

Abordagens do aluno à aprendizagem: uma avaliação sobre o emprego do método de casos de ensino em administração

STUDENT APPROACH TO LEARNING: AN EVALUATION ON THE USE OF THE TEACHING CASE METHOD IN ADMINISTRATION

SARAH RENATA MENEZES E SILVA ¹, SERAFIM FIRMO DE SOUZA FERRAZ ²

Corresponding Author:

Sarah Renata Menezes e Silva

E-mail: renatamenezes@ufc.br

Declaration of Interests: The authors certify that they have no commercial or associative interest that represents a conflict of interest in connection with the manuscript.

Authors' Contributions:

1, 2, 3 Conceptualization

1, 2, 3 Data collect

1, 2, 3 Analysis

1, 2, 3 Writing and Editing

As abordagens à aprendizagem são um conjunto de motivação e estratégia adotado pelos alunos em sala de aula. Assim, o estudante pode assumir uma abordagem superficial ou profunda, de acordo com sua percepção do que é esperado dele. O objetivo desta pesquisa foi verificar como a utilização de casos de ensino pode se relacionar com as abordagens à aprendizagem em alunos de graduação em Administração. Trata-se de um experimento longitudinal, de mensurações repetidas, com análise quantitativa e qualitativa. Para tanto, foi utilizado o Questionário Revisado de Processo de Estudo (R-SPQ-2F), de Biggs, Kember e Leung (2001) em um universo de 67 alunos, com amostragem de 38 indivíduos na coleta quantitativa e entrevista com 14 estudantes. Conclui-se que os casos de ensino podem contribuir para a motivação e a estratégia profundas, principalmente estimulando a participação ativa dos alunos e sua corresponsabilização pelo próprio aprendizado. Importa destacar que ações, tanto dos alunos quanto dos professores, podem melhorar a experiência de utilização de casos, tais como: adaptar as avaliações e o nível de complexidade das atividades; disponibilidade e preparação prévia dos alunos; e evitar o rateio de questões, a polarização das discussões e o acúmulo de atividades. As características pessoais de alunos e professores, objetivo acadêmico e conhecimento prévio dos estudantes, cansaço, clima em sala de aula e uso de bonificações também podem se associar à abordagem à aprendizagem utilizada pelos alunos.

Palavras-chave: abordagem do aluno à aprendizagem, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem profunda, caso de ensino, metodologia ativa.

Approaches to learning are a set of motivation and strategy adopted by students in the classroom. Thus, the student can take a superficial or deep approach, according to his perception of what is expected of him. The aim of this research was to verify how the use of teaching cases can be related to the approaches to learning in undergraduate students in Administration. It's a longitudinal experiment, with repeated measurements, with quantitative and qualitative analysis. For this purpose, the Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F), by Biggs, Kember and Leung (2001) was used in a universe of 67 students, with a sample of 38 individuals in the quantitative collection and interview with 14 students. It's concluded that the teaching cases can contribute to the deep motivation and strategy, mainly stimulating the active participation of the students and their co-responsibility through their own learning. It's important to highlight that actions, both by students and teachers, can improve the experience of using cases, such as: adapting assessments and the level of complexity of activities; availability and prior preparation of students; and avoid the apportionment of questions, the polarization of discussions and the accumulation of activities. The personal characteristics of students and teachers, academic objective and students' prior knowledge, fatigue, classroom climate and use of bonuses can also be associated with the approach to learning used by students.

Keywords: active methodology, case-based learning, deep learning, problem-based learning, student approaches to learning.

¹ Universidade Federal do Ceará

² Universidade Federal do Ceará

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?

O objetivo deste 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 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 do 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).

ABORDAGENS DOS ALUNOS 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. Essas formas de aprender são denominadas abordagens à aprendizagem (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

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

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

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

Marton e Säljö (1976b) verificaram, também, que o nível de processamento em que os indivíduos se envolvem pode ser manipulado, acarretando efeitos significativos no resultado da aprendizagem. Essa conclusão surgiu da observação de que muitos alunos são aparentemente capazes de utilizar tanto o nível de processamento superficial quanto o profundo. A escolha é feita ao adaptarem o nível de processamento à sua concepção do que é exigido deles. Estes mesmos autores passaram, então, a denominar os níveis de processamento de abordagens do aluno à aprendizagem.

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

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

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

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

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

Na abordagem superficial, a motivação do aluno é atingir os resultados mínimos exigidos pelo professor, ou pelo curso, empenhando o mínimo esforço possível para isso. As atividades não despertam o interesse do estudante nem se relacionam à sua experiência pessoal. Por isso, o aluno dedica pouco tempo e energia às mesmas. Como estratégia, os estudantes costumam utilizar uma aprendizagem rotineira ou mecânica, a qual inclui listar ideias e fatos sem desenvolver argumentos, sem entendê-los ou sem construir uma relação entre eles; parafrasear ou fazer citações diretas como se fossem próprias, etc. Esses indivíduos tendem a ter um baixo rendimento acadêmico e podem abandonar o curso antes do término (BIGGS; TANG, 2011, KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

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

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

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

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

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

Quadro 1 – Abordagens à aprendizagem ou ao estudo

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

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

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

As metodologias ativas de ensino, como os casos, funcionam como uma ligação entre o ambiente teórico e o mundo real das organizações e invocam os alunos a serem protagonistas ativos de sua aprendizagem, estimulando a abordagem profunda (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2004; MINNITI et al., 2017).

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

Na aprendizagem organizacional, o principal objetivo almejado no uso de casos é a transferência de conhecimento nas instituições. Por meio do método, é possível o compartilhamento de experiências, de oportunidades, de práticas de melhoria 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).

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

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

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).

Por se tratar de uma metodologia ativa de ensino, os casos possuem características que estimulam a aprendizagem profunda nos alunos, quais sejam: a promoção da interação entre conhecimento prévio e construção de novas ideias e significados; a prática da resolução de problemas; a exposição a cenários de casos da vida real e a corresponsabilização pelo próprio

aprendizado. Os casos de ensino já se mostraram capazes de maximizar a retenção de conteúdo em longo prazo, promovendo a aprendizagem significativa, além de impedir que alunos migrem para uma abordagem superficial, mantendo escores de abordagem profunda mais elevados se comparados com as metodologias tradicionais de ensino (KULAK; NEWTON; SHARMA, 2017).

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, sem grupo-controle. O experimento é 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, tornando possível verificar os aspectos que influenciam 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 confiabilidade à 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, foram oferecidos textos-base para que os alunos procedessem à leitura individual fora de sala. Na semana seguinte, foram entregues o mini caso 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 foi de uma semana, possibilitando tempo para se reunirem também fora de sala. No dia seguinte à entrega das questões resolvidas, os alunos foram 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 bonificação, 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, iniciando pela quantitativa e posteriormente a qualitativa.

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 traduzido e adaptado para esta pesquisa, já que não foram encontrados trabalhos que apresentem uma versão traduzida do instrumento de coleta. Um pré-teste foi realizado com alunos de outra turma e mostrou-se satisfatório no objetivo de compreensão das afirmações.

Após o pré-teste, foram realizadas duas aplicações do questionário traduzido nas turmas de GP1 e GP2. A primeira ocorreu no início do semestre letivo, a fim de traçar o perfil dos alunos quanto à sua abordagem de aprendizagem costumeira. A segunda se deu no final do semestre letivo, dessa vez com o objetivo de verificar as abordagens à aprendizagem utilizadas especificamente 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 contou com 8 perguntas abertas, cujo objetivo 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.

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 é 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 prefere 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 possuíam qualquer experiência profissional à época. 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 e 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. Assim, optou-se pela utilização do teste de hipóteses não-paramétricas de Wilcoxon (GRAY, 2016).

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	1ª Aplicação (Abordagens Preferidas)			2ª Aplicação (Abordagens usadas nos casos de ensino)		Variação	Z	Significância Sig. (2 extremidades)
	N	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 um 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 corresponsabilizarem pelo próprio aprendizado (BIGGS; TANG, 2011; KEMBER; LEUNG; MCNAUGHT, 2008).

Tabela 2 – Comparativo das abordagens dos alunos à aprendizagem na turma de GP2

Dimensões	1ª Aplicação (Abordagens Preferidas)			2ª Aplicação (Abordagens usadas nos casos de ensino)		Variação	Z	Significância Sig. (2 extremidades)
	N	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 2 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 2 – 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.

Análise de Dados Qualitativos

A análise qualitativa 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.

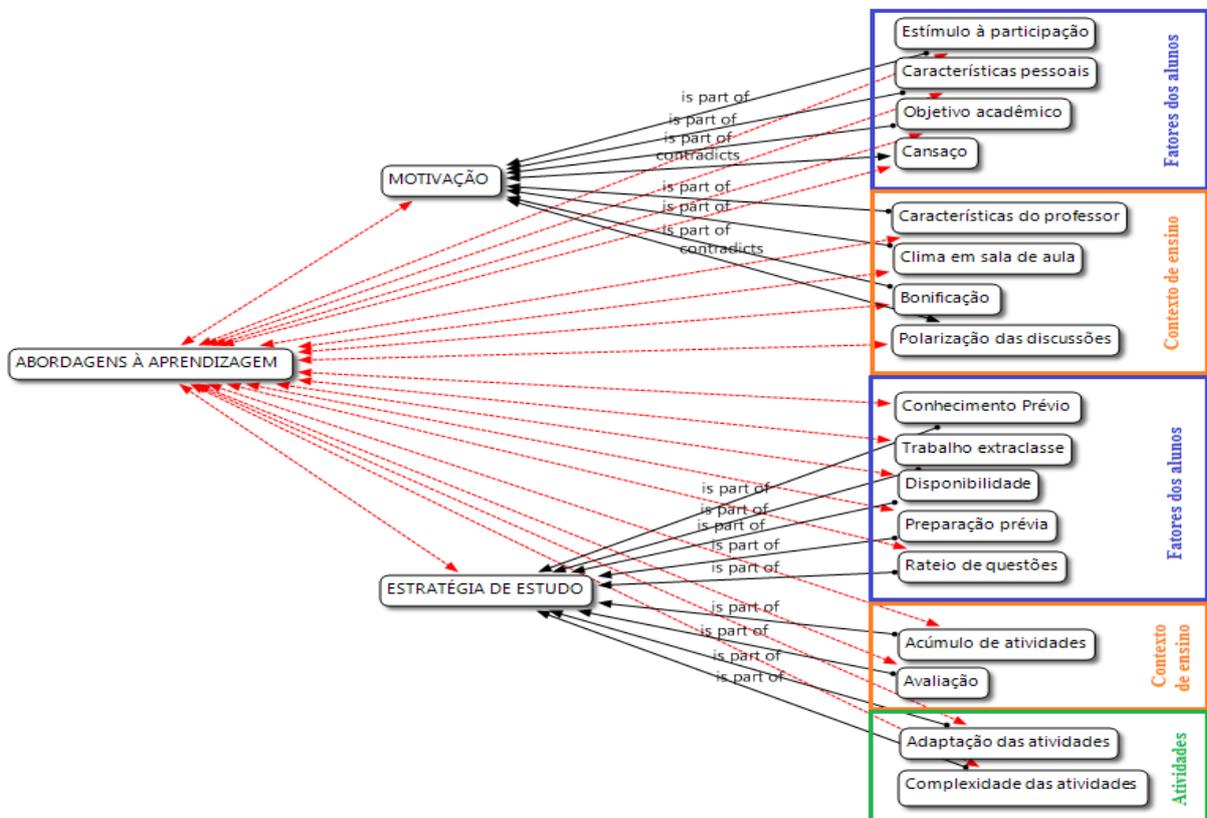


Figura 1 – Categoria de análise abordagens à aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

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).

A frequência (f) de cada unidade de registro nas turmas de GP1 e GP2 é apresentada na Tabela 3. Em ambas as turmas, destacam-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)	0	10	14	44
		Complexidade das atividades	14	34		

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A seguir, cada unidade de contexto é analisada separadamente.

Motivação

Motivação é a “energia que uma pessoa está disposta a dedicar a uma tarefa” (WAGNER; HOLLENBECK, 2012). Esta unidade de contexto refere-se aos fatores citados pelos alunos quando questionados sobre sua motivação para ler os textos, resolver os casos e discutir em sala de aula e está dividida em 8 URs: estímulo à participação, características pessoais, objetivo acadêmico, cansaço, características do professor, clima em sala de aula, bonificação e polarização das discussões.

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. De modo geral, as metodologias ativas de ensino são comprovadamente eficazes na promoção

do envolvimento em sala de aula e do engajamento dos alunos em seus estudos (WEST; HALVORSON, 2019).

A maioria 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. Quando questionados sobre a qualidade da sua participação nas discussões, os alunos afirmaram que poderiam ter participado mais, porém, por vergonha, preferiram ficar em silêncio nos grupos grandes.

O objetivo acadêmico mostrou-se relevante e faz referência às preferências pessoais dos estudantes pelas disciplinas, pelas áreas da Administração e pelo próprio curso. Os indivíduos que afirmaram não gostar de Gestão de Pessoas relataram uma motivação superficial, ou seja, uma expectativa de atender minimamente aos requisitos exigidos e empregar o mínimo de esforço para serem aprovados (BIGS; TANG, 2011). Alguns deles, entretanto, mudaram de opinião ao perceberem, no decorrer do semestre letivo, aspectos de sua preferência sendo abordados na disciplina. Apenas 2 alunos de GP1 consideram que não atingiram suas expectativas acadêmicas. É sabido que a identificação do aluno com a disciplina e a satisfação com sua experiência universitária contribuem para a aprendizagem profunda (ENGEL; PALLAS; LAMBERT, 2017).

O cansaço foi um achado dessa pesquisa e foi citado como fator prejudicial à motivação. Boa parte dos alunos do curso de Administração que estudam à noite trabalha ou estagia durante o dia. De acordo com os relatos, a fadiga, seja 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 incentivaram a participar das atividades propostas, como debate aberto, bom desempenho, motivação para ensinar, busca por inovação e disponibilidade em tirar dúvidas. Já 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.

O clima em sala de aula, por sua vez, 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 frente a outras atividades não bonificadas. Entretanto, segundo os relatos, a bonificação pode ter levado alguns alunos a participarem apenas para ganharem os pontos extras, gerando discussões não 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 3 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 o professor deve se certificar de que estão acompanhando atentamente o debate e, de vez em quando, fazê-los colaborar. Para isso, grupos menores são mais indicados, pois estabelecem uma relação de maior confiança, tanto dos alunos

para com o professor, quanto entre os próprios estudantes. Se for possível realizar uma tutoria individual, melhor ainda. A facilitação e a condução dos debates são essenciais para motivar as discussões e contribuir para uma compreensão mais profunda dos problemas e suas soluções. Há uma forte ligação entre a facilitação da discussão de casos pelos professores e a construção de sentido pelos alunos.

O professor pode incentivar contribuições mais valiosas 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, FULLANA et al, 2016; VENNEBO; AAS, 2021; VERGARA, 2003; WEBER; KIRK, 2000).

Quadro 3 – 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.

Estratégia de Estudo

A segunda unidade de contexto, Estratégia de Estudo, refere-se aos métodos que o aluno utiliza em seu processo de aprendizagem (BIGGS; TANG, 2011) e é composta por 9 URs: conhecimento prévio, trabalho extraclasse, disponibilidade, preparação prévia, rateio de questões, acúmulo de atividades, avaliação, adaptação das atividades e complexidade das atividades.

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 constatado no perfil da amostra, a maioria dos alunos ainda estava na primeira metade do curso de Administração e não havia cursado disciplinas como Finanças, Marketing e Gestão Estratégica. Embora a disciplina na qual o experimento foi realizado fosse Gestão de Pessoas, os casos envolviam situações multidisciplinares, que dependiam de conhecimentos prévios de outras áreas da Administração.

Os alunos confirmaram a realização de trabalhos extraclasse. Os grupos se reuniam fora do ambiente acadêmico para resolver e discutir 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. Segundo os relatos, os alunos cursam de 4 a 5 disciplinas por semestre, cada uma com suas atividades e prazos de entrega. 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 e teóricas.

Quanto às atividades, surgiu a necessidade de adaptação dos casos para retratar a realidade nacional e local. Houve dificuldade em resolver os casos que envolviam decisões de alto nível hierárquico, com as quais os alunos não estavam habituados no início da carreira. Os casos de ensino, assim como outras metodologias ativas, colocam o aluno em contato com a realidade de situações que poderão encontrar em suas profissões, estimulando mais o interesse e a motivação do que as metodologias tradicionais de ensino (ZAPPILE; BEERS; RAYMOND, 2017). Entretanto, a amostra contava com alunos sem experiência profissional ou ocupando cargos de nível operacional dentro das empresas. Já os casos utilizados envolviam decisões de níveis tático e estratégico, pois tinham o intuito de fazer os estudantes pensarem além. Assim, alguns não se sentiram aptos a refletirem nesse nível hierárquico de decisão.

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 mesmo fenômeno foi presenciado na pesquisa de Vennebo e Aas (2021), na qual os participantes consideraram as informações do caso confusas, tornando-se um desafio focar na situação do problema, uma vez que o caso incluía uma série de problemas ou desafios a serem tratados. A sugestão, nestes casos, é preparar o material com um nível mais moderado de complexidade para estimular a compreensão da situação do problema e estimular a aprendizagem profunda (VENNEBO; AAS, 2021).

O quadro 4 resume os principais resultados da unidade de contexto Estratégia de Estudo. 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 para as atividades e de preparação prévia para as discussões, justificadas por eles como consequências da alta carga de trabalho e do acúmulo de atividades do curso de Administração. Essa escassez de tempo para engajamento nas atividades favorece a utilização da estratégia superficial, como o rateio de questões, que fraciona a retenção da aprendizagem. Já 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 uma 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 4 – 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).

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. Foram citados o clima de colaboração, amizade e trabalho em equipe em ambas as turmas; a realização de reuniões extraclasse para a resolução dos casos; e elogios à disponibilidade e motivação do professor. Tais fatores contribuem para um bom contexto de ensino e, conseqüentemente, para uma abordagem profunda. Além disso, alunos que naturalmente se interessam pela disciplina de Gestão de Pessoas se mostraram mais engajados a participarem das atividades.

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. Para dirimir esse aspecto, a formação de grupos pequenos, com no máximo três alunos, mostrou-se acertada. Outra questão é a preferência acadêmica, já que os alunos que declararam não gostar da disciplina já demonstraram uma barreira inicial à mesma e sabe-se que a identificação com o conteúdo é fator crucial para a aprendizagem profunda. 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, bem como a polarização das discussões, caso fique centrada em poucos indivíduos da turma. Assim, embora os casos possam atuar favoravelmente na motivação dos alunos, é importante que esses fatores 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.

Vale destacar três sintomas recorrentes detectados na pesquisa: o pouco tempo livre dos alunos devido ao trabalho, o acúmulo de atividades do curso de graduação e a complexidade das

atividades, seja pelo nível de dificuldade, pela extensão do material ou pela quantidade de questões. É importante lembrar que os alunos de Administração muitas vezes conciliam uma rotina de trabalho durante o dia e estudos durante a noite, deixando-os indispostos a se engajarem em qualquer tipo de atividade no final da jornada diária. Esse é um fato que prejudica especialmente os alunos dos cursos noturnos, como é o caso desta pesquisa. Ademais, caso cumpram a programação, cada estudante deve cursar entre 4 e 5 disciplinas por semestre, cada uma independente das demais e com suas próprias atividades e níveis de complexidade. Assim, faz-se em tempo a necessidade de refletir e discutir esse contexto de ensino a fim de buscar alternativas que possam dirimir fatores limitantes da aprendizagem profunda, levando-se em consideração os aspectos sociais que envolvem alunos, professores e instituições de ensino.

Conclui-se que a metodologia de casos pode favorecer as abordagens do aluno à aprendizagem, mas, para isso, é necessário observar as características dos alunos, do contexto de ensino e da própria atividade.

Este estudo contribui para identificar fatores que possam aprimorar as metodologias de ensino de Administração, levando os professores a atentar 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 preponderantes em cada turma e adaptar as atividades às características dos 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. Além disso, pode-se avaliar a utilização de outros tipos de metodologias ativas e casos de ensino e o acompanhamento longitudinal dos alunos, comparando as abordagens utilizadas no início e no fim do curso de graduação.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Cecília Vescovi de; SANGO, Maria da Conceição de Almeida. O método do caso no ensino de administração pública: um exercício prático. *In*: TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão social: metodologia, casos e práticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- 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.

BEATTIE, Vivien; COLLINS, Bill; MCINNES, Bill. Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?. **Accounting Education**, v.6, n.1, p. 1-12, 1997.

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.

ENGEL, Susan; PALLAS, Josh; LAMBERT, Sarah. Model United Nations and Deep Learning: Theoretical and Professional Learning. **Journal of Political Science Education** 13(2):171-184, 2017.

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.

FULLANA, Judit et al. Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions. **Studies in Higher Education**, v. 41, n. 6, p. 1008-1022, 2016.

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.

KULAK, Verena; NEWTON, Genevieve; SHARMA, Rahul. Does the Use of Case-Based Learning Impact the Retention of Key Concepts in Undergraduate Biochemistry?. **International Journal of Higher Education**, v. 6, n. 2, p. 110-120, 2017.

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

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

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.

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.

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

VENNEBO, Kirsten Foshaug; AAS, Marit. Case-based instruction for leadership learning in the norwegian national school leadership program. **Journal of Research on Leadership Education**, primeiro publicado online, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/19427751211029334>>. Acesso em 01/09/2021.

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

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

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

WEST, L; HALVORSON, D. Student engagement and deep learning in the first-year international relations classroom: Simulating a UN Security Council debate on the Syrian crisis. **Journal of Political Science Education**, 17(2), 173–190, 2019.

ZAPPILE, Tina M.; BEERS, Daniel J.; RAYMOND, Chad. Promoting Global Empathy and Engagement through Real-Time Problem-Based Simulations. **International Studies Perspectives**, 18(2):194–210, 2017.

Received on: 2020-12-17

Final version: 2022-08-17

Approved: 2022-05-20³

3



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.