

## DESENVOLVENDO O PENSAMENTO REFLEXIVO DOS ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO SOBRE O MÉTODO DE CASOS DE ENSINO

### DEVELOPING MANAGEMENT STUDENTS' REFLECTIVE THINKING: AN EVALUATION ON THE TEACHING CASE METHOD

Sarah Renata Menezes e Silva<sup>1</sup>, Serafim Firmo de Souza Ferraz<sup>2</sup>

O pensamento reflexivo possui quatro níveis (Ação Habitual, Compreensão, Reflexão e Reflexão Crítica) e é conceituado como a capacidade de atribuir um significado pessoal a um conhecimento prévio para, então, vislumbrar sua aplicação na prática. O objetivo deste estudo é verificar como a utilização de casos de ensino pode relacionar-se com os níveis de pensamento reflexivo em alunos do curso de Administração. Trata-se de um experimento longitudinal, de mensurações repetidas, com análise quantitativa e qualitativa. Para tanto, foi utilizado o Questionário de Reflexão (QR), de Kember et al. (2000) em um universo de 67 alunos, com amostragem de 38 indivíduos na coleta quantitativa e entrevista com 14 estudantes. Os resultados 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 e a ampliarem sua visão a respeito da gestão de pessoas. Conclui-se que os casos de ensino podem favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos de Administração, porém destaca-se a importância de adaptar os casos à realidade profissional dos alunos, pois a pouca ou falta de experiência profissional podem comprometer a capacidade de reflexão.

**Palavras-chave:** administração, aprendizagem baseada em problemas, caso de ensino, pensamento reflexivo, reflexão crítica.

Reflective thinking has four levels: habitual action, understanding, reflection and critical reflection, and is the ability to assign personal meaning to prior knowledge and then to envision its application in practice. The objective of this study is to verify how the use of teaching cases can be related to the level of reflective thinking in students of the administration course. It is a longitudinal experiment, with repeated measurements, with quantitative and qualitative analysis. For this, the reflection questionnaire, by Kember et al. (2000), in a universe of 67 students, with a sample of 38 individuals in the quantitative collection and interview with 14 students. The results suggest that the cases discouraged mechanical learning, contributed to the understanding of concepts and theories, were important for students to get in touch with ambiguities of opinion, helped to visualize the theory practical application, favored the analysis of alternatives of action and led students to have new ideas, to change their opinion and to broaden their view of people management. It is concluded that teaching cases can favor the development of reflective thinking in business administration students, but the importance of adapting the cases to students' professional reality is highlighted, as the little or lack of professional experience can compromise the ability to reflect.

**Keywords:** administration, problem-based learning, teaching case, reflective thinking, critical reflection.

#### 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

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará

## 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 podem relacionar-se 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 construtos no mesmo trabalho. Além disso, apesar da variedade de pesquisas internacionais que se propõem a testar empiricamente a metodologia de casos de ensino e verificar se ela realmente contribui para o desenvolvimento de competências, principalmente em alunos de enfermagem e medicina, ainda são poucas as pesquisas empíricas com alunos de áreas afins à Administração (VENNEBO; AAS, 2021).

## PENSAMENTO REFLEXIVO

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

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

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

A partir da concepção de Dewey, autores como Jack Mezirow, Donald Schön e David Kember, dão continuidade às pesquisas e contribuições sobre o pensamento reflexivo em diferentes abordagens.

Mezirow (1991) analisa o tema sob a perspectiva da mudança de crenças pessoais. Para isso, sugere uma gradação do ato de pensar, iniciando pelas ações não reflexivas (ação habitual, ação pensativa e introspecção) até as ações reflexivas (de conteúdo, de processo e de premissas). Já Schön (2017) analisa a reflexão sob o olhar da prática profissional e propõe quatro níveis: saber-na-ação, refletir-na-ação, refletir sobre a ação e refletir sobre a reflexão-na-ação.

Fundamentado, principalmente, nas propostas de Dewey, Mezirow e Schön, 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 a aplicação desse conhecimento na prática. Como não consegue desenvolver um significado pessoal, a informação não é fixada, 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 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 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 (MEZIRROW, 2007). Entretanto, nem todos alcançam o nível de mudança de pressupostos, e esse fato já é esperado, 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" (MEZIRROW, 2007, p. 12).

A reflexão está intimamente relacionada à aprendizagem, seja ela em âmbito profissional ou acadêmico (ÖNEN; KOÇAK, 2014). Segundo Schön (2009), a verdadeira aprendizagem deve promover um talento artístico, ou seja, as habilidades necessárias para que os alunos lidem com as incertezas da profissão. Para que tais competências sejam formadas, pressupõe-se um aluno que reflete sobre a teoria e sobre a prática e que traz para si a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Estudos empíricos comprovam que a aprendizagem reflexiva aumenta a consciência do aluno sobre sua própria aprendizagem, além de permitir que os estudantes criem seus próprios significados, relacionando conceitos com ideias e conhecimentos de outras áreas (FULLANA *et al.*, 2016).

Entretanto, como professor, Jacobs (2016) levanta a questão sobre como transpor a aprendizagem reflexiva do discurso para a prática e garantir que a aprendizagem de fato ocorra. Metodologias ativas de ensino têm se mostrado úteis no estímulo à reflexão, seja por meio de diários (FULLANA *et al.*, 2016), de blogs (MUNCY, 2014), de vídeos (GAŠEVIĆ; MIRRIAH; DAWSON, 2014), de experiências práticas (LINDH; THORGREN, 2016) ou de casos de ensino (ROSKVIST; EGGLETON; GOODYEAR-SMITH, 2020), este último mais disseminado nos cursos de Administração e revisado a seguir.

## 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. 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).

Os casos de ensino podem aumentar a interação entre professores e alunos, estimular a discussão ativa, proporcionar a construção de novas estruturas cognitivas e melhorar a habilidade de pensamento crítico (LI; YE; CHEN, 2019, SIDDIQUI *et al.*, 2019). Possuem também, assim como as demais metodologias baseadas em problemas, características inerentes às metodologias de aprendizagem reflexiva: aumento da consciência do aluno sobre sua própria aprendizagem; construção de relações entre ideias, conceitos e conhecimentos prévios; e simulação controlada do futuro exercício da profissão (FULLANA *et al.*, 2016).

A reflexão crítica pode ser tida como o fio condutor que faz a ligação entre conhecimento, experiência e ação (GRAY, 2007). Há indícios de que o pensamento reflexivo está relacionado à habilidade de resolução de problemas (SIVACI, 2017) e que pensamento crítico adicionado à aptidão para resolver problemas pode prever características empreendedoras (ADATEPE; KUL, 2018). Evidências empíricas também apontam que o ensino da prática reflexiva durante a graduação em Administração pode contribuir para o desenvolvimento da prática reflexiva no ambiente profissional, especialmente no que tange à habilidade de pensar melhorias para atividades de trabalho (GRIGGS *et al.*, 2015, 2016). Assim, desenvolver a reflexão crítica nos alunos de Administração se torna uma prioridade nos cursos de graduação.

## **METODOLOGIA**

Para 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, 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 mini caso, que expõe um contexto relacionado à unidade curricular e aos

textos base e apresenta uma problemática a ser discutida e/ou resolvida; e questões problematizantes referentes ao mini caso 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, eram 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 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, iniciando pela quantitativa e posteriormente a qualitativa.

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. A escala varia de 1 a 5, sendo as pontuações mínima e máxima de cada nível, respectivamente, 4 e 20. O questionário foi traduzido e adaptado para esta pesquisa, já que não foram encontrados trabalhos que apresentassem 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 nível habitual de pensamento reflexivo dos alunos. A segunda se deu no final do semestre letivo, dessa vez com o objetivo de verificar o nível de pensamento reflexivo empregado especificamente na 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 (GRAY, 2016), 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 (diferença positiva ou negativa) 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 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 possuíam qualquer experiência profissional. O tempo médio de trabalho dos alunos de GP1 era de 2,8 anos e de GP2 era de 5,3 anos.

A validação do questionário foi verificada pelo alfa de Cronbach, método estatístico que quantifica, numa escala de 0 a 1, a confiabilidade de um questionário. 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).

### ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

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

c. Com base em postos positivos.

d. Com base em postos negativos.

Fonte: Elaborado pelo autor (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, LI; YE; CHEN, 2019).

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 da 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 contribuem para a interiorização de novos conceitos (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, KEMBER et al., 2008, LI; YE; CHEN, 2019).

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, MEZIRROW, 2007, MINNITI et al., 2017, NELSON, 1996, VENNEBO; AAS, 2021).

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, MEZIRROW, 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: Elaborado pelo autor (2018).

Apesar da associação negativa com a Ação Habitual e a associação positiva com a Compreensão, não foi possível confirmar todas as hipóteses, devido à associação negativa com a Reflexão e a não associação com a Reflexão Crítica. Ainda assim, não é possível afirmar que os casos de ensino não estão relacionados à Reflexão e à Reflexão Crítica apenas pela rejeição das hipóteses 3 e 4. Isso porque, mesmo antes da aplicação dos casos, os alunos de ambas as turmas já apresentavam altos índices Reflexão (91% da pontuação total em GP1 e 86,74% em GP2) e Reflexão Crítica (74,67% da pontuação total em GP1 e 73,26% em GP2) e permaneceram com índices altos após a aplicação, tanto em Reflexão (76,67% da pontuação total em GP1 e 75,44% em GP2) quanto em Reflexão Crítica (72% da pontuação total em GP1 e 66,31% em GP2).

Estudos empíricos com a utilização de casos demonstram que fatores como o conteúdo, a forma de análise, a organização e o modo de aplicação dos casos podem interferir nos resultados de aprendizagem pretendidos (VENNEBO; AAS, 2021). Assim, é possível que as circunstâncias de

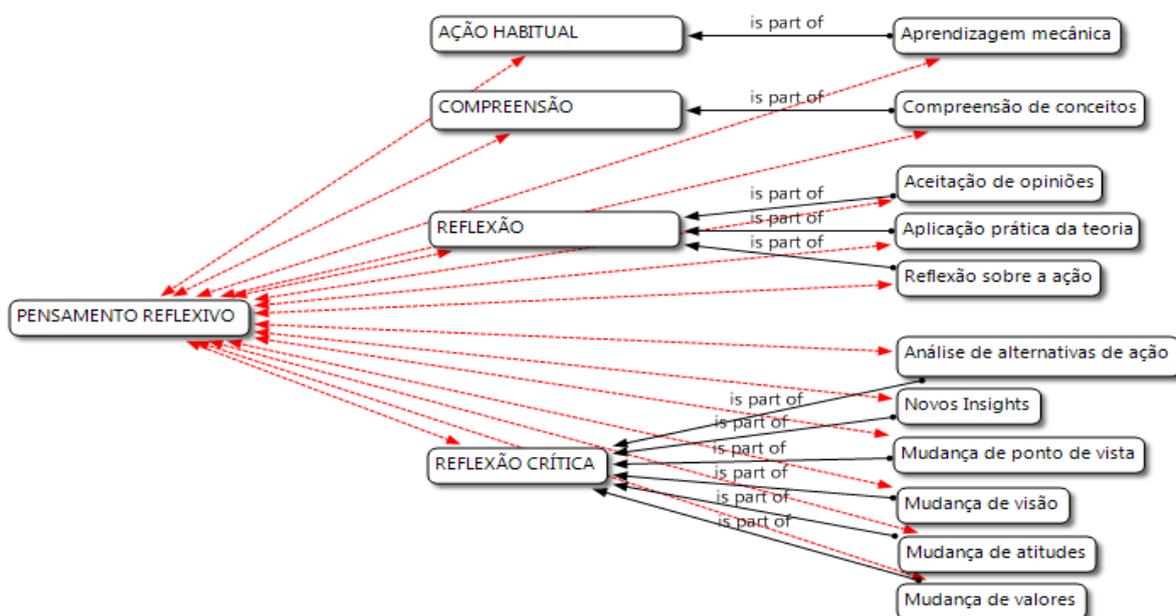
aplicação dos casos contenham elementos que não permitiram o acesso de todos os alunos aos níveis mais altos de reflexão durante as atividades. Para compreender melhor os achados, optou-se então pelo aprofundamento da pesquisa por meio de entrevistas com os alunos que apresentaram as maiores variações, positivas ou negativas, entre a primeira e a segunda coletas.

## ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

A análise qualitativa 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: Elaborado pelo autor (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	Compreensão de conceitos	5	14	5	14
	Aceitação de opiniões	6	9		
Reflexão	Aplicação prática da teoria	26	31	55	63
	Reflexão sobre a ação	23	23		
Reflexão Crítica	Análise de alternativas de ação	8	20		
	Novos insights	4	6		
	Mudança de ponto de vista	9	10	29	58
	Mudança de visão	6	16		
	Mudança de atitudes	1	3		
	Mudança de valores	1	3		

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

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

### 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).

### 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.

## 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 que se sentiram 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 adiante 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 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. Os casos devem estar pautados em desafios cotidianos da atuação profissional dos alunos, pois os tópicos que simulam a prática laboral facilitam a identificação e reflexão do problema a ser discutido (VENNEBO; AAS, 2021). Este pode ter sido um dos fatores que contribuiu para a redução dessa dimensão 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 trabalhavam, um de cada turma, demonstraram dificuldade em refletir nesse sentido, tendo em vista a falta de experiência profissional. Mesmo os alunos que já trabalhavam ainda estavam 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.

## 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 sugeriram nos relatos (GP1: f=1; GP2: f=2) como limitadores também da Reflexão Crítica, o que pode ter contribuído para que essa dimensão não tenha se associado em ambas as turmas na pesquisa quantitativa, já que a aplicação dos casos deve utilizar estratégias que estimulem a cognição dos alunos por meio da relação entre conhecimentos teóricos e experiências profissionais (VENNEBO; AAS, 2021).

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. No mesmo sentido, a amostra contava com alunos sem experiência

profissional ou ocupando cargos de nível operacional dentro das empresas. Os casos utilizados envolviam decisões de níveis tático e estratégico, pois tinham o intuito de fazer os estudantes pensarem além. Entretanto, alguns 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 dos níveis de pensamento reflexivo em relação ao objetivo geral

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

Fonte: Elaborado pelo autor (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 na 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 trabalhavam, ainda estavam em começo de carreira e ocupavam níveis operacionais dentro das empresas. Muitos deles eram estagiários. Como os casos geralmente envolvem decisões de nível tático ou estratégico, os estudantes sentiram dificuldade de refletir em um patamar mais alto de resolução de problemas, pois ainda não tinham 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 levaram alguns deles 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 esses 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.

## CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi verificar como a utilização de casos de ensino pode relacionar-se 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 na pesquisa quantitativa. 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 sugeriram 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, a pesquisa qualitativa também demonstrou que, para que os casos de ensino atinjam seu potencial de estímulo à reflexão, faz-se necessário observar alguns fatores. O primeiro deles é a necessidade de adaptação dos casos à realidade organizacional que os alunos encontram no mercado de trabalho local. Sem isso, o aluno pode não conseguir dar um significado pessoal ao que está sendo ensinado. Portanto, não consegue refletir, dada a dificuldade de replicar nas empresas locais o contexto estrangeiro descrito em alguns textos.

O segundo aspecto limitador é o nível de experiência profissional dos alunos versus o nível hierárquico de decisão proposto nos casos. A pouca ou nenhuma experiência profissional dos estudantes pode dificultar a reflexão sobre como agiriam em determinada situação, visto a falta de vivência e de conhecimento holístico das empresas.

O terceiro fator limitador apontado é a falta de conhecimento prévio. As discussões geradas pelos casos de ensino envolvem conhecimentos não apenas de uma disciplina específica, mas de um conjunto de matérias correlatas. Por isso, para que o estudante consiga visualizar alternativas de ação, é necessário que ele possua embasamento teórico de várias disciplinas.

Além dos três fatores limitadores citados, 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. Ademais, este é um fenômeno de difícil captação, visto o tempo que pode levar para se manifestar.

Os fatores limitadores e a falta de indícios de mudança de valores e atitudes podem ter contribuído para a não confirmação das hipóteses H3 e H4 na pesquisa quantitativa, mas ainda assim os alunos atingiram altas pontuações de Reflexão e Reflexão Crítica estudando com os casos. Conclui-se que os casos de ensino podem favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos de Administração, mas, para isso, é necessário que as atividades estejam adaptadas à realidade local e ao nível de experiência profissional e de conhecimento prévio dos alunos. O desafio que se revela é definir um nível que não seja tão alto, a ponto de ser considerado inatingível, ou tão baixo, correndo o risco de ser subestimado, pois ambas as circunstâncias desestimulam o pensamento reflexivo.

Este estudo contribui para disseminar a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos de graduação, especialmente no curso de 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.

Além disso, a pesquisa pretende contribuir para a literatura sobre casos de ensino 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 instituição de ensino 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, preferencialmente ampliando a amostragem, 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 e que aprofundem a investigação sobre os fatores limitadores da aprendizagem com casos de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADATEPE, S.; KUL, M. Themes of reflective thinking as a predictor of physical education and sport pre service teachers' the entrepreneurial characteristics. **Journal of Education and Training Studies**, v. 6, n. 10, p. 117-122, 2018.
- ANDERSEN, E.; SCHIANO, B. **Teaching with cases: a practical guide**. Boston: Harvard Business School Publishing, 2014.
- ARAGÃO, C. V. ; SANGO, M. C. A. 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, G. D. *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, J.; HESKETT, J.; BARTLETT, C. Keys elements for excellence in classroom cases and teaching notes. **Harvard Business School**, Boston, p. 915-417, 2015.
- BANNING, K. 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, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.
- ÇAM, A.; GEBAN, Ö. 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, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C.. 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.
- FULLANA, J. *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.
- GAŠEVIĆ, D.; MIRRIAH, N.; DAWSON, S. Analytics of the effects of video use and instruction to support reflective learning. **ProceedingsofthefourthinternationalconferenceonlearninganalyticsandKnowledge**. p. 123-132, 2014.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

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

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

GRAY, D. E. Facilitating management learning: developing critical reflection through reflective tools. **Management Learning**, v. 38, n. 5, p. 495-517, 2007.

GRIGGS, V. *et al.* From reflective learning to reflective practice: assessing transfer. **Studies in Higher Education**, v. 43, n. 7, p. 1172-1183, 2016.

GRIGGS, V. *et al.* Professional learning in human resource management: problematising the teaching of reflective practice. **Studies in Continuing Education**, v. 37, n. 2, p. 202-217, 2015.

GUEDES, K. L.; NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. 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, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Bookman Editora, 2009.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração – RAUSP**, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2006.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. A tipologia do método do caso em administração: usos e aplicações. **Organizações & sociedade**, v. 12, n. 34, p. 141-159, 2005.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. 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.

JACOBS, S. Reflective learning, reflective practice, **Nursing**, v. 46, n. 5, p. 62-64, 2016.

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

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

LI, S.; YE, X.; CHEN, W. Practice and effectiveness of “nursing case-based learning” course on nursing student's critical thinking ability: a comparative study. **Nurse Education in Practice**, v. 36, p. 91-96, 2019.

LINDH, I.; THORGREN, S. Critical event recognition: an extended view of reflective learning. **Management Learning**, v. 47, n. 5, p. 525-542, 2016.

MEZIOROW, 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.

MEZIOROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

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

MUNCY, J. A. Blogging for reflection: the use of online journals to engage students in reflective learning. **Marketing Education Review**, v. 24, n. 2, p. 101-114, 2014.

NELSON, E. 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.

ÖNEN, A. S.; KOÇAK, C. Analysis on reflective thinking tendencies of student teachers according to their individual innovativeness and sociotropic-autonomic personality characteristics. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 143, p. 788-793, 2014.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos de ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007.

ROSKVIST, R.; EGGLETON, K.; GOODYEAR-SMITH, F. Provision of e-learning programmes to replace undergraduate medical students' clinical general practice attachments during COVID-19 stand-down. **Education for Primary Care**, v. 31, n. 4, p. 247-254, 2020.

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

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

SIDDIQUI, M. *et al.* The case for revamping new faculty orientation: integrating case-based learning into faculty onboarding. **MedEdPORTAL**, v.15, 2019.

SILVA, A. B. *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.

SIVACI, S. Y. The relationship between reflective thinking tendencies and social

problem solving abilities of pre-service teachers. **Journal of Education and Training Studies**, v. 5, n. 11, p. 21-31, 2017.

VENNEBO, K. F.; AAS, M. 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, S. C. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142, 2003.

Recebido: 17 de Dezembro de 2020

Aceito: 21 de março de 2022

Aprovado: 05 de Abril de 2022

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.