

ABORDAGENS DO ALUNO À APRENDIZAGEM: Uma Avaliação sobre o Emprego do Método de Casos de Ensino em Administração

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

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

ABORDAGENS DO ALUNO À APRENDIZAGEM: Uma Avaliação sobre o Emprego do Método de Casos de Ensino em Administração

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano organizacional de um administrador, as circunstâncias não são bem delimitadas e muitas vezes nem se mostram como um problema, mas sim como uma mistura complexa de fatores que envolvem incerteza, singularidade e conflito de valores. A 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, SCHÖN, 2009).

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 aplicar a teoria na 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 Biggs, Kember e Leung (2001) sobre as abordagens do aluno à aprendizagem.

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. Portanto, a abordagem do aluno à aprendizagem é o comportamento que o estudante adota em relação aos seus estudos (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

As abordagens podem ser de dois tipos: superficial e profunda. Na abordagem superficial, o objetivo do aluno é a memorização seletiva e o mínimo de esforço. Já na abordagem 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. Cada uma das abordagens é um conjunto de motivação e estratégia que sofre influência de características dos próprios alunos, do contexto de ensino, das atividades utilizadas pelos professores e dos resultados esperados da aprendizagem (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Como forma de estimular 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, 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).

Considerando esse contexto, entende-se que os casos de ensino são um método válido para utilização nos cursos de Administração, mas pode essa metodologia contribuir para que o aluno opte por uma abordagem à aprendizagem profunda? Assim, o objetivo desse estudo é verificar como a utilização de casos de ensino pode se relacionar com as abordagens à aprendizagem em alunos do curso de Administração. De modo específico, pretende-se: (I) identificar relações entre a utilização de casos de ensino e a abordagem dos alunos à aprendizagem profunda; e (II) identificar relações entre a utilização de casos de ensino e a abordagem dos alunos à aprendizagem superficial.

A pesquisa partiu, então, das seguintes hipóteses: (H1) há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a abordagem profunda; e (H2) há uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a abordagem superficial.

A relevância 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. Outro aspecto que envolve esta pesquisa é a escassez de estudos, no Brasil, sobre abordagens do aluno à aprendizagem e casos de ensino. Destaca-se que não foram encontrados estudos que abordem os dois constructos no mesmo trabalho. Da mesma forma, a produção nacional de casos de ensino ainda é escassa, mesmo diante do crescente interesse das principais publicações acadêmicas pelo método, havendo uma predominância de casos nas áreas de estratégia e de marketing, mas uma deficiência nas áreas de gestão de pessoas, logística e finanças (FARIA; FIGUEIREDO, 2013).

2 ABORDAGENS DOS ALUNOS À APRENDIZAGEM

As abordagens do aluno à aprendizagem são combinações possíveis entre motivação e estratégia de estudo utilizadas pelos alunos 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 para resolver desafios a fim de atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos. São dois os tipos de abordagem, cada um com seus aspectos motivacionais e estratégicos: abordagem superficial e abordagem profunda (BIGGS, 1993).

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).

Já na abordagem profunda, a motivação do aluno é maximizar seus conhecimentos, habilidades e 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).

As metodologias ativas de ensino, como o uso de casos, funcionam como uma ligação entre o ambiente teórico e o mundo real das organizações e invocam os alunos a serem protagonistas ativos no processo de aprendizagem, estimulando a abordagem profunda (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004, MINNITI et al., 2017).

3 CASOS DE ENSINO

A metodologia de casos de ensino consiste na apresentação de situações-problema, geralmente verídicas, com fins educacionais, cujo intuito é de que os alunos reflitam sobre o evento exposto e as decisões que o permeiam. 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).

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).

4 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um procedimento experimental denominado pré-experimento, ou projeto de mensurações repetidas, no qual é realizada uma intervenção com um único grupo de indivíduos, não havendo grupo-controle. O experimento é, então, realizado em diferentes condições e depois tem seus resultados comparados. Trata-se, portanto, de um estudo longitudinal (COLLIS; HUSSEY, 2005, CRESWELL, 2010).

A escolha pela estratégia experimental se deu pela necessidade de testar a aplicação do método de casos em sala de aula, 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. Assim, definiu-se comparar os mesmos grupos, um a um, antes e após a aplicação dos casos de ensino, possibilitando verificar a reação dos alunos ao método de casos. Esta alternativa mostrou-se apropriada, já que fixou todas as variáveis envolvidas (características dos alunos, características do professor e contexto de ensino), conferindo a confiabilidade da pesquisa.

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 minicase 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.

O universo amostral foi composto por 67 alunos matriculados nas duas disciplinas e a coleta de dados se deu em dois momentos distintos. Primeiramente foram coletados os dados quantitativos e em um segundo momento foram coletados os dados qualitativos.

A coleta de dados quantitativos foi realizada por meio do Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F), de Biggs, Kember e Leung (2001), composto por 20 itens igualmente agrupados nas seguintes dimensões: motivação profunda, motivação superficial, estratégia profunda, estratégia superficial, totalizando a abordagem profunda e a abordagem superficial. O questionário foi aplicado em cada turma em dois momentos distintos. A primeira aplicação se deu no início do semestre letivo, com o intuito de traçar o perfil dos alunos quanto à sua abordagem de aprendizagem costumeira. A segunda aplicação ocorreu no final do semestre letivo, dessa vez com o objetivo de verificar as abordagens à aprendizagem utilizadas pelos alunos para resolução dos casos.

A amostragem quantitativa contou com 38 discentes que entregaram pelo menos 2 de 3 casos respondidos, sendo 15 indivíduos da disciplina GP1 e 23 da disciplina GP2. A análise dos resultados quantitativos foi feita por meio do teste de hipótese de Wilcoxon com o auxílio dos softwares Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 22 e Excel 2010.

Para a etapa qualitativa, foram selecionados os alunos com maiores *gaps* entre os resultados da primeira e da segunda aplicação dos questionários. Dos 25 alunos selecionados, 5 alunos de GP1 e 9 alunos de GP2 se disponibilizaram a participar das entrevistas, totalizando uma amostragem de 14 indivíduos. O roteiro de entrevistas contou com 8 perguntas abertas. O objetivo dessa etapa foi analisar como cada um dos fatores sugeridos pela literatura contribuiu para os resultados alcançados. A análise de conteúdo dos dados qualitativos foi realizada através do software ATLAS.ti v.7.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

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.

A validação do questionário foi verificada pelo alfa de Cronbach. Todos os indicadores foram superiores a 0,50, ficando a maioria acima de 0,6, como recomenda Hair et al. (2009). O teste de normalidade de Shapiro-Wilk resultou em apenas 3 itens com distribuição normal na primeira aplicação e 4 itens na segunda aplicação. Assim, optou-se pela utilização do teste de hipóteses não-paramétrico de Wilcoxon (GRAY, 2016).

5.1 Análise de Dados Quantitativos

Os resultados quantitativos estão expostos nas Tabela 1 e 2. Ao analisar as abordagens costumeiramente utilizadas, nota-se que tanto os alunos de GP1 (M=32,200) quanto os de GP2 (M=32,522) utilizam a abordagem profunda com maior intensidade. Em ambas as turmas, a motivação e a estratégia profundas possuem indicadores mais elevados do que a motivação e estratégia superficiais.

Uma maior pontuação na abordagem profunda sugere que os alunos estão engajados nos estudos e desejam compreender o que está sendo ensinado, ampliando sua estrutura de conhecimento e melhorando suas habilidades. A motivação profunda está relacionada a sentimentos positivos sobre os 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 utilizadas para a resolução dos casos de ensino, percebe-se que os alunos permanecem utilizando mais intensamente a abordagem profunda do que a superficial, tanto em GP1 (M=30,000) quanto em GP2 (M=28,174). Entretanto, pelas Tabelas 1 e 2, é possível verificar que houve uma variação negativa em todas as dimensões, tanto da motivação e estratégia superficiais quanto profundas.

De acordo com a Tabela 1, 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. Apesar de se esperar que a abordagem profunda aumentasse com a aplicação da metodologia, 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 1 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP1

Dimensões	N	1ª Aplicação (Abordagens Preferidas)		2ª Aplicação (Abordagens em Progresso)		Variação	Z	Significância Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão			
Motivação Profunda	15	15,933	2,789	14,333	3,830	-10%	-1,619 ^c	0,105
Estratégia Profunda	15	16,267	3,390	15,667	3,638	-4%	-0,669 ^c	0,504
Abordagem Profunda	15	32,200	5,672	30,000	6,740	-7%	-1,609 ^c	0,108
Motivação Superficial	15	11,000	3,780	10,000	3,251	-9%	-1,356 ^c	0,175
Estratégia Superficial	15	13,400	2,798	10,733	2,576	-20%	-2,712 ^c	0,007
Abordagem Superficial	15	24,400	6,231	20,733	5,612	-15%	-2,364 ^c	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 atingir os 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 à 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 uma associação positiva entre os casos de ensino e a abordagem profunda. Apesar disso, 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, confirmando a hipótese H2. Isso significa que os alunos podem ter evitado a prática da simples memorização de conteúdo sem o entendimento e sem a construção de estruturas de conhecimento (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Já os resultados da turma de GP2 estão presentes na Tabela 2 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 mais uma vez a hipótese H1 de que haveria uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a abordagem profunda. 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 2 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP2

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

c. Com base em postos positivos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ainda na turma de GP2, a motivação superficial variou -11% e a estratégia superficial -23%, totalizando - 17% na abordagem superficial, o que confirma a hipótese H2 de que há uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a 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 1 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 1 – Associações entre os casos e as abordagens dos alunos à aprendizagem

Hipótese	Dimensões	GP1	GP2	Resultado
H1: há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a abordagem profunda	Motivação Profunda	Não associou	Associação negativa	Hipótese Rejeitada
	Estratégia Profunda	Não associou	Associação negativa	
	Abordagem Profunda	Não associou	Associação negativa	
H2: há uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a abordagem superficial	Motivação Superficial	Não associou	Associação negativa	Hipótese Confirmada
	Estratégia Superficial	Associação negativa	Associação negativa	
	Abordagem Superficial	Associação negativa	Associação 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).

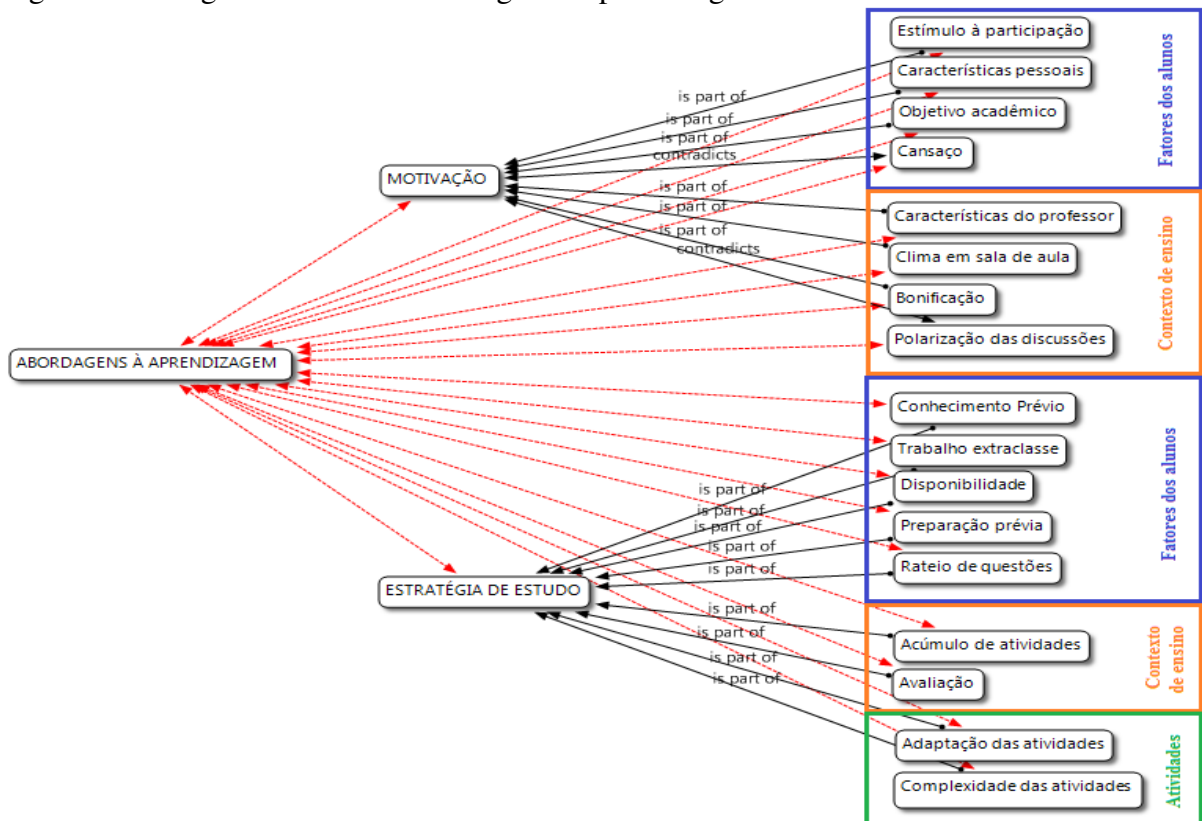
Assim, para compreender melhor os achados, optou-se pelo aprofundamento da pesquisa por meio de entrevistas com os alunos que apresentaram as maiores variações, positivas ou negativas, entre a primeira e a segunda coletas.

5.2 Análise de Dados Qualitativos

A análise qualitativa das abordagens dos alunos à aprendizagem teve 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, buscou-se compreender os fatores que levaram à não associação ou à associação negativa da abordagem profunda em ambas as turmas, e da não associação da motivação superficial na turma de GP1.

À medida que a codificação foi realizada, a estrutura da categoria de análise estabeleceu-se conforme a Figura 1, com apenas duas unidades de contexto (UC): motivação e estratégia de estudo. Foram identificadas dezessete unidades de registro (UR), relacionadas aos fatores dos alunos (estímulo à participação, características pessoais, objetivo acadêmico, cansaço, conhecimento prévio, trabalho extraclasse, disponibilidade, preparação prévia e rateio de questões), ao contexto de ensino (características do professor, clima em sala de aula, bonificação, polarização das discussões, acúmulo de atividades e avaliação) e às atividades (adaptação das atividades e complexidade das atividades), conforme modelo de sistema de aprendizagem de Biggs (1993).

Figura 1 – 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 3. Em ambas as turmas, destacaram-se a disponibilidade, o estímulo à participação e a complexidade das atividades.

Tabela 3 – Frequências da categoria de análise

Unidade de Contexto	Modelo de sistema de aprendizagem de Biggs (1993)	Unidade de Registro	GP1	GP2	GP1 TT	GP2 TT
Motivação	Fatores dos Alunos	Estímulo à participação	15	37		
		Características pessoais	10	6	35	59
		Objetivo acadêmico	8	9		
		Cansaço	2	7		
	Contexto de Ensino	Características do professor	5	12		
		Clima em sala de aula	3	7	10	34
		Bonificação	2	12		
		Polarização das discussões	0	3		
Estratégia de Estudo	Fatores dos Alunos	Conhecimento Prévio	9	12		
		Trabalho extraclasse	5	7		
		Disponibilidade	16	21	38	61
		Preparação prévia	6	11		
	Contexto de Ensino	Rateio de Questões	2	10		
		Acúmulo de atividades	6	7	12	22
		Avaliação	6	15		

Atividades (Casos de Ensino)	Adaptação das atividades	0	10		
	Complexidade das atividades	14	34	14	44

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A seguir, cada unidade de contexto será analisada separadamente.

5.2.1 Motivação

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. 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.

A maior parte dos estudantes 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. O motivo relatado foi a timidez. Alguns alunos sentiram vergonha e preferiram ficar em silêncio nos grupos grandes.

O objetivo acadêmico mostrou-se relevante, uma vez que os indivíduos que não gostam de Gestão de Pessoas relataram uma motivação superficial, ou seja, uma expectativa de empregar o mínimo de esforço para serem aprovados (BIGS, TANG, 2011).

O cansaço foi um achado dessa pesquisa e foi citado como fator prejudicial à motivação. De acordo com os relatos, a fadiga, seja pelo acúmulo de atividades ou pela 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.

Passando à análise das URs de contexto de ensino, as características do professor atuaram tanto positiva quanto negativamente sobre a motivação, dependendo da forma como foram percebidas pelos alunos. Foram relatadas características que os incentivavam a participar das atividades propostas, como debate aberto, bom desempenho, motivação para ensinar, busca por inovação e disponibilidade em tirar dúvidas. Por outro lado, o nível de exigência do professor e o desconforto com algum posicionamento dele durante as discussões ocasionaram o receio em alguns alunos de serem criticados, limitando sua participação nos grupos grandes. Já o clima em sala de aula foi descrito como leve, positivo e de amizade entre os colegas.

A bonificação, dada pelo professor aos alunos que participavam das discussões e/ou entregavam as questões resolvidas, foi considerada um fator estimulante importante, embora este não seja o principal motivador para eles, e serviu para colocar os casos de ensino em prioridade à frente a outras atividades não bonificadas. Entretanto, a bonificação pode ter levado alguns alunos a participarem apenas para ganharem os pontos extras, gerando discussões que não eram necessariamente construtivas.

A última unidade de registro, a polarização das discussões, foi apontada por alunos que consideram que os debates ficaram restritos aos mesmos participantes, desestimulando os demais estudantes a emitirem suas opiniões. A polarização fez com que eles preferissem os grupos pequenos, nos quais todos podiam participar igualmente e sem receios.

O quadro 2 apresenta um resumo dos resultados encontrados na unidade de contexto Motivação. Os casos de ensino fomentam a motivação e o engajamento por meio do estímulo ao debate e à interação dos alunos. O ambiente de sala de aula influencia a forma como os estudantes reagem às atividades, prejudicando ou favorecendo o comprometimento. Os alunos 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, fazê-los colaborar. O professor pode incentivar contribuições mais valorosas fazendo sucessivas perguntas, levando o debate para o nível desejado e desencorajando simples comentários de quem pretende apenas ganhar a pontuação extra. Da mesma forma, o docente

pode também ajudar os alunos a desenvolverem melhor as ideias que não estejam totalmente formuladas, mas ele não deve expressar sua opinião ou tentar conduzir o caso para uma solução específica, fazendo parecer que há uma única resposta correta, enquanto, na verdade, existem várias alternativas possíveis. Isso pode fazer com que o aluno se sinta desestimulado a participar dos debates. A monopolização da discussão é outro aspecto negativo que pode comprometer os resultados do método de casos, pois enquanto poucos indivíduos dominam os debates, os demais se tornam apenas expectadores, dispersando a turma (ARAGÃO; SANGO, 2007, AUSTIN; HESKETT; BARTLLET, 2015, BIGGS; TANG, 2011, BORDENAVE; PEREIRA, 2011, ÇAM; GEBAN, 2007, VERGARA, 2003, WEBER; KIRK, 2000).

Quadro 2 – Principais resultados da unidade de contexto motivação

Dimensão	Principais resultados
Motivação	Estímulo à participação: os alunos se sentiram estimulados a participar das atividades ou pelo menos de algumas etapas.
	Características pessoais: os alunos tímidos tiveram a participação prejudicada nas discussões dos grupos grandes.
	Objetivo acadêmico: os indivíduos que não gostam de Gestão de Pessoas tinham expectativa de empregar o mínimo de esforço para serem aprovados (motivação superficial).
	Cansaço: a fadiga pelo acúmulo de atividades e pela jornada de trabalho e estudos noturnos pode levar o aluno a uma motivação superficial, pois os alunos não sentem vontade de participar das atividades propostas.
	Características do professor: atuaram tanto positiva quanto negativamente sobre a motivação, dependendo da forma como foram percebidas pelos alunos.
	Clima em sala de aula: o bom clima em ambas as turmas contribuiu positivamente para a motivação dos alunos.
	Bonificação: atuou como fator estimulante, mas não era o principal motivador. Serviu para que os alunos dessem prioridade aos casos em relação a outras atividades não bonificadas. Pode ter contribuído para discussões não construtivas (apenas para ganhar os pontos).
	Polarização das discussões: a centralização das discussões em poucos alunos os levou a preferirem os grupos pequenos, nos quais todos podiam participar igualmente e sem receios.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A seguir, são analisadas as unidades de registro da estratégia de ensino.

5.2.1 Estratégia de Ensino

A segunda unidade de contexto, Estratégia de Estudo, refere-se aos métodos que o aluno utiliza em seu processo de aprendizagem (BIGGS; TANG, 2011). Iniciando pelos fatores dos alunos, o conhecimento prévio foi citado por estudantes que sentiram dificuldades de compreensão e de resolução dos casos por falta de embasamento teórico em Gestão de Pessoas ou em outras disciplinas, como Marketing e Gestão Estratégica.

Os alunos confirmaram a realização de trabalhos extraclasse. Os grupos se reuniam fora do ambiente acadêmico para resolverem e discutirem as questões, principalmente pela *internet*.

Ainda assim, a maioria dos entrevistados considerou que poderia ter se dedicado mais às atividades. As principais razões para a falta de disponibilidade foram o pouco tempo livre devido ao trabalho, a extensão do material, o acúmulo de atividades e o curto prazo para entrega.

A maioria dos alunos também considerou que sua preparação prévia não foi adequada e que poderiam ter se empenhado mais para fomentar as discussões, principalmente no grupo grande. Mais uma vez, a principal justificativa foi a falta de tempo, seja por conta do trabalho, seja pelo acúmulo de atividades acadêmicas.

Um achado dessa pesquisa foi o rateio das questões entre os alunos, apontado 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. A

prática é relatada pelos próprios alunos como prejudicial para a aprendizagem, pois fraciona a retenção do conhecimento.

Percebe-se que o acúmulo de atividades é queixa recorrente e o mesmo surgiu como unidade de registro no contexto de ensino, mostrando-se uma barreira para a utilização da estratégia profunda. Os casos demandam um tempo considerável para a leitura dos textos e a resolução das questões. Isso, adicionado às outras atividades da própria disciplina e das demais, acaba limitando o tempo disponível.

Houve também observações sobre a falta de conexão entre a metodologia dos casos de ensino e as avaliações das disciplinas GP1 e GP2. Enquanto os casos são atividades práticas, as provas eram majoritariamente conceituais, teóricas.

Quanto às atividades, surgiu a necessidade de adaptação dos casos para refletirem a realidade nacional e local. Houve dificuldade em resolver os casos que envolviam decisões de alto nível hierárquico, com as quais os alunos não estão habituados no início da carreira.

Outro aspecto das atividades foi a sua complexidade. Foram relatados a pouca clareza das questões como fator limitador do entendimento, a extensão dos textos de apoio como uma dificuldade para os alunos e a quantidade de perguntas como uma barreira para a análise mais aprofundada dos casos.

O quadro 3 resume os principais resultados da unidade de contexto Estratégia de Ensino. Uma das características dos casos é o estímulo ao trabalho em equipe, o que se confirmou com o grupo entrevistado. Entretanto, foram identificados fatores que podem ter contribuído para o decréscimo da estratégia profunda em ambas as turmas. O primeiro deles é a falta de conhecimento prévio, uma vez que a aprendizagem ocorre quando se conecta novas informações a saberes anteriores, ampliando as estruturas cognitivas. Outros fatores são a falta de disponibilidade dos alunos e a alta carga de trabalho, já que a escassez de tempo favorece a utilização da estratégia superficial. A falta de alinhamento entre as atividades e as avaliações 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. Além disso, a adaptação dos casos para a realidade dos alunos é necessária para que eles enxerguem alguma possibilidade de sucesso, do contrário, pode desencadear a estratégia superficial. A falta de clareza e de concisão podem prejudicar o entendimento da finalidade de cada atividade. 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 (BIGGS; TANG, 2011, BORDENAVE; PEREIRA, 2011, CAPPEL; SCHWAGER, 2002, GRAHAM, 2010).

Quadro 3 – Principais resultados da unidade de contexto estratégia de estudo

Dimensão	Principais resultados
Estratégia de Estudo	Conhecimento prévio: 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.
	Trabalho extraclasse: os grupos costumavam se reunir fora do ambiente acadêmico para resolverem e discutirem as questões, principalmente remotamente.
	Disponibilidade: 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.
	Preparação prévia: a maioria dos alunos julgou não ter se preparado adequadamente para as discussões, o que indica a utilização de uma estratégia superficial.
	Rateio de questões: prática recorrente de dividir as questões entre os membros do grupo e relatada pelos próprios alunos como prejudicial para a aprendizagem.
	Acúmulo de atividades: a alta carga de trabalho de todas as disciplinas cursadas semestralmente prejudica a estratégia profunda e favorece a utilização de uma estratégia superficial.
	Avaliação: 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.

Adaptação das atividades: necessidade de adaptar os casos à realidade nacional e local e ao nível hierárquico condizente à experiência e ao conhecimento dos alunos.
Complexidade das atividades: 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.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

6 CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi verificar como a utilização de casos de ensino pode se relacionar com as abordagens à aprendizagem em alunos do curso de Administração. A hipótese H1 sugeria que há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e 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. Por outro lado, a hipótese H2, que sugeria uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a abordagem superficial, foi confirmada. Diante da hipótese H1 rejeitada, optou-se pela realização da pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, a fim de esclarecer os achados.

Com base nos dados da pesquisa, os casos de ensino contribuíram para a motivação e a estratégia profundas ao estimularem a participação ativa dos alunos nas atividades, seja na leitura dos textos, na resolução das questões ou nas discussões em sala. Não só devido à bonificação, mas a pontuação extra contribuiu para que os alunos priorizassem a atividade diante de outras tarefas do curso. Foi citado um clima de colaboração, amizade e trabalho em equipe 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 contribuem para um bom contexto de ensino e, conseqüentemente, para uma abordagem profunda.

Porém, 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.

Quanto à estratégia de estudo, 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, prejudicando o conhecimento prévio necessário à resolução dos casos. A falta de preparo prévio pode acarretar uma redução do engajamento e da aprendizagem, prejudicando os resultados da metodologia, mesmo que os alunos estejam motivados. O pouco tempo disponibilizado pelos alunos para a resolução dos casos e a pouca preparação prévia para as discussões, devido ao trabalho e ao 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.

Conclui-se que a metodologia de casos de ensino pode favorecer as abordagens do aluno à aprendizagem, 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 fatores que possam aprimorar as metodologias de ensino de Administração, levando os professores a atentarem para aspectos limitantes das iniciativas acadêmicas. A partir dos resultados encontrados, pode-se disseminar a importância de se conhecer as abordagens à aprendizagem dos alunos, principalmente entendendo suas motivações e a maneira como aprendem. Isso pode ser feito realizando-se inventários no início dos semestres letivos para identificar as abordagens costumeiras e adaptar as atividades às características de cada turma de alunos.

Ademais, esta pesquisa pretende contribuir para a literatura sobre estudos de casos e abordagens dos alunos à aprendizagem. É importante ressaltar que os casos são apenas uma das muitas metodologias ativas que podem 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.

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

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.

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.

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

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

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.

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.

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.

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.

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

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.

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.