decorados e sem saber aplicar nada quando chegasse na hora de realmente aplicar isso (P 2: GP1).

A questão da autonomia como estudante, de ser autodidata, de ir atrás. Porque mesmo estando na universidade, muitas vezes era aquela coisa, o professor trazia o material, ia falando pra gente e a gente acompanhando. E nessa metodologia a gente já tinha que chegar com os temas trabalhados na nossa cabeça (P 8: GP2).

A leitura dos textos e a resolução das questões fazem a gente refletir bastante sobre a decisão que a gente vai tomar e eu também me visualizava muito como se eu estivesse na situação, não fazia a atividade só fazer. Pensava em qual seria a consequência da minha decisão, ou tentava entender o porque a situação estava daquela forma (P 9: GP2).

Por outro lado, como limitações ao método, os alunos citaram 15 aspectos descritos na Tabela 18, sendo o principal deles a complexidade das atividades, relatado por todos os alunos de ambas as turmas. Os estudantes consideraram que a quantidade de questões, a extensão dos textos e a linguagem utilizada foram fatores que dificultaram a compreensão dos casos. Segundo os alunos, as atividades também poderiam ser adaptadas para a sua realidade nacional e local, bem como ao seu nível hierárquico dentro das instituições. Essas adequações facilitariam a simulação da tomada de decisão. Quanto ao método de avaliação, os estudantes esperavam que as provas refletissem a metodologia ativa utilizada durante o semestre, ou seja, que fossem mais voltadas para a aplicação da teoria na

prática, mais reflexivas. Entretanto, eles perceberam um teor mais conceitual nas provas, passando a impressão de falta de alinhamento entre o método de ensino e o de avaliação. Como forma de autoavaliação, os estudantes julgaram que poderiam ter se preparado melhor para as discussões, quer seja por meio da busca de fontes alternativas, da anotação de pontos de debate ou se empenhando mais na atividade. A disponibilidade para a realização das atividades foi outro limitador relatado. Um dos principais motivos foi o acúmulo de atividades da própria disciplina e de outras. Da mesma forma, o rateio de questões, prática instituída pelos próprios estudantes, foi considerado prejudicial por alguns, uma vez que fragmentou a atividade em pequenas partes para cada indivíduo do grupo, perdendo-se o sentido do conteúdo como um todo. Já a falta de conhecimento prévio de outras disciplinas, ou mesmo de Gestão de Pessoas, mostrou-se uma dificuldade para algumas pessoas conseguirem resolver as questões ou simularem a tomada de decisão. O mesmo ocorreu com aqueles que não possuíam experiência profissional na área. Todos esses fatores foram analisados na seção [6.2.1.2.](#)

Tabela 18 – Limitações à metodologia de casos de ensino

Aspectos	Quantidade de alunos que citaram
Complexidade das atividades	14
Preparação prévia	12
Método de avaliação	9
Conhecimento prévio	8
Características pessoais	8
Disponibilidade	8
Acúmulo de atividades	8
Cansaço	5
Adaptação das atividades	5
Rateio de questões	4
Conteúdo	4
Características do professor	4
Polarização das discussões	3
Experiência profissional	2
Bonificação	2

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Foram feitas ainda críticas à forma como a bonificação foi aplicada, uma vez que alguns alunos podem ter feito participações não construtivas apenas para receber a pontuação extra. Da mesma forma, a polarização das discussões, concentrada em poucos indivíduos, foi um fator de desestímulo para alguns estudantes. Por outro lado, algumas características do professor deixaram os alunos receosos de que suas contribuições nas discussões fossem

criticadas pelo docente, limitando suas participações por medo de errar. Algumas características pessoais dos estudantes, mais especificamente a timidez, também prejudicaram a participação de alguns, inclusive os que tinham contribuições a dar, mas preferiram não participar das discussões por vergonha. O cansaço foi outro problema citado, principalmente pelos que vão do trabalho direto para a aula. Todos esses aspectos foram abordados na seção [6.2.1.1](#)

Por fim, a quantidade de conteúdo ministrado na disciplina também foi citada como uma barreira à fixação da aprendizagem, como discutido na seção [6.2.3.2](#). Os alunos consideraram que o conteúdo poderia ser mais enxuto e objetivo, sem tanto aprofundamento.

Algumas transcrições são trazidas abaixo:

Só não é mais motivador porque a gente normalmente tem muita coisa assim [pra fazer]. No meu caso, por exemplo, tinha muitas disciplinas pra fazer. Ai se tornava mais uma coisa, uma questão mesmo de mais uma atividade que você tem que cumprir (P 2: GP1).

A minha preparação era essa, ler os textos antes das aulas. Não acho que era suficiente, porque, às vezes, quando o professor ia discutir algum assunto ou ele fazia alguma pergunta, eu não sabia (P 5: GP1).

Algumas coisas só fugiam um pouco da realidade empresarial do Brasil, ai dificultava um pouco pra associar, porque são casos mais de empresas estrangeiras e é uma realidade bem diferente da nossa. Então tinha só essa dificuldade (P11: GP2).

O Quadro 10 apresenta o resumo dos resultados dos níveis de pensamento reflexivo em relação à hipótese H3. De acordo com os resultados levantados, é possível inferir foi confirmada, já que o método de casos de ensino é capaz de trazer diversos benefícios à aprendizagem, principalmente por desenvolver no aluno a responsabilização pela própria aprendizagem, por contribuir para a fixação do conteúdo a longo prazo, pelo compartilhamento de experiências entre os alunos e pela possibilidade de que os alunos visualizem a teoria sendo aplicada na prática.

Quadro 10 – Resultados do objetivo específico 3

Objetivo Específico	Dimensões	Principais Resultados
OE3: apreender a percepção dos alunos em relação à utilização dos casos de ensino no âmbito de sua aprendizagem	Responsabilização	<b>Fontes alternativas:</b> os alunos precisaram fazer pesquisas externas para conseguirem informações suficientes para resolverem os casos.
		<b>Participação ativa:</b> todos os alunos se sentiram corresponsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, principalmente em relação à necessidade de serem autônomos na resolução dos casos de ensino.
	Aprendizagem Cognitiva	<b>Fixação da aprendizagem:</b> os casos contribuíram para a fixação dos temas, principalmente pela apresentação de exemplos da aplicação prática da teoria.
		<b>Transferência de conhecimento:</b> os alunos conseguiram aprender não só com o professor, mas também com seus colegas, principalmente na troca de experiências profissionais durante as discussões.

Aprendizagem Afetiva	<p><b>Negativa:</b> alguns alunos consideraram a complexidade das atividades sufocante e a bonificação frustrante. Outros tiveram receio de críticas do professor ou se desanimaram com a percepção de não congruência entre os casos e as avaliações.</p> <p><b>Positiva:</b> todos os alunos gostaram da metodologia de um modo geral, quer seja pelas discussões em sala, pela aplicação prática da teoria ou por acharem os textos interessantes.</p>
Benefícios	Aplicação prática da teoria, mudança de visão, transferência de conhecimento, responsabilização, simulação da tomada de decisão, fixação da aprendizagem.
Limitações	Complexidade das atividades, falta de preparação e de conhecimento prévios, não congruência com o método de avaliação, timidez, pouca disponibilidade de tempo, acúmulo de atividades, cansaço, necessidade de adaptação das atividades, rateio de questões, excesso de conteúdo, características do professor, polarização das discussões, falta de experiência profissional e bonificação.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Entretanto, é importante que alguns cuidados sejam tomados para que os benefícios do método não sejam minimizados, especialmente na escolha da tipologia de caso mais adequada para os objetivos de aprendizagem, de modo que não se tornem extensos em demasia, necessitando de muito tempo para serem resolvidos e acumulando com outras atividades acadêmicas. Também é importante frisar a necessidade do alinhamento do método de avaliação com as atividades, a preparação prévia dos alunos e a dedicação de tempo suficiente para a realização das mesmas, caso contrário o potencial das discussões pode ser prejudicado.

## 7 CONCLUSÕES

A proposta desta pesquisa foi compreender a relação entre a metodologia de casos de ensino, as abordagens à aprendizagem e o pensamento reflexivo, além da percepção dos discentes sobre a aprendizagem decorrente em disciplinas de um curso de graduação em Administração.

Buscou-se, primeiramente, identificar relações entre a utilização de casos de ensino e a abordagem dos alunos à aprendizagem. A hipótese H1 sugeria que a utilização de casos de ensino favorece a abordagem profunda. No entanto, essa hipótese não foi confirmada na pesquisa quantitativa, pois não houve associação na turma de GP1 e a mesma foi negativa em GP2. Diante da hipótese rejeitada, optou-se pela realização da pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, a fim de esclarecer os achados.

Para analisar qualitativamente as abordagens do aluno à aprendizagem, foram investigados fatores relacionados à motivação e à estratégia de estudo. No que tange à motivação, foi possível identificar aspectos relacionados tanto aos fatores dos alunos – o estímulo à participação, as características pessoais, o objetivo acadêmico e o cansaço – quanto ao contexto de ensino – as características do professor, o clima em sala de aula, a bonificação pela entrega das atividades e a polarização das discussões. Quanto à estratégia de estudo, também foram identificados aspectos relacionados aos fatores dos alunos – o conhecimento prévio, o trabalho extraclasse, a disponibilidade, a preparação prévia e o rateio de questões –, ao contexto de ensino – o acúmulo de atividades e a avaliação – e às atividades – a adaptação e complexidade das atividades –.

Conclui-se, com base nos dados da pesquisa, que os casos de ensino contribuíram para a motivação e a estratégia profundas ao estimularem a participação ativa dos alunos nas atividades e favorecerem um clima de colaboração, amizade e trabalho em equipe.

Porém, aspectos como a timidez, a centralização das discussões em poucos estudantes, a falta de conhecimento prévio de outras matérias, a não congruência entre os casos e a metodologia de avaliações, o cansaço, a falta de disponibilidade de tempo, o acúmulo de atividades, a complexidade dos casos, a necessidade de adaptação das atividades, o rateio de questões e uma preparação prévia não adequada podem ter sido relevantes para a não confirmação da hipótese na pesquisa quantitativa.

Em seguida, buscou-se verificar relações entre o emprego de casos de ensino e os níveis de pensamento reflexivo dos alunos. Para isso, seguiu-se a hipótese H2 de que a utilização de casos de ensino aprimora o pensamento reflexivo (compreensão, reflexão e

reflexão crítica). Novamente, essa hipótese também não pôde ser confirmada na pesquisa quantitativa, uma vez que houve associação positiva com a compreensão, mas negativa com a reflexão e não associação com a reflexão crítica. Da mesma forma, optou-se pela realização da pesquisa qualitativa para esclarecer os achados.

Onze fatores relacionados aos níveis de pensamento reflexivo foram identificados: a aprendizagem mecânica, a compreensão de conceitos, a aceitação de opiniões, a aplicação prática da teoria, a reflexão sobre a ação, a análise de alternativas de ação, os novos insights, a mudança de ponto de vista, de visão, de atitudes e de valores.

É possível inferir que o método de casos propiciou um ambiente fértil para a prática do pensamento reflexivo pelos alunos. As entrevistas sugerem que os casos desestimularam a aprendizagem mecânica, contribuíram para a compreensão dos conceitos e teorias, foram importantes para que os estudantes entrassem em contato com as ambiguidades de opinião, auxiliaram a visualização da aplicação prática da teoria, favoreceram a análise de alternativas de ação e levaram os alunos a terem novas ideias, a mudarem de opinião algumas vezes e até mesmo a ampliarem sua visão a respeito da Gestão de Pessoas.

No entanto, com base nos dados coletados, alguns fatores contribuíram para a não confirmação da hipótese na pesquisa quantitativa. Primeiramente, a dificuldade de replicar nas empresas locais o contexto estrangeiro descrito em alguns textos. Outro aspecto foi a pouca ou nenhuma experiência profissional dos estudantes. Além disso, poucos alunos chegaram ao ponto de mudarem de atitude ou de valores estudando com os casos, o que é comum, pois é sabido que nem todos alcançam o nível de mudança de hábitos mentais e pressupostos.

Por fim, buscou-se apreender a percepção dos alunos em relação à utilização dos casos de ensino no âmbito de sua aprendizagem, seguindo a hipótese H3 de que a aplicação de casos de ensino contribui para a aprendizagem na perspectiva dos alunos.

Da análise dos relatos, foi possível extrair fatores relacionados à responsabilização – as fontes alternativas e a participação ativa –, à aprendizagem cognitiva – a fixação da aprendizagem e a transferência de conhecimento –, à aprendizagem afetiva – negativa e positiva –, aos benefícios e às limitações do método.

Pode-se inferir que a hipótese H3 foi confirmada, pois os casos contribuíram para o desenvolvimento de certa autonomia nos alunos, já que o professor tornou-se um apoio e não o fornecedor de conhecimento pronto. O método também auxiliou o compartilhamento de experiências e a fixação da aprendizagem em longo prazo. De modo geral, os alunos gostaram da metodologia, mas alguns fatores, como a quantidade de questões e o receio de críticas, geraram sentimentos de frustração e medo, respectivamente. Como principais benefícios do



método, foram citados a possibilidade de visualizar a aplicação da teoria na prática e de simular a tomada de decisão, a mudança de visão sobre a Gestão de Pessoas, a transferência de conhecimento entre os alunos, a responsabilização pela própria aprendizagem e a fixação do conteúdo em longo prazo. Por outro lado, as principais limitações à metodologia citadas foram: a complexidade das atividades, a timidez dos alunos, o acúmulo de atividade, o cansaço, a necessidade de adaptação dos casos para a realidade local, o rateio de questões, o excesso de conteúdo, as características do professor, a polarização das discussões, a bonificação e a falta de preparo prévio, de alinhamento entre a metodologia e as avaliações, de conhecimento anterior, de experiência profissional e de disponibilidade de tempo.

Assim, conclui-se que a metodologia de casos de ensino pode favorecer as abordagens do aluno à aprendizagem, o pensamento reflexivo e a própria aprendizagem em si, mas, para isso, é necessário tomar alguns cuidados e medidas para que os benefícios não sejam minimizados, mas sim maximizados.

Este estudo contribui para identificar alguns fatores que atuam no aprimoramento de alternativas pedagógicas do ensino de Administração nas universidades. Da mesma forma, é possível atentar para os aspectos que podem limitar as iniciativas acadêmicas de professores e de instituições de ensino. A partir dos resultados encontrados, é possível, ainda, disseminar a necessidade de se conhecer a perspectiva dos estudantes a respeito das metodologias de ensino, principalmente por meio de ações que apontem suas preferências e a maneira que aprendem, como, por exemplo, a realização de inventários no início dos semestres letivos. Assim, os docentes podem direcionar as atividades para as necessidades dos estudantes.

Além disso, este trabalho oferece uma sugestão de sistematização para o uso do método de casos ao propor etapas que podem ser seguidas pelos professores a fim de observarem as particularidades da metodologia. Dedicar-se, também, a apontar características relevantes para a formatação dos casos, tais como o nível de complexidade e a necessidade de adaptação das atividades.

Ademais, esta pesquisa pretende contribuir para a literatura sobre estudos de casos, abordagens dos alunos à aprendizagem e pensamento reflexivo. É importante ressaltar que os casos são apenas uma das muitas metodologias ativas e de PBL que podem ser utilizadas para desenvolver competências nos alunos de Administração.

Esta pesquisa esteve restrita a uma única IFES e a uma população limitada dos alunos do curso de Administração. Por isso seus resultados não podem ser generalizados ou tomados como representativos de todos os estudantes ou instituições de ensino.

Como sugestão para pesquisas futuras, propõe-se a reflexão sobre a condução dos casos de ensino em diferentes ambientes, seja em cursos de graduação, pós-graduação, ou mesmo na aprendizagem organizacional. Também se faz necessária a propagação de estudos que analisem as expectativas e perspectivas dos alunos sobre o sistema de sala de aula (precursores, processo e produto). Sugere-se a replicação do experimento em outros cursos e universidades, de modo que seja possível realizar um comparativo entre os resultados. Também é possível confrontar os achados de pesquisas com alunos dos primeiros e últimos semestres das graduações ou realizar experimentos longitudinais que acompanhem os estudantes ao longo da vida acadêmica. Outra alternativa é verificar se há diferenças entre os resultados de estudantes diurnos e noturnos. Além disso, sugerem-se experiências que comparem as metodologias ativas com as expositivas.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardência da Silva; BORGES-FERREIRA, Maria Fernanda; NOGUEIRA, Rommel. Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E. *In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardência da Silva; MOURÃO, Luciana (Org.).* Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, Victor Manoel Cunha de; FIGUEIREDO, Kleber Fossati. Evidências empíricas da importância da preparação individual no processo de aprendizagem pelo método do caso: um experimento de campo com alunos de pós-graduação. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, 1, 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.
- AMBROSINI, Véronique; BOWMAN, Cliff; COLLIER, Nardine. Using teaching case studies for management research. **Strategic Organization**, v. 8, n. 3, p. 206-229, 2010.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.).* **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.
- ANDERSEN, Espen; SCHIANO, Bill. **Teaching with cases: a practical guide**. Boston: Harvard Business School Publishing, 2014.
- ARAGÃO, Cecília Vescovi de; SANGO, Maria da Conceição de Almeida. O método do caso no ensino de administração pública: um exercício prático. *In: TENÓRIO, Fernando Guilherme.* **Gestão social: metodologia, casos e práticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- ARAÚJO, Guilherme Diniz et al.. O desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- AUSTIN, James; HESKETT, James; BARTLETT, Christopher. Keys elements for excellence in classroom cases and teaching notes. **Harvard Business School**, Boston, p. 915-417, 2015.
- BANNING, Kevin C. The effect of the case method on tolerance for ambiguity. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 5, p. 556-567, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROWS, H. S.. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.
- BEATTIE, Vivien; COLLINS, Bill; MCINNES, Bill. Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?. **Accounting Education**, v.6, n.1, p. 1-12, 1997.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Revista de educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BIGGS, John. B. **Study process questionnaire manual**: student approaches to learning and studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987.

BIGGS, John. B. From theory to practice: a cognitive systems approach. **Higher Education Research & Development**, v. 12, n. 1, p. 73-85, 1993.

BIGGS, John. B.; KEMBER, David; LEUNG, Doris Y.P.. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. **British journal of educational psychology**, v. 71, n. 1, p. 133-149, 2001.

BIGGS, John. B; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**: what the student does. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2011.

BITTENCOURT, João Paulo; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. Arquiteturas Pedagógicas Inovadoras em Mestrados Profissionais em Administração: Proposição de um framework. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 40, 2016, Costa do Sauípe. **Anais...** Costa do Sauípe: ANPAD, 2016.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 11 nov. 2005.

BRENNAN, Ross; AHMAD, S. Jaseem. Using case studies in management education: the student perspective. **International Journal of Management Education**, v. 4, n. 3, p. 21-30, 2005.

ÇAM, Aylin; GEBAN, Ömer. Effectiveness of case-based learning instruction on pre-service teachers' chemistry motivation and attitudes toward chemistry. **Research in Science & Technological Education**, v. 35, n. 1, p. 74-87, 2017.

CAPPEL, James J.; SCHWAGER, Paul H. Writing IS teaching cases: guidelines for JISE Submission. **Journal of Information Systems Education**, v. 13, n. 4, p. 287-293, 2002.

CONVERSE, Paul D. The development of the science of marketing: an exploratory survey. **Journal of Marketing**, v. 10, n. 1, p. 14-23, 1945.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos e quantitativos. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a

aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DEAN, Kathy Lund; FORNACIARI, Charles J. How to create and use experiential case-based exercises in a management classroom. **Journal of Management Education**, v. 26, n. 5, p. 586-603, 2002.

DESIRAJU, Ramarao; GOPINATH, C. Encouraging participation in case discussions: a comparison of the MICA and the Harvard case methods. **Journal of Management Education**, v. 25, n. 4, p. 394-408, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP. **Revista Minerva**, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2009.

FARIA, Marina; FIGUEIREDO, Klebler Fossati. Casos de ensino no Brasil: análise bibliométrica e orientações para autores. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 176-197, mar./abr. 2013.

FEAAC. **Histórico e missão**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.feaac.ufc.br/sobre-a-feaac/12-historico-e-missao>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 01, p. 17-36, 2013.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GUEDES, Karine de Lima; NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. A aprendizagem baseada em problemas na percepção dos estudantes e professores do curso de administração. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2014.

HAIR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman Editora, 2009.

IKEDA, Ana Akemi; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto; CAMPOMAR, Marcos Cortez. A tipologia do método do caso em administração: usos e aplicações. **Organizações & sociedade**, v. 12, n. 34, p. 141-159, 2005.

\_\_\_\_\_. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração – RAUSP**, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2006.

\_\_\_\_\_. O método do caso como ferramenta pedagógica no campo da administração. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD*, 28, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

KEMBER, David. Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. **International Journal of Lifelong Education**, v. 18, n. 1, p. 18-30, 1999.

KEMBER, David. Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. **Higher Education**, v. 40, p. 99-121, 2000.

KEMBER, David; BIGGS, John. B.; LEUNG, Doris Y. P.. Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. **British Journal of Educational Psychology**, v. 74, p. 261-280, 2004.

KEMBER, David. et al. A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. v. 33, n. 4, 2008.

KEMBER, David. et al. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 25, n. 4, 2000.

KEMBER, David; LEUNG, Doris Y. P., MCNAUGHT, Carmel. A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. **Active Learning in Higher Education**, v. 9, n. 1, p. 43-56, 2008.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

LEITE, Isabel Cristina Badanais Vieira; GODOY, Arilda Schmidt; ANTONELLO, Claudia Simone. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n. 23, p. 27-41, 2006.

LEUNG, Doris Y. P.; KEMBER, David. The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**, v. 23, n. 1, p. 61-71, 2003.

MACHADO, Claudia; FARIAS, Maria Auxiliadora de Almeida. Das teorias pré-tecnológicas às abordagens colaborativas. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO*, 2, 2012, Lisboa. **Anais...** Lisboa: ticEDUCA, 2012.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I – outcome and process. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 1, p. 4-11, 1976a.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: II – outcome as a function of the learner's conception of the task. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 2, p. 115-127, 1976b.

MEIRELLES, Claudia de S. Cardoso; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. **Didática, docência e tutoria no ensino superior**. Claudia de S. Cardoso Meirelles, Valéria Maria Santana. Aracaju: UNIT, 2013.

MEZIROW, J. Adult education and empowerment for individual and community development. *In*: CONNOLLY, Brid et al.. **Radical learning for liberation 2**. Maynooth Adult and Community Education (MACE), 2007.

MEZIROW, J. On Critical Reflection. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998.

MEZIROW, Jack. **Transformative dimensions of adult learning**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINNITI, L. F. S. et al. The use of case studies as a teaching method in Brazil. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 237, n. 21, p. 373-377, 2017.

MINTZBERG, Henry. **Managers, not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development**. Berrett-Koehler Publishers, 2005.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 29-43, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NELSON, Edwin. Producing and using case material for research and teaching: a workshop for partners in know-how transfer projects. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 8, p. 22-30, 1996.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NKOMA, Mathews Zanda et al.. Unpacking the revised Bloom's taxonomy: developing case-based learning activities. **Education + Training**, v. 59, n. 3, p. 250 – 264, 2017.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física, 2010.

PEREIRA, Christiane Mara; LEAL, Edvalda Araújo. Contribuição do método do estudo de caso no processo de ensino e aprendizagem da disciplina análise de custos do curso de ciências contábeis. *In*: Seminários em Administração – SEMEAD, 18, 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2015.

PHAN, Huy P. An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the south pacific: a path analysis approach. **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**, v. 27, n.6, p. 789-806, 2007.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Notas sobre a construção de casos de ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Routledge, 2017.

SILVA, L. C.; DOMINGUES, M. J. C. S. Métodos de ensino no curso de administração de empresas: aplicação e satisfação. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2006, São Luís. **Anais...** São Luís: ANGRAD, 2006.

SILVA, Lucimeiry Batista da.; SILVA, Anielson Barbosa da. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 2, p. 55-89, 2011.

SILVA, Anielson Barbosa da et al. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 11-46, 2012.

SOLER-CONTRERAS, M. G.; CÁRDENAS-SALGADO, F. A.; HERNÁNDEZ-PINA, F.; MONROY-HERNÁNDEZ, F.. Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. **Educación y Educadores**, v. 20, n. 1, p. 65-88, 2017.

UFC. **Estatuto da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/327-estatuto-da-ufc>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

VALDEVINO, Antonio Messias et al.. O uso do caso para ensino como metodologia ativa em administração: uma aplicação no curso de graduação de uma universidade pública no Ceará. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 40, 2016, Costa do Sauipe. **Anais...** Costa do Sauipe: ANPAD, 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de pesquisa em administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142, 2003.

WAGNER III, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional**: criando vantagem competitiva. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

WEBER, Mary Margaret; KIRK, Delaney J. Teaching teachers to teach cases: it's not what you know, it's what you ask. **Marketing Education Review**, v. 10, n. 2, p. 59-67, 2000.



## ANEXO A –REVISED STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE (R-SPQ-ZF)

This questionnaire has a number of questions about your attitudes towards your studies and your usual way of studying.

There is no right way of studying. It depends on what suits your own style and the course you are studying. It is accordingly important that you answer each question as honestly as you can. If you think your answer to a question would depend on the subject being studied, give the answer that would apply to the subject(s) most important to you.

Please fill in the appropriate circle alongside the question number on the 'General Purpose Survey/Answer Sheet'. The letters alongside each number stand for the following response.

- A – this item is never or only rarely true of me
- B – this item is sometimes true of me
- C – this item is true of me about half the time
- D – this item is frequently true of me
- E – this item is always or almost always true of me

Please choose the one most appropriate response to each question. Fill the oval on the Answer Sheet that best fits your immediate reaction. Do not spend a long time on each item: your first reaction is probably the best one. Please answer each item.

Do not worry about projecting a good image. Your answers are CONFIDENTIAL.

Thank you for your cooperation.

1. I find that at times studying gives me a feeling of deep personal satisfaction.
2. I find that I have to do enough work on a topic so that I can form my own conclusions before I am satisfied.
3. My aim is to pass the course while doing as little work as possible.
4. I only study seriously what's given out in class or in the course outlines.
5. I feel that virtually any topic can be highly interesting once I get into it.
6. I find most new topics interesting and often spend extra time trying to obtain more information about them.
7. I do not find my course very interesting so I keep my work to the minimum.
8. I learn some things by rote, going over and over them until I know them by heart even if I do not understand them.
9. I find that studying academic topics can at times be as exciting as a good novel or movie.
10. I test myself on important topics until I understand them completely.
11. I find I can get by in most assessments by memorising key sections rather than trying to understand them.
12. I generally restrict my study to what is specifically set as I think it is unnecessary to do anything extra.
13. I work hard at my studies because I find the material interesting.
14. I spend a lot of my free time finding out more about interesting topics which have been discussed in different classes.
15. I find it is not helpful to study topics in depth. It confuses and wastes time, when all you need is a passing acquaintance with topics.

16. I believe that lecturers shouldn't expect students to spend significant amounts of time studying material everyone knows won't be examined.
17. I come to most classes with questions in mind that I want answering.
18. I make a point of looking at most of the suggested readings that go with the lectures.
19. I see no point in learning material which is not likely to be in the examination.
20. I find the best way to pass examinations is to try to remember answers to likely questions.

The questionnaire is ©2001 John Biggs, David Kember and Doris Y. P. Leung.

## ANEXO B – REFLECTION QUESTIONNAIRE (QR)

Please fill in the appropriate circle to indicate your level of agreement with statements about your actions and thinking in this course.

- A—definitely agree
- B—agree with reservation
- C—only to be used if a definite answer is not possible
- D—disagree with reservation
- E—definitely disagree

### **Habitual Action**

- 1. When I am working on some activities, I can do them without thinking about what I am doing.
- 5. In this course we do things so many times that I started doing them without thinking about it.
- 9. As long as I can remember handout material for examinations, I do not have to think too much.
- 13. If I follow what the lecturer says, I do not have to think too much on this course.

### **Understanding**

- 2. This course requires us to understand concepts taught by the lecturer.
- 6. To pass this course you need to understand the content.
- 10. I need to understand the material taught by the teacher in order to perform practical tasks.
- 14. In this course you have to continually think about the material you are being taught.

### **Reflection**

- 3. I sometimes question the way others do something and try to think of a better way.
- 7. I like to think over what I have been doing and consider alternative ways of doing it.
- 11. I often reflect on my actions to see whether I could have improved on what I did.
- 15. I often re-appraise my experience so I can learn from it and improve for my next performance.

### **Critical Reflection**

- 4. As a result of this course I have changed the way I look at myself.
- 8. This course has challenged some of my firmly held ideas.
- 12. As a result of this course I have changed my normal way of doing things.
- 16. During this course I discovered faults in what I had previously believed to be right.

The questionnaire is ©2000 David Kember, Doris Y.P. Leung, Alice Jones, Alice Yuen Loke, JanMcKay, Kit Sinclair, Harrison Tse, Celia Webb, Frances Kam Yuet Wong, Marian Wong and EllaYeung.

**APÊNDICE A – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO R-SPQ-ZF – 1ª  
APLICAÇÃO**

Prezado aluno,

Você está sendo convidado (a) a responder uma breve pesquisa sobre abordagens de aprendizagem. Este questionário tem uma série de afirmações sobre suas atitudes em relação aos seus estudos e sua maneira usual de estudar. Não existe uma maneira correta de estudar, depende do que se adequar ao seu estilo próprio e ao seu curso.

Por favor, marque a opção que melhor representa a sua reação imediata. Não perca muito tempo em cada item, sua primeira reação provavelmente é a melhor. Por favor, responda todos os itens.

A identidade dos respondentes será preservada.

Agradeço o apoio e a disponibilidade em responder essa pesquisa. Muito obrigada!

Sarah Renata Menezes e Silva, mestranda, PPAC/FEAAC/UFC.

Por favor, pense na maneira como você estuda costumeiramente.

Com que frequência as afirmações abaixo são verdadeiras para você?

	Nunca ou raramente	Poucas vezes	Às vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
PM1. O estudo me dá um sentimento de profunda satisfação pessoal.					
PE2. Para que eu me sinta satisfeito, preciso trabalhar bastante em um tópico até conseguir formar minhas próprias conclusões.					
SM3. Meu objetivo é ter o mínimo de trabalho possível para conseguir ser aprovado nas disciplinas.					
SE4. Só estudo a sério o que é dado em sala de aula ou o que está na ementa das disciplinas.					
PM5. Sinto que praticamente qualquer assunto pode ser altamente interessante uma vez que começo a estudá-lo.					
PE6. Quando encontro um assunto interessante em uma disciplina, muitas vezes gasto um tempo extra tentando obter mais informações sobre ele.					
SM7. Não acho meu curso muito interessante, então mantenho meu esforço no mínimo.					
SE8. Algumas vezes aprendo por repetição, revisando tópicos até que os conheça bem, mesmo que não os entenda.					

PM9. Estudar alguns assuntos acadêmicos pode ser tão empolgante quanto um bom filme ou livro.					
PE10. Reviso tópicos importantes até que os tenha entendido por completo.					
SM11. Acho que posso ser aprovado na maioria das avaliações decorando pontos-chave, ao invés de tentar compreendê-los.					
SE12. Em geral, restrinjo meu estudo ao que é especificamente exigido, pois acho que é desnecessário fazer algo extra.					
PM13. Eu me dedico com intensidade aos meus estudos porque acho o material interessante.					
PE14. Passo muito do meu tempo livre articulando tópicos interessantes vistos em outras aulas.					
SM15. Não acho útil estudar temas em profundidade. Isso pode confundir e desperdiçar tempo. O conhecimento superficial de alguns tópicos é suficiente.					
SE16. Acredito que os professores não devem esperar que os alunos gastem muito tempo estudando materiais sobre os quais não serão avaliados.					
PM17. Venho para a maioria das aulas com perguntas em mente para as quais quero respostas.					
PE18. Faço questão de verificar a maioria das leituras sugeridas pelos professores.					
SM19. Não vejo nenhuma razão em estudar material que provavelmente não será cobrado nas avaliações.					
SE20. A melhor maneira de passar pelas avaliações é decorar as respostas mais prováveis para as perguntas.					

### Dados Pessoais

1. Ano e semestre de ingresso (ex.: 2005.1):	2. Disciplina (GP1 ou GP2):
3. Idade:	4. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
5. Com quais áreas da Administração você mais se identifica?	
6. Trabalha/estagia ou já trabalhou/estagiou? ( ) Sim ( ) Não	
6.1. Se sim, por quanto tempo no total?	
6.2. Se não, por quê?	

Obrigada!

**APÊNDICE B – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO R-SPQ-ZF – 2ª  
APLICAÇÃO**

Prezado aluno,

Você está convidado (a) participar da segunda rodada da pesquisa sobre abordagens à aprendizagem. O primeiro levantamento foi realizado nesta turma da disciplina Gestão de Pessoas (I e II) no início deste semestre. Precisamos, agora, concluir a pesquisa e avaliar os resultados do método didático utilizado.

Este questionário tem uma série de afirmações sobre atitudes em relação às atividades realizadas na disciplina de Gestão de Pessoas e à maneira como você consolida a aprendizagem.

Por favor, marque a opção que melhor caracteriza a sua reação individual sobre o que se coloca em cada uma das afirmativas abaixo. A participação no estudo é importante como contribuição para o aprimoramento das práticas didáticas e para compreendermos melhor as características de aprendizagem dos alunos. A pesquisa não consumirá mais de 10 minutos. Por favor, responda todos os itens.

A sua identidade será preservada.

Agradeço o apoio e a disponibilidade em responder essa pesquisa. Muito obrigada!

Sarah Renata Menezes e Silva, mestranda, PPAC/FEAAC/UFC.

Por favor, reflita sobre a maneira como você desenvolve as atividades das disciplinas Gestão de Pessoas (I ou II).

Com que frequência as afirmações abaixo são verdadeiras para você?

	Nunca ou raramente	Poucas vezes	Às vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
PM1. As atividades realizadas na disciplina de Gestão de Pessoas me dão um sentimento de satisfação pessoal.					
PE2. Para que eu me sinta satisfeito na disciplina de Gestão de Pessoas, preciso trabalhar bastante as atividades realizadas pelo professor até conseguir formar minhas próprias conclusões.					
SM3. Meu objetivo é ter o mínimo de trabalho possível nas atividades da disciplina de Gestão de Pessoas para conseguir ser aprovado.					
SE4. Ao realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, só estudo a sério o que é dado em sala de aula ou o que está na ementa da disciplina.					
PM5. Sinto que praticamente qualquer atividade realizada na disciplina de Gestão de Pessoas pode ser altamente interessante uma vez que começo a estudá-la.					

PE6. Quando encontro um assunto que me interessa nas atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, gasto um tempo extra tentando obter mais informações a respeito.					
SM7. Não acho as atividades realizadas na disciplina de Gestão de Pessoas muito interessantes, então mantenho meu esforço no mínimo.					
SE8. Para realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, basta memorizar o material disponibilizado pelo professor, mesmo que não o entenda.					
PM9. Realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas pode ser tão empolgante quanto um bom filme ou livro.					
PE10. Reviso tópicos importantes das atividades da disciplina de Gestão de Pessoas até que os tenha entendido por completo.					
SM11. Acho que posso ser aprovado na maioria das avaliações da disciplina de Gestão de Pessoas decorando pontos-chave das atividades realizadas pelo professor, ao invés de tentar compreendê-los.					
SE12. Em geral, restrinjo meu estudo das atividades da disciplina de Gestão de Pessoas ao que é especificamente exigido, pois acho que é desnecessário fazer algo extra.					
PM13. Eu me dedico com intensidade às atividades da disciplina de Gestão de Pessoas porque acho o material interessante.					
PE14. Passo muito do meu tempo livre descobrindo mais sobre as atividades realizadas na disciplina de Gestão de Pessoas.					
SM15. Não acho útil estudar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas em profundidade. Isso pode confundir e desperdiçar tempo. O conhecimento superficial de alguns tópicos é suficiente.					
SE16. Acredito que o professor de Gestão de Pessoas não deve esperar que os alunos gastem muito tempo estudando as atividades realizadas por ele, pois sabemos que elas não serão avaliadas.					
PM17. Venho para a maioria das aulas da disciplina de Gestão de Pessoas com perguntas em mente sobre as atividades realizadas pelo professor, para as quais busco respostas.					
PE18. Para realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, faço questão de verificar					

a maioria das leituras sugeridas pelo professor.					
SM19. Não vejo nenhuma razão em estudar as atividades realizadas na disciplina de Gestão de Pessoas que provavelmente não serão cobradas nas avaliações.					
SE20. A melhor maneira de passar pelas avaliações da disciplina de Gestão de Pessoas é decorar as respostas das atividades realizadas pelo professor.					

Obrigada!



**APÊNDICE C – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO QR – 1ª  
APLICAÇÃO**

*Prezado aluno,*

Você está sendo convidado (a) a responder uma breve pesquisa sobre pensamento reflexivo. Este questionário tem uma série de afirmações sobre suas atitudes e comportamentos em relação ao seu curso, aos seus estudos e sua maneira usual de estudar e agir. Não existe uma alternativa correta, depende do que se adequar ao seu estilo próprio e ao seu curso.

Por favor, marque a opção que melhor representa a sua reação imediata. Não perca muito tempo em cada item, sua primeira reação provavelmente é a melhor. Por favor, responda todos os itens.

A identidade dos respondentes será preservada.

Agradeço o apoio e a disponibilidade em responder essa pesquisa. Muito obrigada!

Sarah Renata Menezes e Silva, mestranda, PPAC/FEAAC/UFC.

Por favor, pense sobre o seu curso e a maneira como você estuda e age costumeiramente. Avalie seu grau de concordância sobre as afirmações abaixo.

Só utilize a opção “nem discordo, nem concordo” se não houver nenhuma outra resposta possível.

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Nem discordo, nem concordo</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo totalmente</b>
AH1. Quando estou realizando algumas atividades das disciplinas, não preciso pensar muito sobre o que estou fazendo.					
CO2. As disciplinas requerem que eu compreenda conceitos ensinados pelos professores.					
RE3. Às vezes questiono a maneira como as pessoas agem e tento pensar em uma maneira melhor de agir.					
RC4. Como resultado do curso de Administração, mudei a maneira como olho para mim mesmo.					
AH5. No curso de Administração, fazemos as mesmas coisas tantas vezes, que comecei a fazê-las sem pensar muito.					
CO6. Para ser aprovado nas disciplinas, é preciso entender o conteúdo ensinado pelos professores.					
RE7. Gosto de pensar sobre o que tenho feito e considerar outras formas de fazê-lo.					
RC8. O curso de Administração desafiou algumas convicções profundas que eu					

tinha.					
AH9. Não preciso pensar muito no que é ensinado, basta que eu me lembre da matéria para as avaliações.					
CO10. Preciso entender o material ensinado pelos professores para realizar as atividades práticas.					
RE11. Costumo refletir sobre minhas ações para avaliar se poderia ter melhorado algo que fiz anteriormente.					
RC12. Como resultado do curso de Administração, mudei minha maneira de fazer as coisas.					
AH13. Não tenho que pensar muito sobre o que é ensinado nas disciplinas, basta eu seguir o que os professores dizem.					
CO14. No curso de Administração, é preciso pensar continuamente sobre a matéria que está sendo ensinada.					
RE15. Costumo reavaliar a minha experiência para que eu possa aprender com ela e melhorar da próxima vez.					
RC16. Durante o curso de Administração, reconsiderei crenças que anteriormente me pareciam corretas.					

Obrigada!

**APÊNDICE D – TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO QR – 2ª  
APLICAÇÃO**

*Prezado aluno,*

Você está convidado (a) participar da segunda rodada da pesquisa sobre Pensamento Reflexivo. O primeiro levantamento foi realizado nesta turma da disciplina Gestão de Pessoas (I e II) no início deste semestre. Precisamos, agora, concluir a pesquisa e avaliar resultados do método didático utilizado.

Este questionário tem uma série de afirmações sobre atitudes em relação às atividades realizadas na disciplina de Gestão de Pessoas e à maneira como você consolida a aprendizagem.

Por favor, marque a opção que melhor caracteriza a sua reação individual sobre o que se coloca em cada uma das afirmativas abaixo. A participação no estudo é importante como contribuição para o aprimoramento das práticas didáticas e compreendermos melhor as características de aprendizagem dos alunos. A pesquisa não consumirá mais de 10 minutos. Por favor, responda todos os itens.

A sua identidade será preservada.

Agradeço o apoio e a disponibilidade em responder essa pesquisa. Muito obrigada!

Sarah Renata Menezes e Silva, mestrandia, PPAC/FEAAC/UFC.

Por favor, reflita sobre a maneira como você desenvolve as atividades das disciplinas Gestão de Pessoas (I ou II).

Avalie seu grau de concordância sobre as afirmações abaixo.

**Só utilize a opção “nem discordo, nem concordo” se não houver nenhuma outra resposta possível.**

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem discordo, nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
AH1. Quando estou realizando as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, não preciso pensar muito sobre o que estou fazendo.					
CO2. As atividades da disciplina de Gestão de Pessoas requerem que eu compreenda conceitos ensinados pelo professor.					
RE3. Ao realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, às vezes questiono a maneira como os personagens do texto agem e tento pensar em uma maneira melhor de agir.					
RC4. Como resultado das atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, mudei a maneira como olho para mim mesmo.					

AH5. Nas atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, fazemos as mesmas coisas tantas vezes, que comecei a fazê-las sem pensar muito.					
CO6. Para realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, é preciso entender o conteúdo ensinado pelo professor.					
RE7. Ao realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, gosto de pensar sobre o que tenho feito e considerar outras formas de fazê-lo.					
RC8. As atividades da disciplina de Gestão de Pessoas desafiaram alguns conceitos que estavam fortemente enraizados.					
AH9. Não preciso pensar muito sobre as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, basta que eu me lembre da matéria para as avaliações.					
CO10. Preciso entender o material ensinado pelo professor para realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas.					
RE11. Ao realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, costumo refletir sobre minhas ações para avaliar se poderia ter melhorado algo que fiz anteriormente.					
RC12. Como resultado das atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, mudei minha maneira de fazer as coisas em administração.					
AH13. Não tenho que pensar muito sobre o que é ensinado nas atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, basta eu seguir o que o professor diz.					
CO14. Nas atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, é preciso pensar continuamente sobre a matéria que está sendo ensinada.					
RE15. Ao realizar as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, costumo reavaliar a minha experiência para que eu possa aprender com ela e melhorar da próxima vez.					
RC16. Durante as atividades da disciplina de Gestão de Pessoas, reconsiderei crenças que anteriormente me pareciam corretas.					

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Item	Pergunta	Categoria de Análise	Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Fonte
1	Você conseguiu entender os casos, do que se tratava e como poderia resolvê-los?	Abordagens à Aprendizagem	Fatores dos alunos	Capacidades / Habilidades	Biggs, Kember e Leung (2001)
2	Você considera que possuía conhecimento prévio suficiente sobre outras disciplinas de Administração (Gestão Estratégica, Marketing, Finanças, dentre outros) para analisar os casos e resolvê-los?	Abordagens à Aprendizagem	Fatores dos alunos	Conhecimento Prévio	Biggs, Kember e Leung (2001)
3	Qual era o seu objetivo de aprendizagem referente à disciplina de Gestão de Pessoas? Você conseguiu alcançar esse objetivo?	Abordagens à Aprendizagem	Fatores dos alunos	Objetivo acadêmico	Biggs, Kember e Leung (2001)
4	Como você avalia a disciplina de Gestão de Pessoas em relação à estrutura da disciplina, ao conteúdo, às avaliações e ao clima em sala de aula?	Abordagens à Aprendizagem	Contexto de Ensino	Contexto de Ensino	Biggs, Kember e Leung (2001)
5	Você se sentia motivado a analisar, resolver e discutir os casos? Por que?	Abordagens à Aprendizagem	Motivação	Motivação	Biggs, Kember e Leung (2001)
6	Como você avalia a sua participação e a de seus colegas nas discussões dos casos em sala com o professor?	Abordagens à Aprendizagem	Motivação	Estímulo à participação	Gil (2010)
7	Você se preparava para as aulas de discussão dos casos em grupo e com o professor? De que forma? Você considera que a sua preparação era adequada para viabilizar a sua participação na discussão dos casos em grupo?	Abordagens à Aprendizagem	Estratégia de Estudo	Preparação prévia	Pereira e Leal (2015)
8	Quanto tempo você costumava dedicar para a análise e resolução dos casos? Você julga que esse tempo foi adequado?	Abordagens à Aprendizagem	Estratégia de Estudo	Disponibilidade	Pereira e Leal (2015)
9	Você acha que era possível resolver essas atividades só decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos? Por que?	Pensamento Reflexivo	Ação Habitual	Aprendizagem mecânica	Kember et al. (2000)
10	Estudar com casos contribuiu para a compreensão dos conceitos de Gestão de Pessoas e de Administração? De que forma?	Pensamento Reflexivo	Compreensão	Compreensão de conceitos	Kember et al. (2000)
11	Estudar com casos contribuiu para você visualizar a aplicação da teoria de Gestão de Pessoas na prática e sobre as atividades que você desempenhará como Administrador? Como?	Pensamento Reflexivo	Reflexão	Aplicação prática da teoria	Kember et al. (2000), Nelson (1996)
12	Estudar com casos contribuiu para você refletir sobre seus conhecimentos anteriores, suas experiências e seu modo de agir? De que modo?	Pensamento Reflexivo	Reflexão	Reflexão sobre a ação	Kember et al. (2000)
13	Estudar com casos contribuiu para a sua reflexão sobre o processo de resolução de problemas, de geração de alternativas e de tomada de decisão? De que forma?	Pensamento Reflexivo	Reflexão Crítica	Análise de alternativas de ação	Kember et al. (2000), Minniti et al. (2017)
14	Estudar com casos contribuiu para a sua reflexão sobre seus valores, atitudes e pontos de vista? Como?	Pensamento Reflexivo	Reflexão Crítica	Questionamento de pressupostos	Araujo (2014)
15	A resolução e discussão dos casos de ensino contribuíram para estabelecer uma visão mais crítica sobre a Administração e/ou a Gestão de Pessoas, lhe levando a gerar novos insights? De que modo?	Pensamento Reflexivo	Reflexão Crítica	Mudança de quadros de referência	Araujo (2014)
16	Ao estudar com casos, você se sentiu co-responsável pelo seu aprendizado? Por que?	Aprendizagem	Responsabilização	Participação Ativa	Gil (2010)
17	Você considera que a resolução dos casos de ensino e as discussões em sala de aula contribuíram para a transferência de conhecimento entre os alunos? Por que?	Aprendizagem	Cognitiva	Transferência de conhecimento	Pereira e Leal (2015)
18	De modo geral, você julga que a resolução dos casos de ensino e as discussões em sala de aula contribuíram para o seu aprendizado? Como?	Aprendizagem	Cognitiva	Aprendizagem Cognitiva	Biggs, Kember e Leung (2001)
19	Qual sua opinião sobre a utilização de casos como método de ensino e aprendizagem?	Aprendizagem	Afetiva	Aprendizagem Afetiva	Biggs, Kember e Leung (2001)
20	Quais foram os principais benefícios da utilização do método de casos?	Aprendizagem	Afetiva	Benefícios	Biggs, Kember e Leung (2001)
21	Quais foram as principais dificuldades encontradas na resolução dos casos de ensino e nas discussões em sala de aula?	Aprendizagem	Afetiva	Limitações	Biggs, Kember e Leung (2001)

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado por Sarah Renata Menezes e Silva, aluna do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), da Universidade Federal do Ceará (UFC), para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “Pensamento Reflexivo e Aprendizagem Individual: Uma Avaliação sobre o Emprego do Método de Casos de ensino” tem como objetivo avaliar o efeito do emprego do método de casos de ensino nos níveis de pensamento reflexivo e nas abordagens de aprendizagem dos alunos. A sua participação poderá trazer como benefício uma maior utilização de metodologias ativas no ensino da Administração.

Para a realização dessa pesquisa, alunos do curso de graduação em Administração estão sendo convidados a responderem este questionário, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá, a qualquer momento, interromper a pesquisa e, se for de sua vontade, encerrar sua participação.

O questionário possui perguntas simples e deve tomar aproximadamente 15 minutos do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo, uma vez que não há qualquer identificação pessoal no questionário de pesquisa;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos; e
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

**Pesquisador Responsável:** Sarah Renata Menezes e Silva

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará / FEAAC

**Endereço:** Av. da Universidade, 2486 - Benfica - CEP 60020-180 - Fortaleza - CE

**Telefones para contato:** (85) 3366.7519

**E-mail:** renatamenezes@ufc.br

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo. Telefone: 3366-8346.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_.declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

**Pesquisador Responsável:** \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Participante:** \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### APÊNDICE G – TESTE DE NORMALIDADE DOS QUESTIONÁRIOS

N	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	GP1	GP2	GP1	GP2
	15	23	15	23
Itens	Sig.		Sig.	
PM1	0,006	0,007	0,246*	0,007
PE2	0,012	0,027	0,032	0,001
SM3	0,048	0,006	0,003	0,007
SE4	0,001	0,005	0,030	0,021
PM5	0,050*	0,006	0,050	0,034
PE6	0,038	0,003	0,027	0,026
SM7	0,000	0,002	0,048	0,000
SE8	0,040	0,034	0,000	0,000
PM9	0,028	0,001	0,004	0,005
PE10	0,001	0,004	0,002	0,000
SM11	0,034	0,018	0,006	0,003
SE12	0,012	0,000	0,049	0,004
PM13	0,025	0,000	0,171*	0,007
PE14	0,004	0,000	0,030	0,000
SM15	0,014	0,004	0,000	0,000
SE16	0,107*	0,000	0,000	0,000
PM17	0,002	0,012	0,107*	0,012
PE18	0,048	0,031	0,184*	0,073*
SM19	0,061*	0,013	0,002	0,001
SE20	0,026	0,004	0,014	0,001
AH1	0,001	0,000	0,000	0,000
CO2	0,000	0,000	0,000	0,000
RE3	0,000	0,000	0,000	0,000
RC4	0,001	0,002	0,004	0,006
AH5	0,002	0,002	0,004	0,000
CO6	0,000	0,000	0,000	0,000
RE7	0,000	0,000	0,005	0,000
RC8	0,016	0,018	0,026	0,013
AH9	0,001	0,001	0,000	0,000
CO10	0,000	0,000	0,000	0,000
RE11	0,000	0,000	0,000	0,000
RC12	0,008	0,000	0,000	0,000
AH13	0,004	0,000	0,000	0,000
CO14	0,002	0,003	0,000	0,000
RE15	0,000	0,000	0,001	0,000
RC16	0,013	0,008	0,002	0,021

(\*) Itens com distribuição normal.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).