

CASOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO: A Percepção de Alunos sobre a Utilização da Metodologia na Graduação

SARAH RENATA MENEZES E SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

SERAFIM FIRMO DE SOUZA FERRAZ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

CASOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO: A Percepção de Alunos sobre a Utilização da Metodologia na Graduação

1 INTRODUÇÃO

A visão sobre o administrador tem sido definida sob duas perspectivas: a tecnicista, ou bancária, e a do talento artístico profissional.

Na concepção 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 expositivos e diretivos de ensino-aprendizagem, pressupondo um professor que entrega a informação e um aluno meramente receptor (VERGARA, 2003).

Já na ótica do talento artístico, as funções administrativas não podem ser reduzidas à aplicação de regras e conceitos. Administrar equivale a uma arte e demanda habilidades para manejar conflitos, incertezas e instabilidades (SCHÖN, 2009). O uso exclusivo de métodos de ensino-aprendizagem prescritivos não parece ser suficiente para desenvolver essas competências. Assim, busca-se metodologias ativas, que permitam a corresponsabilização dos alunos em sua formação, encarando-os como indivíduos com a capacidade de contribuir para o enriquecimento da ciência administrativa (NICOLINI, 2003).

Os casos de ensino representam uma abordagem ativa de aprendizagem, pois possuem uma natureza participativa, trazendo para o aluno o protagonismo de seu próprio desenvolvimento. O professor passa a ser o guia, e não mais o provedor de soluções. Em Administração, o método expõe o aluno a aspectos críticos com os quais ele irá se deparar na profissão, sendo uma ligação entre o ambiente teórico e o mundo real das organizações (ARAGÃO; SANGO, 2007, GRAHAM, 2010, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004, MINNITI et al., 2017).

Considerando esse contexto, como os alunos de Administração encaram a aplicação do método de casos no curso de graduação? O objetivo desse estudo é apreender a percepção dos alunos em relação à utilização dos casos de ensino no âmbito de sua aprendizagem. A pesquisa parte do pressuposto que os casos contribuem para a formação dos futuros administradores, mas busca captar fatores positivos e limitantes da metodologia para a aprendizagem dos alunos, sob o ponto de vista deles próprios.

A literatura sobre casos de ensino trata primordialmente da categorização dos casos e de estratégias de aplicação da metodologia, mas na perspectiva dos professores. Foram identificados 14 estudos nacionais, não contabilizados os casos de ensino em si, apenas ensaios teóricos e pesquisas empíricas. Deste quantitativo, apenas 5 trabalhos se referem ao ensino de Administração ou à capacitação de gestores. Apenas 1 o estudo empírico aborda a visão do aluno sobre a ferramenta.

A relevância deste estudo reside na discussão sobre 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). Outro aspecto que envolve esta pesquisa é a escassez de estudos, no Brasil, sobre casos de ensino. São poucas as pesquisas que se propõem a testar empiricamente a metodologia e verificar se ela realmente contribui para o desenvolvimento de competências nos alunos de Administração (BANNING, 2003).

2 CASOS DE ENSINO

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).

Trata-se de um tipo de Aprendizagem Baseada em Problemas, ou simplesmente PBL (do termo em inglês *Problem-Based Learning*), que utiliza dilemas da vida real para desenvolver habilidades, pensamento crítico e aprendizagem de conteúdo. Nela, o aluno é instigado, por meio de questionamentos, a buscar soluções para problemas, 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, como 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).

3 METODOLOGIA

Quanto à natureza do objetivo, a pesquisa é descritiva, pois evidencia aspectos dos casos de ensino que podem contribuir ou limitar a aprendizagem, sem, entretanto, o compromisso de esclarecer os fenômenos descritos. Quanto ao processo ou quanto aos dados, adota-se a pesquisa qualitativa, pois, por meio dela, se consegue demonstrar a variedade de perspectivas dos alunos sobre o método de casos e apreender o significado da metodologia para eles. Quanto ao resultado, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem a finalidade prática de testar os casos de ensino como meio para se fomentar a aprendizagem em alunos do curso de graduação em Administração (COLLIS; HUSSEY, 2005, FLICK, 2009, VERGARA, 2015).

Os casos de ensino foram aplicados três vezes nas disciplinas de Gestão de Pessoas 1 (GP1) e Gestão de Pessoas 2 (GP2), do curso de Administração noturno, da Universidade Federal do Ceará (UFC), ministradas pelo mesmo professor. Em ambas as disciplinas, foram utilizados casos do tipo incidentes críticos, que são 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 é fomentar a reflexão crítica (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

As atividades foram elaboradas pelo professor das disciplinas e composta de: um ou dois textos-base, retirados de revistas de negócios, com matérias recentes sobre problemáticas atuais das unidades curriculares; um minicaso, que expunha um contexto relacionado à unidade curricular e aos textos base e apresentava uma problemática a ser discutida e/ou resolvida; e questões problematizantes referentes ao minicaso e/ou aos textos-base.

O professor de ambas as disciplinas seguiu o mesmo fluxo padronizado em todas as atividades. Primeiramente, foi feita a explanação teórica, durante algumas aulas, dos principais conceitos e práticas da unidade curricular abordada, com a disponibilização de materiais síntese.

Ao final da unidade curricular, eram oferecidos textos-base para que os alunos procedessem à leitura individual fora de sala. Na semana seguinte, eram entregues o minicaso e as questões e formados pequenos grupos, de dois ou três alunos, para iniciarem as discussões ainda em sala. O prazo de entrega das questões resolvidas era de uma semana, possibilitando tempo para se reunirem também fora de sala. No dia seguinte à entrega das questões resolvidas, os alunos eram colocados em um grande círculo para discutir as soluções com o professor. Esse ciclo foi repetido três vezes nas disciplinas de GP1 e GP2. As atividades não eram obrigatórias, mas, foi dada uma gratificação, na forma de pontuação extra, aos alunos que entregaram as questões resolvidas e/ou participaram ativamente das discussões, como estímulo à adesão à metodologia.

A população contou com 67 alunos matriculados nas duas disciplinas. A amostragem foi composta por 14 indivíduos, 5 alunos de GP1 e 9 alunos de GP2, de acordo com a disponibilidade para participar da coleta de dados, dentre os 38 discentes que entregaram pelo menos 2 de 3 casos respondidos.

Optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, cuja vantagem é a possibilidade de aumentar o grau de complexidade das questões e fazer perguntas de seguimento (COLLIS; HUSSEY, 2010). O roteiro de entrevistas contou com 6 perguntas abertas baseadas na literatura sobre casos de ensino. A análise de conteúdo dos dados qualitativos foi realizada através do software ATLAS.ti v.7.

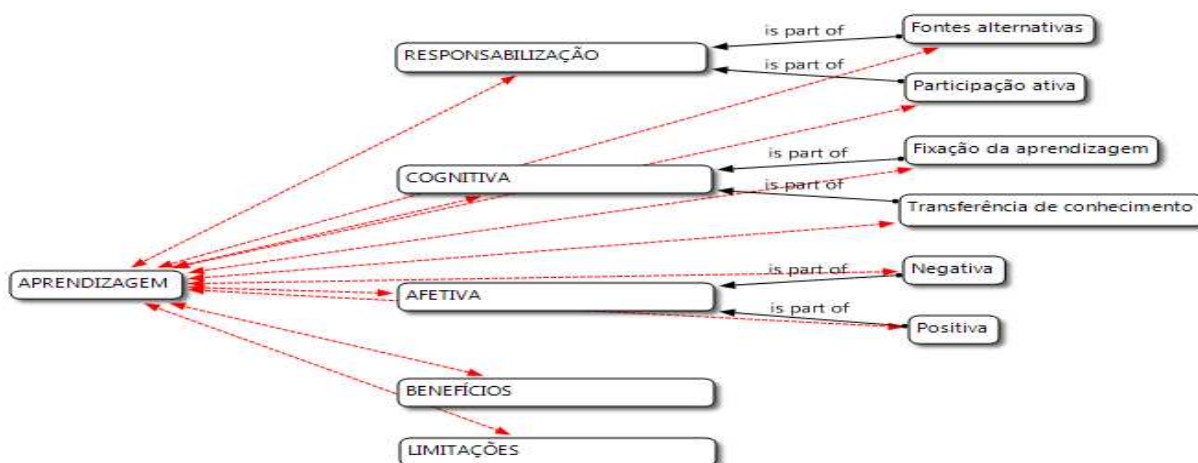
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de dados tem o intuito de responder ao objetivo geral desta pesquisa de apreender a percepção dos alunos sobre os aspectos que podem levar os casos de ensino a contribuírem para a aprendizagem.

O perfil da amostra foi analisado quanto ao sexo, idade, período de ingresso no curso, áreas de preferência na Administração e experiência profissional. De modo geral, 55,26% da amostra são do sexo masculino. A média de idade foi de 23,6 anos em GP1 e de 26,17 anos em GP2. A maioria dos alunos de GP1 (60%) estava cursando o 4º semestre do curso e 26,09% dos alunos de GP2 estavam cursando o 5º semestre. A maioria dos alunos de GP1 preferem Finanças (46,67%) e Gestão de Pessoas (40%). Já em GP2, a maior parte se identifica com Marketing (52,17%), Finanças (47,83%) e Gestão de Pessoas (39,13%). 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 2,8 anos e de GP2 é de 5,3 anos.

Inicialmente, foram definidas 3 unidades de contexto (UC) (responsabilização, aprendizagem cognitiva e aprendizagem afetiva) e 4 unidades de registro (UR) (participação ativa, transferência de conhecimento, benefícios e limitações), baseadas no referencial teórico. Com a codificação, a categoria de análise se estabeleceu conforme a Figura 1. 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 1 – Categoria de análise aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A Tabela 1 apresenta as frequências da categoria de análise. A importância das unidades de contexto segue a seguinte ordem em GP1: limitações (f=37), aprendizagem afetiva (f=23), aprendizagem 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), aprendizagem afetiva (f=37), aprendizagem cognitiva (f=25) e benefícios (f=14).

Tabela 1 – Frequências das unidades de contexto e de registro

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	GP1	GP2	GP1 TT	GP2 TT
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).

A seguir, cada unidade de contexto será analisada separadamente.

4.1 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 desse 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 *internet* foi o principal recurso para busca de conhecimento, seguida dos 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:

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. [...] 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 (P5: GP1).

Outro aspecto da responsabilização é a participação ativa. Por ser uma metodologia PBL, os casos de ensino têm natureza participativa e isso requer que os alunos sejam protagonistas e atuantes no seu processo de aprendizado, principalmente nas discussões. Os estudantes conduzem 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 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 [...] 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).

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.

4.2 Aprendizagem cognitiva

A aprendizagem cognitiva ocorre no processo de construção de estruturas de conhecimento e na 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 modo geral, 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 da teoria na prática:

Acho muito mais interessante os casos, porque pra mim é mais fácil de absorver quando você tá vendo o exemplo prático e são textos bem recentes. [...] 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).

Os casos de ensino contribuem para a 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). 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. A falta de alinhamento entre as atividades de aprendizagem e as avaliações pode prejudicar a aprendizagem, pois faz com que os alunos não saibam ao certo quais são os objetivos da disciplina, levando-os a acreditar que a simples memorização talvez seja adequada (BIGGS; TANG, 2011).

Eu vi muita coisa, mas de absorver, de lembrar, não. [...] 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).

Da mesma forma, 2 alunos de GP2 consideraram que a estratégia de rateio de questões, instituída pelos próprios estudantes, também prejudicou a fixação. Por considerarem alto o número de questões e sua extensão, os grupos pequenos passaram a ratear as questões entre si, deixando cada indivíduo responsável por apenas uma pequena parte de cada atividade:

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. [...] Ao invés de 10 [questões], porque não são 3? (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). À exceção de 1 aluno de todos os demais relataram que conseguiram aprender não só com o professor, mas também com seus colegas, principalmente na troca de experiências profissionais durante as discussões:

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 nas empresas, dá pra se colocar no lugar deles de uma forma mais clara (P8: GP2).

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).

Assim, é possível inferir que os casos de ensino contribuíram para a aprendizagem cognitiva dos alunos, não só recebendo informações do docente, mas também nas 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, a falta de alinhamento com as avaliações e o rateio de questões praticado pelos alunos podem limitar a fixação do conteúdo.

4.3 Aprendizagem afetiva

A aprendizagem afetiva 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 2 apresenta os fatores que desencadearam sentimentos negativos em 1 aluno de GP1 e 4 de GP2. Dois estudantes de GP2 se sentiram “sufocados pela quantidade e extensão das questões” (P6: GP2). Outros 2 indivíduos da mesma turma se sentiram 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” (P3: GP1), pois esperava que fosse mais parecido com outra disciplina, 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 2 – 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).

Apesar disso, os relatos de sentimentos positivos foram os mais citados (GP1: f=21; GP2: f=24) em ambas as turmas. Os resultados são apresentados na Tabela 3. 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), porque puderam ver a aplicação prática da teoria (GP1=1; GP2=3), ou porque acharam os textos interessantes (GP1=2; GP2=2).

Para o aluno P11: GP2, “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”.

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).

Tabela 3 – 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).

É possível depreender que os alunos aprovam a utilizados 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.

4.4 Benefícios para a aprendizagem

A Tabela 4 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. 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:

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 quê ele funciona, onde ele pode ser usado. Eu acho muito interessante (P4: GP1).

O método de casos proporcionou a mudança de visão em alguns alunos, principalmente fazendo-os enxergar a gestão de pessoas estrategicamente e não apenas como um setor burocrático dentro das instituições:

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 você tem que analisar todas as situações [de gestão de pessoas] de forma integrada com os outros setores da empresa (P13: GP2).

A transferência de conhecimento foi outra contribuição do método para a aprendizagem, pois os alunos consideraram relevante a oportunidade de debaterem com os colegas, ouvindo a opinião dos outros e expondo seus próprios pontos de vista, como relata P8: GP2: “Principalmente nesse aspecto de ter como ouvir os colegas, as experiências deles. Porque é muito diferente você ouvir alguma coisa do professor e ouvir dos seus colegas que estão na mesma situação”.

A responsabilização contribuiu para a aprendizagem, particularmente, porque os alunos desenvolveram certa autonomia na resolução dos casos e praticaram a busca por fontes alternativas de conhecimento, não se prendendo apenas ao conteúdo transmitido pelo professor:

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 (P8: GP2).

Também foi relatada a oportunidade de simularem a tomada de decisão por meio dos casos, contribuindo para os alunos refletirem como se comportariam exercendo as funções de administrador, analisando alternativas de ação em um ambiente seguro de aprendizagem:

A leitura dos textos e a resolução das questões fazem a gente refletir 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 por fazer. Pensava em qual seria a consequência da minha decisão, ou tentava entender porque a situação estava daquela forma (P9: GP2).

Por fim, para um aluno, a metodologia foi benéfica à fixação dos assuntos tratados em sala, uma vez que os casos estavam conectados ao conteúdo, apresentando a teoria por meio de exemplos práticos, como cita P6: GP2: “Os casos me ajudaram a fixar melhor os conceitos de gestão de pessoas. O conteúdo sempre tinha um *link* com os casos”.

Tabela 4 – 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).

É possível inferir que os casos de ensino contribuem para a aprendizagem dos alunos, principalmente por possibilitar a visualização de como aplicar a teoria na prática. Mas não só isso. A metodologia pode propiciar a transferência de conhecimento entre os próprios alunos e a responsabilização dos estudantes pelo próprio aprendizado, tornando-os mais autônomos. a mudança de visão. Os casos também se mostram úteis para a fixação dos conteúdos teóricos e um ambiente seguro para a simulação da tomada de decisão.

4.5 Limitações que prejudicam a aprendizagem

Por outro lado, como limitações ao método, os alunos citaram 15 aspectos descritos na Tabela 5, sendo o principal deles a complexidade das atividades aplicadas, relatado por todos. A quantidade de questões, a extensão dos textos e a linguagem utilizada foram fatores que dificultaram a compreensão dos casos:

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 a questão pedia para conectar uma coisa com outra (P2: GP1).

As atividades também poderiam ser adaptadas para a realidade nacional e local dos alunos, bem como ao nível hierárquico deles dentro das empresas. Essas adequações facilitariam a simulação da tomada de decisão, já que “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).

Os estudantes esperavam que as avaliações refletissem a metodologia ativa utilizada durante o semestre, ou seja, que fossem mais voltadas para a aplicação da teoria na prática e

fossem mais reflexivas. Entretanto, foi percebido um teor mais conceitual nas provas, passando a impressão de falta de alinhamento entre o método de ensino e o de avaliação:

Eram questões mais conceituais, mais teóricas. Poderia ter tido um caso pra gente resolver, aplicando aquilo que a gente aprendeu. 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* (P9: GP2).

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, como cita P6: GP2: “Eu via que as pessoas se motivavam a partir dos pontos que eram gerados e não para agregar uma riqueza à conversa”

Da mesma forma, a polarização das discussões, concentrada em poucos indivíduos, foi um fator de desestímulo para alguns estudantes:

De fato eu acho que era polarizado. Acho que eu participei relativamente bem, e outras pessoas também, mas [...] já que tinha pontuação pela participação, imagino que tinham pessoas que queriam falar, mas ficavam recuadas, tipo, ‘fulano já vai falar, ele já sabe’ (P9: GP2).

Características do professor também podem deixar alguns alunos receosos de que suas contribuições nas discussões sejam criticadas, limitando suas participações por medo de errar, como relata P8: GP2: “Eu me manifestava quando não concordava, mas não na sala, só com os amigos. [...] 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”.

Também a quantidade de conteúdo ministrado na disciplina pode se tornar uma barreira à fixação da aprendizagem. Alguns alunos consideraram que o conteúdo poderia ser mais enxuto e objetivo, sem tanto aprofundamento, como cita (P7: GP2): “Minha principal dificuldade foi a quantidade de conteúdo e de leitura”.

Como forma de autocrítica, a maioria dos estudantes julgou que poderia 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, como relata P5: 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”.

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:

Só não é mais motivador porque a gente normalmente tem muita coisa assim [pra fazer]. No meu caso, por exemplo, tinham muitas disciplinas pra fazer. Aí se tornava mais uma coisa, uma questão mesmo de mais uma atividade que você tem que cumprir (P2: GP1).

Da mesma forma, o rateio de questões, prática instituída pelos próprios estudantes, foi considerado prejudicial, uma vez que fragmentou a atividade em pequenas partes para cada indivíduo do grupo, perdendo-se o sentido do conteúdo como um todo, já que “Os colegas dividiam as questões e depois talvez nem soubessem o que o outro fez, então acabava se perdendo a informação” (P9: GP2).

Já a falta de conhecimento prévio de outras disciplinas, ou mesmo de gestão de pessoas, mostrou-se uma dificuldade para a maioria dos alunos conseguirem resolver as questões ou simularem a tomada de decisão. É importante lembrar que, na análise do perfil da amostra, constatou-se que os alunos de GP1 estavam cursando a disciplina no 4º semestre, devido à mudança curricular do curso de Administração. Isso fez com que outras disciplinas relevantes na formação de uma visão holística das organizações, como Finanças Corporativas I,

Administração Mercadológica I e Administração Estratégica, ainda não tivessem sido estudadas pelos alunos, como relata P1:GP1: “Acho que essa disciplina era do 7º semestre [antes da mudança curricular] e a gente está fazendo no 4º. Então, assim, acredito que precisava do conhecimento de outras disciplinas sim, principalmente gestão estratégica”.

O mesmo ocorreu com aqueles que não possuíam experiência profissional à época:

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 (P8: GP2).

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:

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 tinha uns tópicos que eu vivenciava na minha vida laboral e talvez fosse uma contribuição pra aula, só que por uma característica minha, acabava não falando (P11: GP2).

O cansaço foi outro problema citado, principalmente pelos que vão do trabalho direto para a aula, já que o curso é noturno:

Sendo bem sincera, na época das resoluções eu já tava cansada. Então você não quer saber. O professor distribui [as questões entre os grupos] ai você fica só esperando a sua hora pra responder o que você já escreveu. Então aquela resposta, pra mim, não era uma hora de aprendizado não (P12: GP2).

Tabela 5 – 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
Quantidade de conteúdo	4
Características do professor	4
Polarização das discussões	3
Experiência profissional	2
Bonificação	2

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por fim, o Quadro 1 apresenta um resumo das percepções dos alunos sobre a aprendizagem com casos de ensino. As principais contribuições do método foram a responsabilização dos alunos pela aprendizagem, instigando-os à busca por fontes de

conhecimento alternativas e à participação ativa nas atividades; a aprendizagem cognitiva, auxiliando a fixação do conteúdo e a transferência de conhecimento entre pares; a aprendizagem afetiva positiva, já que os alunos gostaram da metodologia; a visualização de como aplicar a teoria na prática; a simulação da tomada de decisão; e a possibilidade de mudança de visão.

Quadro 1 – Resultados do objetivo geral

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	Fontes alternativas: os alunos precisaram fazer pesquisas externas para conseguirem informações suficientes para resolverem os casos.
		Participação ativa: 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	Fixação da aprendizagem: os casos contribuíram para a fixação dos temas, principalmente pela apresentação de exemplos da aplicação prática da teoria.
		Transferência de conhecimento: 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	Negativa: 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.
		Positiva: 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.
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, algumas limitações foram identificadas, como a complexidade das atividades que envolviam os casos; a necessidade de adaptar as problemáticas à realidade dos alunos; a falta de congruência entre a metodologia e as avaliações; possíveis participações não construtivas devido às bonificações; a polarização das discussões; o medo de ser criticado pelo professor; a timidez; a quantidade de conteúdo da disciplina e do curso como um todo; a falta de preparo e conhecimento prévios e de disponibilidade dos alunos; o cansaço; o rateio de questões; e a pouca experiência profissional dos estudantes.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a apreender a percepção dos alunos de graduação em Administração sobre a utilização dos casos de ensino no âmbito de sua aprendizagem, tendo como pressuposto que o método contribui para a formação dos futuros administradores.

Pode-se inferir que 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 contribuiu para a aprendizagem ao conectar o conhecimento teórico à realidade prática das organizações. Os alunos também puderam simular a tomada de decisão e aprender

como agiriam em determinadas situações, com a vantagem de estarem em um ambiente controlado e livre de erros. Os casos auxiliaram o compartilhamento de experiências e a fixação da aprendizagem em longo prazo, possibilitando, inclusive, a mudança de visão. De modo geral, os alunos gostaram da metodologia, mas a quantidade de questões e o receio de críticas geraram sentimentos de frustração e medo em alguns estudantes.

É importante que alguns cuidados sejam tomados para que os benefícios do método não sejam minimizados. O primeiro deles é a escolha da tipologia de caso mais adequada para os objetivos de aprendizagem, de modo que não se tornem extensos em demasia. A quantidade de conteúdo da disciplina e do curso podem tornar a resolução dos casos uma obrigação indesejada, acumulando com outras atividades acadêmicas, visto que demanda tempo considerável. Isso fica evidente na autocrítica feita pelos alunos ao admitirem que não se prepararam adequadamente para os debates, inclusive por cansaço. O que culminou na prática corriqueira de rateios das questões dentro dos grupos, fracionando o alcance da aprendizagem. A falta de disponibilidade dos estudantes para realizar todas as etapas das atividades pode prejudicar a assimilação completa da experiência.

O caso também precisa estar adaptado à realidade dos alunos e à sua experiência profissional, mas sem deixar de ser desafiador. Isso porque a falta de conhecimento prévio e de experiência profissional também podem limitar o efeito pedagógico dos casos. A falta de congruência entre as atividades e as avaliações pode deixar os alunos confusos sobre como devem estudar. Deve-se estimular as contribuições valorosas nos debates, não apenas para recebimento de bonificações. Da mesma forma, é preciso garantir que não haja polarização das discussões, estimulando a participação do maior número possível de alunos. O professor deve ser cauteloso ao emitir opinião ou ao apontar um possível caminho correto, pois pode desestimular a participação dos alunos mais inseguros.

Este estudo contribui para disseminar a importância das metodologias ativas, principalmente o método de casos, no ensino de Administração, por ser uma área de conhecimento heterogênea, multidisciplinar e dinâmica. Seu intuito é apresentar fatores que possam ser trabalhados para maximizar os benefícios dos casos de ensino. Também pretende contribuir para a literatura sobre método de casos, com a realização de uma pesquisa empírica sobre o tema.

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 comparação do estudo com outras metodologias ativas e prescritivas e a replicação da pesquisa em outras universidades e outros cursos de graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- BARROWS, H. S.. A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, v. 20, p. 481-486, 1986.
- BIGGS, John. B. *Study process questionnaire manual: student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987.

- _____. From theory to practice: a cognitive systems approach. **Higher Education Research & Development**, v. 12, n. 1, p. 73-85, 1993.
- BIGGS, John. B; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university: what the student does**. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2011.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.
- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.
- 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.
- 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.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed., São Paulo: Atlas, 2010.
- GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.
- 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.
- IKEDA, Ana Akemi; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto; CAMPOMAR, Marcos Cortez. 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.
- _____. 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- _____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Routledge, 2017.
- 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.
- 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.
- _____. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

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.