

**DESENVOLVENDO O PENSAMENTO REFLEXIVO NOS ALUNOS DE
ADMINISTRAÇÃO: Uma Avaliação sobre o Método de Casos de Ensino**

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

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

DESENVOLVENDO O PENSAMENTO REFLEXIVO NOS ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO: Uma Avaliação sobre o Método de Casos de Ensino

1 INTRODUÇÃO

A prática profissional do administrador está envolta em um paradoxo. De um lado está a racionalidade técnica e a concepção de que os problemas organizacionais são bem estruturados e possíveis de serem solucionados pela aplicação de métodos e teorias prescritivas. De outro lado está a realidade organizacional e seus problemas mal estruturados, caóticos e confusos, que vão além dos preceitos do conhecimento. Trata-se de um desafio conciliar a prescrição teórica e a prática organizacional. Uma forma de mitigá-lo é a adaptação curricular dos cursos de Administração ao ensino prático reflexivo, preparando os alunos ao desenvolvimento de competências adequadas à atuação em campos indeterminados da prática (SCHÖN, 2009). Desafios dessa natureza parecem compatíveis com o que defendem Kember et al. (2000) sobre o pensamento reflexivo.

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

Como forma de incentivar o engajamento e a corresponsabilização dos alunos no processo de aprendizagem, alguns autores (ARAÚJO et al., 2012, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005) sugerem a utilização de casos de ensino, uma metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas 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 têm sido cada vez mais utilizados nos cursos de Administração com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de competências analíticas, de trabalho em equipe e de tomada de decisão, pois simulam situações vividas nas organizações e levam os alunos a questionarem o que fariam como administradores, instigando a reflexão (ANDERSEN; SCHIANO, 2014, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

Considerando esse contexto, os casos de ensino podem fomentar o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos? O objetivo desse estudo é verificar como a utilização de casos de ensino pode se relacionar com os níveis de pensamento reflexivo em alunos do curso de Administração. De modo específico, pretende-se identificar relações entre a utilização de casos de ensino e: (I) a Ação Habitual, (II) a Compreensão, (III) a Reflexão e (IV) a Reflexão Crítica.

A pesquisa parte das seguintes hipóteses: (H1) há uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a Ação Habitual; e há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e (H2) a Compreensão, (H3) a Reflexão e (H4) a Reflexão Crítica.

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 pensamento reflexivo e casos de ensino. Destaca-se que só foi encontrado um estudo que aborda os dois constructos no mesmo trabalho. Além disso, são poucas as pesquisas que se propõem a testar empiricamente a metodologia de casos de ensino e verificar se ela realmente contribui para o desenvolvimento de competências nos alunos de Administração (BANNING, 2003).

2 PENSAMENTO REFLEXIVO

Kember et al. (2000) abordam a reflexão sob a perspectiva da aprendizagem e definem quatro níveis de pensamento: Ação Habitual, Compreensão, Reflexão e Reflexão Crítica.

A Ação Habitual equivale ao que Schön (2017) denomina saber-na-ação, ou seja, são atividades que, de tão corriqueiras, são repetitivas. Para executá-las, o indivíduo não precisa pensar a respeito e, ao longo do tempo, se tornam automáticas. Em ambiente acadêmico, a Ação Habitual se apresenta quando os alunos buscam informações prontas, ao invés de tentarem formar uma visão própria das teorias que permeiam os conceitos. Esse tipo de ação abre margem para respostas sem sentido (ou significância) e plágios (KEMBER et al., 2008).

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

O terceiro nível é a Reflexão. Ao refletir, o aluno vai um passo além da Compreensão, pois não só entende a teoria e seus conceitos, mas também consegue garantir-lhes um significado pessoal ao relacioná-los com o seu cotidiano e ao conseguir visualizar a sua aplicação na prática. O indivíduo fixa as informações ao tecer uma rede de relações entre múltiplos conceitos, áreas diversas do conhecimento e experiências vivenciais para além do que é ensinado nos livros (KEMBER et al., 2008).

A Reflexão Crítica é o último nível de pensamento reflexivo e se refere tanto à análise de alternativas de ação, quanto de pressupostos. Nesse nível, ocorre a autoavaliação de suposições e de pressupostos, a consciência do processo de formação do próprio quadro de referências. O produto da Reflexão Crítica é um "*reframing* subjetivo", isto é, a transformação do esquema de significado do indivíduo, do seu ponto de vista ou dos seus hábitos mentais (MEZIROW, 2007). Entretanto, nem todos alcançam o nível de mudança de pressupostos, pois "é mais fácil mudar nosso ponto de vista porque podemos 'tentar' um ponto de vista diferente e ver sua vantagem relativa, mas não podemos fazer isso tão facilmente com nossos hábitos mentais" (MEZIROW, 2007, p.12).

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

3 CASOS DE ENSINO

Casos de ensino são uma metodologia ativa de aprendizagem em que uma situação concreta é descrita, relatando um problema que necessita de solução, e conduzindo o leitor à tomada de uma decisão. Os casos de ensino inserem o aluno no contexto em que um evento ocorre e são um meio seguro e controlado de aprendizagem experiencial, por permitirem 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 uma Aprendizagem Baseada em Problemas, ou simplesmente PBL (do termo em inglês *Problem-Based Learning*), a qual utiliza dilemas da vida real para desenvolver

habilidades, pensamento crítico e aprendizagem de conteúdo. Nela, o aluno adota uma postura ativa, ao ser instigado a buscar soluções para os questionamentos feitos, tornando-se o principal responsável pelo seu próprio aprendizado. A PBL é uma abordagem, não uma metodologia educacional específica. Seus princípios podem estar presentes em diversos mecanismos de aprendizagem. Há diversas estratégias de ensino para promover a PBL, dentre as quais os casos de ensino, as simulações, as dramatizações e os jogos. Os casos de ensino são a opção mais popularizada nos cursos de Administração (BARROWS, 1986, ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009, GIL, 2010, GUEDES; NICOLINI; ANDRADE, 2014, VERGARA, 2003).

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

4 METODOLOGIA

Para se atingir os objetivos pretendidos, optou-se por 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 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.

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 de Reflexão (QR), de Kember et al. (2000), composto por 16 itens igualmente distribuídos pelos quatro níveis de pensamento reflexivo: Ação Habitual, Compreensão, Reflexão e Reflexão Crítica. 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 ao nível de pensamento reflexivo. A segunda aplicação ocorreu no final do semestre letivo, dessa vez com o objetivo de verificar o nível de reflexão despertado pela metodologia.

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 7 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 nenhum item com distribuição normal em ambas as aplicações. 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. Antes da aplicação dos casos, tanto os alunos de GP1 (M=18,200) quanto os de GP2 (M=17,348) atribuíram maior pontuação ao nível da Reflexão. Isso sugere que os estudantes são capazes de atribuírem significado

peçoal ao que aprendem, relacionando a teoria à prática por meio das suas próprias experiências (KEMBER et al., 2008).

Ao estudarem com os casos de ensino, a maior pontuação migrou para a Compreensão (GP1: M=19,000; GP2: M=18,043). Esse novo perfil sugere que os alunos buscaram o entendimento dos conceitos, interpretando corretamente a teoria, mas sem conseguir vincula-la a conhecimentos prévios e à sua própria experiência pessoal (KEMBER et al., 2008).

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

Tabela 1 – Comparativo dos níveis de pensamento reflexivo

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

c. Com base em postos positivos.

d. Com base em postos negativos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Pela análise da Tabela 1, é possível perceber que a Ação Habitual variou significativamente (Sig.< 0,05) em ambas as turmas, sendo -16% em GP1 e -25% em GP2. A Ação Habitual implica em buscar informações prontas, ao invés de formar uma ideia própria sobre as teorias e conceitos, resultando em contribuições sem significância e/ou plágios. O achado confirma a hipótese H1 de que há uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a Ação Habitual e corrobora com a literatura, segundo a qual os casos de ensino contribuem para o desenvolvimento de habilidades analíticas, de argumentação e de persuasão (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GRAHAM, 2010, KEMBER et al., 2008).

Em contrapartida, o nível de Compreensão sofreu uma variação positiva significativa (Sig.< 0,05) também em ambas as disciplinas, sendo de 11% em GP1 e 19% em GP2. Esse resultado também confirma a hipótese H2 de que há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a Compreensão e vai ao encontro do que afirma a literatura, já que a Compreensão reflete a construção de significados e a ampliação da estrutura de conhecimentos. A variação positiva com o uso do método do caso corrobora as afirmações de que os casos de

ensino contribuem para a interiorização de novos conceitos (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, KEMBER et al., 2008).

Já a Reflexão, diferente do esperado, sofreu variação negativa significativa (Sig. < 0,05) nas duas turmas, sendo de -16% em GP1 e -13% em GP2. Esse achado rejeita a hipótese H3 de que há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a Reflexão. Este nível do pensamento reflexivo está relacionado à aplicação da teoria na prática e à capacidade de resolução de problemas. O resultado vai de encontro ao que sugere a literatura, segundo a qual os casos de ensino contribuem para a Reflexão ao possibilitarem o treinamento, a visualização e experimentação das teorias administrativas na prática organizacional, a compreensão da prática laboral, o entendimento de situações complexas com as quais os futuros profissionais irão se deparar, a tomada de decisão e a resolução de problemas (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, GRAHAM, 2010, KEMBER et al., 2008, MEZIROW, 2007, MINNITI et al., 2017, NELSON, 1996).

Por fim, a Reflexão Crítica, que implica a análise de alternativas e o questionamento de pressupostos, também variou negativamente em ambas as disciplinas, em -4% em GP1 e -9% em GP2. Entretanto, essas variações não foram significativas (Sig. > 0,05) e pode-se inferir que não houve associação entre a Reflexão Crítica e os casos de ensino, o que também rejeita a hipótese H4. Este resultado não contradiz a teoria, pois a mudança de pressupostos é um processo de difícil captação, por ser lento e por envolver a ressignificação de hábitos mentais, algo que nem todos os alunos conseguem atingir (DEWEY, 1959, MEZIROW, 2007).

O Quadro 1 traz o resumo dos resultados dos níveis de pensamento reflexivo em relação às hipóteses correspondentes.

Quadro 1 – Associações entre os casos de ensino e o pensamento reflexivo

Hipótese	Dimensões	GP1	GP2	Resultado
H1: há uma associação negativa entre a utilização de casos de ensino e a Ação Habitual	Ação Habitual	Associação negativa	Associação negativa	Hipótese Confirmada
H2: há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a Compreensão	Compreensão	Associação positiva	Associação positiva	Hipótese Confirmada
H3: há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a Reflexão	Reflexão	Associação negativa	Associação negativa	Hipótese Rejeitada
H4: há uma associação positiva entre a utilização de casos de ensino e a Reflexão Crítica	Reflexão Crítica	Não associou	Não associou	Hipótese Rejeitada

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Apesar da associação negativa com a Ação Habitual e a associação positiva com Compreensão, a associação negativa com a Reflexão e a não associação com a Reflexão Crítica não permitiram a confirmação de todas as hipóteses. 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.

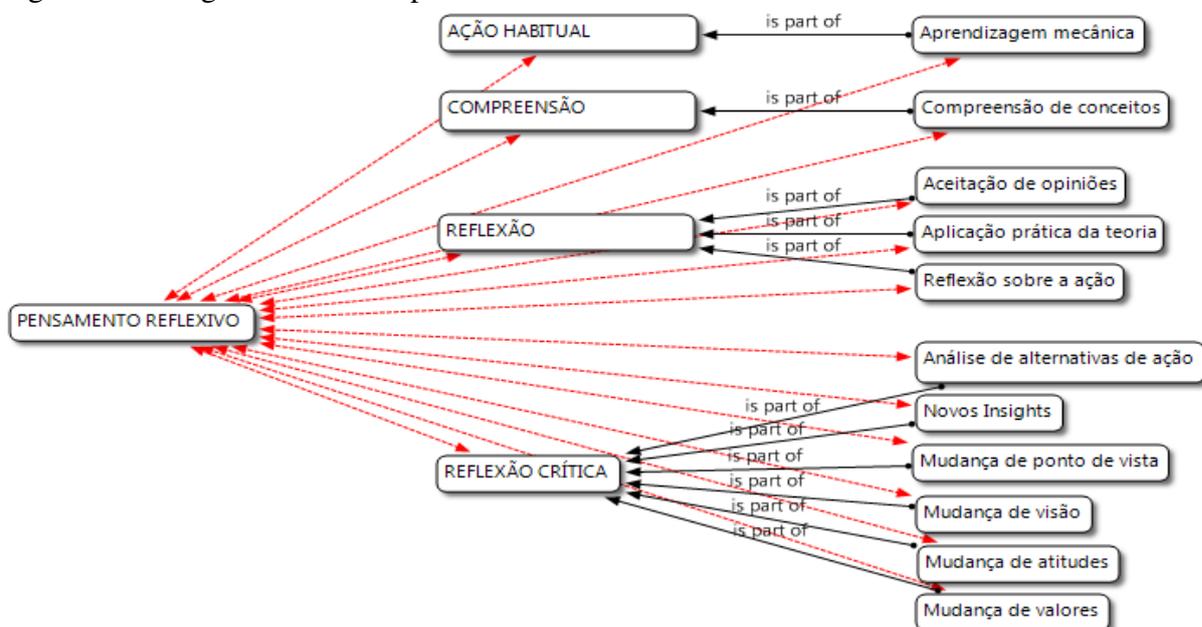
5.2 Análise de Dados Qualitativos

A análise qualitativa dos níveis de pensamento reflexivo teve como objetivo aprofundar e esclarecer os achados da pesquisa quantitativa, tendo em vista que as hipóteses H3 e H4 não puderam ser confirmadas. Além de esclarecer como se deu o pensamento reflexivo nos alunos durante as atividades de casos de ensino, buscou-se compreender o que causou a redução da Reflexão e a manutenção da Reflexão Crítica em ambas as turmas.

À medida que a codificação foi realizada, a estrutura da categoria de análise estabeleceu-se conforme a Figura 1, com quatro unidades de contexto (UC): ação habitual, compreensão,

reflexão e reflexão crítica. Foram identificadas 11 unidades de registro (UR): aprendizagem mecânica, compreensão de conceitos, aceitação de opiniões, aplicação prática da teoria, reflexão sobre a ação, análise de alternativas de ação, novos *insights*, mudança de ponto de vista, mudança de visão, mudança de atitudes e mudança de valores.

Figura 1 – Categoria de análise pensamento reflexivo



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A frequência (f) de cada unidade de registro nas turmas de GP1 e GP2 é apresentada na Tabela 2. Em Gestão de Pessoas 1, as unidades de contexto apresentaram a seguinte ordem de importância: reflexão (f=55), reflexão crítica (f=29), ação habitual (f=6) e compreensão (f=5). Já na turma de Gestão de Pessoas 2, a ordem de importância das URs apresentou-se da seguinte forma: reflexão (f=63), reflexão crítica (f=58), compreensão (f=14) e ação habitual (f=13).

Tabela 2 – Frequências da categoria de análise

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	GP1	GP2	GP1 TT	GP2 TT
Ação Habitual	Aprendizagem mecânica	6	13	6	13
	Compreensão	5	14	5	14
Reflexão	Aceitação de opiniões	6	9	55	63
	Aplicação prática da teoria	26	31		
	Reflexão sobre a ação	23	23		
Reflexão Crítica	Análise de alternativas de ação	8	20	29	58
	Novos insights	4	6		
	Mudança de ponto de vista	9	10		
	Mudança de visão	6	16		
	Mudança de atitudes	1	3		
	Mudança de valores	1	3		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

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

5.2.1 Ação Habitual

A unidade de contexto ação habitual refere-se a um tipo de estratégia de aprendizagem em que o aluno tende a buscar informações prontas, ao invés de formar uma visão própria sobre o assunto estudado (KEMBER et al., 2008). Esta UC é composta de uma única unidade de registro, a aprendizagem mecânica, que está relacionada à simples memorização de informações. Todos os alunos de ambas as disciplinas afirmaram não ser possível realizar as atividades somente decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos, o que confirma a associação negativa da Ação Habitual em ambas as turmas na pesquisa quantitativa.

Os casos de ensino são uma metodologia dinâmica e que pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades complexas nos alunos por meio da problematização de situações. Assim, é de se esperar que não seja possível resolver os casos apenas por meio da memorização de conceitos (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004).

5.2.2 Compreensão

Esta unidade de contexto está relacionada à compreensão de conceitos, ou seja, à busca pelo entendimento e pela interpretação correta dos assuntos abordados (KEMBER et al. 2008). Da mesma forma que na ação habitual, todos os alunos de ambas as turmas confirmaram a utilidade dos casos para a assimilação da teoria apresentada na disciplina, principalmente devido aos exemplos apresentados e às discussões com os colegas.

Este resultado corrobora a literatura, segundo a qual os casos de ensino podem auxiliar a compreensão do conteúdo por meio do exercício de análise, síntese, julgamento e simulação da prática (ARAGÃO; SANGO, 2007, MINNITI et al., 2017). Confirma também o resultado da pesquisa quantitativa, na qual a Compreensão teve associação positiva nos estudantes de ambas as turmas.

5.2.3 Reflexão

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

- a) aceitação de opiniões – o aluno lida bem com pontos de vista diferentes do seu;
- b) aplicação prática da teoria – capacidade de visualizar a aplicação da teoria na prática;
- c) reflexão sobre a ação – o aluno reflete sobre as ações dele próprio e dos outros.

A aceitação de opiniões foi um fator que surgiu durante a codificação e é uma característica peculiar dos casos de ensino, já que a discussão de diversos pontos de vista, sem a imposição de respostas certas ou erradas, estimula a experimentação do diálogo, a habilidade de escuta atenta e de argumentação, a vivência de situações de conflito em busca de soluções e o respeito à opinião dos outros. Uma das finalidades dos casos de ensino é o desenvolvimento da tolerância à ambiguidade, característica necessária a um ambiente organizacional complexo e em constante transformação (BANNING, 2003, GRAHAM, 2010).

Todos os alunos de GP1 e 4 alunos de GP2 fizeram menção à discussão de opiniões diversas às suas como sendo um fator que proporciona a Reflexão. Os estudantes relataram sentirem-se à vontade em conversar com pessoas com posicionamentos diversos, mostrando-se, em alguns casos, abertos à mudança de perspectiva.

Já a aplicação prática da teoria é um dos pilares do conceito de Reflexão e foi a UR mais citada da UC em ambas as turmas. Os achados corroboram a teoria de Kember et al. (2000) de que a Reflexão é um passo a diante da Compreensão, por proporcionar a visualização da teoria na prática. Os alunos de ambas as turmas foram unânimes em afirmar que os casos de ensino contribuíram para que eles conseguissem entender como os conceitos funcionam no ambiente organizacional, ajudando-os a construir significados pessoais para as teorias.

O método de casos submete o estudante a fatores com os quais ele irá se deparar no na profissão de administrador. Essa vivência ajuda na interiorização de novos conceitos (Compreensão), e para que os alunos tirem suas próprias conclusões sobre as teorias (Reflexão) (ARAGÃO; SANGO, 2007, IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004).

Entretanto, 3 alunos de GP2 indicaram a necessidade de adaptação das atividades como uma barreira para a Reflexão. De acordo com esses alunos, os casos estavam voltados para a prática de empresas estrangeiras, diferente da realidade que eles encontram no mercado local. Este pode ter sido um dos fatores que contribuiu para a redução desse indicador na pesquisa quantitativa.

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

A necessidade de adaptar os casos para que os alunos consigam visualizar a aplicação da teoria na prática e a pouca ou nenhuma experiência profissional dos estudantes podem prejudicar a reflexão sobre a ação, constituindo indícios dos motivos pelos quais esta UC sofreu associação negativa em ambas as turmas na pesquisa quantitativa.

5.2.4 Reflexão Crítica

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

- a) análise de alternativas de ação – capacidade de simular tomadas de decisão e resolução de problemas;
- b) novos *insights* – desenvolvimento de novas ideias;
- c) mudança de ponto de vista – mudança de opinião sobre algo pontual;
- d) mudança de visão – mudança do modo de pensar ou enxergar algo abrangente;
- e) mudança de atitudes – mudança no modo de agir como profissional;
- f) mudança de valores – alteração dos valores pessoais por meio da resolução e discussão dos casos.

A primeira unidade de registro a ser averiguada foi a análise de alternativas de ação, UR mais citada da unidade de contexto em GP2 (f=20). Todos os alunos, de ambas as turmas, identificaram o processo de aplicação dos casos de ensino como um ambiente de experimentação das decisões que virão a tomar como administradores.

Os casos são um meio seguro e controlado de aprendizagem experiencial por meio da simulação, já que para cada problema existe uma gama de cursos de ação possíveis para sua resolução. A ambiguidade é uma característica dos casos de ensino e é necessária para viabilizar a discussão das diversas linhas de ação (GRAHAM, 2010, VERGARA, 2003).

Porém, a falta de conhecimento prévio e de experiência profissional sugiram nos relatos (GP1: f=1; GP2: f=2) como limitadores também da Reflexão Crítica, o que pode ter contribuído

para que este indicador não tenha se associado em ambas as turmas na pesquisa quantitativa. Além de ainda estarem na primeira metade do curso de Administração, os alunos que já trabalham geralmente ocupam níveis operacionais dentro das empresas. Os casos têm o intuito de fazer os estudantes pensarem além e envolviam decisões de níveis tático e estratégico. Assim, alguns alunos não se sentiram aptos a refletirem nesse nível hierárquico de decisão.

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

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

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

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

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

O Quadro 2 apresenta o resumo dos resultados dos níveis de pensamento reflexivo em relação ao objetivo geral da pesquisa. As entrevistas confirmam que os casos de ensino desestimulam a aprendizagem mecânica, ou seja, a simples memorização e repetição de informações. Todos os alunos ratificaram a impossibilidade de se resolver os casos apenas decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos. Da mesma forma, todos os estudantes julgaram que as atividades contribuem para a compreensão dos conceitos e teorias, principalmente por causa dos exemplos práticos que constituem os casos.

Quadro 2 – Resultados do objetivo geral

Dimensões	Principais Resultados
Ação Habitual	Aprendizagem mecânica: todos os alunos afirmaram não ser possível realizar as atividades somente decorando a matéria ou sem precisar pensar muito sobre os textos.

Compreensão	Compreensão de conceitos: todos os alunos confirmaram a contribuição dos casos para a assimilação da teoria, principalmente devido aos exemplos apresentados e às discussões com os colegas.
Reflexão	Aceitação de opiniões: os alunos mencionaram a discussão de opiniões diversas às suas como sendo um fator que proporciona a Reflexão. Eles se sentiram à vontade em conversar com pessoas com posicionamentos diversos, mostrando-se, em alguns casos, abertos à mudança de perspectiva.
	Aplicação prática da teoria: todos os alunos consideraram a contribuição dos casos para visualizar como os conceitos funcionam no ambiente organizacional, ajudando-os a construir significados pessoais para as teorias. Foi pontuada a necessidade de adaptação dos casos para melhorar este aspecto da Reflexão.
	Reflexão sobre a ação: todos os alunos tiveram momentos de reflexão durante as atividades. A pouca ou nenhuma experiência profissional foi pontuada como um fator limitador da Reflexão.
Reflexão Crítica	Análise de alternativas de ação: os alunos identificaram os casos de ensino como uma metodologia de simulação da tomada de decisão.
	Novos insights: as discussões em grupo levaram alguns alunos a pensar em novas ideias, principalmente sobre como resolver os problemas que envolvem a gestão de pessoas.
	Mudança de ponto de vista: as discussões em grupo possibilitaram a troca ideias e a mudança de opiniões, especialmente pelas contribuições dos próprios colegas.
	Mudança de visão: alguns alunos ampliaram a visão sobre o ambiente organizacional e a gestão de pessoas por meio do estudo com os casos.
	Mudança de atitudes: poucos alunos alcançaram o nível de mudança de atitudes estudando com os casos.
	Mudança de valores: apenas um aluno afirmou ter mudado seus valores estudando com os casos.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que tange à Reflexão, as atividades foram importantes para que os alunos entrassem em contato com as ambiguidades de opinião, tão comuns nos ambientes organizacionais. Os casos foram úteis para a visualização de como a teoria se aplica na prática e para que os alunos fossem capazes de refletir sobre as suas ações ou sobre as ações de outras pessoas.

Porém, a necessidade de adaptação dos casos para a realidade cultural dos estudantes pode ter agido Reflexão, sendo, possivelmente, o fator que provocou a associação negativa na pesquisa quantitativa, por dois motivos. Primeiramente porque os estudantes sentiram dificuldade de reproduzir o contexto estrangeiro na prática local. Alguns indivíduos conseguiram entender os casos, aplicar as teorias, mas não criaram um significado pessoal, pois não puderam visualizar a aplicação daquela solução no ambiente em que atuam. Segundo, porque mesmo os alunos que já trabalham ainda estão em começo de carreira e ocupam níveis operacionais dentro das empresas. Muitos deles são estagiários. Como os casos geralmente envolvem decisões de nível tático ou estratégico, os estudantes sentiram dificuldade de conseguirem refletir em um patamar mais alto de resolução de problemas, pois ainda não têm essa vivência.

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

fácil mudar pontos de vista, que podem ser testados, do que pressupostos, valores e atitudes, que estão enraizados (MEZIROW, 2007).

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

6 CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi verificar como a utilização de casos de ensino pode se relacionar com os níveis de pensamento reflexivo em alunos do curso de Administração. As hipóteses propostas sugeriam que os casos de ensino se associam negativamente à Ação Habitual e positivamente à Compreensão, à Reflexão e à Reflexão Crítica. Entretanto, apenas as duas primeiras hipóteses foram confirmadas. Optou-se, então, pela realização da pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, a fim de esclarecer os achados.

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

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

No entanto, alguns fatores contribuíram para a não confirmação das hipóteses H3 e H4 na pesquisa quantitativa. Primeiramente, a dificuldade de replicar nas empresas locais o contexto estrangeiro descrito em alguns textos. Outro aspecto foi a pouca ou nenhuma experiência profissional dos estudantes. Além disso, poucos alunos chegaram ao ponto de mudarem de atitude ou de valores estudando com os casos, o que é comum, pois é sabido que nem todos alcançam o nível de mudança de hábitos mentais e pressupostos.

Conclui-se que os casos de ensino podem favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos de Administração, mas, para isso, é necessário tomar medidas para que os benefícios da metodologia sejam maximizados, como adaptar os casos à realidade local e ao nível de experiência profissional dos alunos. Ainda assim, é importante que os casos sejam estimulantes e incentivem os estudantes a refletirem além do que estão habituados.

Este estudo contribui para disseminar a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos de graduação, especialmente na Administração, por ser uma área de conhecimento heterogênea, multidisciplinar e dinâmica. A prática de refletir estudando com casos de ensino faz com que o aluno tenha a oportunidade de rever suas decisões em um ambiente de simulação e analisar o que poderia fazer para melhorá-las. Essa prática, levada para o ambiente profissional, prepara o Administrador para lidar com as situações-problema e as constantes mudanças que envolvem o meio organizacional.

Ademais, a pesquisa pretende contribuir para a literatura sobre estudos de casos e pensamento reflexivo. 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 replicação do experimento em outros cursos e universidades, de modo que seja possível realizar um comparativo entre os resultados. Também é possível confrontar os achados das pesquisas com alunos dos primeiros e últimos semestres das graduações ou realizar experimentos longitudinais que acompanhem os estudantes ao longo da vida acadêmica. Além disso, sugere-se experiências que comparem as metodologias ativas com as expositivas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, Espen; SCHIANO, Bill. **Teaching with cases: a practical guide**. Boston: Harvard Business School Publishing, 2014.
- ARAGÃO, Cecília Vescovi de; SANGO, Maria da Conceição de Almeida. O método do caso no ensino de administração pública: um exercício prático. *In*: TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão social: metodologia, casos e práticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- ARAÚJO, Guilherme Diniz et al.. O desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- AUSTIN, James; HESKETT, James; BARTLETT, Christopher. Keys elements for excellence in classroom cases and teaching notes. **Harvard Business School**, Boston, p. 915-417, 2015.
- BANNING, Kevin C. The effect of the case method on tolerance for ambiguity. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 5, p. 556-567, 2003.
- BARROWS, H. S.. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.
- 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.
- 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.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP. **Revista Minerva**, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2009.
- 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.
- GUEDES, Karine de Lima; NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. A aprendizagem baseada em problemas na percepção dos estudantes e professores do curso de administração. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2014.
- HAIR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman Editora, 2009.

IKEDA, Ana Akemi; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto; CAMPOMAR, Marcos Cortez. 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.

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

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

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

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.

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.