

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Guilherme Diniz Araújo

**AS IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DE CASO PARA ENSINO NA
PRÁTICA REFLEXIVA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

João Pessoa – PB
2014



GUILHERME DINIZ ARAÚJO

**AS IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DE CASO PARA ENSINO NA
PRÁTICA REFLEXIVA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção de título de mestre em
Administração no Programa de Pós-Graduação
em Administração da Universidade Federal da
Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa
2014

A663i Araújo, Guilherme Diniz.

As implicações da utilização do Método de Caso para ensino na prática reflexiva de alunos de graduação em Administração / Guilherme Diniz Araújo. - João Pessoa, 2014. 165f. : il.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA

1. Administração escolar. 2. Método de Caso – ensino. 3. Prática reflexiva – discentes – graduação (Administração). 4. Aprendizagem experimental.

UFPB/BC

CDU: 371.11(043)

Guilherme Diniz Araújo

**AS IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DE CASO PARA ENSINO NA
PRÁTICA REFLEXIVA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Orientador)
UFPB

Prof. Dr. André Gustavo Carvalho Machado (Examinador Interno)
UFPB

Prof. Dra. Karina de Déa Roglio (Examinadora Externa)
UFPR

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo aos meus pais, Guilherme Vicente e Dilma Diniz, que talvez sem saber tenham sido a minha principal fonte de motivação e me deram o suporte que eu precisei. Eu sou um pedaço de vocês no mundo e as minhas realizações sempre serão, por extensão, realizações de vocês. Muito obrigado por tudo.

Agradeço ao meu orientador, Anielson Barbosa da Silva pela parceria. Meu guia desde a iniciação científica, sendo minha principal referência acadêmica por reunir qualidades de profissional e ser humano que são raras no meio. É o fim de um ciclo, mas a amizade permanecerá e outras parcerias virão.

Agradeço à minha namorada, Izabelle, pelas muitas horas ao meu lado nas bibliotecas. Obrigado pelos carinhos entre uma página e outra, pelas conversas esclarecedoras e por me ouvir. A sua companhia fez do árduo trabalho de dissertar um momento mais leve e que me permite dizer que escrevi com amor.

Agradeço aos meus amigos, Diogo, Igor, Hugo, Bruno, Chiquinho, Juca, Euler, Ary, Artur e Leo. Eu poderia viver intensamente a minha dissertação, aprofundando-me ao ponto de me afogar na literatura e nos dados, mas agradeço a vocês por vez ou outra me trazerem à superfície, levando-me a enxergar que há um mundo inteiro em volta.

Agradeço a todos os alunos que participaram da pesquisa, que são muitos para nomear, mas que foram de fundamental importância para o alcance dos objetivos deste trabalho. Quem realiza pesquisa social sabe a dificuldade enfrentada na etapa de coleta, mas que neste caso específico não foi um grande obstáculo. Vocês deram vida a este estudo.

Agradeço aos membros da minha banca pelas observações importantes na etapa de Qualificação. Ao professor André Gustavo, pelo excelente profissional que é e por ser também uma ótima referência que tenho para a carreira que escolhi. À professora Karina Roglio, que por meio de sua Tese foi uma das principais impulsionadoras deste estudo. Eu não poderia ter uma banca melhor escolhida.

Agradeço aos membros da coordenação do PPGA. Ao coordenador, professor Franzé Costa, e ao vice-coordenador, professor Diogo Helal, por acreditarem em mim e me fazerem viver de fato o mestrado. Aos secretários Helena, Joca e Diego, cujo silencioso trabalho é fundamental para as atividades discentes e docentes. A importância de vocês deve ser reconhecida em cada realização deste Programa.

Agradeço aos meus colegas da turma 37 pelos momentos dentro e fora de sala. Ter companheiros que vivenciam e compartilham as experiências e percepções sobre o meio é fundamental para o crescimento individual. Há, sem dúvidas, um pouco das nossas discussões em cada página deste trabalho.

Obrigado a todos. Caminhar sozinho seria impossível.

EPÍGRAFE

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*
(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como o Método de Caso para Ensino contribui para o desenvolvimento da Prática Reflexiva de discentes de Graduação em Administração. Utilizou-se como pano de fundo teórico Aprendizagem Experiencial, além do levantamento de estudos já publicados sobre Método de Caso e Reflexão. A metodologia adotada partiu do entendimento de que se fazia necessária uma etapa exploratória, visando identificar se o Método de Caso impactava positivamente sobre a Prática Reflexiva. Desta forma, a etapa empírica do estudo se desenvolveu em dois momentos: (a) etapa quantitativa, por meio da utilização de um questionário estruturado. Para a análise de dados desta etapa, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória para identificar o impacto da estratégia “caso para ensino” sobre a Prática Reflexiva. (b) Na etapa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação não participante. A Análise de Conteúdo foi utilizada para compreender como os discentes vivenciaram a experiência e de que forma o Método de Caso os estimulou à Prática Reflexiva. Os resultados iniciam apresentando o significado de reflexão para os discentes, considerando o impacto para a prática profissional em administração, seus obstáculos e impulsionadores. Esta primeira explanação possibilita aprofundar o entendimento sobre os demais resultados. Segue-se apresentando os dados quantitativos que exploram as cinco dimensões da Prática Reflexiva. Posteriormente exploram-se as categorias predefinidas para a etapa qualitativa: (a) Método de Caso e Reflexão; (b) Método de Caso e Experiência; e (c) Método de Caso e Aprendizagem Reflexiva. A categoria Método de Caso e Reflexão evidencia que o Caso insere os alunos em uma situação de posicionamento individual, levando-os a questionar seus conhecimentos e experiências e considerá-los de maneira ampla na interpretação e resolução dos dilemas dos Casos. Nas etapas da análise realizadas em grupo ampliou-se o repertório de experiências e o questionamento, visando a uma resposta coletiva baseada em um entendimento mútuo e sob base argumentativa. A categoria Método de Caso e experiência evidenciou, sobretudo, a relevância da articulação entre diferentes experiências (prévias e vivenciadas). A reflexão foi considerada um fator mediador, imprimindo significado à aprendizagem e gerando projeções sobre a forma de atuar futuramente. Por fim, a categoria Método de Caso e Aprendizagem Gerencial Reflexiva permitiu compreender como a estratégia de ensino pode ser relevante para desenvolver os pensamentos crítico, introspectivo e criativo, possibilitando também “aprender a aprender” e desenvolver competências gerenciais voltadas à tomada de decisão. Como resposta aos objetivos do estudo, entende-se que o Método de Caso para Ensino impacta positivamente na

prática reflexiva, por inserir os discentes em um contexto de ação gerencial simulada e pelas suas diferentes etapas, que proporcionam interação, articulação de experiências e questionamento. Nas conclusões citam-se ainda algumas limitações e recomendações para estudos futuros.

Palavras-chave: Reflexão. Prática Reflexiva. Método de Caso para Ensino. Aprendizagem. Experiência.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the Case Method for Teaching contributes to the development of Reflective Practice of Undergraduate Administration students. The prospect of Experiential Learning and a survey of published studies on Case Method and Reflection were used as a theoretical background. The methodology was chosen based on the understanding that an exploratory step was necessary in order to identify if the method impacted positively on Reflective Practice. Thus, the empirical stage of the study was conducted in two stages: (a) quantitative phase, through the use of a structured questionnaire. For the data analysis of this stage, an Exploratory Factor Analysis was conducted to identify the impact of the strategy 'case for teaching' on Reflective Practice. (b) In the qualitative phase, semi-structured interviews and participant observation were conducted. The content analysis was used to understand how have the students experienced Case Method and how did it encourage Reflective Practice. The results start showing the meaning of reflection for students, considering the impact on professional practice in administration, their obstacles and drivers. This first explanation enables deeper understanding of the other results. Following is presenting quantitative data that explore the five dimensions of Reflective Practice. Later explores the predefined categories for the qualitative phase: (a) Method of Case and reflection; (b) Method of Case and Experience; and (c) the method of Case and Reflective Learning. The category of Case Method and Reflection brought up that the Case Method puts students in a situation of individual placement, leading them to question their knowledge and experiences and consider them broadly in the interpretation and resolution of the dilemma of the case. In the stage of the analysis conducted in groups, it was expanded the repertoire of experiences and questioning, seeking a collective response based on mutual understanding and under argumentative basis. The category of Case Method and experience showed, especially, the importance of coordination between different experiments (previous and experienced). The reflection was considered a mediating factor, printing meaning to learning and generating projections on how to act in future. Finally, the category of Case Method and Reflective Learning Management allows us to understand how the teaching strategy may be relevant to develop critical, introspective and creative thoughts, allowing also " learning how to learn " and to develop managerial decision making skills. In response to the study objectives, it is understood that the Case Method for Teaching positively impacts on reflective practice by inserting the students in the context of simulated managerial action and its

different stages, which provides interaction, joint experiences and questioning. The conclusions still cite some limitations and recommendations for future studies.

Keywords: Reflection. Reflective Practice. Case Studies. Learning. Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de Aprendizagem em Ação no Ensino de Administração	23
Figura 2 - Processos e Dimensões de Aprendizagem.....	31
Figura 3 - Os Nove Estilos de Aprendizagem.....	35
Figura 4 - O Espiral do Pensamento Reflexivo.....	62
Figura 5 - O Modelo de Reflexão-como-Comparação.....	63
Figura 6 - O Contínuo da não-reflexão à reflexão.....	63
Figura 7 - A Prática Reflexiva segundo Schön.....	65
Figura 8 - Cinco Dimensões da Reflexão.....	65
Figura 9 - Inter-relações entre os pensamentos criativo, crítico e introspectivo na prática reflexiva.....	66
Figura 10 - Design da pesquisa.....	73
Figura 11 - Etapas da Análise Fatorial Exploratória.....	78
Figura 12 - Ciclo de Análise das Entrevistas Qualitativas.....	81
Figura 13 - Significado de reflexão para os discentes.....	88
Figura 14 - Obstáculos à reflexão sob a perspectiva dos discentes.....	91
Figura 15 - Facilitadores do processo de reflexão sob a perspectiva discente.....	93
Figura 16 - Distribuição dos alunos por disciplinas onde foram aplicados os questionários.....	95
Figura 17 - Distribuição da amostra por ano de ingresso no curso.....	96
Figura 18 - Distribuição dos discentes da amostra por turno.....	96
Figura 19 - Gênero dos discentes da amostra.....	97
Figura 20 - Distribuição dos discentes da amostra por idade.....	98
Figura 21 - Distribuição da amostra quanto ao exercício de atividade profissional.....	98
Figura 22 - Distribuição dos discentes quanto à realização de estágio curricular.....	99
Figura 23 - Distribuição dos discentes quanto à realização de atividades de Monitoria,	

Pesquisa ou Extensão.....	100
Figura 24 - 1ª Dimensão: Ação-problema.....	104
Figura 25 - 2ª Dimensão: Reflexão-em-ação.....	106
Figura 26 - 3ª Dimensão: Descrição do Evento e Qualquer Reflexão-em-Ação.....	109
Figura 27 - 4ª Dimensão: Reflexão sobre a Descrição da Reflexão-em-Ação.....	111
Figura 28 - 5ª Dimensão: Reflexão sobre a Reflexão-sobre-a-Ação.....	113
Figura 29 - A reflexão na etapa individual de resolução do Caso.....	116
Figura 30 - A reflexão na etapa de análise do caso em pequenos grupos.....	119
Figura 31 - Reflexão na etapa de grande grupo.....	121
Figura 32 - Contribuição para a reflexão dos pares durante a etapa de grupo.....	123
Figura 33 - Obstáculos à reflexão durante a resolução do caso.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de Aprendizagem Experiencial.....	31
Quadro 2 - Fatores envolvidos na aprendizagem de tipo experiencial.....	33
Quadro 3 - Instrumentos mais utilizados para identificar estilos de aprendizagem.....	33
Quadro 4 - Comparação entre Métodos de Discussão de Caso usando os sete princípios.	49
Quadro 5 - Vantagens e desvantagens relacionadas à utilização do Método de Caso.....	52
Quadro 6 - Facilitadores e limitantes para o desenvolvimento e uso da reflexão.....	71
Quadro 7 - Dimensões e pesquisas que fundamentam o questionário para coleta de dados.....	74
Quadro 8 - Relação entre instrumentos de coleta de dados e objetivos específicos da pesquisa.....	74
Quadro 9 - Casos para ensino utilizados durante o processo de coleta de dados.....	76
Quadro 10 - Categorias analíticas e seus elementos constitutivos.....	82
Quadro 11 - Critérios de validade e confiabilidade da pesquisa.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fatores e variáveis correspondentes extraídas pelo Método de Componentes Principais.....	79
Tabela 2: Disciplinas onde foram aplicados os questionários.....	95
Tabela 3: Ano de Ingresso no curso de Administração da UFPB.....	95
Tabela 4: Turno de matrícula dos discentes da amostra.....	96
Tabela 5: Gênero dos discentes da amostra.....	96
Tabela 6: Idade dos discentes da amostra.....	97
Tabela 7: Discentes da Amostra quanto ao exercício de atividade profissional.....	98
Tabela 8: Discentes quanto à realização de estágio curricular.....	99
Tabela 9: Discentes quanto à participação em atividades de Monitoria, Pesquisa ou Extensão.....	99
Tabela 10: Perfil dos respondentes do <i>survey</i>	100
Tabela 11: Medidas Descritivas Gerais das Dimensões da Prática Reflexiva.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	19
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.2.1 Objetivo Geral.....	22
1.2.2 Objetivos específicos.....	22
1.3 JUSTIFICATIVA.....	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE APRENDIZAGEM.....	26
2.1.1 Aprendizagem Experiencial.....	29
2.2 MÉTODO DE CASO.....	38
2.2.1 Necessidade de estratégias diversificadas no ambiente de ensino atual.....	38
2.2.2 Histórico do Método de Caso para Ensino.....	41
2.2.3 Definição do Método de Caso para Ensino.....	42
2.2.4 Papel dos agentes envolvidos no Método de Caso para Ensino.....	44
2.2.5 Vantagens e desvantagens no uso do Método de Caso para Ensino.....	49
2.2.6 Relação entre Método de Caso para Ensino e Prática Reflexiva.....	55
2.3 REFLEXÃO.....	56
2.3.1 Relevância, histórico, conceito e inserção no contexto organizacional.....	56
2.3.1.1 Tipos de Reflexão.....	61
2.3.2 Modelos Teóricos Sobre Reflexão.....	62
2.3.3 Facilitadores e limitantes da reflexão.....	67
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	71
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	73
3.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	74
3.4 PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	75
3.5 MÉTODOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	77
3.5.1 Análise Quantitativa.....	77
3.5.2 Análise Qualitativa.....	80

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
4.1 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A REFLEXÃO.....	86
4.1.1 Significado de reflexão para os discentes.....	86
4.1.2 Obstáculos à reflexão	89
4.1.3 Facilitadores da Reflexão.....	92
4.2 PERFIL DOS RESPONDENTES DA ETAPA QUANTITATIVA.....	94
4.3 DIMENSÕES DA PRÁTICA REFLEXIVA.....	100
4.3.1 1ª Dimensão: Ação-problema.....	102
4.3.2 2ª Dimensão: Reflexão-em-ação.....	105
4.3.3 3ª Dimensão: Descrição do evento e qualquer reflexão-em-ação.....	107
4.3.4 4ª Dimensão: Reflexão Sobre a Descrição da Reflexão-em-Ação.....	109
4.3.5 5ª Dimensão: Reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação.....	111
4.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE MÉTODO DE CASO E REFLEXÃO.....	113
4.4.1 Método de caso e reflexão individual.....	114
4.4.2 Método de caso e reflexão em pequenos grupos.....	116
4.4.3 Método de caso e reflexão no grande grupo.....	119
4.4.4 Impacto que os discentes geram sobre a reflexão de seus pares.....	121
4.4.5 Método de caso e barreiras à reflexão.....	124
4.5 MÉTODO DE CASO E EXPERIÊNCIA.....	127
4.5.1 Método de caso e experiência prévia.....	127
4.5.2 Método de caso e experiência com o caso.....	129
4.5.3 Método de caso e projeções para decisões futuras.....	131
4.5.4 Método de caso como acelerador de experiências.....	133
4.6 MÉTODO DE CASO E APRENDIZAGEM REFLEXIVA.....	135
4.6.1 Método de caso e pensamento crítico.....	135
4.6.2 Método de Caso e pensamento introspectivo.....	137
4.6.3 Método de Caso e pensamento criativo.....	138
4.6.4 Método de Caso e inter-relação entre os pensamentos crítico, introspectivo e criativo.....	140
4.6.5 Método de caso, reflexão e aprendizagem gerencial.....	143

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
5.1 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA.....	151
5.2 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	152
 REFERÊNCIAS.....	 153
 APÊNDICE A – Questionário de pesquisa.....	 162
APÊNDICE B – Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb.....	164
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	165

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução divide-se em quatro partes. Em um primeiro momento, delimita-se o tema e problema de pesquisa. Segue-se com a apresentação dos objetivos geral e específicos que nortearão o trabalho. Posteriormente, realiza-se uma breve justificativa considerando a oportunidade, viabilidade e relevância da pesquisa. Por fim, faz-se uma breve apresentação da estrutura do trabalho.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Ao longo do século XX os gestores assumiram um papel fundamental no contexto organizacional como alocadores de recursos, tomadores de decisão e líderes. No século XXI, a busca por resultados organizacionais satisfatórios tem cada vez mais exigido destes profissionais a capacidade de aprender com suas decisões. Todavia, o ritmo de trabalho do administrador acaba caracterizando a sua prática como pouco reflexiva, porque se baseia em metas de curto prazo e comunicação oral, que acabam por dificultar o aprendizado (MINTZBERG, 2010). A ação é um ponto de partida para a aprendizagem, todavia, ela por si só não favorece a aprendizagem efetiva, sobretudo em ambientes dinâmicos. Para isto, é necessário que o processo de aprendizagem gerencial seja iniciado na ação e mediado pela reflexão (MINTZBERG, 2006).

Capacitar profissionais à reflexão requer inseri-los em um ambiente de responsabilidade e desafios constantes, exigindo novos modelos e processos de ensino que integrem as dimensões econômica, ética, política, social e ambiental de maneira sinérgica. Alguns autores têm apontado para a relevância de pensar a estrutura dos programas educacionais na área de gestão, tais como Mintzberg e Gosling (2003), Reynolds (1999) e Schön (1983; 2000). No contexto nacional, Nicolini (2003) explicita as dificuldades enfrentadas para a promoção do ensino em administração, revelando que o caráter mercadológico do ensino, a divisão cartesiana do conhecimento, o mecanicismo e a visão da administração como um sistema fechado são grandes empecilhos à difusão do conhecimento em administração via educação formal. Para ele, uma alternativa para a melhoria na oferta de educação gerencial seria tornar o aluno protagonista de seu próprio aprendizado.

O presente estudo se insere, portanto, num contexto de preocupação crescente com a melhoria da qualidade da educação gerencial no mundo e que se reflete também no Brasil, gerando, por exemplo, o surgimento da área de Ensino e Pesquisa (EPQ) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), cujo primeiro encontro divisional ocorreu em 2007.

A perspectiva de Nicolini (2003) está alinhada com a visão de Knowles (1980) sobre Aprendizagem de Adultos. Este último autor defende que o processo de aprendizagem requer uma dimensão experiencial. Para tanto, faz-se necessário o uso de estratégias de ensino que permitam alinhar os conhecimentos teóricos com a prática profissional. Dentre as estratégias que permitem alcançar tais objetivos, Silva *et al.* (2012) destacam o Método de Caso para ensino, a *Problem Based Learning* (PBL), as Simulações e os Jogos Empresariais, que integram uma das dimensões do sistema de Aprendizagem em Ação para o ensino de administração.

A introdução de estratégias de ensino em ação demanda a necessidade de o aluno vivenciar atividades práticas, aproximando a formação da ação profissional para tornar o processo de aprendizagem mais reflexivo. Inseridos no âmbito prático é possível, por exemplo, levá-los a experienciar os conceitos de *single-loop* e *double-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1996), sendo o primeiro entendido como um processo em que o indivíduo apenas executa a tarefa, sem alterar seu entendimento sobre ela, enquanto a aprendizagem de *double-loop* corresponderia a um processo que, mediado pela reflexão, possibilitaria alterar o resultado da tarefa e o entendimento do indivíduo sobre a mesma, proporcionando um conhecimento novo para o agente.

A reflexão emerge como um fator determinante para o processo de aprendizagem significativa. Para os alunos no início da formação gerencial, em nível de graduação, estimular a reflexão pode contribuir para desenvolver a capacidade de tomar decisões em sua prática gerencial futura. A literatura sobre reflexão remonta aos estudos de John Dewey no início do século XX, todavia, para o contexto gerencial e para a formação de administradores ainda há poucos estudos sobre o tema. Alguns autores como Schön (1983; 2000) e McGill e Brockbank (2004) se destacam ao dedicar atenção a este tema em âmbito organizacional. Estes autores também ampliam a perspectiva deweyana inserindo a relevância dos grupos no processo reflexivo, pois Dewey (1959) expunha uma visão demasiadamente individual sobre a reflexão. Um aspecto central que merece ser mencionado para os estudos envolvendo reflexão é a experiência, pois os indivíduos refletem sobre aquilo que experienciam e quando enfrentam dilemas que os levam a questionar as ações passadas ou em curso (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000).

Ao inserir estratégias de ensino ativas no contexto da educação formal de administradores, é possível levar os alunos a uma aprendizagem de tipo experiencial (MARQUADT *et al.*, 2009). Uma Aprendizagem Experiencial contribui para a redução da lacuna apontada por Nicolini (2003) entre teoria e prática profissional, aproximando os alunos

da dimensão tácita do conhecimento. A estratégia aqui estudada será o Método de Caso para Ensino, pois segundo Schön (1983), esta estratégia possibilita exercitar a prática reflexiva.

Porém, conforme apontam Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006), o uso do Método de Caso no contexto brasileiro é uma realidade ainda problemática e confusa. No contexto onde se desenvolverá a presente pesquisa (Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal da Paraíba), o método é pouco utilizado, ou utilizado de maneira equivocada (LIMA, 2011). Assim, trazer à tona aspectos relacionados à utilização desta metodologia no contexto onde se desenvolve o estudo pode contribuir para aumentar e melhorar o uso do Método de Caso nesta instituição.

O curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) localiza-se no Campus I, na cidade de João Pessoa, e no ano de 2013 completou 50 anos de fundação. O objetivo do curso é formar bacharéis habilitados nos diversos campos existentes da administração. Ao longo de sua existência, o curso já teve seu Currículo alterado três vezes, nos anos de 1991, 1995, e mais recentemente em 2007. Estas alterações buscaram atualizar o curso em relação às disciplinas, assim como estabelecer uma melhor relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em seu último Projeto Político-Pedagógico foi estabelecido que o curso teria duração mínima de oito períodos letivos para o turno diurno e nove períodos para o noturno. Dentre as competências que o curso busca desenvolver nos egressos ao longo da trajetória na educação formal, consta a competência gerencial, que consiste segundo o documento em refletir e atuar criticamente, compreendendo o posicionamento em um determinado contexto produtivo e o gerenciando (BRASIL, 2007), o que é determinado pela Resolução nº 1 de fevereiro de 2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2004). Observa-se neste sentido que a reflexão é um elemento significativo a ser desenvolvido no egresso.

Mintzberg (2010) defende que as pressões no ambiente gerencial não encorajam o desenvolvimento de planejadores reflexivos, mas sim de manipuladores de informação adaptativos e que preferem situações concretas. Compreende-se aqui que o Método de Caso, ao expor os indivíduos a situações problemáticas e que fogem aos ideais dos manuais teóricos, expõe os discentes à necessidade de repensar a prática, reformular os cursos de ação, e reorientar o conhecimento teórico em conformidade com o contexto da sua profissão, sendo assim um primeiro passo para estimular a reflexão. É pressuposto deste trabalho que o uso do Método de Caso para Ensino possibilita o compartilhamento de experiências levando os alunos a confrontarem perspectivas e refletirem sobre os posicionamentos uns dos outros, de

maneira similar ao que acontece com o indivíduo em uma sala de espelhos, tendo sua imagem refletida por diferentes ângulos. Considerando estas possibilidades que o Método de Caso oferece, levanta-se a seguinte questão de pesquisa:

Como o Método de Caso para Ensino promove o desenvolvimento da Prática Reflexiva dos alunos de Graduação em Administração?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as implicações da utilização do Método de Caso para Ensino na Prática Reflexiva de alunos de Graduação em Administração.

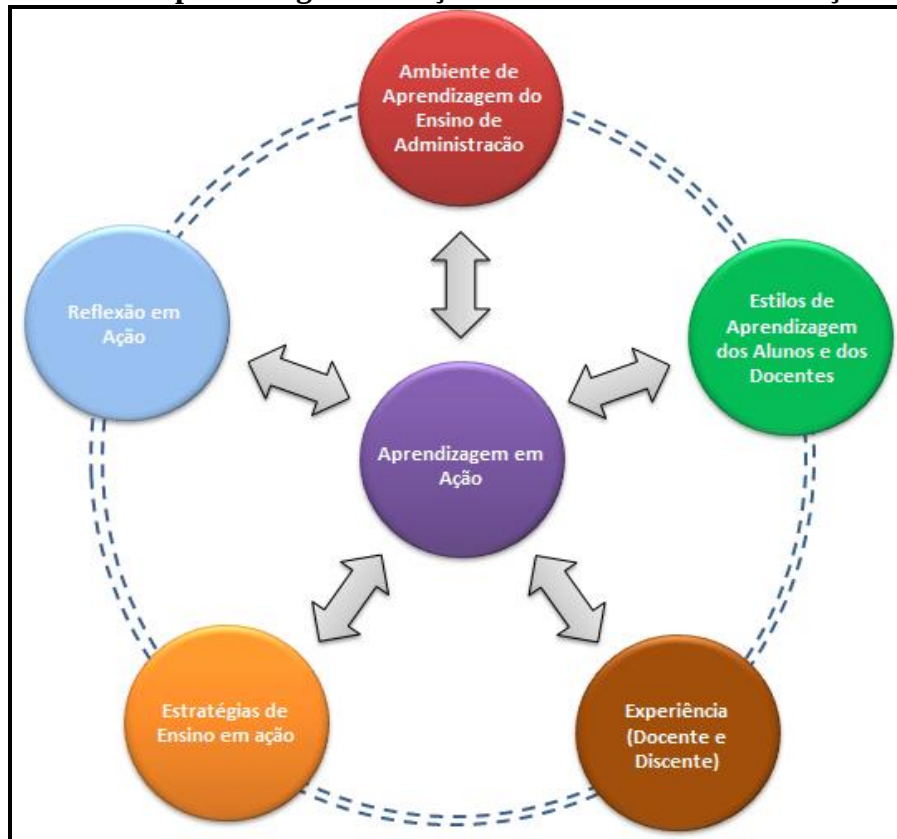
1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar o impacto do Método de Caso sobre as dimensões da Prática Reflexiva;
- Caracterizar a contribuição do Método de Caso na Prática Reflexiva;
- Explorar o papel da experiência na relação entre Método de Caso e Prática Reflexiva;
- Compreender a contribuição do Método de Caso para a Aprendizagem Reflexiva.

1.3 JUSTIFICATIVA

Esta proposta de pesquisa faz parte de um projeto mais amplo da CAPES chamado Pró-Administração (Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica em Administração), e conta com a participação de diferentes Instituições de Ensino, sendo seis brasileiras, uma peruana, e duas argentinas. O objetivo ao final de quatro anos de duração deste projeto é consolidar um sistema de Aprendizagem em Ação e difundi-lo nacional e internacionalmente. Dentre as pesquisas já realizadas neste contexto, um dos resultados emergentes está exposto na Figura 1 e consiste em um modelo de um sistema de ensino pautado nos pressupostos da Aprendizagem em Ação.

Figura 1 - Sistema de Aprendizagem em Ação no Ensino de Administração



Fonte: Silva *et al.*, 2012.

Observa-se na figura a articulação entre diferentes dimensões extraídas da literatura que contribuiriam para reduzir a lacuna entre teoria e prática. Algumas pesquisas empíricas já foram desenvolvidas sobre as diferentes dimensões isoladamente, como por exemplo, sobre a dimensão Reflexão em Ação tem-se a pesquisa de Araújo (2011), sobre a dimensão Estilos de Aprendizagem dos Alunos e dos Docentes tem-se o estudo de Sonaglio (2011), sobre as Estratégias de Ensino em Ação há a discussão de Lima (2011), sobre a Experiência Discente há o trabalho de Santos (2013), há o estudo realizado por Pereira (2012) sobre os facilitadores e limitantes no uso do Método de Caso para ensino, bem como a pesquisa de Dalfovo (2013), sobre a estratégia do Método de Caso. Em suma, existem iniciativas que visam explorar as diferentes dimensões do sistema, e estas contribuem para um entendimento parcial sobre as possibilidades e limitações referentes ao modelo teórico proposto. Todavia, ainda não foram empreendidos esforços visando articular as diferentes dimensões, ou pares destas dimensões, com o objetivo de evidenciar os vínculos entre elas e a necessidade de pensar a ação docente a partir de uma perspectiva mais ampla. Assim, torna-se relevante empreender esforços para compreender como as dimensões do sistema de Aprendizagem em Ação interagem empiricamente.

Identifica-se na literatura a existência de conectores entre estas dimensões, conforme apontam Silva *et al.* (2012). Esta pesquisa se propõe a analisar os vínculos entre duas dimensões de forma integrada. A dimensão Reflexão em Ação, que consiste no estímulo ao tipo de pensamento que altera o curso das ações em seu próprio contexto, contribui para uma aprendizagem mais profunda e permite ao indivíduo lidar melhor com novos eventos. Já a dimensão Estratégias de Ensino discute a possibilidade de difusão de quatro alternativas metodológicas para aproximar os alunos da prática profissional, que são a *Problem Based Learn* (PBL), Simulações, Método de Caso e Jogos Empresariais. Neste estudo discute-se apenas a estratégia Método de Caso e sua contribuição para o desenvolvimento da prática reflexiva que emerge no contexto da ação.

Outros fatores que caracterizam a relevância da proposta são a necessidade de utilização de métodos de ensino adequados e a formação de indivíduos com capacidade de reflexão sobre suas práticas profissionais, visíveis tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), quanto no Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2006) do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB – locus de realização da pesquisa).

Quanto à sua viabilidade, alguns aspectos merecem ser destacados: (a) o Método de Caso é, dentre todas as Estratégias de Ensino em Ação já expostas, a mais utilizada; (b) os alunos do curso de Mestrado e Doutorado da UFPB estão sendo preparados para elaborar e aplicar o Método de Caso por meio de Seminários Especiais ofertados semestralmente, sendo assim uma realidade da formação dos docentes do PPGA/UFPB; (c) a realização das atividades ocorrerá dentro da UFPB com os alunos da própria instituição, reduzindo os obstáculos de tempo e distância, bem como imbróglios burocráticos que por ventura poderiam inviabilizar a pesquisa; (d) os custos previstos para a realização do estudo são cobertos pelo projeto. Neste sentido, percebe-se que há suficiente disponibilidade de recursos para a concretização da pesquisa.

Entende-se que a condução de uma pesquisa como esta pode trazer benefícios teóricos, práticos e sociais. Sobre a sua relevância teórica, busca-se trazer luz sobre possibilidades existentes no processo de formação de administradores. À medida que se amplia o conhecimento sobre os vínculos entre a utilização do Método de Caso e a Reflexão-em-Ação abre-se novas possibilidades que vão além das estratégias de ensino tradicionais, que consideram o discente apenas como um repositório de informações, passando a introduzir uma perspectiva de aprendizagem mais orientada para a ação no contexto da formação.

O estudo pode ser considerado relevante para a prática, por possibilitar a adoção de uma Estratégia de Ensino em Ação (O Método de Caso) que auxilie no alcance de outros objetivos

educacionais, tais como o enfrentamento à complexidade de situações específicas, o desenvolvimento do pensamento analítico, o relacionamento das dimensões intelectual e emocional dos agentes envolvidos, etc. Esta discussão pode trazer à tona as limitações e o potencial de adoção dessas estratégias, levando os docentes a refletirem sobre suas práticas de ensino.

Por fim, deve-se considerar que as contribuições práticas e teóricas previstas podem impactar socialmente, pois se espera dos gestores capacidade para refletir em sua ação profissional, o que pode levá-los a tomar decisões alinhadas com as demandas atuais das organizações, governo, sociedade, meio ambiente etc. Assim, pode-se entender essa proposta como uma das ações do projeto mais amplo (Pro-Administração), que conta com diferentes iniciativas isoladas, mas que começam a integrar, buscando o alcance dos objetivos propostos pelo projeto que, se alcançados, terão um impacto significativo para diversos agentes.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em cinco etapas. Neste primeiro capítulo foi apresentada a contextualização e a inserção do problema de pesquisa, além da apresentação dos objetivos a serem alcançados e a justificativa para a realização deste estudo. O próximo capítulo discute as bases teóricas que nortearão a construção dos instrumentos de coleta e a análise dos dados da pesquisa de campo. Na etapa da metodologia, propõe-se o percurso de coleta, os instrumentos e a forma de análise dos dados. Posteriormente, discutem-se os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Ao final são tecidas considerações finais, buscando responder ao problema de pesquisa, com suas implicações acadêmicas e práticas, suas limitações, bem como recomendações para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção faz-se uma breve introdução às perspectivas teóricas sobre Aprendizagem e Aprendizagem de Adultos, em seguida é traçada uma discussão mais profunda sobre Aprendizagem Experiencial, que se alinha às concepções acerca de Método de Caso e Reflexão para um melhor entendimento sobre a relação entre ambos.

2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE APRENDIZAGEM

Este estudo envolve alunos de bacharelado em administração. Para alunos deste nível de ensino espera-se um comportamento de indivíduos adultos, buscando-se simultaneamente estimular tal comportamento (KNOWLES, 1980). Assim, torna-se relevante discutir brevemente algumas abordagens acerca da Aprendizagem de Adultos e delimitar uma perspectiva teórica que fundamente as etapas posteriores do trabalho.

A primeira abordagem voltada para a educação de adultos emerge no início do século XX, a partir dos estudos de Edward C. Lindeman. Em seu trabalho intitulado *The Meaning of Adult Education* este autor expôs as características centrais da educação de adultos: (a) motivação para aprender à medida que experimentam e percebem que suas necessidades e interesses podem ser satisfeitos; (b) a aprendizagem se orienta para a vida; (c) a experiência é a fonte principal de aprendizagem para o adulto; (d) os adultos são mais autodirigidos; (e) as diferenças entre os indivíduos se ampliam com o avanço da idade (LINDEMAN, 1926). Clarke e Butcher (2006) e Silva (2009) acrescentam que a educação de adultos incorpora elementos de diversas disciplinas, tais como ciência política, economia, psicologia, antropologia, história e sociologia. Knowles (1980) observou que a educação de adultos ganha espaço, sobretudo, a partir da década de 1980, com a necessidade de avanços na qualificação profissional.

Durante o século XIX surge o termo Andragogia, visando contemplar dimensões relacionadas à educação de adultos que a “Pedagogia” não contemplava. Esta perspectiva ganha notoriedade teórica a partir da década de 1960 com os estudos de Malcolm Knowles. Em essência, a Andragogia corresponde a uma linha de pensamento sobre Aprendizagem de Adultos. Considerando esta diferença em se trabalhar com adultos, faz-se necessário discutir algumas possibilidades teóricas que buscaram municiar os profissionais em educação para trabalhar com adultos.

Com o intuito de desenvolver sua teoria compreensiva da aprendizagem humana, Jarvis (2006) apresenta um panorama destas abordagens, trazendo as concepções fundamentadas na ação: (a) Behaviorista; (b) Aprendizagem Social; (c) Aprendizagem em Ação. Apresenta

posteriormente as teorias cognitivas, incluindo as visões de Chris Argyris e Donald Schön, que discutem teorias de ação, e Jack Mezirow, que parte de uma perspectiva de Aprendizagem Transformadora. O autor discute também a abordagem experiencial, que tem David Kolb como um de seus principais expoentes. Algumas das abordagens que merecem menção são a Aprendizagem em Ação, Aprendizagem Autodirecionada e a Aprendizagem Transformadora.

A Aprendizagem em Ação é uma abordagem que surge no contexto organizacional, proveniente da proposta de Reginald Revans na década de 1940 (MCGILL; BROCKBANK, 2003). Esta abordagem foi amplamente difundida após a década de 1990, com a adoção de programas de Aprendizagem em Ação por organizações de ensino tradicionais dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália (MARQUADT *et al.*, 2009).

Segundo O'Neil e Marsick (2007) a Aprendizagem em Ação parte da premissa de que os indivíduos devem se engajar livremente no desenvolvimento de caminhos para a resolução de problemas desafiadores em que não cabem soluções programadas. Os autores definem que a Aprendizagem em Ação tem como bases: (a) ação para a aprendizagem; (b) profundo desenvolvimento pessoal para refletir sobre a ação; (c) trabalhar com problemas sem respostas certas, ou simples atividades de quebra-cabeças; (d) contribuição dos problemas para o desenvolvimento pessoal e organizacional; (e) aprendizes em ação trabalhando em conjunto com pares que compartilham adversidades dando suporte uns aos outros; (f) primazia à busca por questionamento em relação à busca por conhecimentos acabados.

Outra abordagem que contribui para compreender a aprendizagem de adultos é a Aprendizagem Autodirecionada. Brookfield (1986) a explora como um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa de projetar experiências, diagnosticar suas próprias necessidades, localizar os recursos necessários à aprendizagem e avaliar sua própria evolução. O autor esclarece também que a Aprendizagem Autodirecionada não significa autossuficiência de aprendizagem, fazendo-se necessária a interação com vários instrumentos e um nível mínimo de direcionamento a objetivos, o que torna a experiência um fator central para a motivação do indivíduo.

Já Mezirow (1991) se debruça sobre a Aprendizagem Transformadora, baseando-se na concepção de que o processo de aprendizagem no indivíduo adulto ocorre a partir das experiências em direção à construção de significados. Este autor se baseia nos estudos sobre ação comunicativa de Habermas, sendo a reflexão crítica um fator central neste processo. Para que a aprendizagem seja transformadora, o aprendiz deve passar pelas seguintes fases: (a) vivência de um dilema desorientador; (b) um exame de consciência envolvendo os próprios

sentimentos; (c) uma avaliação crítica das hipóteses; (d) reconhecimento de que a própria insatisfação e o processo de transformação são compartilhados; (e) exploração de opções para novos papéis, relações e ações; (f) o planejamento de um curso de ação; (g) a aquisição de conhecimentos e habilidades para implementar os planos de ação; (h) tentativa provisória de exercício de novos papéis; (i) desenvolvimento de competências e autoconfiança; (j) e a reintegração na sociedade a partir de um novo esquema ou perspectiva de significado. Para o autor, este processo possibilita uma análise dos pressupostos do indivíduo em direção à construção de novos significados.

Estas três abordagens convergem na caracterização do indivíduo como ser social, que aprende a partir de suas experiências e buscam objetivos que precisam ter significado e levar à transformação do indivíduo e do seu ambiente (O'NEIL; MARSIK, 2007; BROOKFIELD, 1986; MEZIOROW, 1991). Knowles, Holton e Swanson (2011) também ressaltam o papel da experiência, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento prévio, para a discussão sobre a Aprendizagem de Adultos. Outra consideração relevante é feita por Fox (1997), que defende a existência de um mundo da prática do desenvolvimento gerencial, e um mundo da prática da educação gerencial, e que o mundo da prática gerencial se insere na interseção entre estes dois mundos. Em outras palavras, o autor visualiza que o desenvolvimento gerencial deve estar relacionado à educação gerencial no ambiente da prática gerencial.

A reflexão também assume um papel significativo neste processo de aprendizagem. Mezirow (1991) identifica a reflexão crítica sobre conteúdo, processos e premissas como condutora da Aprendizagem Transformadora. Inserindo a aprendizagem em um contexto social, entende-se que a reflexão é significativa para o desenvolvimento de uma aprendizagem de *double-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1994; MCGILL; BROCKBANK, 2004), e que pode ser apoiada por comunidades de prática, desenvolvimento de identidade e criação de significados (WENGER, 1998).

Segundo Garcia e Conde (2003, p. 77), todas estas perspectivas contribuem para a compreensão sobre a educação de adultos e a educação superior:

No quadro da educação superior, e particularmente da educação de adultos, o tema da aprendizagem experiencial tem sido amplamente tratado por diferentes pontos de vista. Prova disso são os enfoques clássicos como a perspectiva andragógica de Malcolm Knowles ou a teoria transformadora da aprendizagem do adulto de Jack Mezirow. Mais recentemente também, a teoria de Donald Schön sobre a 'reflexão na ação' e o enfoque da aprendizagem na ação (Action Learning) de Reginald Revans. Um dos enfoques que mais atenção tem despertado ao longo das últimas duas décadas a julgar-se pelo volume impressionante de publicações e estudos sobre sua aplicação em diferentes campos é a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb.

Todas as abordagens aqui apresentadas fornecem cada uma sua contribuição, mas o foco deste trabalho é a aprendizagem com base na experiência e mediada pela reflexão. Dado que, segundo Garcia e Conde (2003) muitos autores reconhecem a impossibilidade de desenvolver uma teoria unificada da aprendizagem, discutiremos doravante a perspectiva da Aprendizagem Experiencial, considerando que ela dá o suporte necessário para a compreensão do fenômeno que se pretende abordar neste trabalho.

2.1.1 Aprendizagem Experiencial

A aprendizagem no ambiente organizacional é uma necessidade que emerge das exigências dinâmicas do contexto (KOLB, 1997), uma abordagem difundida no contexto da gestão e da educação de nível superior para contribuir com o entendimento do processo de aprendizagem dos indivíduos e uma forma de facilitar a educação dos mesmos (KOLB, 1984). Esta perspectiva se desenvolve com mais evidência a partir dos anos 1980, tendo David Kolb como um de seus principais expoentes (JARVIS, 2006).

A Aprendizagem Experiencial tem bases nos trabalhos desenvolvidos por John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget (KOLB, 1984). Jarvis (2006) cita ainda a relevância de outros autores, tais como Malcolm Knowles, David Kolb, David Boud, Edward Cell, Susan Warner Weil e Ian McGill, cada um contribuindo para o avanço desta abordagem, tornando-a também mais complexa. Na tentativa de clarear o ambiente turvo em que se inserem as vertentes sobre Aprendizagem Experiencial, Moon (2004) tenta diferenciar os estudos sobre aprendizagem que envolvem experiência em dois tipos: (a) Aprendizagem Experiencial, entendida como uma forma de aprendizagem de adultos em que algumas experiências particulares contribuem para o desenvolvimento individual no âmbito da aprendizagem formal; (b) aprendizagem a partir da experiência, caracterizada pela aquisição de conhecimentos provenientes da vivência em qualquer ambiente. A diferença central entre as duas perspectivas é a intencionalidade de aprendizagem que é característica da Aprendizagem Experiencial.

Kolb e Kolb (2005) afirmam que a abordagem às vezes é entendida como um conjunto de ferramentas e técnicas para fornecer experiências que conduzam à aprendizagem. Todavia, o sentido que os autores tentam imprimir à Aprendizagem Experiencial inspira-se na filosofia da educação de John Dewey e o que ele chamou “teoria da experiência”, que entende a relevância de inserir elementos práticos profissionais à educação tradicional. Jarvis (2006) afirma que a relevância da perspectiva experiencial está principalmente no impulso ao pensamento sobre o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, tornando a

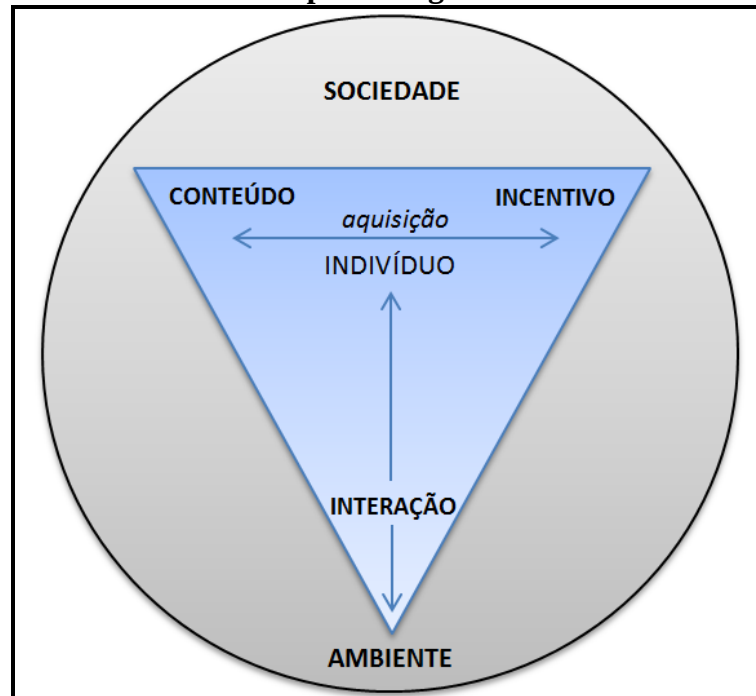
experiência determinante no processo e gerando implicações práticas para o trabalho do aprendiz.

A teoria é construída sob seis proposições: (a) aprendizagem é melhor concebida como um processo, não em termos de resultados; (b) toda aprendizagem é reaprendizagem; (c) aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação dialeticamente opostos para o mundo, e são os conflitos, diferenças e discordâncias que conduzem o processo de aprendizagem; (d) aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo; (e) aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente; (f) aprendizagem é o processo de criação de conhecimento (KOLB; KOLB, 2005).

As pesquisas de David Kolb centraram-se na Aprendizagem Experiencial por meio da identificação dos estilos de aprendizagem dos indivíduos. Kolb (1984) e Kolb e Kolb (2005) defendem que a aprendizagem é um processo cíclico em que experiências concretas são a base para observações e reflexões; as reflexões são assimiladas e destiladas em conceitos abstratos, gerando novas implicações para a ação; estas implicações podem ser ativamente testadas e servir como guia para novas experiências. O autor identificou ao longo de suas pesquisas que os gestores em geral se caracterizam por sólidas habilidades de experimentação ativa e pouquíssimas habilidades de observação reflexiva (KOLB, 1997). Desenvolver esta pesquisa sob as bases da Aprendizagem Experiencial permite visualizar a relação entre experimentação e reflexão.

Vale ressaltar que não é qualquer experiência que possibilita aprendizagem. Kolb (1984) afirma que a percepção da experiência não é suficiente, mas sim o que o indivíduo observa que pode ser feito a partir desta experiência. A intenção para aprender com a experiência é o que justifica o uso do termo Aprendizagem Experiencial, para Moon (2004). Já Illeris (2007) visualiza a experiência relevante a partir de três dimensões: (a) dimensão de conteúdo; (b) dimensão de incentivo; (c) dimensão de interação. O autor entende a Aprendizagem Experiencial como a articulação subjetiva e equilibrada das dimensões de conteúdo, incentivo e interação, conforme se pode visualizar na Figura 2.

Figura 2 - Processos e Dimensões de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Illeris (2007).

Ao longo dos anos as pesquisas sobre Aprendizagem Experiencial utilizaram diferentes conceitos. Kolb (1984, p. 41) define Aprendizagem Experiencial como “o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”. Afirmando ainda que o conhecimento é uma combinação entre compreender e transformar a experiência. Já Illeris (2007) se baseia em John Dewey, Susan Warner Weil e Ian McGill, e David Boud, para afirmar que a Aprendizagem Experiencial resulta de um processo contínuo de interação que deve ser pelo menos em parte controlado pelo aprendiz e envolvê-lo, estando diretamente relacionado com o ambiente real. A Aprendizagem Experiencial também pode ser caracterizada por liberdade e um alto grau de autodirecionamento, possibilitando emancipação ao mesmo. Moon (2004) apresenta uma série de conceitos de Aprendizagem Experiencial, conforme se pode visualizar no Quadro 1:

Quadro 1 – Definições de Aprendizagem Experiencial

Definições de Aprendizagem Experiencial
“A noção de aprendizagem experiencial foi apropriada para designar tudo, desde atividades instrucionais cinestésicas dirigidas em sala de aula, projetos especiais no local de trabalho intercalados com diálogos críticos liderados por um facilitador , aprendizagem gerada através de movimentos de ação social e até mesmo aventuras de Construção de Equipes no deserto. Problemas de definição aparecem quando se tenta separar a noção de aprendizagem experiencial das experiências comumente associadas com a educação formal, tais como discussões em aula, a leitura e análise e reflexão” (FENWICK, 2000).
“O conhecimento adquirido por meio da internalização consciente ou inconsciente de nossas experiências próprias ou observados que constroem sobre nossas experiências e conhecimentos prévios” (BEARD; WILSON, 2002)
“O contraste entre aprendizagem experiencial e não-experiencial está entre ser mais ou menos abstrata , e empregar um conjunto de símbolos mais ou menos lingüísticos nas transações em que a aprendizagem

ocorre” (TUMIN, 1976)
“aprendizagem experiencial significa a aprendizagem que ocorre quando alterações nos julgamentos, sentimentos ou habilidades são resultados da vivência particular de uma pessoa em um ou mais eventos ” (CHICKERING, 1977)
“A aprendizagem experiencial ... é sinônimo de aprendizagem com "descoberta-significativa" ... que envolve o aluno em resolver as coisas por si mesmo, reestruturando suas percepções sobre o que está acontecendo” (BOYDELL, 1976)
“aprendizagem experiencial é a aprendizagem que está enraizada em nosso fazer e nossa experiência . É aprender que ilumina essa experiência e fornece orientação para realização de julgamentos como um guia para escolha e ação ” (HUTTON, 1989)
“O ... termo "aprendizagem experiencial" insiste que não pode haver distinção fundamental entre o que é pessoalmente entendido e o que é pessoalmente, intimamente vivido ao longo da vida ... não podemos vir a conhecer qualquer aspecto do mundo sem inserir um determinado tipo de atitude em relação a ele ” (SALMON, 1989)
“Conceitos de aprendizagem experiencial oferecem uma maneira de estruturar e sequenciar aprendizagem que levam ao aumento da efetividade da experiência ” (GREEN, 1995)
“[Na Aprendizagem Experiencial] o fato de que o aluno, e não o educador, deve ser capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos a partir dos ensinamentos é o pano de fundo” (SAUNDERS, não datado)
“A aprendizagem experiencial é um processo no qual uma experiência é refletida e traduzida em conceitos que por sua vez tornam-se diretrizes para a nova experiência” (SADDINGTON, 1992)
“A ideologia profissional recebido de aprendizagem experiencial é que ela empodera indivíduos a ganharem controle sobre a aprendizagem e , conseqüentemente, sobre suas vidas , e para assumir a responsabilidade por si mesmos. [Ela é] amplamente considerada para capacitar os alunos de uma forma que a aprendizagem não-experiencial não consegue” (GRIFFIN, 1992).

Fonte: Adaptado de Moon (2004).

Para Moon (2004), todas essas definições contribuem de alguma forma para o que se entende por Aprendizagem Experiencial, sendo também historicamente situadas. Todavia, a autora não visualiza a possibilidade de integrar estas diferentes perspectivas em uma visão única, nem intenciona isto. Para Almeida (2010, p. 40), as diferenças entre os conceitos sobre Aprendizagem Experiencial permitem visualizar a aprendizagem como “um conjunto de condições por meio do qual os indivíduos concentram-se, absorvem, processam e transformam uma informação em conhecimento”. Este processo é facilitado devido à preferência dos indivíduos por determinados tipos de aprendizagem. Por este motivo estudos sobre estilos de aprendizagem individuais ganharam centralidade nas pesquisas sobre Aprendizagem Experiencial.

Vários elementos dos conceitos apresentados no Quadro 1 permitem visualizar a Aprendizagem Experiencial como a articulação entre três fatores: (a) agentes; (b) situações; (c) bases que serão alteradas ou reforçadas. Estes agentes, situações, bases para aprendizagem e os resultados que podem ser alcançados são resumidos no Quadro 2:

Quadro 2 – Fatores envolvidos na aprendizagem de tipo experiencial

Agentes	Situações	Bases
• Facilitador; • Indivíduo.	• Ação social; • Construção de equipes; • Eventos; • Reflexão.	• Julgamentos, sentimentos ou habilidades; • Ações e experiência.
• Resultados		
• Internalização consciente ou inconsciente das experiências observadas; • Mudanças em julgamentos, sentimentos ou habilidades; • Habilidade de Classificação; • Reestruturação de percepções; • Direção para fazer escolhas e agir; • Geração de um tipo particular de postura; • Melhoria da efetividade da experiência; • Aplicação do conhecimento; • Empoderamento dos indivíduos; • Tradução da experiência em conceito; • Geração de responsabilidade nos envolvidos; • Estruturação e sequenciamento da aprendizagem.		

Fonte: elaboração própria, 2013.

Em âmbito gerencial, os estudos desenvolvidos por David Kolb sobre estilos de aprendizagem têm sido frequentemente utilizados e apresentam resultados satisfatórios, o que parece indicar que esta perspectiva seja adequada para a área. Há outros autores que desenvolveram pesquisas sobre estilos de aprendizagem que diferem da perspectiva de Kolb. Almeida (2010) cita o Modelo de Kolb, o Indicador de Tipos de Myers-Briggs, o Modelo da Dominância Cerebral de Herrmann e o Modelo de Felder-Silverman. Coffield *et al.* (2004) apresentam ainda vários instrumentos utilizados para identificar os estilos de aprendizagem individuais (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Instrumentos mais utilizados para identificar estilos de aprendizagem

	Autores	Instrumento	Ano de Publicação
1	Allinson e Hayes	Índice de Estilos Cognitivos	1996
2	Apter	Perfil do Estilo Motivacional	1998
3	Dunn e Dunn	Questionário de Estilo de Aprendizagem	1979
		Inventário de Estilos de Aprendizagem	1975
		Pesquisa de Preferência Ambiental para a Produtividade	1979
		Pesquisa de Construção de Excelência	2003
4	Entwistle	Inventário de Abordagens para Estudo	1979
		Inventário de Abordagens para Estudo Revisado	1995
		Inventário de Abordagens e Habilidades de Estudo	2003
5	Gregorc	Delineador de Estilos Mentais de Gregorc	1977
6	Herrmann	Instrumento de Dominância Mental de Hermann	1995
7	Honey e Mumford	Questionário de Estilos de Aprendizagem	1982
8	Jackson	Identificador de Perfis de Estilos de Aprendizagem	2002
9	Kolb	Inventário de Estilos de Aprendizagem	1976
		Inventário de Estilos de Aprendizagem Revisado	1985
		Inventário de Estilos de Aprendizagem versão 3	1999
10	Myers-Briggs	Indicador de Tipos de Myers-Briggs	1962
11	Riding	Análise de Estilos Cognitivos	1991

12	Stenberg	Estilos de Pensamento	1998
13	Vermunt	Inventário de Estilos de Aprendizagem	1996

Fonte: Adaptado de Coffield *et al.* (2004).

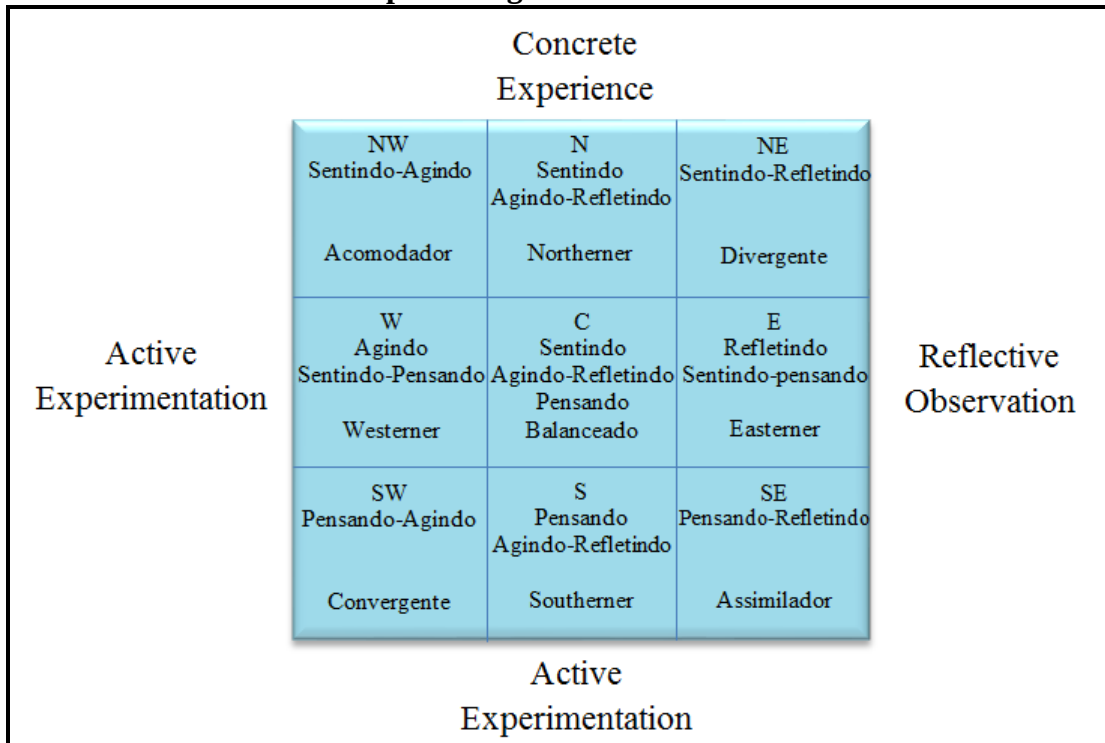
Para este estudo será utilizado o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984), cuja proposta pode ser compreendida em três estágios: (a) aquisição, fase que vai do nascimento à adolescência em que habilidades básicas e estruturas cognitivas se desenvolvem; (b) especialização, que vai do estudo formal até os primeiros anos de trabalho e experiências pessoais da idade adulta, em que forças sociais, educacionais e de socialização moldam o desenvolvimento de um estilo de aprendizagem especializado e particular; (c) integração, do meio da carreira em diante, em que modos não-dominantes de aprendizagem são expressos no trabalho e vida pessoal (KOLB; KOLB, 2005).

Kolb (1997) explicita a existência de quatro habilidades fundamentais para a aprendizagem efetiva: Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva, (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA). Para ele, o aprendizado efetivo ocorre quando os indivíduos são

capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (EC), refletir sobre essas experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas (OR), criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (CA), e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (EA).” (KOLB, 1997, p. 322)

Desde a sua publicação até anos recentes diversos estudos buscaram verificar empiricamente a validade do *Learning Style Inventory* (LSI) (KOLB; KOLB, 2005), como foi denominado o instrumento elaborado por Kolb. Alguns destes estudos acrescentaram novos estilos de aprendizagem. Kolb e Kolb (2005) reconhecem a existência de nove diferentes estilos de aprendizagem, conforme se pode visualizar na Figura 3:

Figura 3 – Os Nove Estilos de Aprendizagem



Fonte: Kolb e Kolb (2005).

Todavia, apesar de reconhecerem estes avanços, eles identificam que estes acréscimos contribuem apenas para explicitar que os estilos de aprendizagem não são estáticos (KOLB; KOLB, 2005). Para fins do estudo aqui empreendido serão discutidos apenas os quatro estilos inicialmente elaborados por Kolb (1984), que são:

- Divergente: este estilo corresponde à interseção entre *Concrete Experience* (CE) e *Reflective Observation* (RO). Indivíduos com esse estilo predominante têm melhor desempenho em situações que requerem geração de ideias, são bastante interessados em cultura e informação, lidam bem com trabalhos em equipe, e tendem a ser imaginativos e emocionais. Em situações de educação formal, eles preferem trabalhar em grupo, ouvindo com a mente aberta e recebendo *feedback* personalizado.
- Assimilador: o estilo assimilador fica entre *Abstract Conceptualization* e *Reflective Observation*. Pessoas com este estilo captam melhor uma grande quantidade de informações e conseguem sintetizá-las de forma lógica. São menos interessados em trabalhar com pessoas, e se desenvolvem melhor em tarefas que exigem ideias e conceitos abstratos. Em situações de educação formal estes indivíduos preferem aprender por meio de leitura e exploração de modelos analíticos.
- Convergente: o estilo convergente corresponde à acentuação das características de *Abstract Conceptualization* e *Active Experimentation*. Estes indivíduos conseguem

encontrar uso prático para ideias e teorias, têm a habilidade para resolver problemas e tomar decisões. Em situações de aprendizagem formal, preferem experimentar novas ideias, simulações, avaliações de laboratório e aplicações práticas.

- **Acomodador:** o acomodador tem as habilidades de *Concrete Experience* e *Active Experimentation* acentuadas. Assim, elas são melhores para aprender diretamente se inserindo na experiência, agindo mais sobre seus sentimentos do que a partir de análise lógica. Em situações de resolução de problemas estes indivíduos costumam confiar nas informações provenientes de outras pessoas mais do que em suas próprias análises técnicas. Em situações de aprendizagem formal, eles preferem trabalhar em equipe.

Em pesquisas realizadas com alunos, Kolb (1997) identificou que estudantes de administração e negócios tendem a ser mais acomodadores, ou seja, com baixos níveis de observação reflexiva. Estas diferenças em estilos de aprendizagem podem contribuir para a compreensão de como o Método de Caso contribui para a Prática reflexiva, pois os estilos de aprendizagem podem inibir ou ampliar o potencial reflexivo durante a ação. Desta forma, em uma turma onde predominam os estilos acomodador e convergente, a reflexão pode sofrer obstáculos no nível individual.

Torna-se relevante expor também algumas barreiras à Aprendizagem Experiencial. Illeris (2007), a partir de seu modelo tridimensional, expõe que cada dimensão apresenta barreiras à aprendizagem: (a) dimensão de conteúdo tem como principal barreira a perda de concentração e envolvimento do aluno; (b) dimensão de incentivo tem as defesas mentais como obstáculos à aprendizagem, fazendo com que o indivíduo não se motive; (c) dimensão de interação, apresenta a resistência a opiniões como principal obstáculo. Moon (2004) define alguns limites para que a Aprendizagem Experiencial ocorra: (a) Aprendizagem Experiencial requer esforço, não ocorre automaticamente quando uma pessoa tem uma experiência; (b) não é qualquer experiência que pode resultar em aprendizagem, mas experiências específicas, no tempo certo e no lugar certo; (c) desaprendizagem pode ser mais importante do que aprendizagem em Aprendizagem Experiencial; (d) aprendizagem experiencial deve reconhecer explicitamente a natureza subjetiva da experiência.

Compreender os próprios estilos e as barreiras à aprendizagem permite ao indivíduo descobrir as próprias forças e fraquezas enquanto aprendiz, possibilitando a aprendizagem por meio da experiência (KOLB, 1997). Rodgers (2002) aponta a interação com outros e com o contexto como um fator importante neste processo. Deve-se compreender também que

experiências são compostas de ações, crenças e sentimentos (RAELIN, 2001), sendo estes elementos consideráveis nas análises desenvolvidas sobre a Aprendizagem Experiencial.

De importância central para este trabalho é a concepção de Rigano e Edwards (1998, p. 433), ao afirmarem que: “O fator comum em muitas teorias de aprendizagem de adultos a partir da experiência é a importância colocada sobre a integração entre nova experiência e experiência passada a partir de um processo de reflexão”. Entende-se que a reflexão é um fator central para que a aprendizagem se dê de maneira contínua, além do ponto de captura, conforme defende Raelin (2001). Para Rodgers (2002), a função da reflexão é construir significados, formular relacionamentos e continuidades entre elementos de uma experiência, sua relação com outras experiências, com o conhecimento que elas carregam, e entre o conhecimento e o conhecimento produzido por outros. McGill e Brockbank (2004) também defendem a importância da reflexão como mediadora da aprendizagem, permitindo revisão de acontecimentos passados e impressão de sentido às ações, gerando novas formas de atuar futuramente.

Woerkom (2004) explora a relevância da reflexão para aprendizagem baseada na experiência afirmando que ela permite examinar e avaliar a efetividade e melhorar o desempenho. A reflexão possibilita ainda detectar falsas percepções sobre a experiência e a observação do contexto de maneira ampla (HOYRUP, 2004). Marquadt *et al.* (2009) defendem ainda que a aprendizagem, no sentido experiencial, ocorre quando a partir de uma experiência concreta se vive um problema surpreendente. Esta surpresa desencadeia um processo de reflexão sobre o problema, sobre as ações já empreendidas, e os desafios esperados, sendo o diálogo com outros um passo essencial para o questionamento dos próprios modelos mentais.

Educar profissionais com este perfil, capacitados a aprender por meio de suas experiências, reflexivos e qualificados para responder adequadamente aos desafios do ambiente de negócios atual requer a busca por novos modelos e processos de ensino que possibilitem a transformação do pensamento e fomentem estas características, levando ao pensamento amplo sobre as dimensões econômica, ética, política, social e ambiental envolvidas na prática profissional do administrador (CLOSS; ANTONELLO, 2010). Neste sentido, a busca por estratégias de ensino que permitam reduzir a lacuna entre ação e reflexão e conduzam à aprendizagem por meio da experiência parece assumir um papel significativo. Na próxima seção discute-se uma destas estratégias, o Método de Caso, entendendo que ela apresenta características adequadas para aproximar os discentes da experiência e da reflexão.

2.2 MÉTODO DE CASO

Nesta seção discute-se o Método de Caso enquanto estratégia de ensino, evidenciando sua relevância para o cenário de ensino atual em cursos de administração. Traça-se aqui também um breve histórico sobre o Método de Caso. Em seguida, expõem-se algumas definições. Dá-se continuidade com a discussão sobre o papel dos envolvidos na utilização da estratégia, as vantagens e desvantagens referentes ao seu uso, e as contribuições que pode trazer para a prática reflexiva dos alunos.

2.2.1 Necessidade de estratégias diversificadas no ambiente de ensino atual

Os alunos e o ambiente acadêmico do século XXI vêm exigindo dos professores uma postura diferente em sala de aula. Questionados sobre o que lhes desperta interesse, os alunos de ensino superior raramente fazem referências a estratégias de ensino que requerem apenas leitura, brilhantismo do professor, rigor intelectual e outras formas de aprendizagem passivas; eles costumam dar primazia a atividades que os envolvam, sejam mais ativas, e mais relacionadas às áreas profissionais em que eles atuarão (HAWES, 2004).

Ao propor um Sistema de Aprendizagem em Ação para o ensino em Administração, Silva, Lima, Sonaglio e Godoi (2012) destacam algumas estratégias de ensino ativas com características que se assemelham ao que propõe Hawes (2004): (a) Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – *Problem Based Learning*); (b) simulações; (c) jogos empresariais; (d) Método de Caso. Dentre estas estratégias, discutir-se-á aqui especificamente o Método de Caso para Ensino, que também é citado por Hawes (2004) como um método útil e efetivo para desenvolver habilidades necessárias para o sucesso na vida e, mais especificamente, nas carreiras dos alunos. A concepção deste autor é a de que a aprendizagem contém alta carga experiencial e, portanto, os alunos devem ser aproximados de sua prática profissional já nos primeiros estágios de sua formação.

Ao discutir esta estratégia pedagógica, Cesar (2005) também se posiciona favorável a uma perspectiva de aprendizagem no longo prazo, entendendo a necessidade de um processo de maturação dos alunos no desenvolvimento de capacidade analítica, de resolução de problemas e de tomada de decisão. É neste sentido que a autora encaixa o Método do Caso como um instrumento efetivo sob um olhar construtivista de aprendizagem. Todavia, cabe aqui levantar algumas questões propostas por Theroux (2009) que precisam ser respondidas quando se objetiva inserir uma inovação pedagógica: (a) os estudantes gostam disto?; (b) professores podem encontrar valor no custo da mudança?; (c) a inovação pode ser econômica e prática?

Ao questionar discentes de um curso de Mestrado em Gestão em uma Escola de Negócios do Reino Unido, Jennings (2002) percebeu que muitos deles citam o Método de Caso como provedor de *insights* para situações gerenciais, fornecedores de exemplos da vida real e ilustrativos para a aplicação de conceitos teóricos, e possibilita o desenvolvimento de habilidades que permitem comparar empresas que passam por situações similares. Já Hawes (2004) tratando do contexto de graduação, observou que os alunos sentem que o método os deixa atordoados com a quantidade de informações, mas que isto é positivo porque significa um desafio para os estudantes, apesar de se sentirem confusos sobre como proceder por não compreenderem exatamente como serão avaliados a partir desta estratégia, principalmente porque eles começam a perceber que várias respostas são possíveis. Após esta etapa, os alunos passam a se sentir mais curiosos, e finalmente eles sentem-se inseguros quanto à forma de sistematizar suas respostas para apresentação. Estas sensações são similares ao que passa um gestor em sua prática profissional, e é este sentido de diversão e excitação que torna a estratégia interessante para os alunos, pois eles são desafiados intelectualmente, politicamente e socialmente (HAMMOND, 2002).

Na perspectiva de Machado e Callado (2008), o Método de Caso convida o aluno ao envolvimento e o leva a assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Assim, professores que buscam atrair a atenção dos alunos e engajá-los no processo de aprendizagem encontrarão valor na mudança. A atividade gerencial apresenta um forte caráter tácito (MINTZBERG, 2010). Assim, entende-se que o processo de aprendizagem tenha como pressuposto colocar o aprendiz em contato com sua atividade. Se o objetivo do curso é construir as habilidades de resolução de problemas em diferentes contextos, conforme exige a prática gerencial, um tipo de Aprendizagem Experiencial é exigido.

Aprendizagem Experiencial não é aqui entendida como colocar o aluno na prática e esperar que ele domine tudo por si. Entende-se por Aprendizagem Experiencial uma abordagem que simule e motive o sujeito da aprendizagem:

Aprendizagem experiencial tem um forte fator motivacional. Se um indivíduo quer aprender sobre eletricidade, ele pode enfiar o dedo numa tomada de 12.000 volts ou em uma tomada doméstica. O primeiro matará o indivíduo, enquanto o segundo pode levá-lo a uma experiência que estimule a sua curiosidade para aprender sobre eletricidade (BONOMA, 1989, p. 2).

O último teste a que necessita passar uma inovação pedagógica, segundo Theroux (2009), é se ele é econômico e prático. A resposta para tal questionamento é inconclusiva. O Método do Caso apresenta diversas limitações, sendo o tempo uma das mais citadas. Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011) o tempo, dentre outros fatores, é citado como uma das

principais causas para a não utilização de estratégias ativas – dentre elas o Método de Caso – no curso de graduação em Administração da UFPB. Todavia, é necessário considerar não apenas a economia e a praticidade com relação ao tempo e outros recursos, mas também avaliar se a estratégia é efetiva no alcance dos objetivos educacionais a que se propõe. Outras estratégias podem ser mais práticas e econômicas, mas será que elas atingem os objetivos educacionais a que se propõem? É neste sentido que se defende o Método de Caso como uma inovação pedagógica viável, considerando-se os testes propostos por Theroux (2009).

Outra questão que merece ser discutida é a adequação do Método de Caso ao nível de graduação, proposta central deste estudo. Uma grande parte das pesquisas sobre o ensino utilizando Casos para Ensino foca o nível de pós-graduação, conforme Booth *et al.* (2000). Todavia, segundo os mesmos autores, Casos constituem um bom veículo para o nível de graduação e pesquisa nesta área deve ser feita visando comprovar sua efetividade.

Berger (1983) ao tecer uma defesa do Método de Caso, diferencia educação corporativa e educação de graduados, afirmando que as características dos aprendizes são distintas, a base de autoridade do professor é outra, as consequências políticas da aprendizagem para os discentes da educação corporativa são mais impactantes, e para os alunos de graduação há uma diferença de responsabilidade pela inexistência de uma relação direta entre educação e desempenho profissional. Todavia, estudos mais recentes já apontam para bons resultados do uso do Método de Caso em nível de graduação. Jennings (2000; 2002) Chang (2003) e Chang *et al.* (2005) fazem comparação entre três métodos distintos e mostram que simulações apresentam médias superiores aos demais, mas classificam ainda o Método de Caso como uma boa alternativa pedagógica.

Deve-se entender que de alguma forma torna-se relevante que os discentes tenham contato com estratégias de ensino que reduzam a lacuna entre teoria e prática. Esperar que eles absorvam conhecimento e, anos depois da formação, o apliquem no local de trabalho sem que se faça uma ponte não parece ser um caminho promissor (ARGYRIS; SCHÖN, 1974). Em última instância, entende-se que colocar os alunos em contato com problemas gerenciais conforme se propõe o Método de Caso pode reduzir este *gap*, constituindo-se como uma forma de Aprendizagem em Ação (CHANG, 2003).

A efetividade do método depende, no entanto, dos critérios adotados para a sua utilização. No que concerne a uma estratégia de ensino, sua efetividade deve ser uma resposta aos objetivos educacionais a que o docente se propõe. Neste sentido, Jennings (1996) aponta alguns objetivos que podem ser alcançados a partir da utilização do Método do Caso:

- Ilustração;

- Análise estratégica/pensamento estratégico;
- Conveniência pedagógica;
- Comunicação e habilidades interpessoais;
- Integração;
- Habilidades informacionais.

Se em nível de graduação pretende-se em alguma aula alcançar algum/alguns desse(s) objetivo(s), o Método do Caso parece se tornar uma boa alternativa pedagógica e por isso merece ser considerado no leque de opções do docente. A aprendizagem efetiva a partir do Método do caso ainda requer: (a) o entendimento de que em negócios não existe um conhecimento geral; (b) a noção de que mesmo que exista esse conhecimento, sua aplicação dependerá da especificidade da situação; (c) como não há uma resposta completa e universal, o instrutor deve conhecer o Caso suficientemente bem para realçar os pontos relevantes a fim de aproximar a experiência com o uso da estratégia dos objetivos educacionais a que se propõe (ROBERTS, 2001)

Após esta breve discussão sobre a relevância de inserir o Método do Caso neste referencial teórico, discutir-se-á doravante esta estratégia de ensino de forma pormenorizada. Levantar-se-á seu histórico e as definições que assumiu ao longo de sua evolução. Em seguida abordam-se os diferentes tipos de Método de Caso propostos pela literatura. A exposição sobre Método de Caso continua com considerações sobre a participação dos agentes no processo de ensino-aprendizagem, apontando-se em seguida as principais vantagens e limitações inerentes ao uso do Método. Posteriormente busca-se traçar considerações sobre formas emergentes de utilização de Casos no contexto do ensino, tais como *video cases*, *Casos online*, *Real Time Cases* (RTC), etc. Por fim, pretende-se traçar algumas considerações sobre o Método e sua relação com a Reflexão.

2.2.2 Histórico do Método de Casos para Ensino

É importante deixar claro desde já que “nem todos os exemplos ou exercícios podem ser considerados casos” (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006, p. 148). Tendo isto em mente, considera-se que a história do Método do Caso remete à década de 1880 e à escola de Direito de Harvard (NUÑEZ, 2003). Machado e Callado (2008) apresentam outra versão, defendendo que o método em sua forma moderna tenha sido utilizado pela primeira vez nas escolas de medicina. Bonoma (1989) concorda com a perspectiva da gênese nas escolas de medicina, afirmando que a metodologia tem como base o livro de Hipócrates

sobre diagnósticos durante os tempos de pragas, entre os séculos V e IV a.C.. Hawes (2004) cita que o método foi absorvido de ambas as áreas, medicina e direito.

Independentemente de sua origem, entende-se que o método foi transposto de outra área para o contexto gerencial e de negócios, sendo que sua primeira aplicação parece ter ocorrido na *Harvard Business School*, no início do século XX (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006; BONOMA, 1989; CHANG, 2003; JENNINGS, 1996), cujo primeiro diretor, Edwin Francis Gay, insatisfeito com o tradicional método expositivo, convidou o professor Melvin Copeland para desenvolver o método para a área de negócios. Em 1920, Copeland publica o livro *Marketing Problems* (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). Hawes (2004) concorda com o pioneirismo da Harvard Business School, mas apresenta como seu primeiro proponente Charles Gragg.

Com a evolução das escolas de negócios, a aplicação de Casos para ensino difundiu-se para outros países (PEREIRA, 2012). A sua aplicação em diferentes contextos ao longo do século XX acarretou uma série de modificações conceituais, na sua forma de escrita, aplicação e avaliação, bem como a incorporação de novas tecnologias no contexto do ensino afetaram a forma como os Casos podem ser discutidos atualmente. Já no século XXI, a emergência de novas tecnologias da informação e da comunicação e de redes sociais virtuais contribuiu para o uso de *video cases* e *Casos online* (ROLLAG, 2010; WATTSON; SUTTON, 2012), bem como de novas metodologias que imprimam dinamicidade ao método, como a proposta de *Real Time Cases* de Theroux (2009), proporcionando uma maior difusão de seu uso no âmbito acadêmico. Todavia, conforme definido neste estudo, o Método de Caso não é utilizado no curso de graduação em administração da UFPB (LIMA, 2011).

2.2.3 Definição do Método de Caso para Ensino

Ao longo da sua evolução histórica, considerando a proximidade entre ensino e pesquisa, por vezes o Método de Caso (estratégia pedagógica) foi confundido com o Método do Estudo de Caso (método de pesquisa) (ROBERTS, 2001). Bonoma (1989) trata o Caso como uma história, traçando uma analogia entre a análise de um Caso e uma segunda opinião médica, guardadas as proporções. De acordo com este autor o Caso tem duas utilidades: apresenta-se como uma possibilidade de aprendizagem para o estudante, e como uma ferramenta de pesquisa para quem o elabora. Sob esta perspectiva, o autor aborda o método de pesquisa e a estratégia de ensino como intercambiáveis. Todavia, Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006) diferenciam o Método de Ensino e o Método de Pesquisa afirmando que o primeiro é uma técnica de ensino que pode ser proveniente de um Estudo de Caso, enquanto o

segundo consiste em uma técnica de pesquisa qualitativa que tem como unidade de análise um caso. A definição proposta pelos autores é:

O método do caso é uma estratégia de ensino baseada na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verídicas com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre decisões para o episódio estudado. Nessa técnica, primeiramente é apresentado um problema que logo é analisado e, em algumas situações, resolvido (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006, p. 147).

A diferença entre o Método do Caso e o Método do Estudo de Caso também é objeto de discussão para Cesar (2005). Para ela, a principal diferença entre a escolha metodológica e a escolha pedagógica se dá quanto aos fins a que se destinam os dados coletados na análise. Para o Método do Caso, conclusões teóricas que promovam avanço no conhecimento não são o objetivo. Busca-se, ao contrário do Método do Estudo de Caso, desenvolver perguntas que conduzam o aluno à tomada de decisões e à ação diante de um cenário.

Uma definição concisa é dada por Rosier (2002, p. 590), ao afirmar que “o termo ‘Método de Caso’ simplesmente se refere ao processo de ensinar com Casos”. Ellet (2007) amplia esta perspectiva, afirmando que Casos de negócios imitam ou simulam uma situação real, sendo representações verbais da realidade que colocam os participantes no papel dos indivíduos que vivem a situação. Segundo este autor, uma característica fundamental dos Casos para Ensino é a apresentação de informações suficientes para que os indivíduos possam tirar algumas conclusões, mas sem citar quais são as possíveis conclusões.

Outra definição aponta o Método do Caso como uma situação que abre possibilidades de discussão sobre situações da vida real, colocando os indivíduos para revisar problemas gerenciais, analisando a situação, decidindo o que fazer, e preparando-se para apresentar suas conclusões (HAMMOND, 2002). Segundo este autor, o método é relevante, prático, propicia aprendizagem de habilidades gerenciais, é excitante e divertido.

A definição de Hawes (2004) acrescenta a atualidade da decisão como um fator importante a ser considerado. Para Theroux (2009) os Casos constituem-se como Aprendizagem Experiencial, porque são tratados como atuais, mesmo que as situações tenham ocorrido dias ou meses antes. Já para Garvin (2007), além desses elementos, os Casos devem relacionar as experiências dos executivos a quadros teóricos e conceitos, prover dramaticidade e vida que melhorem a atenção e retenção dos estudantes, e estejam relacionados à aquisição de conhecimento para tomada de decisão e ação.

Booth *et al.* (2000) citam dois tipos de método. O Modo 1, que enfatiza a tomada de decisão, planejamento de ação ou resolução de conflito, e o Modo 2, que se caracteriza pela aplicação, crítica e ambiguidade provida pelo Caso. A diferenciação dos autores decorre da

perspectiva educacional que será adotada: no Modo 1, o método é utilizado para levar os indivíduos a descobrirem uma resposta correta, cujo mediador detém previamente; já no Modo 2, o mediador é um facilitador e concorda que não existe uma resposta correta, buscando fazer com que os indivíduos cheguem a conclusões a partir da construção dos significados que eles compartilham durante a discussão. A perspectiva adotada neste estudo volta-se mais para o Modo 2 definido pelos autores.

Outra forma de se definir um Caso é apresentando o que ele não é: “um caso não é uma situação fictícia; é um exercício que apresente dados organizacionais; não é um pedaço de alguma situação; não é uma mera descrição de uma certa situação; não é um material a ser usado como ilustração” (CESAR, 2005, p. 10). Para esta autora, o Caso é proveniente sempre de situações reais que possibilitem análise, discussões, e que requeiram uma tomada de posição referente à situação. Para fins de aprendizagem, admite-se que os alunos opinem, e exige-se que saibam diferenciar os dados relevantes dos irrelevantes durante a análise.

A definição a ser adotada neste estudo busca incorporar os elementos principais propostos pelos autores discutidos aqui. Entende-se o Método do Caso como uma estratégia de ensino que parte de simulações baseadas em situações reais, que sejam relativamente atuais e contribuam para colocar os indivíduos diante de problemas em que possam assumir papéis e estabelecer discussões, levando-os a estabelecer pontes entre os conceitos e teorias e a prática profissional, possibilitando aos envolvidos perceberem as questões por diferentes pontos de vista e tomada de decisão e ação construídas com os outros participantes a partir das experiências.

2.2.4 Papel dos Agentes Envolvidos no Método de Caso para Ensino

A análise das definições envolvendo o Método de Caso para Ensino indica que cada envolvido assume um papel significativo na construção do conhecimento coletivo proporcionado pelo Caso. Considera-se aqui a interação entre aluno, Caso, e professor (facilitador). Entende-se que a experiência individual é um fator que pode contribuir ou se tornar um obstáculo para a assimilação de novos conhecimentos (MACHADO; CALLADO, 2008). Assim, o momento de discussão é uma oportunidade que se põe para que todos os atores envolvidos possam desenvolver a autorreflexão e maximizar o valor da experiência. Aqui se discute inicialmente o papel dos alunos, seguindo-se pela apresentação do papel dos facilitadores, e por fim explora-se o papel do Caso.

No Método do Caso para ensino o foco do processo é sobre a aprendizagem, e não sobre o ensino em si. Neste sentido, o ator central do processo é o aluno, cabendo a este apresentar e

desenvolver uma série de características que contribuam para a aprendizagem efetiva. Para Machado e Callado (2008) faz-se necessária uma postura ativa e reflexiva, possibilitando a transformação das experiências pessoais a partir do relacionamento com os outros, a criação de significados por meio do diálogo, e gerando interpretações que possibilitem desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes diante das situações vivenciadas.

Os estudantes são indispensáveis à criação do conhecimento quando se utiliza Casos. Para isto, torna-se relevante uma boa preparação para que eles compreendam os objetivos e se tornem responsáveis pela própria aprendizagem (ELLET, 2007). Em última análise, são os discentes que decidem qual é a resposta certa em um Caso, confrontando deliberações, debatendo e discutindo (BONOMA, 1989).

Os Casos devem requerer dos alunos que eles assumam o papel e raciocinem como um executivo diante do problema ou oportunidade de negócio. Neste sentido, Hawes (2004) sugere que a preparação para o Caso pode ser feita em três passos: (I) exame minucioso do caso do início ao fim; (II) retornar e ler o Caso muito cuidadosamente, fazendo anotações a fim de realçar os fatos relevantes para o Caso; (III) depois de discutir e refletir sobre o problema e as possíveis soluções do Caso, retornar para lê-lo em detalhes e antecipar questões buscando respondê-las.

A fase de preparação para a discussão do Caso parece ser de grande importância. Maufette-Leenders, Erskine e Leenders (2007) também aprofundam esta etapa, apontando os principais fatores que podem favorecer o debate. Todavia, eles aprofundam a exposição, desenvolvendo três etapas que precisam ser consideradas na análise do Caso:

I) preparação, exige leitura do Caso, análise das informações separando o que é relevante e o que não é, leituras complementares visando preencher lacunas teóricas e conceituais, diagnóstico, desenvolvimento de alternativas, estabelecimento de critérios para escolher a alternativa mais viável, e a proposição de um plano de ação;

II) discussão em pequenos grupos em sala, servindo como uma ponte entre as análises individuais e a discussão no grande grupo, possibilitando confrontar as diferentes perspectivas individuais e visando estruturar as propostas de maneira compreensível para o grande grupo, sendo portanto relevante que todos tenham se preparado bem na etapa (I);

III) discussão em um grande grupo, oportunizando argumentação que conduza à percepção dos pontos positivos e negativos das diferentes propostas, sendo as habilidades de oratória, desenvolvimento de alianças, a capacidade de ceder, pensar criticamente e criativamente, pontos fundamentais para uma boa execução desta fase.

Todavia, torna-se relevante repensar, neste contexto, o papel dos professores do século XXI. Para Hawes (2004), faz-se necessário um trabalho duro visando se “reequipar” para esta realidade, desenvolvendo o questionamento, habilidades de sondagem, e se permitindo ouvir em um ambiente de ensino-aprendizagem mais interativo. Assim, ao inserir esta inovação pedagógica, deve-se considerar que o papel do docente se altera significativamente.

Utilizando estratégias tradicionais, em grande parte das vezes o professor oferta conhecimento demandado pelos alunos, e estes últimos têm o papel de absorvê-lo. Utilizando o Método do Caso conforme se discute neste estudo, o papel do professor é de um instrutor, que deve estar igualmente preparado no que concerne ao conhecimento teórico e sobre a situação que o Caso propõe, mas para além deste papel tradicional, ele deve ser habilidoso para levantar as perguntas certas no tempo certo, para prover *feedback* aos alunos, e manter a discussão no rumo adequado para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos (ELLET, 2007).

Outro papel do docente é o de líder, sendo suas principais funções registrar, organizar as análises que emergem dos grupos e indivíduos em um sentido coerente (BONOMA, 1989). Para este autor, há também a possibilidade de fazer-se mais intervencionista, promovendo o conflito argumentativo ou assumindo o papel de “advogado do diabo”, quando percebe convergência excessiva entre os participantes. Neste sentido ele é capaz de desafiar os participantes a defenderem suas posições e refletirem sobre elas e sobre os posicionamentos dos outros. Hammond (2002) concorda com esta perspectiva, afirmando que o papel do mediador não é ajudar os indivíduos a encontrarem um consenso, mas sim possibilitar uma discussão que fomente o pensamento e que os discentes sejam capazes de construir suas próprias conclusões.

Corroborando a afirmação destes autores, Hawes (2004) defende que é necessário não apenas repassar o que se sabe, mas levantar questões que possibilitem aos alunos perceberem caminhos de aprendizagem. É importante também que o docente saiba ser um bom contador de histórias, um orador habilidoso, que saiba se comunicar também visualmente, e que crie formas diferentes de reter a atenção dos estudantes.

Pode-se, por fim, considerar algumas etapas a serem seguidas para que os docentes sejam mediadores de Casos eficazes e maximizem o papel dessa estratégia pedagógica. Harling e Akridge (1998) defendem quatro passos:

I) Apresentar a metodologia: fazer um discurso de abertura, permitindo à classe discutir os objetivos pedagógicos e compreendê-los. A apresentação de um bom dilema pode ser o ponto de partida para uma discussão efetiva;

II) Assumir o papel de líder da discussão: ser proativo em fomentar o debate, estabelecer pontes entre os argumentos dos discentes, saber desviar o foco de questões menos relevantes para os objetivos do Caso (sem reduzir o interesse dos alunos em participar) são características que contribuem nesta etapa.

III) Ser um produtor de resumos: estabelecer conclusões preliminares que possibilitem intervir efetivamente, resumir os pontos relevantes que os discentes conseguiram encontrar e que respondem aos objetivos pedagógicos, etc.

IV) Concluir o debate: promover diálogo com os alunos para saber de suas percepções, estimular aprofundamento no Caso mesmo após a sessão de Caso, conseguir identificar pontos comuns que esclareçam para a turma os pontos em que eles foram efetivos e aqueles que precisam de mais discussão.

Deve-se considerar, por fim, a relevância do próprio papel que o Caso assume enquanto estratégia pedagógica. Ao não proporcionar conclusões definitivas, os Casos podem causar a sensação aos alunos de que eles não estão aprendendo efetivamente. Assim, premissas da Aprendizagem Autodirecionada tais como capacidade de planejar, executar e avaliar (MERRIAM; CAFARELLA, 1991) suas próprias experiências tornam-se fundamentais, pois são eles, os discentes, os responsáveis por discriminar as soluções mais plausíveis das que não parecem responder bem ao Caso (ELLET, 2007). Todavia, Barnes, Christensen e Hansen (1994) compreendem que o Caso em si assume um papel importante, facilitando a aprendizagem interativa.

Para Hawes (2004), o Caso deve apresentar um problema e exigir que o estudante assuma o papel numa situação de negócios que seja realista e que ele poderá enfrentar após a graduação. Para tanto, é relevante que a situação seja próxima à realidade dos discentes, em qualquer nível que eles estejam. Os personagens devem causar identificação, e a situação problemática enfrentada por eles deve ser passível de resolução pelos discentes (ROBERTS, 2001).

O Caso ainda tem o papel de aproximar teoria e prática e promover reflexão-na-ação (ROSIER, 2002). Theroux (2009) ao discutir o *Real Time Case*, uma metodologia de caso mais dinâmica proposta por ele e Clare Kilbane, defende que o Caso deve propiciar não apenas a simulação da realidade, mas ser discutida em um horizonte temporal que permita aos estudantes compreender os impactos das decisões e as dificuldades enfrentadas pela organização ao longo de um *continuum*. Deve-se considerar, neste sentido, que o tipo de Caso a ser utilizado e a maneira como ele será lido e discutido influenciarão diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Alguns fatores devem ser considerados previamente, segundo Gallagher, Stevenson e Fordyce (1998): o nível da classe; a complexidade e conhecimento prévio dos discentes; a atualidade do Caso; e o público-alvo a quem ele se direciona. Para Ellet (2007), os Casos podem ainda ser lidos de diferentes formas. Pode-se exigir que o aluno simplesmente receba o Caso como um exemplo, pode-se pedir que ele encontre alguma relação entre teoria e prática a partir do Caso, ou pode-se exigir que ele compreenda a problemática e tome uma posição. Alguns autores discutem também as tipologias do Caso. Roberts (2001) classifica os Casos como podendo ser (a) de empresas; (b) de indivíduos; (c) sobre experiência geral; (d) sobre informações já publicadas. Já Cesar (2005) classifica os Casos de acordo com o propósito, apresentando Casos problema, Casos-análise e Casos-ilustração. Pereira (2012) identifica ainda na literatura a existência de outros dezoito tipos diferentes de Casos. Tal amplitude de possibilidades garante ao docente uma série de alternativas para atingir diferentes objetivos. Cabe ao docente, portanto, conhecer suas diferenças e escolher os Casos adequados aos objetivos pedagógicos a que se propõe.

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ainda proporciona diferentes plataformas sobre as quais se podem ofertar Casos para Ensino. Rollag (2010) discute a possibilidade de aplicação de Casos *online* diferenciando as tecnologias síncronas das assíncronas. Para o autor, as tecnologias assíncronas não são apenas uma possibilidade para se utilizar quando Casos presenciais ou com o uso de tecnologias síncronas seja inviável, mas sim os Casos assíncronos atingem a outros objetivos pedagógicos, tais como reduzir a inibição dos participantes, propiciar mais tempo para pensar e refletir sobre as respostas, permitir aos participantes recorrerem às discussões sem dependência da memória, dentre outros. Por outro lado, existem alguns desafios a serem superados para fazer o uso de Casos assíncronos efetivo: (a) gerenciamento eficiente do tempo; (b) dificuldade de controle da quantidade de publicações dos alunos, o que pode reduzir o interesse pela leitura, devido à grande quantidade de informação; (c) ocorrência de períodos de inatividade na discussão; (d) dificuldades em manter contato com os estudantes e perda de contato visual, o que causa déficit qualitativo na relação professor-aluno. Em sua pesquisa, Rollag (2010) conclui que triangular Casos presenciais, síncronos e assíncronos pode ser uma forma eficiente de alcançar objetivos pedagógicos.

Outros autores ao discutirem o Método do Caso no formato *online* que também consideram as tecnologias síncronas e assíncronas são Wattson e Sutton (2012). O estudo empírico realizado por eles expõe a satisfação dos alunos com os métodos *online* e que a aprendizagem sob a perspectiva discente é efetiva. Os autores defendem, assim, que Casos

online se adequam bem aos “Sete Princípios da Boa Educação do Ensino Superior”, conforme expostos no Quadro 4:

Quadro 4 – Comparação entre Métodos de Discussão de Caso usando os sete princípios

Sete Princípios	Método de Discussão de Caso		
	Presencial	Assíncrono	Síncronico
Encoraja contato entre estudantes e professores	*	+	*/+
Desenvolve reciprocidade/cooperação entre estudantes	*	+	*
Usa técnicas de aprendizagem ativa	*	*	*
Dá <i>feedback</i> imediato	*	+	*
Maximiza tempo sobre a tarefa	+	*	+
Comunica altas expectativas	+	+	+
Respeita diversos talentos e formas de aprendizagem	o	*	+

Fonte: Adaptado de Wattson e Sutton (2012).

Legenda: o = não incorpora este princípio; + = incorpora este princípio; * = incorpora amplamente este princípio.

Outra metodologia que utiliza plataformas virtuais é proposta por Theroux e Kilbane (2004) e Theroux (2009). O *Real Time Case* (RTC) consiste no aprofundamento do Método de Caso tradicional. Os alunos são expostos a situações problemáticas enfrentadas por uma organização real semanalmente, e por meio de interações *online* podem discutir e propor planos de ação. Os autores têm discutido a metodologia no contexto da gestão e apresentam resultados satisfatórios. Em estudo empírico no ano de 2009, os autores apresentaram que os estudantes sentem maior motivação por entenderem que a experiência se aproxima mais da realidade do que as propostas de cursos tradicionais.

2.2.5 Vantagens e Desvantagens no uso do Método de Caso para Ensino

Após apresentar os diversos benefícios que podem ser obtidos a partir da utilização de Casos para Ensino, cabe ainda discutir algumas vantagens e desvantagens de maneira mais objetiva. Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006) identificam, a partir da literatura, as seguintes vantagens: (a) participação ativa dos envolvidos; (b) possibilidade de simular sem grandes riscos; (c) desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes; (d) aprendizagem sobre papéis de gerência; (e) promoção do processo de pensar, analisar, resolver problemas e até avaliar e julgar; (f) aprofundamento da análise, em vez de discussão superficial; (g) oportunidade para desenvolver habilidades de comunicação; (h) ampliação da visão sistêmica dos alunos; (i) maior envolvimento emocional dos alunos; (j) fomento à aprendizagem em equipe.

A análise de um Caso pode ainda produzir evidências quantitativas e qualitativas. Quando utilizadas para fundamentar os planos de ação, os alunos melhoram suas habilidades analíticas (HAMMOND, 2002). Deve-se considerar também que os Casos podem inserir os

alunos em um universo diversificado de situações, favorecendo a ampliação do leque de conhecimento sobre assuntos gerenciais (MACHADO; CALLADO, 2008). Estes autores defendem, também, que a prática contínua de resolução de Casos possibilita sedimentar certos hábitos de pensamento, formas de visualizar problemas, e habilidades de análise e proposição de ações. Corey (1998) acrescenta ainda os elementos descoberta, habilidade de investigação, prática contínua, e contraste e comparação, aos já citados envolvimento e motivação.

Uma vantagem central está em promover a vivência de uma experiência ancorada na realidade. Sob esta perspectiva, Bonoma (1989) acredita que algumas vantagens podem ser alcançadas em relação a métodos tradicionais que enfocam leitura e memorização. Para o autor, o fato de o aprendiz estar no centro do processo possibilita a construção de significados íntimos e pessoais, fazendo com que ele retenha um corpo comum de conceitos geralmente válido. Berger (1983) também entende a subjetividade do Caso como um elemento significativo, afirmando que ele capitaliza sobre as opiniões. O autor visualiza o Caso como uma atividade que envolve mistério e por isto estimula os alunos a descobrirem soluções, promovendo o engajamento e tornando-se simultaneamente aprazível e educativo.

Outros benefícios que podem ser alcançados são a oportunidade de praticar o conhecimento contido nos livros; fugir do hábito de receber fatos, conceitos e técnicas e passar a diagnosticar, analisar e desenvolver planos de ação; aprender a trabalhar em grupo e compartilhar significados; aprender a distinguir entre fato e opinião; aprender a organizar, selecionar e relacionar ideias de maneira coerente e efetiva, seja de maneira escrita ou oral; consolidar a capacidade crítica e de construção de ideias no momento da discussão; e desenvolver raciocínio lógico (HAWES, 2004). Booth *et al.* (2000) apostam na natureza flexível do Caso como uma principal vantagem, permitindo a observação a partir de diferentes lentes teóricas e ganho de complexidade e diversidade, fatores que estão presentes na prática gerencial. Chang (2003) propõe que o método promove ilustração, estreita a relação entre teoria e prática, estimula autoanálise, confiança e responsabilidade, desenvolve habilidades interpessoais e de comunicação, e torna o ensino mais vivo.

No que concerne às limitações, a literatura sobre o assunto também é vasta. Alguns autores defendem que o Caso apresenta as organizações de maneira demasiadamente antisséptica, racional e analítica (DEAN; FORNACIARI, 2002; SWIERCZ; ROSS, 2003; MACHADO; CALLADO, 2008). Para estes autores, os Casos que não consideram a turbulência e complexidade do contexto organizacional passam a impressão de que a prática profissional é igualmente simples. Kingsley (1982) afirma que o Caso é ineficiente porque é

possível alcançar os mesmos objetivos a partir de leituras simples, bem como os custos de oportunidade devido ao tempo e às exigências que se faz ao mediador são altos.

Por vezes os instrutores falham na condução, e por isso a relação entre teoria e prática fica prejudicada, relegando o Caso a decisões meramente especulativas (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). Wagner (*apud* MACHADO; CALLADO, 2008) ainda aponta para a existência de vieses no processo de aquisição de informação, gerando distorção no entendimento do problema, ponderação diferenciada das informações a serem analisadas conforme a ordem de chegada, dificuldade de compreensão dos problemas de maneira sistêmica, supressão de informações que não estejam em conformidade com a visão do gestor, ênfase em informações palpáveis e importância excessiva aos Casos de sucesso.

A natureza subjetiva do Caso, conforme já fora discutido, traz inúmeras vantagens ao método. Todavia, pode apresentar desvantagens tais como a impossibilidade de se chegar a uma resposta certa e definitiva, o que pode causar inquietações nos aprendizes; a liberdade necessária para que o aluno desenvolva a sua aprendizagem pode levar o professor a sentir-se menos participativo e um agente secundário no processo; e a Aprendizagem Experiencial exigirá do docente um trabalho de preparação e uma capacidade de liderança maior do que outros métodos (BONOMA, 1989).

Já fora discutido que a simulação do Caso é um fator contribuinte para a aproximação entre teoria e prática. Todavia, alguns autores consideram que apesar de ser uma boa forma de simular, o Caso não impõe as mesmas responsabilidades que uma situação real, o que pode fazer com que os alunos não se empenhem por não sentirem os riscos da decisão (ARGYRIS, 1980; ROBERTS, 2001). Jennings (1996) cita ainda que os Casos podem ser problemáticos porque: (a) demandam tempo dos alunos; (b) encorajam soluções para Casos específicos, cabendo aos aprendizes a capacidade de estabelecer generalizações a partir deles; (c) requerem recursos diversificados; (d) por vezes os Casos são descontextualizados e não levam o discente a um sentimento de identidade. Todavia, este autor defende que tais dificuldades não são inerentes ao método, mas sim aos Casos escolhidos e à forma como são conduzidos.

Theroux (2009) ao propor uma metodologia mais dinâmica e aprofundada para o uso de Casos encontra outras dificuldades. Em sua pesquisa ele identifica que mesmo em sua versão interativa e utilizando sessões presenciais e *online*, os estudantes ainda apontam dificuldades relativas à necessidade de maior comunicação com os gestores das empresas, consideração das decisões propostas pelos alunos, necessidade de mais videoconferências, e uma escolha adequada das organizações para que os alunos sintam proximidade e sejam desafiados constantemente. As limitações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa de Theroux (2009)

parecem apontar para as mesmas problemáticas do Método de Caso tradicional, que diz respeito à necessidade de maior realismo na condução do método. Rollag (2010) e Wattson e Sutton (2012) também apontam uma série de vantagens e desvantagens para a utilização de plataformas *online*.

Deve-se considerar também que no Brasil outros fatores podem se apresentar como obstáculos à inserção de Casos. Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006) apontam os seguintes fatores como significativos: (a) falta de tradição na produção de Casos; (b) falta de infraestrutura; (c) dificuldades para a obtenção de informações que possibilitem produzir Casos; (d) falta de preparo dos autores; (e) falta de treinamento dos instrutores para a aplicação dos Casos em sala; (f) falta de mecanismos que facilitem o acesso aos Casos; (g) pouca valorização dos Casos.

Pereira (2012) considerando a literatura nacional e internacional empreendeu um estudo empírico no Brasil visando identificar os fatores facilitadores e limitantes da utilização do método sob a perspectiva de alunos e professores, apontando os seguintes fatores:

- Facilitadores: (a) possibilidade de analisar problemas sob diferentes pontos de vista; (b) aumento da capacidade de identificação de problemas gerenciais.
- Limitantes: (a) baixa produção de Casos no Brasil; (b) valorização e tempo excessivo na elaboração dos Casos pelo professor; (c) falta de conhecimento prático sobre atividades organizacionais referentes ao Caso; (d) falsa impressão de confiança por não estarem vivenciando o problema na prática.

O Quadro 5 apresenta um resumo das principais vantagens e desvantagens referentes à utilização do método de Caso:

Quadro 5 – Vantagens e desvantagens relacionadas à utilização do Método de Caso

VANTAGENS	DESVANTAGENS
• Participação ativa dos envolvidos; • Simulação sem grandes riscos; • Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes; • Aprendizagem sobre papéis gerenciais; • Promoção do processo de pensar, analisar, resolver problemas e até avaliar e julgar; • Aprofundamento da análise, em vez de discussões superficiais; • Ampliação da visão sistêmica dos alunos; • Maior envolvimento emocional dos alunos; • Fomento à aprendizagem em equipe; • Produção de evidências quantitativas e qualitativas para apoiar argumentos; • Melhoria de habilidades analíticas; • Inserção em um universo diversificado de situações, favorecendo a ampliação do leque de conhecimento sobre assuntos gerenciais;	• Apresenta as organizações de maneira demasiadamente antisséptica, racional e analítica; • É possível alcançar os mesmos objetivos a partir de leituras simples; • Os custos de oportunidade devido ao tempo e às exigências para o mediador são altos; • Por vezes os instrutores falham na condução; • Distorção no entendimento do problema; • Dificuldade de compreensão dos problemas de maneira sistêmica; • Supressão de informações que não estejam em conformidade com a visão do gestor; • Importância excessiva a Casos de sucesso; • Impossibilidade de se chegar a uma resposta certa e definitiva, o que pode causar inquietações nos aprendizes; • Sentimento de menor participação do professor devido ao protagonismo do aluno;

• Sedimentação de hábitos de pensamento, formas de visualizar problemas, e habilidades de análise e proposição de ações; • Possibilita descoberta, habilidade de investigação, prática contínua, contraste e comparação de situações; • Vivência de uma experiência ancorada na realidade; • Possibilita a construção de significados íntimos e pessoais, fazendo com que ele retenha um corpo comum de conceitos; • Capacidade de diagnosticar, analisar e desenvolver planos de ação; • Aprender a distinguir entre fato e opinião; • Aprender a organizar, selecionar e relacionar ideias de maneira coerente e efetiva, seja de maneira escrita ou oral; • Consolidar a capacidade crítica e de construção de ideias no momento da discussão; • Desenvolver raciocínio lógico; • Estreita a relação entre teoria e prática; • Estimula autoanálise e confiança; • Torna o ensino mais vivo.	• Não impõe as mesmas responsabilidades que uma situação real, o que pode fazer com que os alunos não se empenhem por não sentirem os riscos da decisão; • Demanda tempo dos alunos; • Encorajam soluções para Casos específicos, cabendo aos alunos a capacidade de estabelecer generalizações a partir deles; • Requerem recursos diversificados; • Por vezes os Casos são descontextualizados e não levam o aluno a um sentimento de identidade com a situação; • Falta de tradição na produção de Casos (no Brasil); • Falta de infraestrutura (no Brasil); • Dificuldades para a obtenção de informações que possibilitem produzir Casos (no Brasil); • Falta de preparo dos autores (no Brasil); • Falta de treinamento dos instrutores para a aplicação dos Casos em sala; • Falta de mecanismos que facilitem o acesso aos Casos (no Brasil); • Pouca valorização dos Casos (no Brasil).
--	---

Fonte: Elaborado com base em Jennings (1996), Argyris (1980), Roberts (2001) Machado e Callado (2008), Hammond (2002), Bonoma (1989), Hawes (2004), Corey (1998), Chang (2003), Dean e Fornaciari (2002), Swiercz e Ross (2003), Ikeda, Veludo-De-Oliveira e Campomar (2006) e Kingsley (1982).

Há ainda muitas críticas sobre a utilização do Método do Caso. Shugan (2006) aponta sete razões para evitar esta estratégia de ensino. Para ele, o Método do Caso é (I) antigo em relação ao método científico; (II) remove incentivos para a busca sobre pesquisa relevante; (III) deixa o ensino para aqueles que têm pouco conhecimento (os alunos) sobre a vasta literatura da área; (IV) pode gerar nos alunos uma falsa confiança; (V) os estudantes que já possuem habilidades analíticas e confiança podem se sentir desinteressados por Casos, perdendo-se assim “os melhores alunos”; (VI) pode substituir pesquisas relevantes que por isso nunca chegarão à sala; (VII) é desatualizado em relação aos desenvolvimentos científicos mais recentes que contribuem para a tomada de decisão. As críticas de Shugan (2006) têm duas motivações principais, uma de caráter epistemológico, e outra referente ao contexto. No que concerne à crítica epistemológica, o autor explora o Método no ensino de Marketing, e entende que nas relações de troca existem decisões maximizadoras de resultados, e por isso ele defende que a estratégia é pouco científica.

No que diz respeito ao contexto, ao defender a utilização do método científico em detrimento do Método do Caso, Shugan (2006) resume o Caso a uma estratégia que usa simplesmente a opinião ou a intuição. Para o contexto brasileiro especificamente, pode-se dizer que há uma grande dificuldade de transpor as sugestões do autor para a realidade do

ensino, pois ele defende que devem ser utilizados mais estudos científicos de ponta e atuais. Considerando que uma grande parte dos alunos do Brasil não tem pleno domínio do inglês, e que grande parte do conhecimento relevante e atual é publicado em inglês, aproximar os alunos dessas publicações torna-se uma tarefa difícil. Por vezes os alunos, tanto brasileiros quanto de outros países, se sentem desinteressados pela forma de exposição científica, o que não ocorre com os Casos que parecem ser mais palatáveis.

Ao defender que o Caso não propicia relação entre experiência profissional e teoria, Shugan (2006) parece desconsiderar a capacidade dos alunos em estabelecer julgamentos acerca da argumentação. Em uma discussão em grupo é natural que cada proponente de um plano de ação busque fundamentos para sua argumentação, tanto na teoria, quanto em exemplos práticos. Assim, entende-se que o Caso propicia uma boa oportunidade para relacionar teoria e prática, desde que inserido de maneira coerente com uma disciplina e um tema (CESAR, 2005).

Em suma, entende-se o Método do Caso como uma alternativa a mais para alcance de alguns objetivos pedagógicos. Sua utilização deve ser ponderada, considerando-se as vantagens e desvantagens de sua utilização. Quaisquer estratégias de ensino apresentarão limitações para os diferentes atores envolvidos, mas poderão igualmente contribuir para o desenvolvimento do aluno sob diferentes pontos de vista. “Há disciplinas para as quais o Método do Caso não é a escolha didática recomendada” (CESAR, 2005, p. 13), cabendo assim ao docente ampliar suas alternativas e fazer as escolhas pedagógicas alinhadas à disciplina e aos objetivos a que se propõe.

Também se distanciando da perspectiva de Shugan (2006), pode-se dizer que o Método do Caso não visa formar “executivos excepcionais”, mas que com discussões de Casos e ajuda do instrutor o aluno irá, por ele mesmo, compreender as suas limitações e possibilidades para construir o seu próprio caminho na busca pelo aperfeiçoamento profissional, ou nas palavras do autor: “No método do Caso, pássaros aprendem a voar; com outras técnicas, eles estão frequentemente viajando numa companhia aérea” (BONOMA, 1989, p. 9).

A esta altura faz-se necessária uma discussão introdutória acerca da relação entre o Método do Caso e a Prática Reflexiva. Cabe então iniciar fazendo algumas perguntas e em sequência tentar respondê-las: quem decide o que é certo no Caso? Que fatores levam a pensar que ele pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a prática reflexiva?

2.2.6 Relação entre Método de Caso para Ensino e Prática Reflexiva

Conforme já discutido, os Casos mais interessantes fornecem evidências que podem levar a múltiplas análises e soluções (BONOMA, 1989). Neste sentido, quem define o que é importante, quais as decisões que devem ser tomadas, são os alunos a partir da interação de uns com os outros (HAMMOND, 2002). Este é o principal fator que leva a crer que o Método do Caso abre possibilidades à reflexão: por aproximar os indivíduos da ação, e por confrontar diferentes perspectivas, sentimentos e bases de argumentação.

Considerando os três passos principais na utilização de um Caso para Ensino (preparação individual, discussão em pequeno grupo e discussão com a classe inteira) (JENNINGS, 1996), Rosier (2002) defende que o Caso possibilita sobretudo a reflexão-na-ação. Machado e Callado (2008) não citam explicitamente o conceito de reflexão-na-ação como uma possibilidade inerente ao Caso, mas entendem que a utilização desta estratégia envolve mais do que uma abordagem racional de resolução de problemas, ela requer reflexão durante a ação (MACHADO; CALLADO, 2008).

Todavia, para Rosier (2002), que parte da concepção de reflexão de Daudelin (1996), o processo reflexivo requer uma etapa posterior às etapas do Caso em sala de aula, pois pouco tempo é dedicado para a reflexão após o Caso. De fato, a prática gerencial também parece dar pouca margem à reflexão após as situações vivenciadas, e enquanto simulação o Caso deve buscar a maior proximidade possível da prática. Todavia, após a ação existem outros momentos que o gestor pode refletir para ressignificar a aprendizagem. Assim, considera-se que as oportunidades de reflexão após a ação devem ser estimuladas desde os primeiros momentos da formação do gestor. Segundo Rosier (2002, p. 589): “O uso de relatos reflexivos, com questões guias apropriadas, é a base para melhorar as percepções dos estudantes tanto do valor quanto da relevância do estudo do caso”.

Neste sentido, para Rosier (2002), ao final da sessão em sala devem ser aplicados instrumentos que contribuam para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação. O autor explora em sua pesquisa a aplicação de relatos reflexivos após o Caso utilizando questões guias tais como: (a) o que você faria diferente agora se você tivesse uma segunda tentativa no Caso? (b) você pode aplicar o que você aprendeu para seu trabalho, seus estudos, outro Caso, ou qualquer outro aspecto de sua vida (passado, presente ou futuro)? (c) você pode perceber conexões com outras matérias ou experiências? (d) o que também tem aprendido a partir do Caso, da discussão em grupo e/ou da discussão com a classe inteira? (e) o que você tem aprendido escrevendo este relato reflexivo? Analisando os relatos dos estudantes após a

aplicação dos Casos e a partir destas questões guias, Rosier (2002) identificou uma série de benefícios à reflexão. Os principais resultados de seu estudo foram:

- Alguns estudantes apresentaram excelentes relatos reflexivos após pobres análises do Caso, o que demonstra que eles estabeleceram uma boa aprendizagem reflexiva;
- Poucos estudantes apresentaram ótimas análises de Caso e em seguida relatos reflexivos pobres, indicando que eles aprenderam pouco a partir da discussão em classe, e provavelmente serão menos capazes de aplicar estas lições fora da sala.
- Os melhores estudantes submeteram boas análises de Caso e excelentes relatos reflexivos
- Poucos estudantes apresentaram pobres análises de Caso e pobres relatos reflexivos.
- Alguns estudantes falaram sobre a experiência de reflexão, notando que eles não tinham previamente dado vez a refletir, mas agora eles estavam iniciando a reflexão sobre seus desempenhos como gestores e conseqüentemente sobre o desempenho de suas organizações.

Assim, parece crível que o Método do Caso apresenta uma relação estreita com a reflexão, possibilitando que ela ocorra durante a ação, e podendo ser estimulada após a ação. A seção que segue discutirá a relevância da reflexão para a prática gerencial e buscará expor as formas através das quais ela pode ser observada, tentando também traçar uma ponte visando aprofundar as relações entre Método de Caso e Prática Reflexiva.

2.3 REFLEXÃO

Nesta seção busca-se estabelecer alguns pontos relevantes acerca do tema Reflexão, inserindo o conceito no contexto organizacional, evidenciando alguns fatores facilitadores e limitantes ao processo de reflexão, indicando alguns tipos de reflexão já discutidos pela literatura sobre o tema, e por fim, trazendo à tona os modelos teóricos encontrados nas pesquisas já desenvolvidas e publicadas sobre Reflexão.

2.3.1 Relevância, histórico, conceito e inserção no contexto organizacional

Questionamentos sobre os limites da racionalidade na tomada de uma decisão emergem a partir da década de 1950, fazendo assim com que se busquem novas tentativas de compreender o processo. Schön (1983; 2000) destaca uma “crise de confiança no conhecimento profissional”, expressando a necessidade de inserir um “talento artístico” na prática de algumas profissões, dentre elas a gestão. Daudelin (1996) expõe a dificuldade enfrentada pelos gestores na preparação de planejamentos estáveis, devido à dinâmica atual

do ambiente de negócios. Assim, por vezes os gestores se veem elaborando planos mais flexíveis, construindo cenários que considerem as vicissitudes que podem alterar o curso das ações. Neste ambiente, ser capaz de aprender durante a prática parece ser um diferencial.

Há ainda outras razões para discutir o conceito de reflexão: (a) às vezes estamos inconscientes do nosso comportamento e suas conseqüências; (b) há, muitas vezes, uma lacuna entre o que nós dizemos e o que realmente fazemos; (c) a maioria das pessoas é tendenciosa na forma como busca informações que, por sua vez, interferem em suas percepções sobre a realidade, (d) embora as práticas intuitivas e experiências passadas indiquem pistas convincentes sobre como decifrar situações futuras, muitas vezes a nova situação se apresenta em um contexto diferente (RAELIN, 2002). Mas de que forma os gestores aprendem por meio de suas práticas? Quais elementos são fundamentais neste processo de aprendizagem?

É pressuposto deste trabalho que a reflexão é um mediador da aprendizagem (SILVA; SILVA, 2011). Doravante discutir-se-á o papel da reflexão na aprendizagem, relacionando as percepções do senso comum e a exposição da literatura sobre o tema. Ao discutir esta evolução, será traçada a ponte com os estudos sobre reflexão no contexto organizacional e a prática gerencial. Exploram-se também os catalisadores e as barreiras à reflexão, bem como a relevância das equipes para o desenvolvimento do processo. Por fim, apresentam-se os principais modelos teóricos que podem contribuir para análise empírica do processo de reflexão, bem como sua relação com o Método de Caso.

A reflexão é algo que ocorre naturalmente no cotidiano dos indivíduos. Daudelin (1996) afirma que este é um processo espontâneo que pode ocorrer tanto em tarefas como responder a questões, discutir em sala de aula, etc., quando em atividades cotidianas tais como tomar banho, realizar exercícios físicos, etc. Todavia, apesar de ocorrer naturalmente, o pensamento reflexivo não é um traço inato (PELTIER; HAY; DRAGO, 2005). Ao afirmarem isto, os autores buscam evidenciar que na prática, nem sempre os profissionais lançam mão deste tipo de pensamento. A reflexão precisa ser estimulada para que se torne parte da prática profissional. No contexto gerencial, isto já fora evidenciado por Mintzberg (1990) ao explicitar a inclinação dos gestores à ação em detrimento da reflexão e por Raelin (2002, p. 66): “CEOs querem respostas mais do que perguntas; eles estão olhando mais para a solução do que para o problema”.

Parece consenso na literatura sobre reflexão que o conceito em seu entendimento moderno provém das ideias de Dewey (1959). Este autor foi o primeiro a ilustrar como se dava o processo de reflexão dos indivíduos, mesmo que a aprendizagem por meio da reflexão

tenha suas origens na Grécia Antiga no uso do método inquisitorial pelos filósofos junto aos seus discípulos (DAUDELIN, 1996; RODGERS, 2002). Outro importante pensador que está na base do conceito moderno de reflexão é Jurgen Habermas, bastante citado na literatura sobre o assunto. Dos seguidores de Dewey (1959), emerge uma corrente com interesses no caráter prático de resolução de problemas, que tem como principal expoente no contexto organizacional os estudos de Donald Schön. Já os escritos habermasianos fundamentaram outra linha de análise, buscando integrar fatores sociais, culturais e históricos, a partir de uma perspectiva democrática e de emancipação do indivíduo.

Identifica-se como uma perspectiva de Reflexão Instrumental a abordagem deweyana, e uma visão de Reflexão Crítica a abordagem habermasiana. As duas não são excludentes. Ao contrário, dialogam e se apoiam uma à outra. Por vezes os termos reflexão e reflexão crítica são utilizados pelos pesquisadores de maneira intercambiável, o que pode enriquecer a análise, mas causa dificuldades ao entendimento. Torna-se relevante, neste sentido, traçar algumas diferenças centrais entre estas duas visões (HOYRUP, 2004).

Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002) afirmam que há muita confusão sobre os termos utilizados ao discutir reflexão. Alguns falam em reflexão, aprendizagem de *double loop* ou comportamento modelo II, enquanto outros em pensamento crítico ou Aprendizagem Transformadora. Ao buscarem reduzir esta confusão os autores definem que estudaram reflexão crítica definindo-a como o “um conjunto de atividades individuais conectadas, objetivando analisar, otimizar ou inovar práticas de trabalho sobre indivíduo, equipe ou nível organizacional” (p. 376). Ou seja, apesar de definirem que seu estudo analisará a perspectiva de reflexão crítica, sua definição e as referências que utilizam (Chris Argyris e Donald Schön, por exemplo) parecem estar alinhadas a uma noção instrumental de reflexão. Em estudo posterior, Woerkom (2004) parece diferenciar melhor e define reflexão crítica como uma corrente particular de teóricos dentro do campo da educação de adultos que foi fortemente influenciado pelos teóricos da Escola de Frankfurt e cuja característica central é a influência da história, do contexto social e das forças políticas.

Para Reynolds (1999) a reflexão crítica assume os seguintes princípios: (a) comprometimento para questionar pressupostos incorporados na teoria e prática profissional, e levantar questões que sejam tanto morais quanto técnicas; (b) persistência em pôr os processos de poder e ideologia em primeiro plano, de forma que desigualdades de poder fiquem evidentes; (c) uma perspectiva que seja mais social do que individual; (d) um objetivo subjacente de realizar uma sociedade mais justa baseada na democracia. Todavia, é possível diferenciar reflexão de reflexão crítica da seguinte forma:

A reflexão focaliza o imediato, apresenta e discute detalhes de uma tarefa ou problema, estabelece uma análise de natureza mais prática e técnica. A reflexão crítica envolve análise do poder, controle e exame da construção dentro da qual a tarefa ou problema estão situados. A teoria da aprendizagem experiencial que sustenta a noção de reflexão leva em conta aspectos causais na resolução de um problema. A análise do contexto está frequentemente autoreferenciada, mas raramente envolve a análise dos processos sociais e políticos, atuais ou históricos (CLOSS; ANTONELLO, 2010, p. 34).

Definição similar é apresentada por Hoyrup (2004). Neste sentido, assume-se aqui a concepção de reflexão alinhada a uma perspectiva mais instrumental ou *deweyana*. Considera-se que durante o processo de análise, fatores relativos à dimensão crítica de reflexão possam emergir, já que segundo Hatton e Smith (1995), o modelo de Schön (1983; 2000) que será discutido e é aqui considerado como instrumental, é capaz de incluir a reflexão crítica em sua análise. Todavia, não é objetivo deste estudo aprofundar a noção *habermasiana* (reflexão crítica).

Para Rodgers (2002) a reflexão apresenta quatro características: (a) é um processo de fazer sentido que move um indivíduo de uma experiência para a próxima com profundo entendimento de suas relações e conexões; (b) é um pensamento sistemático, rigoroso, disciplinado e com raízes em inquisição científica; (c) necessita acontecer em uma comunidade, em interação com outros; (d) reflexão requer atitudes (estar de coração aberto, ser objetivo, mente aberta, e responsável) que valorizam o crescimento pessoal e intelectual de si e dos outros. Todavia, considerando estas características e o fato da reflexão ser pouco desenvolvida na prática de gestores, é possível estimular o seu uso? De que forma?

A curiosidade é algo natural para as crianças (RODGERS, 2002). Todavia, as experiências adquiridas parecem reduzir este potencial nos adultos. A autora defende que os adultos devam cultivar o uso da reflexão em si próprios. Para Rigano e Edwards (1998), o entendimento de como se dá o pensamento reflexivo é um processo que requer um longo tempo. Neste sentido, é crível que estimular o uso deste tipo de pensamento na prática profissional dos gestores desde os primeiros momentos de sua formação pode se tornar um diferencial para a prática futura.

Um elemento central para a reflexão é a experiência. Roglio (2006) identifica que o repertório do praticante (experiências passadas, percepções e ações) exerce influência sobre sua prática reflexiva, influenciando a forma como eles compreendem e lidam com os eventos diferentes que emergem no cotidiano de trabalho. Porém, sobretudo para os gestores iniciantes, como prover reflexão sem que eles possuam um repertório de experiências que lhes forneçam parâmetros para enfrentar as dificuldades que se impõem? Para Ayas e Zeniuk (2001) a prática reflexiva é um hábito, e como tal deve ser resultado de um condicionamento

ao longo da vida. Adquirir este hábito é desafiador, mas é possível e desejável (AYAS; ZENIUK, 2001), sobretudo porque os problemas na prática profissional não se apresentam claramente definidos, mas sim na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, exigindo que o profissional saiba mais do que aplicar soluções ou ferramentas prontas (SCHÖN, 2000).

Defende-se aqui que este hábito pode ser desenvolvido a partir do uso do método de Caso para Ensino. Cabe, antes, discutir como a reflexão se insere no contexto organizacional e na prática dos gestores. Para Hoyrup (2004) o conceito de reflexão assume um papel relevante como condutor da aprendizagem organizacional. Ayas e Zeniuk (2001) encontraram como resultados de sua pesquisa a melhoria nos relacionamentos, melhor aproveitamento das reuniões, os objetivos se tornaram mais claros para os trabalhadores, os processos inovativos melhoraram, e comunidades de prática emergiram, dado o estímulo à reflexão. Daudelin (1996) identifica ainda que muitas das ferramentas e práticas de programas de gestão da qualidade consistem em estímulos à reflexão.

A grande consequência do estímulo à reflexão no contexto organizacional parece ser o engajamento em problematização e resolução de problemas (RAELIN, 2001). Ao se inserirem no processo de reflexão, os profissionais expandem a base de dados, em vez de apenas utilizar a primeira ferramenta para resolução de problemas. Eles buscam observar inconsistências e oportunidades para maximizar os resultados da ação. Dentro das organizações, construir comunidades de praticantes reflexivos possibilita ainda difundir aprendizagem (AYAS; ZENIUK, 2001). Ellström (2010) aponta para a reflexão como um fator contribuinte também para processo de inovação dentro das organizações.

Para a prática gerencial mais especificamente, a pesquisa de Silva e Silva (2011) junto a gestores de ONGs apresentou que para eles a reflexão assume os seguintes papéis: (a) a reflexão faz parte da vida; (b) a reflexão pode ocorrer durante as atividades diárias; (c) o cargo conduz à ampliação da capacidade de reflexão; (d) é possível refletir em ação e por meio da leitura; (e) o gerente reflete em ação, na interação com as pessoas e nas experiências do dia a dia; (f) a reflexão é vista como ingrediente indispensável para o aprendizado. Ao revisar a literatura sobre aprendizagem de gestores, Closs e Antonello (2010) também identificaram a relevância do processo reflexivo para o campo gerencial, afirmando que todos os estudos revisados exploraram este conceito. Ao analisar a literatura sobre reflexão no contexto organizacional é ainda possível identificar catalisadores da reflexão e barreiras ao processo, fatores que serão discutidos doravante.

2.3.1.1 Tipos de reflexão

As diferentes abordagens sobre reflexão e a discussão do construto em variados campos do conhecimento trouxe à tona a emergência de diversas tipologias de reflexão. Em sua pesquisa com educação de professores, Hatton e Smith (1995) buscaram identificar os tipos de reflexão a partir da escrita dos professores. Eles caracterizaram as escritas de quatro diferentes formas: (a) escrita descritiva; (b) reflexão descritiva; (c) reflexão dialógica; (d) reflexão crítica. Marcolino e Mizukami (2008) partiram da tipologia de Hatton e Smith (1995) e identificaram alguns padrões que contribuem para identificar e conceituar de maneira mais clara os diferentes tipos de reflexão: (a) a narração descritiva (escrita descritiva) foi definida como o simples relatos das ações ocorridas, não havendo justificativa para a ocorrência das ações; (b) descrição reflexiva traz justificativas para as ações baseadas em julgamento pessoal ou referências da literatura; (c) a reflexão dialógica foi caracterizada como um discurso consigo, retornando aos fatos e apresentando alternativas para explicá-los; (d) a reflexão crítica não foi encontrada nos relatos da pesquisa, todavia, outros autores discutem a reflexão crítica enquanto tipologia.

A reflexão crítica enquanto tipo de reflexão pode ser entendida sob um olhar mais individual, assumindo a denominação de autorreflexão crítica e consistindo em repensar sobre os valores e o reconhecimento da própria identidade (HOYRUP, 2004), ou uma visão mais social, caracterizada pela avaliação de premissas referentes a um contexto social, cultural e histórico (MEZIROW, 1990).

Reis (2007) insere ainda a reflexão pública, identificada como um tipo de reflexão desenvolvida em grupo. Para Raelin (2001), a reflexão pública é proveniente da ideia de democracia, aproximando-se da visão habermasiana. Outros tipos de reflexão encontrados são: (a) reflexão; (b) reflexão crítica; (c) metacognição (MARQUADT *et al.* 2009). Reflexão é entendida como um exercício individual de exploração do significado da experiência, pensamentos, sentimentos e ações. Já a reflexão crítica é a reinterpretação, análise e avaliação de uma experiência que promove mudança no aprendiz. A metacognição é entendida como o ato de pensar profundamente sobre os pressupostos no contexto das escolhas ou alternativas.

Entende-se que a compreensão desta tipologia possibilita visualizar a aprendizagem dos agentes de maneira distinta. Todavia, o foco da análise nesta pesquisa será no tipo reflexão, conforme descrito por Marquadt *et al.* (2009). A pesquisa de campo pode trazer à tona outros tipos de reflexão que permitam visualizar o processo de maneira mais profunda, o que pode enriquecer a análise e justifica esta breve discussão.

2.3.2 Modelos teóricos sobre reflexão

O primeiro a propor um modelo que permite compreender de maneira sistematizada o pensamento reflexivo foi Dewey (1959). Seu modelo teórico consiste em cinco etapas e é básico para todos os modelos que serão apresentados a seguir, podendo ser visualizado na Figura 4. Em sua percepção, a reflexão se inicia (I) quando o indivíduo elenca as possíveis soluções para um determinado problema. Em seguida (II) inicia-se um processo de intelectualização no qual o indivíduo percebe dificuldades em solucionar o problema e reconhece que outras respostas devem ser procuradas. Posteriormente (III) o indivíduo elabora hipóteses que guiarão suas observações e operações. Parte-se então para (IV) a elaboração de uma ideia final que corresponde ao modelo a ser testado. E por fim (V) testa-se a hipótese. Desde então outros autores propuseram outros modelos, criticando esta perspectiva deweyana ou buscando aperfeiçoá-la.

Figura 4 – O Espiral do Pensamento Reflexivo



Fonte: Roglio (2006).

Uma proposta recente discute a Reflexão como Comparação (Figura 5), entendida como uma possibilidade de refletir sobre o futuro próximo. Este modelo de List (2006) tece algumas críticas ao modelo de Dewey (1959), afirmando que ele: (a) foca apenas a dimensão individual; (b) não apresenta evidência empírica; (c) o processo é desprovido de elementos afetivos ou intuitivos. Neste sentido, o autor tenta explorar estas falhas elaborando um modelo

Um modelo de quatro estágios também é apresentado por Daudelin (1996), que busca apresentá-lo em um contexto gerencial. Para a autora, a reflexão é estimulada pela resolução de problemas do cotidiano dos gestores e se dá a partir dos seguintes passos: (a) articulação do problema, em que o indivíduo observa, compreende e percebe a dificuldade em sua resolução; (b) análise do problema, etapa em que se inventariam as possíveis soluções; (c) na terceira etapa se formulam hipóteses, analisando seus pontos fortes e fracos com o suporte de uma equipe; (d) ação, etapa de decisão do melhor curso de ação e teste empírico da hipótese.

Talvez o modelo mais referenciado no contexto organizacional seja o de Schön (1983; 2000). O autor insere o conceito de reflexão-em-ação como uma novidade em seu modelo, imprimindo dinâmica e adequação ao ambiente profissional. Estudos empíricos que partiram do modelo deste autor evidenciam a possibilidade de refletir após ou em ação (SILVA; SILVA, 2011; WOERKOM, 2004). Para Hatton e Smith (1995), estimular o uso da reflexão-em-ação assume um papel fundamental para alimentar abordagens de reflexão. List (2006) é outro autor a expor a reflexão-em-ação como um elemento importante na prática reflexiva.

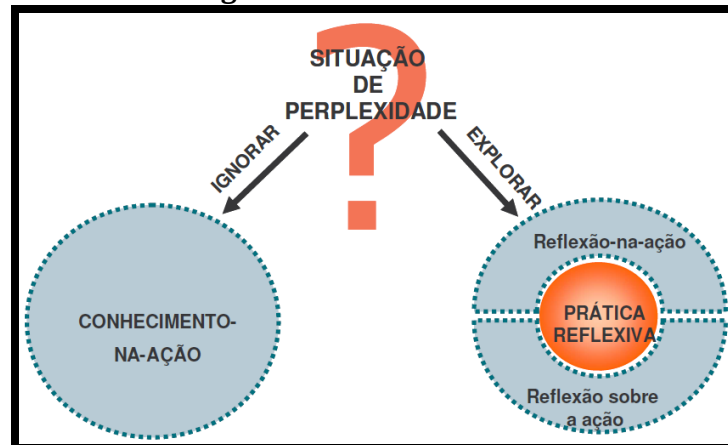
O modelo proposto por Schön (1983; 2000) parte de algumas premissas: (a) a prática profissional requer uma gama de “talento artístico”, que foge à dimensão racional; (b) o talento artístico é uma forma de saber, embora significativamente diferente do modelo-padrão proposto aos profissionais via educação formal; (c) na prática profissional a ciência e a técnica ocupam uma área crítica e importante, mas que deve dialogar com uma dimensão artística, consistente na arte de sistematizar problemas, implementar soluções, e improvisar, fatores importantes para o uso prático da ciência e da técnica.

Ao formular a sua concepção de aprendizagem, Schön (1983; 2000) incorpora a perspectiva de reflexão de Dewey (1959). Para o autor, os profissionais sabem muito mais do que podem informar sobre sua prática, pois grande parte do conhecimento que eles põem em ação é tácito. Este tipo de conhecimento é inerente à ação, e definido como “conhecimento-em-ação”. A externalização desse conhecimento ocorre a partir de um processo que tem suas bases na reflexão. Schön (1983; 2000) insere assim o conceito de reflexão-em-ação, que corresponde à compreensão das motivações e influências que determinam o curso de ação. Ao refletir-em-ação o indivíduo pode alterar o seu percurso e o resultado final da atividade, o que não ocorre quando ele apenas “conhece-em-ação”. Hoyrup (2004) afirma que ao refletir-em-ação o indivíduo traz à superfície, testa e avalia entendimentos intuitivos, servindo para remodelar a prática durante o seu curso de ação.

Outra etapa apresentada por Schön (1983; 2000) é a reflexão sobre a ação, que ocorre após o término da atividade. Nesta etapa o indivíduo não pode mais alterar o curso da ação,

mas extrai da experiência a aprendizagem necessária para interpretar problemas futuros e agir. O modelo de Schön (1983; 2000) é composto, portanto, de: (a) ação; (b) conhecer-em-ação; (c) refletir-em-ação; (d) refletir sobre a ação. A perspectiva de Schön (1983; 2000) é ilustrada por Roglio (2006) de acordo com a Figura 7.

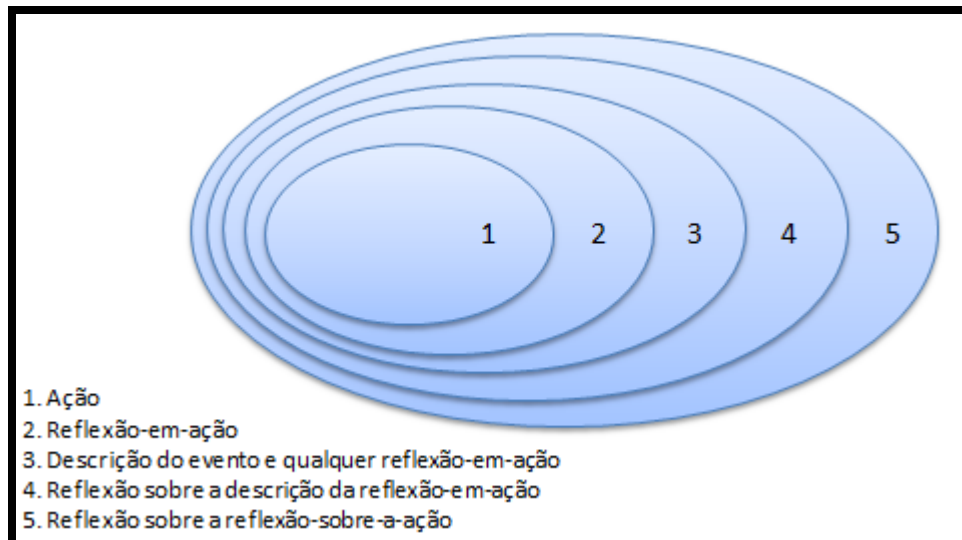
Figura 7 – A Prática Reflexiva segundo Schön



Fonte: Roglio (2006).

Ao desenvolverem sua proposta de Aprendizagem em Ação, McGill e Brockbank (2004) fazem uma releitura do modelo de Schön (1983). Os autores discutem as quatro etapas do pensamento reflexivo propostas por Schön em termos de dimensões, conforme se observa na Figura 8.

Figura 8 – Cinco Dimensões da Reflexão



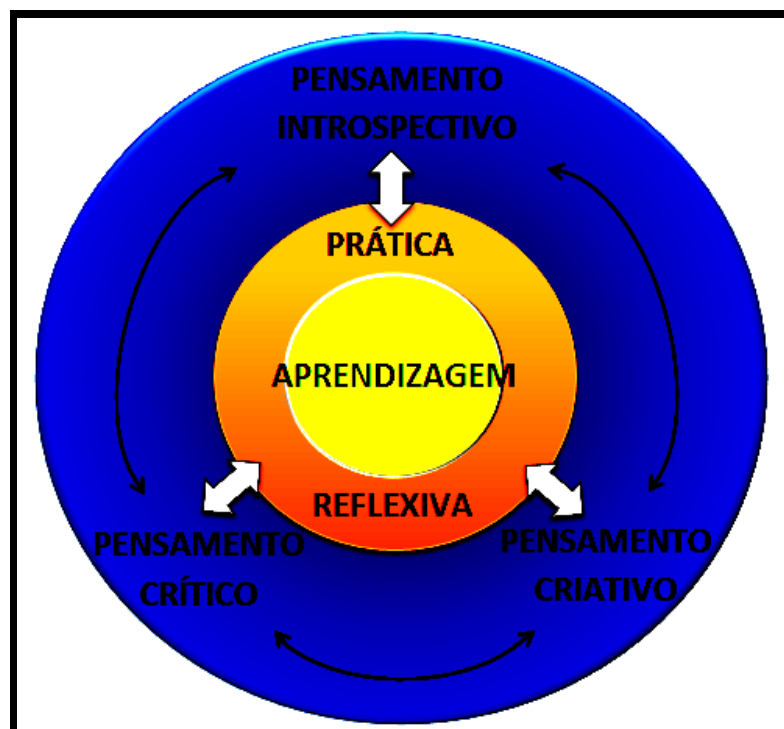
Fonte: Adaptado de McGill e Brockbank (2004).

As cinco dimensões propostas por McGill e Brockbank (2004) correspondem a: (a) ação, que envolve conhecimento-em-ação, conhecimento em uso e a própria ação; (b) reflexão-em-ação, conforme descreve Schön (1983; 2000); (c) descrição da reflexão-em-ação, que consiste em um relato individual sobre a reflexão-em-ação; (d) a reflexão sobre a ação, em que o grupo discute os relatos individuais elaborados na etapa (c); e (e) reflexão sobre a

reflexão-sobre-a-ação, que é uma dimensão agregada pelos autores à perspectiva de Schön, visando descrever o momento em que os indivíduos estabelecem suas próprias reflexões acerca de todo o processo reflexivo anterior, gerando implicações para as suas práticas futuras.

Por fim, vale a pena citar o estudo desenvolvido por Roglio (2006) que discutiu o executivo reflexivo como arquiteto e facilitador de novas abordagens. Um dos pressupostos de sua pesquisa é que a prática reflexiva do executivo se fundamenta na inter-relação entre os pensamentos crítico, criativo e introspectivo (Figura 9). De maneira básica, é possível definir estes três tipos de pensamento da seguinte forma: (a) o pensamento crítico, se refere a pensar e repensar a situação, os envolvidos e o ambiente, seus fatores políticos, históricos e sociais, compreendendo suas interações; (b) o pensamento introspectivo, envolve a compreensão sobre os valores, experiências, atitudes, emoções e intuições em relação à situação e; (c) o pensamento criativo, que abrange as possibilidades para observar a situação de maneira sistêmica e permite visualizar soluções alternativas para os problemas enfrentados.

Figura 9 – Inter-relações entre os pensamentos criativo, crítico e introspectivo na prática reflexiva



Fonte: Roglio (2006).

Entende-se que estes modelos apresentados, sobretudo os de Schön (1983; 2000) e McGill e Brockbank (2004) podem contribuir significativamente para a compreensão de como ocorre a prática reflexiva, sobretudo com o uso de estratégias ativas de ensino. O Modelo de

Roglio (2006) permite visualizar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, e assim traçar uma relação entre pensamento e prática reflexiva.

2.3.3 Facilitadores e Limitantes da Reflexão

As pesquisas empíricas e teóricas apontam para alguns fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da reflexão, bem como outros vários que podem retardar o seu desenvolvimento. Ayas e Zeniuk (2001) definem que buscar a prática reflexiva deliberadamente é um primeiro passo, bem como buscar a colaboração interna (de pares) ou externa (de consultores). Daudelin (1996) vê a reflexão como um processo cognitivo, portanto, pessoal. Porém, ela identifica a interação com outros como um catalisador da reflexão, cabendo ao indivíduo perceber a importância de ouvir, questionar e pedir conselhos. Rigano e Edwards (1998) indicam a utilização de diários escritos como forma de facilitar a reflexão para o autodesenvolvimento. Sambrook e Stuart (2008) citam tanto conversas quanto o uso de relatos reflexivos como atividades facilitadoras da reflexão.

Objetivando organizar o processo reflexivo, Vince (2002) oferece algumas práticas concretas que podem favorecer isto no contexto organizacional: (i) grupos de consultorias de pares; (ii) análise da função e análise da função do grupo; (iii) comunidades de prática; (iv) conferências de relação do grupo. Sua perspectiva fornece subsídios para a reflexão em nível organizacional, todavia, há também facilitadores no nível individual que merecem consideração. Kramer (1998) oferece alguns elementos que podem melhorar a aprendizagem baseada na relação entre ação e reflexão em nível individual: (a) comprometimento; (b) emergência de confiança sem metas; (c) equilíbrio entre afirmação e investigação; (d) pausa, reflexão, contemplação; (e) liberdade em relação à função; (f) busca por pressupostos; (g) observar julgamentos; (h) compartilhar pensamentos paralelos.

Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002) e Woerkom (2004) acrescentam, em termos de dimensões, algumas variáveis organizacionais que influenciam no comportamento reflexivo dos profissionais: (a) reflexão sobre si em relação ao trabalho; (b) aprendizagem a partir dos erros; (c) visão compartilhada; (d) desafio ao pensamento do grupo; (e) pedido de feedback; (f) experimentação; (g) compartilhar conhecimento; (h) consciência de empregabilidade. Em nível individual, entendem que motivação, autoeficácia e experiência são variáveis que podem exercer influência. Para estes autores, quanto maior o grau em que estas dimensões se apresentam para os profissionais, mais caracterizados como trabalhadores reflexivos eles podem ser.

Um elemento central para catalisar o pensamento reflexivo é o levantamento de questões. Marquadt *et al.*(2009) dedica um capítulo inteiro a expor o poder do levantamento de questões como forma de encorajar a reflexão. Levantar boas questões no tempo correto pode contribuir para alimentar o diálogo do grupo, construir coesão, gerar inovação e promover o pensamento sistêmico. A ideia subjacente é que por vezes, os profissionais estão preocupados em encontrar grandes soluções, mas não sabem fazer as perguntas corretas. O poder das questões está ainda intrinsecamente relacionado à abertura ao diálogo, em detrimento do debate. No diálogo as partes se engajam em desafiar pressupostos, aprender e questionar, enquanto no debate busca-se persuadir, vender ideias e guiar pensamentos. Assim, podem-se considerar dois fatores centrais para facilitar a reflexão: (a) questões; (b) abertura ao diálogo.

As organizações podem utilizar ainda as seguintes estratégias propostas por Raelin (2002) para estimular a prática reflexiva:

- Ações reflexivas: se uma pessoa demonstra o valor do questionamento, o interesse entre os membros da equipe pode aumentar e a reflexão pode ser estimulada no ambiente;
- Construção de comunidades: indivíduos podem encorajar a formação de redes com outros que compartilham interesses. Grupos ou díades podem ser formados para compartilhamento e teste de ideias, ou para discussões sobre desempenho e iniciativas no trabalho;
- Melhorias no processo: busca por melhorias nas atividades diárias, antes, durante e depois das atividades, possibilitando visualizar pontos de falha e melhorias;
- Equipes de aprendizagem: constituídas para apoiar a aprendizagem dos indivíduos a partir de projetos, na forma de trabalho ou autodescoberta, podem ser veículos fundamentais para aproximar teoria e prática.
- Cultura de aprendizagem: ambientes colaborativos com abertura dos membros para a aprendizagem favorecem a prática reflexiva.

Há ainda facilitadores em nível individual, grupal e organizacional, podendo estimular a reflexão antes, durante ou após as atividades. Há diversas estratégias que podem ser adotadas, mas uma busca deliberada pela reflexão parece ser o primeiro passo em direção a este tipo de pensamento. Daudelin (1996, p. 42) afirma que: “quando reflexão toma lugar em pequenos grupos, ideias são geradas pelo compartilhamento de diferentes perspectivas”.

Ainda explicitando a relevância da equipe para fomentar reflexão, Hatton e Smith (1995) e List (2006) expõem que engajar-se com outras pessoas, questioná-las ou confrontá-las pode ser uma estratégia relevante. Ao investigar uma turma de alunos de Gestão em Marketing, Peltier, Hay e Drago (2005) visualizam as interações entre instrutores e estudantes, e entre estudantes e estudantes, como chaves para desencadear o processo de reflexão. Schön (2000) também fornece evidências de que a interação entre aluno e instrutor favorece a reflexão. Rigano e Edwards (1998) acrescentam ainda relações com mentores, pares e gestores como fontes para catalisar a reflexão. Os benefícios centrais da reflexão em ambientes de colaboração e compartilhamento de experiências parecem, segundo Rodgers (2002): (a) afirmação do valor de uma experiência; (b) visualizar formas alternativas de significado; (c) apoiar o engajamento no processo de questionamento.

Apesar de reconhecer a dificuldade de conduzir reflexão em grupo, Daudelin (1996) aponta diversas estratégias que podem ser adotadas para desencadear reflexão: (a) discussões de avaliação de desempenho; (b) sessões de aconselhamento; (c) terapia individual ou grupal; (d) reuniões de resolução de problemas; (e) sessões de revisão de projetos; (f) discussões informais com amigos e colegas; (g) entrevistas; (h) mentoria; (i) *feedback*. A equipe tem uma importância significativa para o modelo de reflexão proposto pela autora. Raelin (2001, p. 21) também evidencia esta influência ao afirmar que: “nós podemos apenas iniciar nossa reflexão quando nós estamos sozinhos. Nossos pensamentos são constantemente remodelados quando convertemos em linguagem e colocamos para fora na presença de outros”.

A literatura aqui discutida não aprofunda os fatores limitantes. Todavia, alguns autores trazem à tona aspectos que merecem ser considerados. Daudelin (1996) afirma ainda que à medida que se inserem mais variáveis na análise, as limitações à reflexão também podem emergir. Por exemplo, compartilhar opiniões em equipe é reconhecido como um fator relevante para potencializar a reflexão. Porém, a ampliação do número de participantes numa sessão de reflexão pode ocasionar limitações referentes a tempo, entendendo-se que a variável “tempo” pode limitar a participação dos membros.

Hatton e Smith (1995) identificam, à semelhança de Daudelin (1996) o fator tempo como um empecilho à reflexão em nível individual, bem como uma atenção que nem sempre os indivíduos estão dispostos a ter. Em grande parte das vezes os profissionais parecem focar as atividades de maneira a não atentar para os desafios e oportunidades que se apresentam. Em nível grupal, os autores apresentam os sentimentos de vulnerabilidade dos participantes como um fator a ser considerado, pois o compartilhamento de percepções e crenças de

maneira aberta pode ser utilizado contra os próprios indivíduos. Hoyrup (2004) também corrobora esta perspectiva.

Há ainda a percepção, por parte de alguns profissionais, de que a reflexão não é efetiva ou é irrelevante para a perspectiva de negócios (HOYRUP, 2004), fazendo com que se ignorem as possibilidades de reflexão para que se alcancem soluções rápidas e fáceis, mas que podem não ser as melhores para o novo problema encontrado. Este autor acrescenta ainda que a reflexão pode ser tolhida, pois membros que questionam demais podem ser malquistos, sendo assim marginalizados na organização.

Marquadt *et al.* (2009) apresentam ainda outros fatores que merecem ser considerados, tais como os estilos de aprendizagem individuais (alguns podem ser mais inclinados a aprender por meio da experimentação, enquanto outros podem preferir leituras, por exemplo), os papéis dos membros da equipe podem constranger o potencial de reflexão, as relações de poder envolvendo os membros da equipe, as experiências anteriores da aprendizagem, as pressões da demanda, ou mesmo a responsabilidade para praticar o que foi aprendido. O Quadro 6 apresenta um resumo dos fatores facilitadores e limitantes para o desenvolvimento e uso da reflexão.

Quadro 6 – Facilitadores e limitantes para o desenvolvimento e uso da reflexão

FACILITADORES	LIMITANTES
• Feedback interno (de pares) ou externo (de consultores); • Comunidades de prática; • Equilíbrio entre afirmação e investigação; • Pausa, reflexão, contemplação; • Compartilhar pensamentos paralelos; • Aprendizagem a partir dos erros; • Desafiar o pensamento do grupo; • Experimentação; • Questões; • Ações reflexivas; • Reuniões (formais ou informais) para melhorias no processo; • Cultura de aprendizagem; • Discussões de avaliação de desempenho; • Mentoria.	• Tempo; • Atenção à reflexão; • Sentimentos de vulnerabilidade perante o grupo; • Considerar irrelevante; • Marginalização dos indivíduos demasiadamente questionadores; • Estilos de aprendizagem individuais; • Estrutura de papéis; • Relações de poder; • Experiências anteriores; • Pressões da demanda.

Fonte: Elaborado com base em Ayas e Zeniuk (2001), Daudelin (1996), Rigano e Edwards (1998), Sambrook e Stuart (2008), Vince (2002), Kramer (1998), Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002), Woerkom (2004), Raelin (2002), Hatton e Smith (1995), List (2006), Peltier, Hay e Drago (2005), Schön (2000), Rodgers (2002), Raelin (2001), Hoyrup (2004) e Marquadt *et al.* (2009).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está estruturado em cinco partes. Inicia-se pela caracterização da pesquisa e apresentação do design da pesquisa de campo. Posteriormente, é feita a indicação dos instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados. Em seguida, discute-se brevemente o procedimento de coleta dos dados e, na seção final, são apresentados os passos de análise de dados que foram seguidos na pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A parte empírica deste estudo se desenvolveu em dois momentos. Numa primeira etapa buscou-se identificar se o Método de Caso para Ensino impacta na ação e na reflexão dos alunos, e em um segundo momento objetivou-se compreender como ocorre a Prática Reflexiva durante as etapas do Caso. O estudo teve caráter exploratório, pois não buscou testar hipóteses. Esta escolha se justifica pela possibilidade de gerar maior familiaridade com o problema (HAIR JR.; BABIN; MONEY; SAMOUEL, 2005). O estudo concentrou-se menos em questões abstratas e universais, voltando-se aos problemas concretos de situações específicas do cotidiano, tendo como meta a descoberta do novo, em lugar do teste de hipóteses e teorias previamente formuladas (MARTINS, 2004; FLICK, 2004).

Partiu-se de um problema, que foi compreender como o Método de Caso para Ensino promove o desenvolvimento da Prática Reflexiva dos alunos de graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto foram estabelecidos alguns objetivos específicos, que bifurcaram o percurso da pesquisa: (I) uma etapa quantitativa, utilizando um questionário que visou mensurar o impacto do Método de Caso sobre a ação e a reflexão dos discentes; (II) uma etapa qualitativa, que objetivou aprofundar o entendimento sobre como o Método de Caso exerce esta influência na Prática Reflexiva dos discentes.

Sua abordagem quanti-quali se justificou pela necessidade de analisar o impacto da estratégia do Método de Caso para Ensino sobre a reflexão, pois a partir da literatura discutida no Referencial Teórico foi possível pressupor tal relação, não havendo, entretanto, relatos de pesquisas baseados em evidências empíricas que suportassem a afirmativa. Assim, a etapa qualitativa subsidiou uma análise mais profunda sobre os microprocessos, entendidos como o fruto dos relatos dos pesquisados e o ponto de vista dos pesquisadores cujos significados intersubjetivos permitem conhecer a realidade experimentada pelos sujeitos em um ambiente particular.

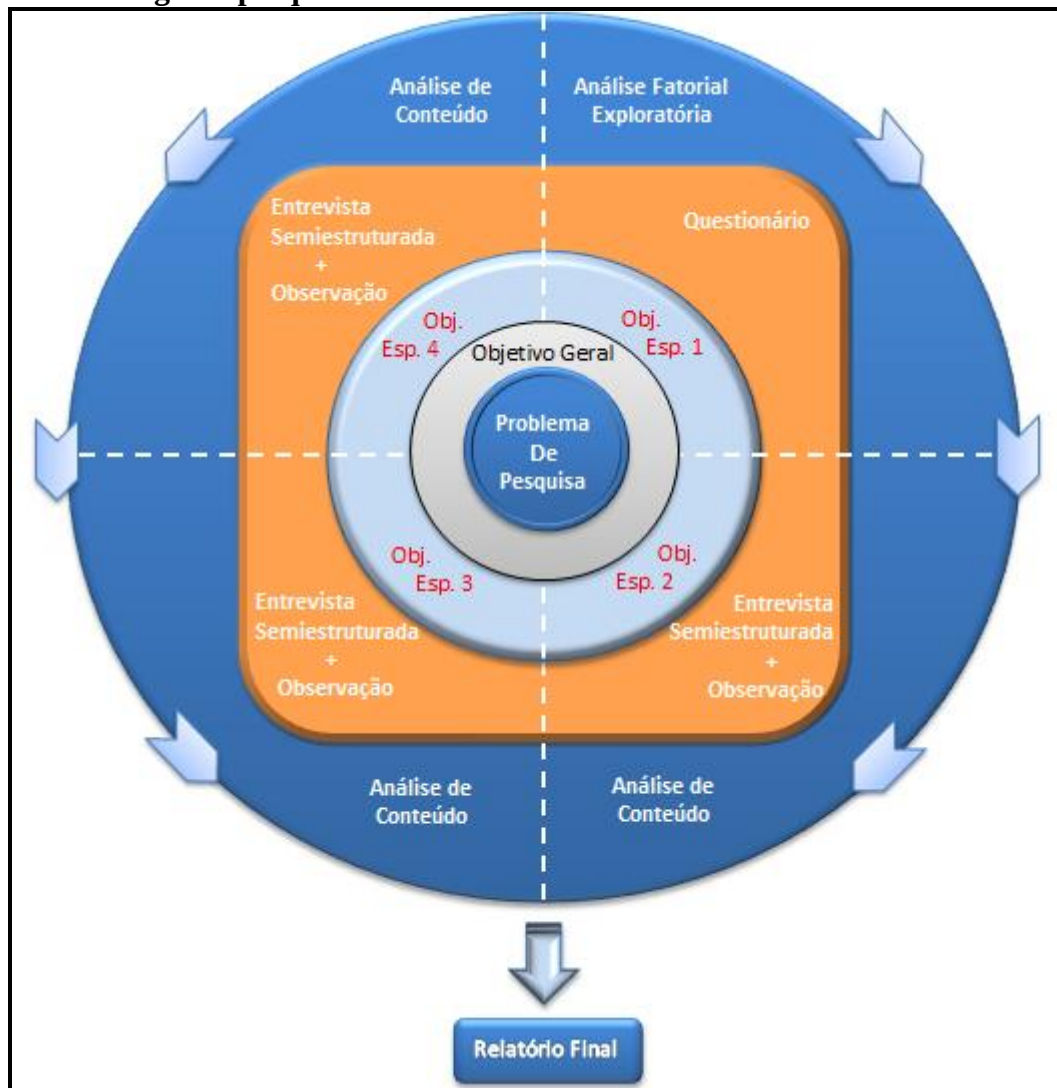
Na etapa quantitativa assumiu-se que o mundo social é composto por elementos empíricos relativamente estáveis e que por meio de métodos estatísticos seria possível

identificar as relações entre variáveis (BURREL; MORGAN, 1979). A abordagem quantitativa tem como principais características, segundo Cherobim e Martins (2003) e Soares e Castro (2012): (a) trazer à tona elementos da objetividade; (b) fornecer independência entre o sujeito e objeto de maneira clara; (c) apresentar o observador como neutro em relação ao objeto de análise; (d) possibilitar generalização e descrição; (e) formular hipóteses; (f) utilizar métodos estatísticos para a análise dos dados; (g) preocupar-se fortemente com a validade e confiabilidade dos dados; (h) apresentar resultados numéricos; e (i) possibilitar traçar relações de causa e efeito.

A etapa qualitativa do estudo se justificou pela necessidade de compreender o fenômeno social em profundidade (MORGAN; SMIRCICH, 1980). Buscou-se a partir de técnicas qualitativas, compreender como os indivíduos constroem e expressam significados acerca das experiências vivenciadas ou como sentem o mundo (MERRIAM, 2009). Neste sentido, a pesquisa qualitativa captou como os sujeitos (alunos de graduação que participaram das sessões de análise de Casos para Ensino) percebem a influência desta estratégia sobre sua Prática Reflexiva.

A análise dos dados ocorreu em dois momentos distintos, conforme se discutirá adiante. É relevante considerar que a etapa quantitativa subsidiou ajustes no processo de coleta de dados da etapa qualitativa (no momento de condução das entrevistas), bem como possibilitou fazer reflexões a partir dos dados obtidos nas duas etapas. A interpretação dos resultados subsidiou a construção deste relatório final. A Figura 10 apresenta o *design* da pesquisa.

Figura 10 – Design da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2013.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados de três maneiras distintas. Utilizou-se um questionário visando aferir a intensidade com que o Método de Caso age sobre as dimensões da Prática Reflexiva. Este questionário consistiu em vinte e sete afirmativas elaboradas com base na literatura e buscou verificar o impacto sobre as diferentes dimensões da reflexão conforme discutem Schön (2000), McGill e Brockbank (2004), Dewey (1959) e Peltier, Hay e Drago (2005).

Para captar a intensidade da reflexão fez-se uso de uma escala do tipo Likert, variando de 0, representando a “discordância total”, a 10 pontos, representando a “concordância total” em relação às afirmativas apresentadas (APÊNDICE A). O uso de uma escala do tipo Likert deveu-se à possibilidade que ela oferta de aferir a intensidade de concordância e discordância

de um respondente em relação a um determinado item de um questionário (COSTA, 2011). Já a opção por uma escala de onze pontos se deve pelas características da população que se pretende trabalhar, entendendo que alunos que foram avaliados tradicionalmente por meio de notas de 0 a 10 pontos conseguem associar melhor os pontos da escala aos níveis de concordância e discordância. O Quadro 7 apresenta as dimensões da reflexão exploradas pelo questionário e os trabalhos que fundamentaram a elaboração das mesmas.

Quadro 7 – Dimensões e pesquisas que fundamentam o questionário para coleta de dados

Dimensão	Autores que fundamentam as questões	Questões
Ação não-refletida	Dewey (1959), Schön (2000), Brockbank e McGill (2004), Peltier, Hay e Drago (2005).	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
Reflexão-na-ação	Schön (2000), Brockbank e McGill (2004).	9, 10, 11, 12 e 13.
Descrição da reflexão na ação	Brockbank e McGill (2004).	14, 15, 16, e 17.
Reflexão sobre a ação e Reflexão sobre a reflexão-na-ação	Schön (2000), Brockbank e McGill (2004), Peltier, Hay e Drago (2005)	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27.

Fonte: Elaboração própria, 2013.

A observação direta também foi utilizada de maneira assistemática, ou seja, os dados foram coletados e foram elaborados diários de campo sem um roteiro predefinido. Também foram realizadas nove entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C), de maneira a esclarecer pontos dúbios e confrontar as observações do pesquisador com as percepções, sentimentos e relatos dos sujeitos da pesquisa. O Quadro 8 apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados e os respectivos objetivos a que visam alcançar.

Quadro 8 – Relação entre instrumentos de coleta de dados e objetivos específicos da pesquisa

Instrumento	Objetivos a que pretende responder
Questionário	Identificar o impacto do Método de Caso sobre as dimensões da Prática Reflexiva;
Observação e Entrevistas Semiestruturadas	- Caracterizar a contribuição do Método de Caso na Prática Reflexiva; - Explorar o papel da experiência na relação entre Método de Caso e Prática Reflexiva; - Compreender a contribuição do Método de Caso para a Aprendizagem Reflexiva.

Fonte: Elaboração própria, 2013.

3.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba, em disciplinas do 4º semestre do curso em diante, tendo como participantes diferentes sujeitos para as diferentes etapas. Em um primeiro momento foi realizada a coleta dos dados quantitativos, aplicando-se questionários junto aos alunos das disciplinas “Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial”, “Administração da Produção II”, “Administração de Recursos Humanos II” e

“Ética na Administração” do Curso de Administração da UFPB. Os dados coletados nessa etapa foram posteriormente tabulados no Software SPSS para a posterior análise. A Seção 4.1.1 apresentará os dados referentes à amostra dos dados quantitativos.

Em sua etapa qualitativa, a pesquisa foi realizada com alunos do último semestre do Curso. Os critérios de escolha dos entrevistados foram subjetivos, considerando aspectos como disponibilidade de tempo e interesse, participação efetiva nas sessões de análise dos Casos, capacidade de argumentação e clareza no discurso demonstrado durante o semestre letivo na disciplina “Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial”. Foram selecionados dez alunos para entrevista, todos do turno da manhã, dos quais apenas nove demonstraram interesse em participar efetivamente. Os entrevistados foram todos alunos concluintes do curso, tanto pela oportunidade que se teve de observar *in loco* as sessões de análise de Caso que eles participaram, quanto pela experiência contínua que eles tiveram (análise de três Casos durante toda a disciplina).

3.4 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu no contexto de Aplicação de Casos, entre os meses de julho e agosto de 2013. Assim, requer uma breve explicação sobre o procedimento de escolha dos Casos a serem explorados em sala, a aplicação, a análise e a reflexão sobre os Casos.

Para a etapa de planejamento, foram adotados alguns critérios, visando escolher Casos que possibilitassem o desenvolvimento da reflexão. Os critérios adotados visaram minimizar os pontos negativos apresentados pela literatura sobre Método de Caso para Ensino, tais como falhas de contextualização, fraca relação com conceitos teóricos, etc. Assim, um primeiro filtro para a escolha dos Casos que seriam utilizados na disciplina de Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial partiu dos seguintes critérios: (a) indicação para nível de graduação; (b) orientação para o contexto organizacional; (c) indicação do uso de dados reais ou disfarçados, e não de dados fictícios; (d) atuação do protagonista do caso em função gerencial. Estes critérios foram aplicados sobre a base de dados que reúne as publicações de Casos entre 2003-2011 nos eventos EnANPAD e EnEPQ, e nos periódicos Gestão Contemporânea, GVCasos, Revista de Administração e Inovação (RAI), Revista de Administração Contemporânea (RAC), Revista Eletrônica de Administração (READ) e Tecnologias de Administração e Contabilidade (TAC), que reúnem um total de 155 Casos. Após o filtro, 35 Casos atenderam aos critérios estabelecidos.

Um segundo filtro foi aplicado, entendendo que alguns elementos são significativos para o desenvolvimento da reflexão: (a) possibilidade de inserção da experiência prévia ao

contexto do Caso; (b) possibilidade de alinhamento com um conteúdo teórico previamente abordado; (c) apresentação de um dilema inquietante; (d) exigência de um posicionamento baseado em argumentação. Este filtro foi mais subjetivo e considerou o contato prévio com a turma de Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial. Ao final foram selecionados três Casos para serem explorados na disciplina de Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial (Quadro 9). Outros casos adequados aos critérios aqui estabelecidos foram disponibilizados como opção para serem trabalhados em outras disciplinas da graduação escolhidos a critério dos docentes. Os dados foram coletados em outras três disciplinas que adotaram o Método de Caso para Ensino: Administração da Produção II, Ética na Administração e Administração de Recursos Humanos II.

Quadro 9 – Casos para ensino utilizados durante o processo de coleta de dados

Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial	FARIA, M. D.; SERPA, D. A. Da mala direta ao web marketing: transformação do marketing direto na Reader's Digest Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2007, Rio de Janeiro. XXXI Encontro da ANPAD, 2007.
	NODARI, C. H.; BO, G. D.; ROESCH, S. M. A.; OLEA, P. M. O Caso Nautos: Navegar é Preciso. In: XXXIV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração EnANPAD, 2010, Rio de Janeiro. XXXIV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração EnANPAD. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2010.
	VENELLI-COSTA, L.; VIEIRA, A. M. Mãe, não quero ser engenheiro! Dilemas de carreira. Revista Economia & Gestão, v. 13, p. 179-197, 2013.
Administração da Produção II	ALMEIDA, L. N. de. Ser Sustentável para sustentar-se? O caso da Beleza Tropical. GVcasos - Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração, v. 1, p. 1-13, 2011.
Administração de Recursos Humanos II	CESAR, A. M. R. V. C. A morte simbólica em mudanças organizacionais: o caso do Banco do Brasil. RAC. Revista de Administração Contemporânea (Online), v. 14, p. 172-188, 2010.
Ética na Administração	ALMEIDA, L. N. de; Ribas, J. R.; LEANDRO, A. S. Os formadores de opinião na alimentação infantil. RAC. Revista de Administração Contemporânea (Online), v. 14, p. 761-774, 2010.

Fonte: Elaboração própria, 2013.

As seções de Caso na disciplina de Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial ocorreram em três momentos. O primeiro momento consistiu em uma análise individual, exigindo posicionamento do aluno durante a resolução de questões do Caso. Posteriormente, ocorreu a sessão de aplicação do Caso em sala, com a discussão dos discentes em pequenos grupos, exigindo posicionamento dos grupos em relação às questões e ao dilema do Caso. Em seguida ocorreu a sessão do Caso no grande grupo, em que todos os grupos manifestaram seus entendimentos e decisões, ofertando oportunidade de posicionamento coletivo e em grupo. Após a discussão do último Caso da disciplina, foi aplicado um questionário, visando identificar o impacto do Método sobre a Prática Reflexiva dos alunos. Os casos aplicados nas disciplinas de Ética em Administração e Administração de Recursos Humanos II seguiram a mesma sistemática.

Os casos discutidos na disciplina de Administração da Produção II seguiram outra sistemática. Os discentes responderam as questões individualmente e, em aula posterior, foram formados grupos para discussão das respostas individuais durante aproximadamente 40 minutos. Posteriormente, abriu-se para a discussão em grande grupo, reservando-se outros 40 minutos para a atividade. Todo o processo desde a escolha do Caso até a condução das seções de discussão e análise foi de total responsabilidade do professor ministrante, não atendendo necessariamente aos critérios estabelecidos aqui.

Após a etapa quantitativa, foram selecionados os alunos para a realização das entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise. As observações geraram diários de campo que foram posteriormente comparados às entrevistas para interpretação. Os resultados da análise quantitativa dos dados também deram suporte à realização de ajustes no roteiro de entrevista, pois permitiu explorar no momento da entrevista as questões do roteiro quando os entrevistados davam respostas superficiais ou fugiam ao tema. Depois de transcritas as entrevistas foram enviadas para os discentes a fim de obter ajustes ou melhorias em falas inacabadas ou pensamentos que poderiam ser mais bem formulados verbalmente. Apenas uma entrevistada decidiu fazer modificações, mas sem afetar o significado das respostas fornecidas, apenas para organizar o pensamento de maneira textual. A seguir foi empreendida a análise dos resultados, discutida de maneira pormenorizada na seção que segue.

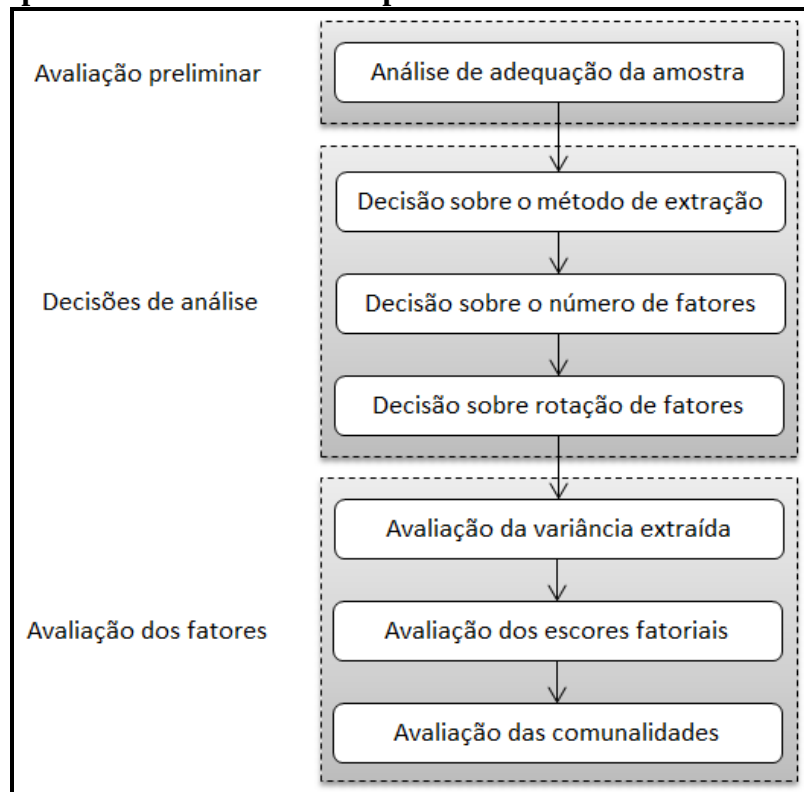
3.5 MÉTODOS DE ANÁLISE

Os métodos de análise são apresentados aqui em duas etapas distintas. Em um primeiro momento, discute-se a forma de análise dos dados quantitativos. Em seguida, empreende-se a discussão sobre o método de análise dos dados qualitativos.

3.5.1 Análise quantitativa

Empreendeu-se na análise quantitativa dos dados uma descrição do perfil dos 111 (cento e onze) respondentes e uma Análise Fatorial Exploratória, no intuito de verificar de que modo o Método de Caso impactava na Ação e Reflexão dos discentes. Para este fim seguiram-se os passos propostos por Costa (2011), que podem ser visualizados na Figura 11 e são discutidos de maneira pormenorizada em seguida.

Figura 11 – Etapas da Análise Fatorial Exploratória



Fonte: Adaptado de Costa (2011).

I – Análise de adequação da amostra: a verificação da adequação da amostra foi feita por meio do Teste de Esfericidade de Barlett, que testa a hipótese da matriz de correlação ser uma matriz identidade (COSTA, 2011). O valor encontrado após a realização do teste para a amostra coletada foi de 0,001, sendo assim menor do que 0,05 e ocasionando a rejeição da hipótese nula indicando, portanto, a adequação da amostra para os efeitos desejados no estudo. Além do teste de esfericidade de Barlett, também foi realizado o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), no intuito de identificar o grau de correlação parcial entre as variáveis. O valor obtido foi de 0,807, indicando um bom nível de adequação da amostra para a realização da Análise Fatorial Exploratória.

II – Decisão sobre o método de extração: dentre os procedimentos de extração disponíveis, optou-se pelo Método de Componentes Principais, por ser este o método mais utilizado em análises exploratórias (COSTA, 2011).

III – Decisão sobre o número de fatores: para a extração dos fatores pelo Método de Componentes Principais optou-se por tomar como base os “autovalores”, que representam a quantidade de variância explicada por cada fator. Observou-se após análises que algumas

variáveis não se adequavam à análise empreendida sendo, portanto, excluídas para a realização de novas extrações via Método de Componentes Principais obtendo-se, ao final, cinco fatores que agruparam cada um entre quatro e cinco variáveis, conforme é possível observar no Tabela 1:

Tabela 1 – Fatores e variáveis correspondentes extraídas pelo Método de Componentes Principais

Fator	Variável	Descritor	Comunalidades	Escore fatorial
Fator 1	02	Aprendizagem nova	0,610	0,723
	03	Questionamento sobre conhecimento prévio	0,677	0,799
	04	Aprendizagem para além dos conceitos	0,644	0,784
	05	Aprendizagem para além da memorização	0,573	0,718
	06	Aprendizagem para além do conteúdo	0,671	0,743
Fator 2	17	Descrição do processo decisório	0,751	0,675
	18	Repensar a prática gerencial	0,783	0,789
	19	Repensar o ambiente de atuação gerencial	0,798	0,806
	27	Vivência de novas experiências	0,551	0,554
Fator 3	11	Experiência e melhoria da compreensão do problema	0,659	0,766
	14	Descrição da reflexão no problema	0,616	0,680
	15	Descrição da reflexão na decisão	0,747	0,801
	16	Descrição da reflexão sobre experiências e valores na interpretação dos problemas	0,785	0,595
Fator 4	21	Aprender a aprender	0,553	0,697
	22	Aprendizagem sobre as experiências	0,728	0,704
	23	Aprender a refletir sobre os impactos das decisões	0,792	0,662
	24	Relação entre experiências mediada pela reflexão	0,708	0,655
	25	Aprender a pensar fora da caixa	0,723	0,516
Fator 5	09	Mudança da ação em curso.	0,448	0,619
	12	Percepção dos impactos da ação em curso e mudança	0,584	0,724
	13	Percepção de oportunidade de melhoria da ação	0,588	0,676
	20	Percepção de falhas nos modelos mentais	0,797	0,636

Fonte: Elaboração própria, 2013.

IV – Decisão sobre rotação de fatores: nesta etapa buscou-se ajustar os eixos fatoriais de modo a permitir uma visualização mais consistente dos fatores (COSTA, 2011). Em procedimentos exploratórios a Rotação Ortogonal é mais comum e eficiente, sendo o método Varimax o mais indicado e, por isso, utilizado neste estudo.

V – Avaliação da variância extraída: Neste momento buscou-se identificar o percentual da variância total que poderia ser atribuída a cada fator. Costa (2011) indica como ponto de corte a medida de 50%. Para os fatores extraídos, a variância encontrada foi de 67,210%, demonstrando que os fatores são adequados à análise empreendida.

VI – Avaliação dos escores fatoriais: buscou-se avaliar como as variáveis se correlacionavam com os fatores gerados. Adotou-se como ponto de corte o valor de 0,5, conforme indicado por Costa (2011) e Hair *et al.* (2005). Os dados encontrados são apresentados na Tabela 1 e evidenciam a adequação das variáveis aos fatores determinados.

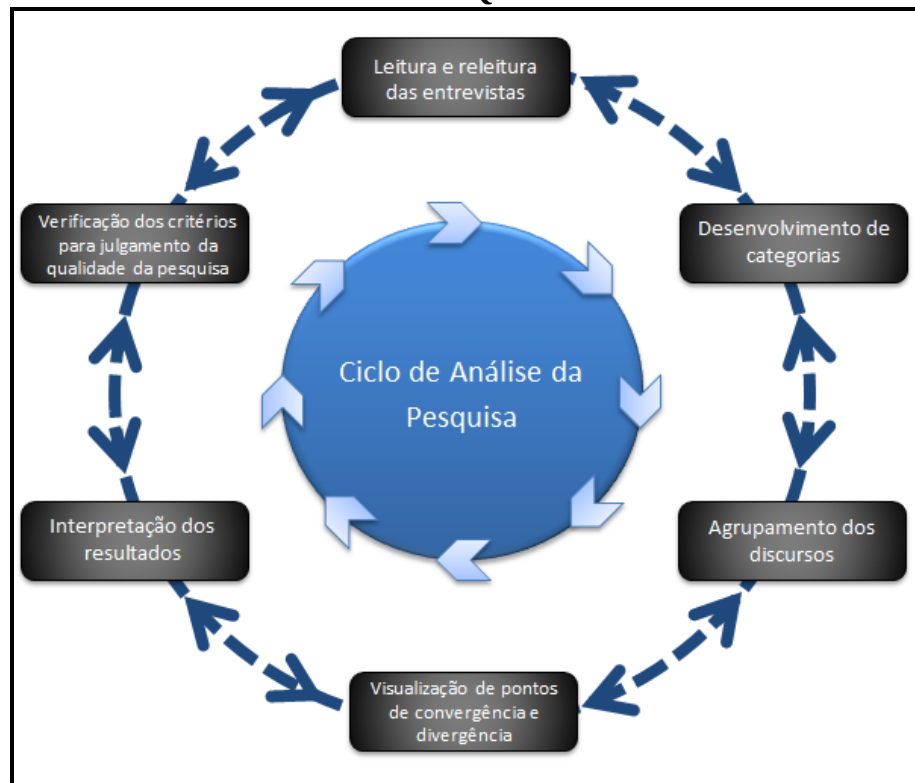
VII – Avaliação das comunalidades: na etapa de avaliação das comunalidades buscou-se perceber em que medida as variáveis compartilhavam variância com os fatores. Costa (2011) propõe que itens que apresentem valores baixos ($< 0,2$) sejam excluídos da escala, sendo que dentre as variáveis incluídas na Análise Fatorial Exploratória o item com menor comunalidade apresentou o valor de 0,448. A Tabela 1 também apresenta as comunalidades.

Ao final ainda foi analisada a confiabilidade dos dados verificando o Alpha de Cronbach. Para os dados dessa amostra, encontrou-se para esta medida o valor de 0,813, o que para Costa (2011) é considerada uma confiabilidade ótima. Entende-se, portanto, que os passos seguidos dão confiabilidade aos dados empreendidos e facilitam a posterior interpretação e discussão dos resultados. A seção 4.1.2 apresenta e discute os fatores e suas correspondentes variáveis.

3.5.2 Análise qualitativa

Para fins deste estudo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo qualitativa, entendendo que ela se adequa porque não foi coletada uma grande quantidade de dados que permitisse realizar análises quantitativas seguras, e porque os relatos não constituem discursos tão profundos sobre a temática que possibilitem análises mais aprofundadas sobre as falas dos entrevistados. Utilizando-se como referência autores como Bardin (1977), Bodgan e Biklen (1994) e Merriam (2009), seguiram-se os passos indicados na Figura 12 para a análise do material coletado. Os passos são discutidos de maneira mais aprofundada em seguida.

Figura 12 - Ciclo de Análise das Entrevistas Qualitativas



Fonte: Elaboração própria, 2013.

I – Leitura e Releitura: a primeira etapa da análise qualitativa consiste na realização de leituras e releituras sobre o material coletado. Nesta pesquisa esse procedimento de leitura e releitura consistiu em três passos: (a) primeira leitura, durante a realização das entrevistas, realizando ajustes para uma coleta mais acurada do ponto de vista intersubjetivo e projetando alguns resultados; (b) segunda leitura, durante a transcrição das entrevistas, visualizando similaridades e diferenças nas falas dos diferentes entrevistados; (c) terceira leitura, de maneira aprofundada, grifando trechos importantes e realizando anotações.

Estes três momentos possibilitaram ter uma visão integral do material coletado, permitindo enxergar se os dados eram adequados do ponto de vista quantitativo (conseguiram responder satisfatoriamente às perguntas) e se eram adequados sob uma perspectiva qualitativa (se conseguiram ser ricos a ponto de trazer visões novas sobre o assunto e permitir relacionar diferentes discursos de maneira a estabelecer pontos nodais e pontos de divergência).

II – Desenvolvimento de Categorias: o desenvolvimento de categorias analíticas pode ser realizado de três maneiras: (a) a priori; (b) a posteriori; (c) mista. Todas elas têm como objetivo reduzir os dados a um conjunto coerente de maneira a responder a algumas perguntas

relevantes para a pesquisa. Para esta pesquisa, algumas categorias foram elaboradas de maneira deliberada, tomando como ponto de partida os objetivos específicos delimitadas a partir do referencial teórico para elaboração do instrumento de coleta de dados (Roteiro de Entrevista), não se privando, contudo, da oportunidade de trazer à tona categorias emergentes, uma das principais vantagens da pesquisa qualitativa. Foram definidas, assim, quatro categorias, conforme se pode visualizar no Quadro 10:

Quadro 10. Categorias analíticas e seus elementos constitutivos

Categorias	Elementos constitutivos
Significado de Reflexão	Significado de Reflexão
	Barreiras à Reflexão
	Facilitadores da Reflexão
Método de Caso e Reflexão	Método de Caso e Reflexão Individual
	Método de Caso e Reflexão estimulada pelo grupo
	Método de Caso e Barreiras à reflexão
Método de Caso e Experiência	Método de Caso e Experiência prévia
	Método de Caso e Experiência com o Caso
	Método de Caso e construção de alternativas para decisões futuras
	Método de Caso como acelerador de experiências
Método de Caso e Aprendizagem Gerencial Reflexiva	Método de Caso e pensamento crítico
	Método de Caso e pensamento introspectivo
	Método de Caso e pensamento criativo
	Método de Caso e inter-relação entre pensamentos crítico, criativo e introspectivo
	Método de Caso e Aprendizagem Gerencial

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

A categorização baseou-se no agrupamento semântico dos relatos, conforme proposto por Franco (2008). Cada categoria agrupou um conjunto de temas que foi abordado no Roteiro de Entrevista e balizado pelo referencial teórico (MERRIAM, 2009), permitindo assim relacionar de maneira sistemática os dados coletados ao Referencial Teórico utilizado nas etapas anteriores da pesquisa.

III – Agrupamento dos discursos:

Neste momento buscou-se sistematizar os discursos, agrupando-os de acordo com as perguntas a que respondiam. Os discursos de todos os discentes foram agrupados e codificados utilizando a seguinte simbologia: “**AN.n**”, onde:

- **A:** Aluno;
- **N:** Ordem do discente entrevistado em algarismos romanos;
- **n:** número do discurso em algarismos arábicos.

Os alunos foram classificados por ordem alfabética e posteriormente codificados. Assim, o primeiro discurso do primeiro discente foi o AI.1, o seguinte foi o AI.2, e assim

sucessivamente. O primeiro discurso do último discente entrevistado foi o AIX.1, o seguinte foi o AIX.2, até o AIX.n, correspondente ao enésimo discurso deste aluno. Esta codificação garantiu tanto o sigilo dos entrevistados, quanto ajudou a agrupá-los posteriormente.

Foram criados, em seguida, documentos correspondentes aos diferentes elementos constitutivos de cada categoria. Desta forma, os discursos referentes ao elemento “significado de reflexão” correspondente à categoria “significado de reflexão” foram reunidos em um único documento, permitindo uma visualização ampla sobre a percepção dos discentes em relação a este item do Roteiro de Entrevista. Neste momento também foi realizada uma releitura do material, visando identificar as menores unidades que foram grifadas.

IV – Visualização de pontos de convergência e divergência:

Este momento se caracterizou pela identificação de pontos de convergência e divergência em relação às unidades de análise identificadas na etapa anterior. Para tanto foi realizado um processo de comparação entre os relatos de três formas: (a) comparação entre as unidades de análise referentes a um mesmo entrevistado, buscando identificar a coerência no discurso; (b) comparação entre as unidades de análise de diferentes entrevistados, visando identificar pontos nodais e divergências entre as falas dos discentes; (c) identificar relações de convergência e divergência entre os relatos dos discentes e a literatura discutida no Referencial Teórico.

Ao fim desta etapa foram obtidos alguns quadros e mapas mentais que nortearam a interpretação dos resultados. Os quadros se baseavam em subcategorias propostas pela literatura, excertos do referencial teórico e dados da pesquisa. Por exemplo, para o tema “obstáculos à reflexão”, o quadro continha três linhas, sendo a primeira referente a fatores individuais propostos pela literatura, a segunda referente a fatores inerentes à atividade gerencial, e a terceira referente a fatores ambientais. Cada subcategoria agrupou algumas unidades de análise e alguns excertos do referencial teórico que explicavam seus aparecimentos nos dados, estando em conformidade com a literatura ou contradizendo-a.

Os mapas mentais foram utilizados, sobretudo, para a construção de significados em que os discursos se complementavam e possibilitavam uma visualização coerente sobre o tema discutido. As unidades de análise foram agrupadas e estabeleceram-se alguns conectores como, por exemplo, setas e caixas, de modo a criar figuras que sistematizassem as respostas dos discentes. Os conectores correspondem principalmente a interpretações baseadas na visualização ampla dos discursos (primeiras leituras da análise dos dados qualitativos) e

fundamentaram-se também no referencial teórico. Em seguida estabeleceu-se a interpretação dos dados.

V – Interpretação dos resultados:

Nesta etapa, os dados organizados, reduzidos e relacionados ao referencial teórico, passaram a ser interpretados. Neste sentido, foram identificadas as informações mais significativas e estabelecidas reflexões conclusivas, conforme propõem Coffey e Atkinson (1996). Esta interpretação se baseou numa relação entre três agentes: (a) os sujeitos da pesquisa, que ofertaram dados; (b) os especialistas da área, que forneceram o referencial teórico que balizou a definição de objetivos, categorias e instrumentos de coleta de dados; (c) o pesquisador, estabelecendo a conexão sob o seu ponto de vista.

Um fator importante a ser considerado nesta etapa foi ter em mãos os resultados quantitativos da pesquisa, além das observações levantadas durante a aplicação do Método de Caso na disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial, onde os sujeitos entrevistados vivenciaram a experiência de análise dos Casos. Assim, foi possível complementar dados, estabelecer conexões entre falas, trazer outros aspectos não aprofundados pelos discentes e percepções que só um agente externo (não-participante) poderia empreender. As observações resultaram em diários de campo que foram agrupados e considerados durante a interpretação dos dados. Os resultados das etapas quantitativa e qualitativa são discutidos na seção seguinte.

VI – Validade e Confiabilidade

Quanto aos critérios de validade e confiabilidade da pesquisa, foram utilizados os critérios propostos por (PAIVA; LEÃO; MELLO, 2011), conforme indicados no quadro X. Os critérios de validade contribuem visam conduzir a pesquisa de forma que o método propicie as informações desejadas ou esperadas, enquanto a confiabilidade tenta garantir que a pesquisa pode ser replicada com resultados iguais ou aproximados. A forma como a metodologia buscou atingir elementos destes critérios é discutida adiante.

Quadro 11: Critérios de validade e confiabilidade da pesquisa

Critério	Validade	Confiabilidade
Triangulação	X	X
Reflexividade		X
Construção do corpus de pesquisa	X	X
Descrição clara, rica e detalhada	X	X
Surpresa	X	
Feedback dos informantes (validação comunicativa).	X	X

Fonte: Adaptado de Paiva, Leão e Mello (2011).

Pode-se utilizar a triangulação de fontes, pesquisadores, métodos e teorias. Para fins desta pesquisa, utilizou-se a triangulação de métodos, que consiste na confrontação de dados quantitativos e qualitativos de modo a observar mais acuradamente o contexto e objeto da pesquisa. Esta confrontação possibilitou também estabelecer a reflexividade, no sentido de que os dados da etapa quantitativa permitiram ao pesquisador fazer adaptações durante o processo de entrevista a fim de buscar dados cada vez mais adequados aos objetivos do estudo.

As entrevistas realizadas com nove estudantes apoiaram-se nas observações em sala de aula e nos diários provenientes destas observações, superando possíveis déficits relativos à não saturação amostral da etapa qualitativa. A confrontação com os dados quantitativos também fortaleceram a construção do corpus da pesquisa.

A descrição dos dados buscou apresentar exemplos extraídos das observações diretas, bem como citações e experiências individuais relatadas durante as entrevistas, podendo ser considerada clara, rica e detalhada. A gravação e transcrição das entrevistas também foi um ponto forte para a promoção da validade e da confiabilidade da pesquisa.

O critério Surpresa corresponde aos ajustes feitos quando na busca por extrair o máximo dos resultados estabeleceu-se uma nova revisão da literatura, trazendo aspectos que não haviam sido abordados anteriormente e que enriqueceram a análise dos dados. Por fim, o critério *Feedback* dos Informantes foi atingido por meio do envio e do diálogo com os participantes da pesquisa, momento em que eles receberam as transcrições de suas entrevistas para fazer possíveis ajustes, acrescentar ou excluir discursos. Dentre todos os participantes, apenas uma aluna fez ajustes, enquanto os outros concordaram integralmente com as transcrições de suas entrevistas e as observações sobre os dados coletados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está estruturado em seis seções. Inicialmente apresenta-se a percepção dos discentes sobre reflexão, considerando os dados extraídos por meio de entrevistas. Em seguida apresenta-se o perfil dos respondentes da etapa quantitativa. Segue-se apresentando os fatores extraídos das respostas aos questionários que originaram cinco dimensões distintas. Posteriormente aprofunda-se a análise dos dados explorando as respostas dos discentes às entrevistas, discutindo as percepções dos discentes sobre a relação entre Método de Caso e Reflexão, entre Método de Caso e Experiência, e entre Método de Caso e Aprendizagem Reflexiva.

4.1 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A REFLEXÃO

Esta seção teve como objetivo identificar o entendimento dos discentes sobre a reflexão na vida e na prática profissional, buscando-se por meio de entrevistas revelar o significado, os obstáculos e os facilitadores, a fim de posteriormente analisar a relação entre a percepção discente, a experiência com os casos e o que a literatura expõe sobre o tema.

4.1.1 Significado de reflexão para os discentes

A reflexão sob a perspectiva dos discentes é um processo, pode ocorrer antes, durante ou depois de uma ação. Este entendimento está em conformidade com a visão de Raelin (2001). Para estes discentes, ao defrontar-se com a necessidade de agir, o indivíduo passa a “**pensar** com mais **dispêndio** (...) pensar numa **ação** de forma mais prolongada **antes** de realizar aquilo, ou até **depois de uma ação** também” (AI.1). AV.1 também entende a reflexão como o pensamento antes da ação.

Um fator comum na perspectiva destes discentes é a existência de um problema que desencadeie um processo reflexivo. Nas palavras de AVI.1, “reflexão é você **pensar sobre algo** (...) **algum problema...**”. Esta visão está em conformidade com as perspectivas de Dewey (1959), Schön (2000) e McGill e Brockbank (2004), que expõem o enfrentamento de problemas no curso de ação como um fator desencadeador do processo reflexivo. Raelin afirma ainda que ao engajar-se na problematização, o indivíduo expande sua base de dados, percebe inconsistências como oportunidades, não se furtando ao conflito.

A existência de um problema é um estímulo inicial. O estímulo é um ponto relevante, pois leva o aluno a sair de sua zona de conforto e repensar a sua prática. AII.2 afirma que para refletir o indivíduo precisa ser estimulado, não deixando claro o que seria para ele um estímulo à reflexão. Contudo, Rodgers (2002) afirma que o impulso para refletir é gerado pela

percepção consciente do significado potencial inerente a uma experiência. Entende-se, desta forma, que ao defrontar-se com uma experiência que tem implicações significativas para o indivíduo, o processo de reflexão será estimulado.

Ao se deparar com uma experiência significativa, a pessoa é levada a “um **pensamento mais profundo**” (AIII.1). Este pensamento mais profundo visa investigar relações, até achar alguma “tão precisamente definida quanto permitam as condições” (DEWEY, 1959, p. 84). É neste momento que a pessoa para e passa a “**analisar e observar**” (AII.1). A análise busca compreender o conjunto de atividades individuais conectadas, objetivando otimizar ou melhorar práticas (WOERKOM; NIJHOF; NIEUWENHUIS, 2002). A observação sob o viés da reflexão se concentra em ver a experiência por outras perspectivas e em um contexto amplo (HOYRUP, 2004). Dewey (1959) afirma que ao engajar-se no processo de reflexão, o indivíduo forçosamente começa a observar e inventariar condições.

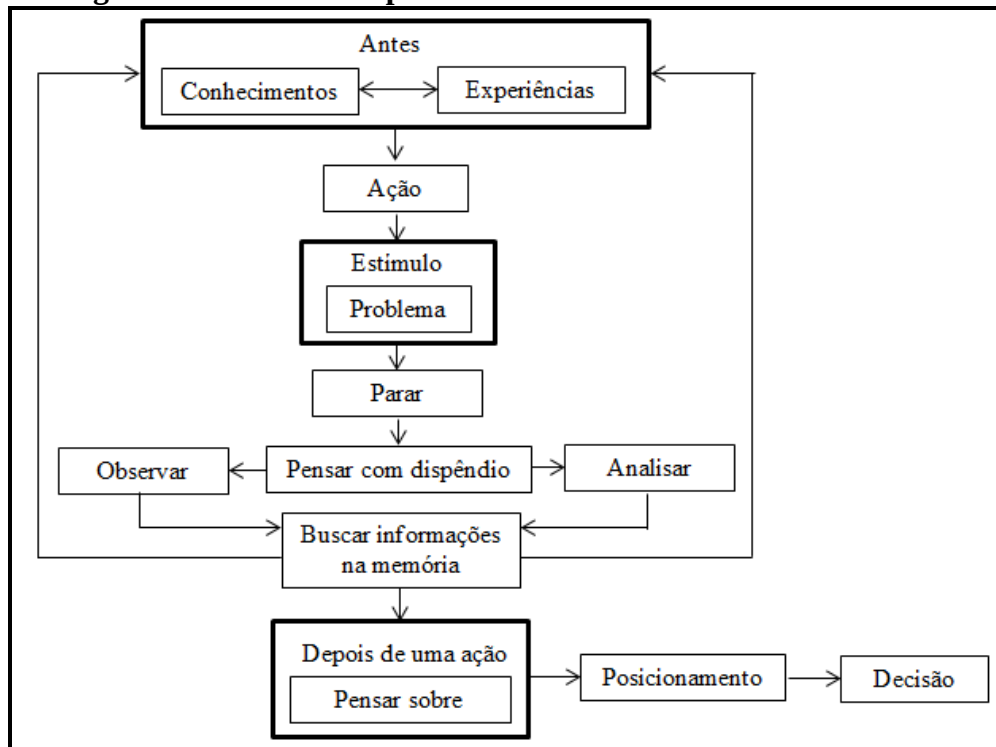
O inventário de condições ocorre por meio de um processo dialético, em que a experiência presente se integra à experiência passada (RIGANO; EDWARDS, 1998). Neste sentido, o indivíduo reconstrói a experiência de acordo com a sua memória relacionando-a à situação atual. Nas palavras de AIX.1, a reflexão baseia-se em “**buscar informações na memória** ou de acordo com o que você **sabe** para que você possa tomar alguma **decisão**”. Percebe-se na fala de AIX.1 que o conhecimento guarda uma relação com as experiências vivenciadas.

Para Woerkom (2003), o compartilhamento do conhecimento é uma pré-condição para a reflexão, ou seja, só colocando o seu conhecimento “em *check*” o indivíduo se dá a oportunidade de reformular e alterar seu entendimento e as ações decorrentes dele, conforme se denota por meio do discurso de AVIII.1: “você pegar seus **conhecimentos**, repensar eles através das suas **experiências**”. Neste sentido, a reflexão media a relação entre conhecimento e experiência, oportunizando a mudança dos quadros conceituais de referência (HOYRUP, 2004).

Por fim, o significado de reflexão para estes discentes leva a “pensar sobre um determinado assunto até chegar e obter um **posicionamento** (AVII.1). Esta construção a partir dos discursos dos discentes perpassa os diferentes estágios propostos por Daudelin (1996): (a) articulação de um problema; (b) análise do problema; (c) formulação e experimentação de uma teoria para explicar o problema; (d) ação ou decisão. Fica claro também o entendimento da reflexão como um processo, com destaque para a possibilidade de refletir durante o curso da ação, levando à tomada de consciência sobre o que está acontecendo (SCHÖN, 2000;

HATTON; SMITH, 1995). A Figura 26 sintetiza e sistematiza os pontos identificados nos discursos dos discentes em conformidade com a literatura sobre o tema.

Figura 13 – Significado de reflexão para os discentes



Fonte: Elaboração própria (2013).

A figura explicita a reflexão como um processo que se inicia com uma ação e leva a uma tomada de decisão. Ao vivenciar a ação profissional, os gestores podem ser estimulados à reflexão ao serem apresentados a problemas novos que os levam a parar e pensar com dispêndio, implicando em análise e observação. Ao analisar e observar o contexto desencadeia-se um processo de busca de informações na memória de referências que sirvam para gerar um melhor entendimento do problema e uma melhor solução. Estes parâmetros se fundamentam, sobretudo, na experiência e no conhecimento adquiridos em práticas passadas. A reflexão sobre os conhecimentos e experiências prévios assume papel de reflexão-sobre-a-ação, por não permitir alterar as ações passadas, mas simultaneamente, altera a ação em curso e melhora o processo de tomada de decisão, assumindo assim o papel de reflexão-na-ação. A partir deste entendimento sobre reflexão os discentes consideram a existência de diferentes obstáculos ao processo, conforme se discute na seção que segue.

4.1.2 Obstáculos à reflexão

Em relação aos obstáculos à reflexão, vale fazer uma comparação entre o que apresenta a literatura sobre o tema e o que os alunos reconhecem como obstáculos ou fatores que

dificultam o processo reflexivo. Dentre os obstáculos expostos na literatura, os discentes reconhecem apenas os Estilos de Aprendizagem Individuais (que emergem nos discursos como “teimosia”, “pressa” e “impulsividade”), as Experiências Anteriores (identificados nos discursos como “falta de parâmetro” e a “falta de conhecimento”), Tempo (representado por “correria”), Pressões de demanda (correspondentes a “stress” e “rotina”), e Atenção à Reflexão (relacionado a “barulho”, “movimentação”, “interrupções” e “ruídos”). Os obstáculos Sentimento de vulnerabilidade perante o grupo, Consideração da reflexão como irrelevante, Marginalização dos indivíduos questionadores, Estrutura de papéis e Relações de poder não foram identificados pelos alunos como empecilhos à reflexão, o que pode ser explicado pela pouca experiência dos discentes, levando-os a não vivenciar a maioria das situações expostas na literatura.

Quanto aos estilos de aprendizagem, observou-se que a turma dos alunos entrevistados apresentava perfis predominantes entre Assimilador e Convergente, de acordo com a proposta de Kolb (1984). Estes estilos proporcionam respectivamente uma forte habilidade em apreender informações abstratas e encontrar aplicabilidade para elas, e resolução de problemas e tomada de decisão. Não se engajam em problematização, preferindo leituras ou modelos analíticos e simulações, respectivamente, a trabalhar com pessoas. Daí os traços de teimosia, pressa e impulsividade tornarem-se obstáculos percebidos na relação entre o indivíduo e a tarefa a ser executada. AVII.3 apresenta este traço de personalidade como uma característica que dificulta o seu processo de reflexão: “**sou muito cabeça dura** e quando tenho uma opinião eu vou naquela opinião mesmo”. Para Raelin (2002), reduzir a teimosia requer a criação de uma “cultura reflexiva”, que torna possível as pessoas desafiarem o pensamento dominante sem medo de sofrerem retaliações.

A pressa e a impulsividade na execução das atividades são apontadas por AVIII.3 quando afirma que “**impulsividade, a pressa de resolver** logo as coisas...” está relacionada às perspectivas de Raelin (2002) e Mintzberg (2006; 2010), ao apontarem que os gestores estão mais direcionados à ação do que à reflexão, ou buscam mais solucionar problemas do que compreendê-los de forma ampla e profunda.

Com relação às experiências anteriores, deve-se considerar o contexto dos entrevistados. Em sua maioria, estes discentes são concluintes do curso, com idade entre 19 e 24 anos e pouca experiência gerencial. Neste sentido, a falta de experiências prévias torna-se um obstáculo, conforme observado na afirmativa de AV.3 “quando **não tenho vivido nada que eu possa comparar** com o fato que está sendo presenciado” e AI.4, gerando falta de conhecimento e parametrização. Se os alunos entendem a reflexão como um processo de

exame das experiências para alterar quadros de referências, conforme já fora dito e de acordo com a perspectiva de Hoyrup (2004), é natural que a pouca experiência vivida dificulte o processo de inserção na reflexão. Inserir-los no contexto da prática gerencial, mesmo que por meio da simulação, torna-se assim um fator significativo na construção de um portfólio de experiências que os levem a relacionar as experiências anteriores aos dilemas enfrentados no sentido de melhorar os processos de tomada de decisão.

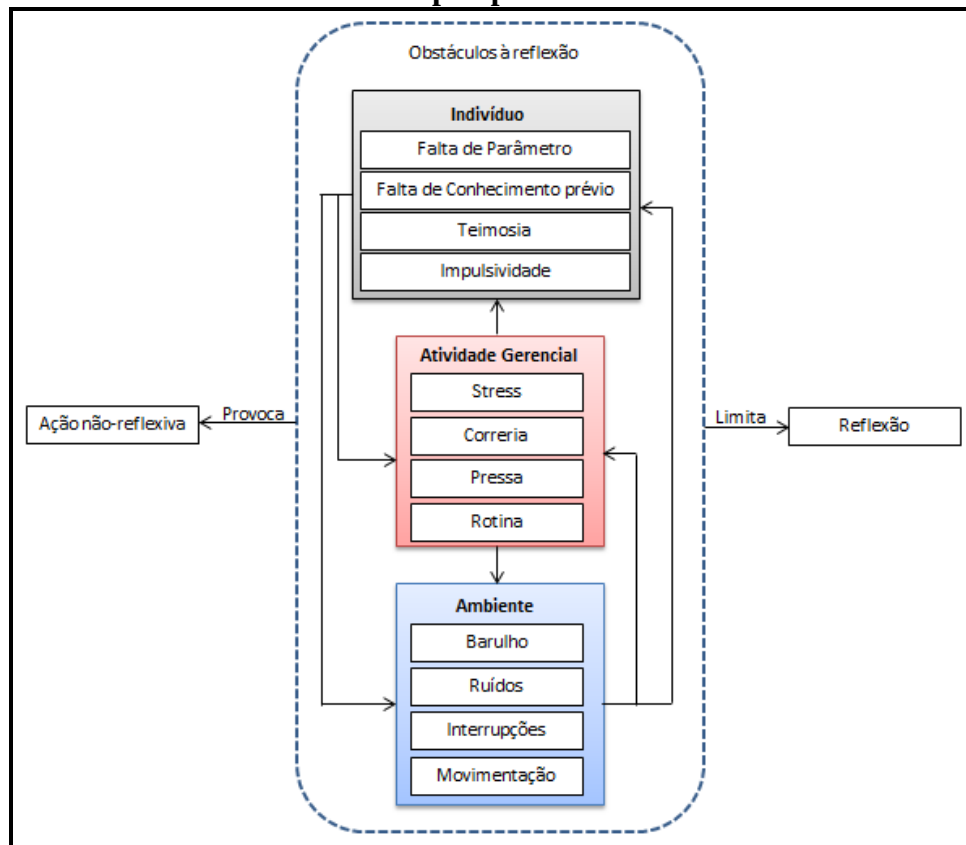
O obstáculo tempo, dentre outros, emerge da fala de AI.4 “**stress, correria, alguns ruídos** também de comunicação... a **falta de conhecimento** sobre o assunto... você acaba não refletindo sobre aquilo, porque você **não tem uma referência**”, e está relacionado à própria dinâmica do mundo profissional, que requer ações rápidas e sequenciais, em detrimento da reflexão. Mintzberg (2010) explora o tema no contexto gerencial, demonstrando que a brevidade e a fragmentação são algumas das principais características do cotidiano do gestor. Silva e Silva (2011) também identificaram em seu estudo com gestores de ONGs o tempo e o ritmo de trabalho como fatores que dificultam a reflexão dos gestores.

Os fatores tempo e ritmo de trabalho também podem se associar a outros apontados por AI.4, como stress e rotina. AII.3 também afirma que “o dia a **dia corrido**... o **stress** do dia a dia (...) as próprias atividades do cotidiano, a **rotina** em si” retardam o processo reflexivo. Estes discursos dos alunos se relacionam ao obstáculo Pressões de Demanda exposto por Marquadt *et al.* (2009), fazendo com que os indivíduos por vezes tomem as decisões mais fáceis e que gerem menos conflito.

Hatton e Smith (1995) e Daudelin (1996) expõem que a falta de atenção pode gerar déficit no potencial reflexivo. Os discentes expuseram que a reflexão necessita de estímulo, mas também consideraram que o ambiente por vezes pode gerar obstáculos, tais como “**barulho, movimentação, interrupções** sequenciais (...) **rotina**” (AIV.3). Estes obstáculos dificultam aos alunos manterem a atenção sobre a reflexão, fazendo com que tomem decisões automáticas e de forma impulsiva.

A Figura 27 apresenta a forma como os obstáculos à reflexão se caracterizam. Entende-se que há uma separação entre a Ação não-reflexiva e a Reflexão. Esta separação pode se dar pela existência de variáveis individuais, ambientais, ou inerentes à tarefa, todas estas se influenciando mutuamente.

Figura 14 – Obstáculos à reflexão sob a perspectiva dos discentes



Fonte: Elaboração própria (2013).

As variáveis individuais podem ser (a) impulsividade, levando a uma decisão rápida e pouco fundamentada em informação; (b) teimosia, fazendo com que o indivíduo se feche às opiniões diversas e insista numa decisão; (c) falta de conhecimento prévio, que dificulta a compreensão dos problemas e suas resoluções; (d) falta de parâmetros para comparação e compreensão dos impactos da decisão.

Em relação às variáveis relacionadas à tarefa estão (a) correria, entendida como a necessidade de tomar decisões sequenciais que impedem de pensar ou voltar para reorganizar a prática; (b) stress, fazendo com que os indivíduos busquem “se livrar dos problemas”; (c) pressa, estimulando decisões e ações impulsivas; (d) rotina, que se relaciona à dificuldade de pensar diferente, gerando interpretações e decisões automáticas.

Sobre o ambiente as variáveis destacadas foram: (a) barulho, compreendendo que ambientes silenciosos possibilitam maior introspecção; (b) ruídos, gerando dificuldades de compreensão sobre os problemas; (c) interrupções, fazendo com que os indivíduos se atenham a mais de um problema ao mesmo tempo; (d) movimentação, que pode desviar o foco da atividade em curso. Os discentes consideram também que o processo de reflexão pode ser facilitado de diferentes formas, conforme se discute na próxima seção.

4.1.3 Facilitadores da Reflexão

Os discentes compreendem que o ambiente é um fator que pode facilitar a reflexão. AI.2 afirma que a reflexão depende de um “**ambiente** propenso, normalmente **calmo**”. Já AVIII.2 afirma que colocar-se em posição de questionamento em sala de aula contribui para o processo reflexivo. Marquadt *et al* (2009) defende como variável do ambiente a abertura ao diálogo, em detrimento do debate. O diálogo, para este autor, requer desafio aos pressupostos e aprender a questionar, e é neste sentido que um ambiente calmo pode facilitar o processo de reflexão discente.

O Conhecimento e a experiência são fatores inerentes ao indivíduo que impulsionam a reflexão. AVIII.2 expõe isso em termos de experiências profissionais, enquanto AI.3 enfoca o conhecimento prévio. Knowles, Holton e Swanson (2011) e Gallagher, Stevenson e Fordyce (1998) relacionam experiência e conhecimento prévio, afirmando que estes são fatores que afetam significativamente a aprendizagem de adultos. AIX.2 defende as experiências vividas como fatores significativos para desencadear reflexão, enquanto AV.2 defende que a reflexão é desencadeada “buscando as minhas **experiências**, refletindo sobre elas, pensando um pouco sobre elas para tomar as minhas decisões”.

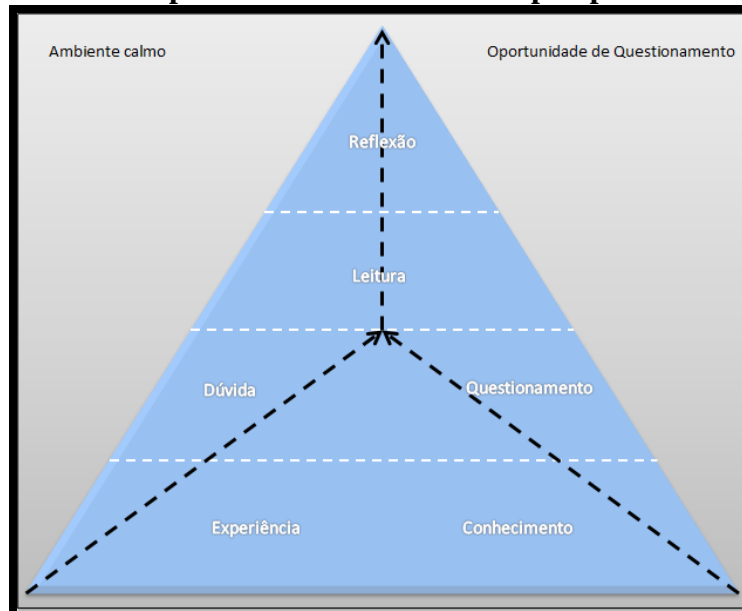
A reflexão é entendida por Marquadt *et al.* (2009) como um exercício de exploração do significado de uma experiência. Para Dewey (1959) e Schön (2000), a reflexão gera questionamento sobre as ações passadas ou em curso. Neste sentido, as experiências anteriores balizam as experiências em curso, proporcionando parâmetros. É relevante ainda considerar a existência de três diferentes tipos de experiências: (a) experiências sociais, que correspondem à vivência dos indivíduos em sociedade no seu cotidiano; (b) experiências profissionais, diretamente relacionadas a uma prática profissional, com tempo institucional, regras e padrões delineados; (c) experiências acadêmicas, que se referem ao conhecimento adquirido em âmbito de educação formal (SANTOS, 2013).

Na relação entre a experiência vivenciada e a experiência prévia, o indivíduo se põe a questionar, o que o leva a buscar novos conhecimentos. A leitura passa, neste momento, a figurar como um fator facilitador do processo de reflexão em nível individual, já que permite ter visões diferentes sobre o objeto da reflexão. AVII.2 afirma que “**ler, estudar**, estar por dentro de tudo que acontece no mundo...”, enquanto AVI.2 propõe além da leitura, o diálogo com outros, trazendo à tona a relevância de outros indivíduos para o processo de reflexão: “**leitura, ou poder conversar com alguém**, parar pra refletir...”. A leitura é identificada por Silva e Silva (2011) como uma prática comum no processo reflexivo de gestores. Já o engajamento no diálogo com outros é exposto na literatura por Daudelin (1996), quando

afirma que a reflexão pode ocorrer em momentos informais, tais como conversas, bem como por Ayas e Zeniuk (2001) que visualizaram as conversas reflexivas como uma possibilidade de alcançar melhorias em âmbito organizacional.

Os fatores experiência (prévia e vivenciada, bem como o conhecimento inerente às experiências), a oportunidade de questionamento e a geração de dúvidas, bem como a busca por outros conhecimentos através de leituras parecem estar intimamente relacionados. O discurso de AIV.2 revela que “uma **experiência (...) leituras, perguntas, dúvidas...**” são facilitadores do processo de reflexão. A inclinação dos discentes, identificada por meio dos discursos, é de considerar os facilitadores à reflexão como um elemento interno, o que está em conformidade com a visão de Daudelin (1996). Porém, a mesma autora considera ainda que, apesar de ser um processo cognitivo inerente ao indivíduo, o catalisador à reflexão pode vir de fora, quando na relação com outros se busca ouvir, questionar e aconselhar. Estes elementos de equipe passam a ser notados pelos discentes quando nas entrevistas eles são questionados sobre a relevância da etapa de grupo no Método de Caso. As seções 4.2.2.2, 4.2.2.3 e 4.2.2.4 que tratam da relação entre Método de Caso e reflexão em grupo evidenciarão a expansão da perspectiva dos alunos neste sentido.

Figura 15 – Facilitadores do processo de reflexão sob a perspectiva discente



Fonte: Elaboração própria (2013).

Visualizando a Figura 28, entende-se que a reflexão é um processo cujas bases estão na experiência e no conhecimento. Ao estarem municiados de experiências diversificadas e conhecimentos relacionados à atividade, os indivíduos podem duvidar e se questionar, gerando a necessidade de buscar novos conhecimentos para responder às suas próprias perguntas. Este processo de reflexão recorre às experiências e conhecimentos como

parâmetro, buscando semelhanças e diferenças e objetivando melhor compreensão e decisão sobre o problema. O ambiente tranquilo e oportunidades de questionamento são considerados fatores ambientais facilitadores deste processo.

4.2 PERFIL DOS RESPONDENTES DA ETAPA QUANTITATIVA

Os dados coletados possibilitaram a construção de um breve perfil dos respondentes, cujas variáveis foram Turma (onde se buscou identificar a disciplina onde fora utilizado o Método de Caso e aplicado o questionário), Ano de Ingresso (objetivando perceber em que etapa do curso os alunos se encontravam no momento da utilização da Estratégia de Ensino), o Turno, o Gênero (se a amostra era predominantemente do sexo masculino ou feminino), Idade (compreendendo que esta é uma variável que pode influenciar na experiência e, portanto, na reflexão dos discentes), Exercício de Atividade Profissional (buscando caracterizar a existência de vínculos empregatícios que permitissem experiências a serem relacionadas aos casos), Realização de Estágio Curricular (que buscou visualizar se a amostra vivera a experiência de realizar atividade diretamente relacionada a administração caracterizada por uma estreita relação entre teoria e prática), e Realização de Atividades de Pesquisa, Extensão ou Monitoria (caracterizando a vivência de experiências extracurriculares). As variáveis foram inseridas no SPSS obedecendo à seguinte categorização:

- **Turma** (1) Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial; (2) Ética na Administração; (3) Recursos Humanos II; (4) Administração da Produção II.
- **Ano de Ingresso** Livre.
- **Turno** (1) manhã; ou (2) noite.
- **Gênero** (1) masculino; (2) feminino.
- **Idade** Livre.
- **Exercício de atividade profissional** (1) sim (com vínculo empregatício); (2) sim (sem vínculo empregatício); ou (3) não.
- **Realização de estágio curricular** (1) não; (2) sim.
- **Realização de atividade de Pesquisa, Extensão ou Monitoria** (1) Pesquisa; (2) extensão; (3) monitoria; (4) nenhuma.

Os dados foram coletados junto a alunos da Universidade Federal da Paraíba, em quatro turmas. A maior quantidade de respondentes foi da turma Ética na Administração, representando 38% dos alunos. Os alunos matriculados nesta disciplina são pertencentes

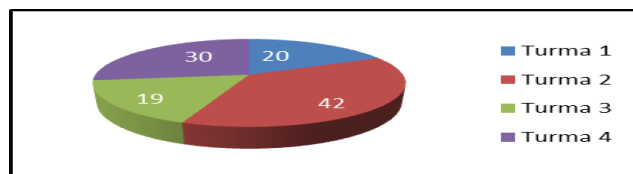
principalmente ao 4º período do curso. As demais disciplinas onde foram aplicados os questionários são de períodos posteriores (5º período em diante). Este é um ponto significativo para caracterização da amostra, já que a experiência é considerada um ponto relevante para o processo de reflexão. Assim, ao estarem matriculados do 4º período em diante, uma parte significativa destes alunos já vivenciou experiências acadêmicas que permitem compreender aspectos atividade gerencial que induzam à reflexão. A Tabela 2 apresenta os resultados encontrados com a aplicação do *survey*. Por meio da Figura 13 é possível visualizar a distribuição da amostra por disciplinas graficamente.

Turma	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Turma 1	Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial	20	18%
Turma 2	Ética na Administração	42	38%
Turma 3	Recursos Humanos II	19	17%
Turma 4	Administração da Produção II	30	27%
	Total	111	100%

Tabela 2. Disciplinas onde foram aplicados os questionários

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 16 – Distribuição dos alunos por disciplinas onde foram aplicados os questionários



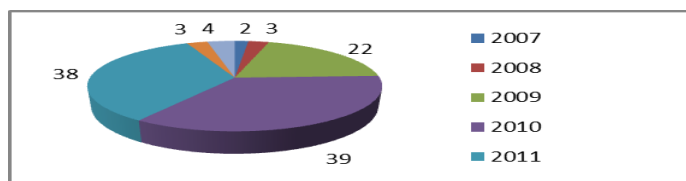
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em relação ao ano de Ingresso no curso de Administração da UFPB, observa-se que a grande maioria se matriculou entre os anos de 2009 e 2011, totalizando juntos 89% dos respondentes. Estes dados reforçam o que fora afirmado sobre os dados referentes às disciplinas aplicadas, ou seja, que os discentes já cursaram um número significativo de disciplinas e já vivenciaram algumas experiências que possibilitam compreender de maneira razoável a simulação de uma situação gerencial, levando-os a refletir. A Figura 14 apresenta os dados graficamente.

Ano de início do curso	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
2007	2	2%
2008	3	3%
2009	22	20%
2010	39	35%
2011	38	34%
2012	3	3%
Sem resposta	4	4%
Total	111	100%

Tabela 3. Ano de Ingresso no curso de Administração da UFPB

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 17 – Distribuição da amostra por ano de ingresso no curso

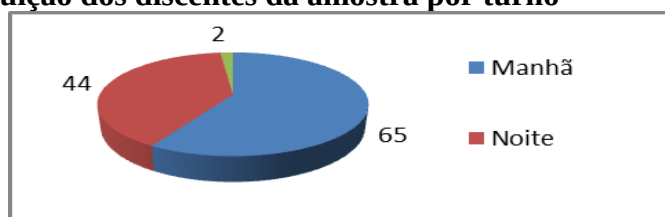
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em relação ao turno, cerca de 58% da amostra coletada era matriculada no turno da manhã, enquanto algo em que 40% pertenciam ao turno da noite. É crível que estes resultados reflitam os índices de evasão e retenção do curso de Graduação em Administração, que a partir do 4º semestre começam a aumentar. No turno da noite, muitos discentes têm que conciliar atividades profissionais com as atividades de sala de aula, fazendo com que eles realizem trancamentos parciais ou totais, desistam do curso, ou nos piores casos reprovem em disciplinas. Tal distribuição denota heterogeneidade na coleta de dados, favorecendo as análises posteriores. A Figura 15 mostra como os dados se distribuem graficamente.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Turno	Manhã	65	58%
	Noite	44	40%
	Não responderam	2	2%
Total		111	100%

Tabela 4. Turno de matrícula dos discentes da amostra

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 18 – Distribuição dos discentes da amostra por turno

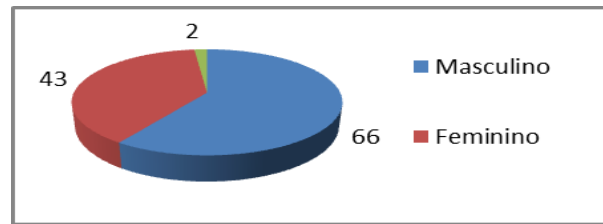
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os dados amostrais apresentam ainda uma maioria pertencente ao gênero masculino entre os respondentes (59%), enquanto as respondentes do gênero feminino representam 39% da amostra coletada. A Figura 16 permite visualizar tal distribuição.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Gênero	Masculino	66	59%
	Feminino	43	39%
	Não responderam	2	2%
Total		111	100%

Tabela 5. Gênero dos discentes da amostra

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Figura 19 – Gênero dos discentes da amostra

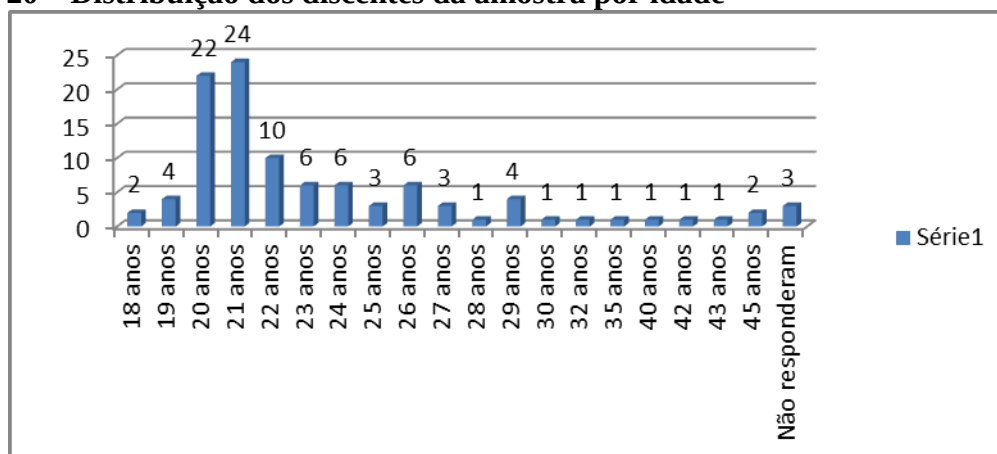
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Quanto à idade, observa-se na amostra o predomínio dos respondentes numa faixa entre os 20 e 23 anos, totalizando 60% das respostas ao questionário. Pode-se considerar que os discentes da amostra viveram um leque limitado de experiências sociais e profissionais que forneçam um repertório variado para comparação e reflexão. A Figura 17 representa graficamente a distribuição da amostra quanto à idade dos respondentes.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Idade	18 anos	2	2%
	19 anos	4	4%
	20 anos	22	20%
	21 anos	24	22%
	22 anos	10	9%
	23 anos	10	9%
	24 anos	6	5%
	25 anos	6	5%
	26 anos	3	3%
	27 anos	6	5%
	28 anos	3	3%
	29 anos	1	1%
	30 anos	4	4%
	32 anos	1	1%
	35 anos	1	1%
	40 anos	1	1%
	42 anos	1	1%
	43 anos	1	1%
	45 anos	2	2%
	Total	111	100%

Tabela 6. Idade dos discentes da amostra

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 20 – Distribuição dos discentes da amostra por idade

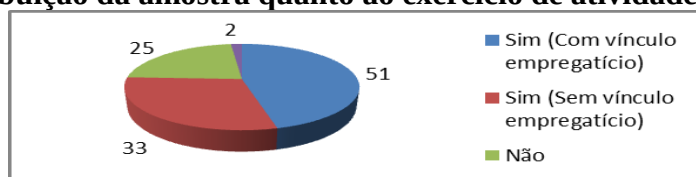
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

O exercício de atividade profissional foi um ponto considerado no questionário, devido ao potencial que a prática profissional poderia fornecer aos discentes para conectar experiências mediadas pela reflexão. Um total de 84 discentes responderam exercer atividade profissional, sendo que destes, 51 (46% do total da amostra) possuem vínculo empregatício, enquanto 33 (30% do total da amostra) não possuem vínculo empregatício. Outros 23% do total da amostra afirmaram não trabalhar. Observa-se que um bom número de discentes realiza algum tipo de atividade profissional, o que propicia um maior potencial de reflexão no momento da análise dos Casos. A Figura 18 expõe graficamente os resultados para este item do questionário.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Exercício de atividade profissional	Sim (Com vínculo empregatício)	51	46%
	Sim (Sem vínculo empregatício)	33	30%
	Não	25	23%
	Não responderam	2	2%
Total		111	100%

Tabela 7. Discentes da Amostra quanto ao exercício de atividade profissional

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 21 – Distribuição da amostra quanto ao exercício de atividade profissional

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

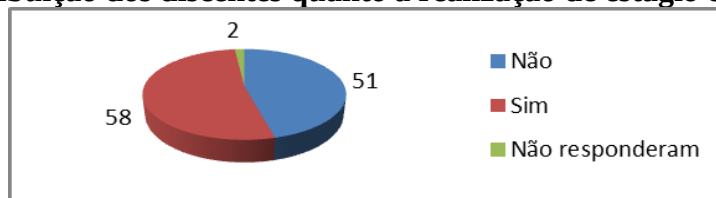
Sobre a realização de estágio curricular, 52% dos discentes afirmaram ter vivido a experiência, enquanto 46% ainda não passaram por este momento no curso de Administração. Este dado guarda relação com a experiência profissional, pois o Estágio Curricular pode ser considerado uma forma de inserção do aluno no campo profissional em que irá atuar sob a supervisão de alguém com experiência na área. A Tabela 8 e a Figura 19 expõem estes dados.

Realização de Estágio Curricular	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Não	51	46%
Sim	58	52%
Não responderam	2	2%
Total	111	100%

Tabela 8. Discentes quanto à realização de estágio curricular

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 22 – Distribuição dos discentes quanto à realização de estágio curricular



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

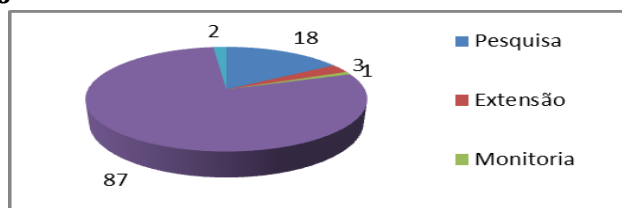
Em relação às experiências acadêmicas, os discentes foram questionados quanto à participação em atividades de Monitoria, Pesquisa ou Extensão. Apenas 20% dos respondentes afirmaram ter participado de alguma dessas atividades, um percentual baixo, considerando-se a totalidade da amostra. Todavia, deve-se considerar que há limitações quanto à participação em tais atividades, como a impossibilidade de ser bolsista e possuir vínculo empregatício ou estágio remunerado. Considera-se, todavia, que as experiências destes discentes podem complementar as experiências sociais e profissionais dos demais nas etapas de grupo, o que pode ser um ponto positivo para a reflexão com o uso do Método de Caso. A Figura 20 apresenta a distribuição da amostra quanto à participação em atividades extracurriculares.

Participação em atividade acadêmica extracurricular	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Pesquisa	18	16%
Extensão	3	3%
Monitoria	1	1%
Nenhuma	87	78%
Não responderam	2	2%
Total	111	100%

Tabela 9. Discentes quanto à participação em atividades de Monitoria, Pesquisa ou Extensão

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Figura 23 – Distribuição dos discentes quanto à realização de atividades de Monitoria, Pesquisa ou Extensão



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

De maneira geral, pode-se resumir a amostra de acordo com a Tabela 10. Observa-se assim que 100% dos discentes participantes da pesquisa estudam na Universidade Federal da Paraíba, sendo que destes, 38% responderam ao questionário aplicado na disciplina de Ética na Administração. 98% dos entrevistados ingressaram entre os anos de 2009 e 2011, 58% da amostra coletada encontrava-se matriculada no turno da manhã e 59% era pertencente ao gênero masculino. Considerando a idade dos discentes, 60% destes declararam ter entre 20 e 23 anos, sendo que 76% realizavam, no período de realização da pesquisa, algum tipo de atividade profissional (com ou sem vínculo empregatício). Em relação às experiências acadêmicas, 52% dos discentes realizaram estágio curricular, enquanto apenas 20% da amostra participou de atividade de Monitoria, Pesquisa ou Extensão.

Categorias/Percentual		
Instituição UFPB (100%)	Disciplina Ética na Administração (38%)	Ano de Ingresso 2009-2011 (89%)
Turno Manhã (58%)	Gênero Masculino (59%)	Idade Entre 20 e 23 anos (60%)
Exercício de atividade profissional Sim (Com vínculo empregatício) (46%)	Realização de estágio durante o curso Sim, realizou (52%)	Participação em atividade de Monitoria, Pesquisa ou extensão Participou (20%)

Tabela 10. Perfil dos respondentes do survey

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

4.3 DIMENSÕES DA PRÁTICA REFLEXIVA

A elaboração do questionário do qual resultaram os dados quantitativos da pesquisa considerou sobretudo os estudos de Dewey (1954), Schön (2000) e McGill e Brockbank (2004). Os resultados refletem, portanto, o que se considerou após a análise como dimensões da Prática Reflexiva, entendido o conceito de Prática Reflexiva como a utilização do talento artístico fundamentada nos processos de refletir-na-ação e refletir sobre a ação.

O primeiro fator identificado na Análise Fatorial Exploratória deu origem ao que foi denominada “1ª Dimensão: Ação-problema”, por entender que este é o epicentro do processo de reflexão, promovendo questionamentos sobre o problema e sobre os conhecimentos

prévios referentes ao problema a fim de identificar possibilidades de ação. Os dados referentes a este fator são apresentados na Tabela 11, valendo destacar a média 1,7144, que pode ser considerada muito baixa para uma escala de 11 pontos, o que se deve à forma de construção da escala para os itens agrupados neste fator, pois as respostas de maior valor numérico para este item correspondiam a um baixo grau de problematização inerente à ação. Assim, a média de 1,7144 indica que os alunos consideram que a “ação” inerente aos Casos é desafiadora e problemática, dificultando a tomada de decisão automática ou pela utilização de modelos predefinidos.

O quinto fator extraído dos dados corresponde à “2ª Dimensão: Reflexão-em-ação”, entendendo que ao se inserirem em uma ação-problema os discentes estabelecem processos de reflexão que estão intrinsecamente relacionados à ação empreendida, acarretando em mudança da ação em curso e seus resultados. A média para este fator é considerada razoável (conforme se visualiza na Tabela 11), indicando que o Método de Caso contribui razoavelmente para a promoção da reflexão-em-ação.

O terceiro fator foi denominado “3ª Dimensão: Descrição do Evento e Qualquer Reflexão-em-Ação”, correspondendo à percepção dos discentes sobre em que medida o Método de Caso contribui para que eles se sintam capazes de descrever como vivenciaram os diferentes momentos da análise do Caso e o processo de reflexão-em-ação decorrente. A média para este fator foi de 5,3241, que pode ser considerada razoável e indica que os discentes se sentem moderadamente capazes de descrever a experiência e reflexão vivenciadas, o que pode ser considerada uma primeira etapa de Reflexão-sobre-a-ação.

O segundo fator extraído do software SPSS gerou o que aqui se denominou “4ª Dimensão: Reflexão Sobre a Descrição da Reflexão-em-Ação”, que corresponde à capacidade dos discentes de refletirem sobre a 3ª Dimensão. Este fator apresentou uma média de 3,8244, considerada baixa, indicando assim que o Método de Caso favorece pouco à reflexão sobre a descrição da reflexão-em-ação. Isso pode ser decorrência sobretudo da ausência de um momento do Caso que resultasse em descrições do evento e qualquer reflexão-em-ação (3ª Dimensão). Deve-se observar que o Fator 3 (3ª Dimensão) corresponde à percepção de capacidade, e não à capacidade em si. Incluir no Caso etapas que promovam a 3ª Dimensão, como relatos reflexivos conforme propõe Rosier (2002) podem contribuir para elevar a média dos fatores 3 (3ª Dimensão) e por consequência do fator 2 (4ª Dimensão).

O quarto fator gerou a última dimensão considerada em adequação à literatura, denominada “5ª Dimensão: Reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação”, que consiste em etapa posterior e corresponde a uma aprendizagem sobre a aprendizagem, em que o aluno consegue

visualizar o processo e seus resultados decorrentes, compreendendo os eventos vivenciados e a reflexão estabelecida durante as ações e decisões. Este fator apresentou uma média de 5,3482, resultado que pode ser considerado próximo de bom, o que indica que os discentes parecem refletir sobre o processo de análise do Caso e pensar no seu próprio desenvolvimento profissional, o que engloba o desenvolvimento da reflexão.

FATORES	Média	Mediana	Desvio	Assim.	Curt.
Fator 1 - 1ª Dimensão: ação-problema	1,7144	1,4633	1,3079	0,618	-0,094
Fator 2 - 4ª Dimensão: reflexão sobre a descrição da reflexão-em-ação.	3,8244	3,8690	1,1551	-0,395	-0,201
Fator 3 - 3ª Dimensão: Descrição do evento e qualquer reflexão-em-ação	5,3241	5,4838	1,1028	-0,351	0,400
Fator 4 - 5ª Dimensão: Reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação	5,3482	5,4566	1,2776	-0,965	1,135
Fator 5 - 2ª Dimensão: Reflexão-em-ação	4,5758	4,7924	1,0779	-0,709	0,377

Tabela 11. Medidas Descritivas Gerais das Dimensões da Prática Reflexiva

Fonte: Elaborada pelo autor, 2013.

4.3.1 1ª Dimensão: Ação-problema

A 1ª Dimensão corresponde à ação vivenciada, ou conforme aqui denominada, ação-problema, pois envolve os discentes em uma situação nova e inesperada de tal forma que os conhecimentos-em-ação não conseguem responder satisfatoriamente. Esta ação-problema envolve o questionamento sobre os conhecimentos disponíveis e o pensamento quanto às possibilidades de resolução do dilema. Aquisição de conceitos, memorização e retenção de conteúdo são pontos significativos, mas a análise de um Caso para Ensino requer mais do que isso. A ação-problema envolve a capacidade dos discentes para, durante a sessão de Caso, compreender como estes pontos podem ser mobilizados em torno de uma decisão gerencial.

A Ação-Problema envolve o conhecer-em-ação proposto por Schön (1983; 2000), mas está para além dele. Ao deparar-se com o dilema do Caso, o discente se vê diante de uma situação diferente em que a prática costumeira não responde satisfatoriamente e é exigida uma ação diferente (MCGILL; BROCKBANK, 2004). Esta articulação do problema é o epicentro do processo de reflexão, quando ao se deparar com uma dificuldade, em vez de ignorar a diferença em relação às situações padrão, o indivíduo se põe a observar e analisar as condições inerentes ao problema vivenciado (DAUDELIN, 1996).

Neste primeiro momento, os indivíduos estabelecem um processo de comparação, buscando parâmetros na experiência (conhecimento prévio), a fim de perceber pontos de similaridade e diferenças. A situação nova leva-os a questionar as decisões passadas e sua adequabilidade para o problema presente (DEWEY, 1959). Para Marquadt *et al.* (2009), a vivência deste problema e a reflexão desencadeada que conectam experiências são algumas

das principais características da Aprendizagem Experiencial. Hoyrup (2004) defende ainda que este é o início de um processo de reconstrução do conhecimento.

Para Peltier, Hay e Drago (2005), a aprendizagem reflexiva corresponde a uma aprendizagem de alto nível, que está para além da mera absorção de conceitos. O Método de Caso, ao inserir os discentes em situações reais de gestão, provém *insights* e permite a aplicação de conceitos teóricos mas, além disso, propicia o desenvolvimento de habilidades que estão para além dos conceitos (JENNINGS, 2002). Para Hawes (2004), algumas das habilidades que o Caso ajuda a desenvolver, para além dos conceitos, são o diagnóstico, a análise, e o desenvolvimento de planos de ação. Para o discente, um papel mais proativo favorece a aprendizagem, enquanto para o docente, a habilidade para levantar questões e promover discussão possibilitando aos discentes perceberem os caminhos da aprendizagem são elementos importantes.

A habilidade de memorização continua a ter um papel significativo no processo de aprendizagem. Todavia, o Caso requer mais do que participantes que consigam reproduzir as informações. Para Bonoma (1989), uma das principais vantagens do Caso é levar os aprendizes a vivenciarem uma experiência ancorada na realidade, o que está para além dos métodos tradicionais de leitura e memorização. O autor defende que o compartilhamento desta experiência com pares e a inexistência de uma resposta única e final faz com que os discentes se envolvam na busca da retenção de um corpo comum de conceitos que seja válido e fruto de diálogo. Neste sentido, o Caso envolve a memorização, mas também o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, e promove o processo de pensar, analisar, resolver problemas, avaliar e julgar (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006).

Se a memorização torna-se secundária com o uso desta estratégia, o conteúdo também passa a assumir um papel menos importante. Conforme defende Illeris (2007), uma das possíveis barreiras à aprendizagem é a perda de concentração e envolvimento do aluno devido à falta de conexão entre o conteúdo e a prática. Com o uso do Método de Caso, os alunos parecem mais envolvidos e a aprendizagem parece ultrapassar o conteúdo, já que os discentes dispõem de um conjunto de informações comuns e suficientes para que eles possam tirar algumas conclusões, mas sem direcioná-los para uma resposta definitiva (ELLET, 2007).

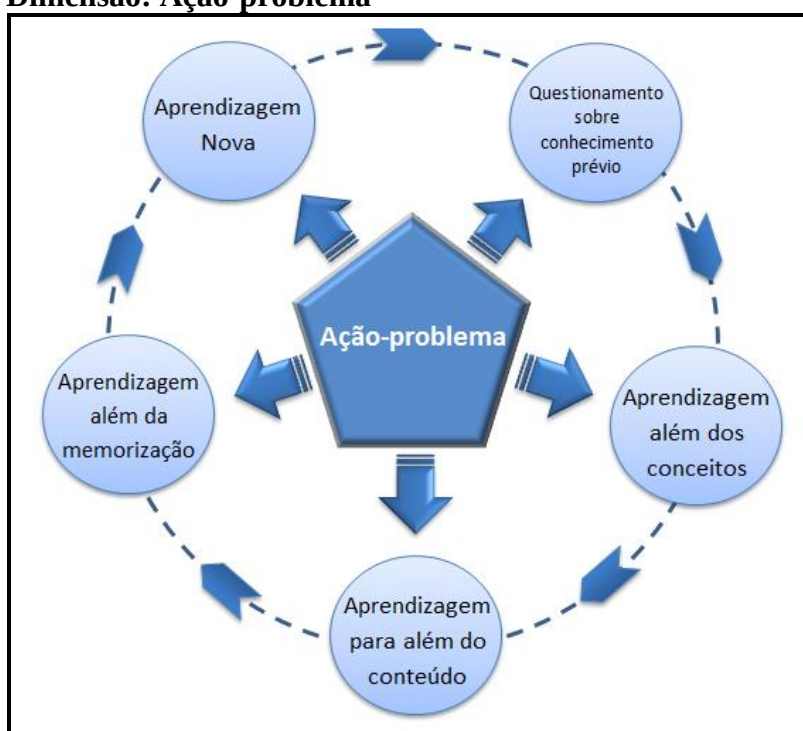
Essa compreensão de que não há um conhecimento completo e generalizável requerida pelo Método de Caso (ROBERTS, 2001) contribui para que os discentes busquem mais informações e conhecimentos para reforçar a base de argumentação. Neste sentido, extrapola-

se o conteúdo envolvido no próprio Caso, e requerem-se ainda habilidades de comunicação (JENNINGS, 1996) e responsabilidade (CHANG, 2003).

Os alunos percebem, desta forma, que estão aprendendo algo novo e aplicável, cujas práticas intuitivas e experiências passadas, apesar de servirem como base, não podem ser diretamente transpostas para este novo contexto (RAELIN, 2002). Assim, ao simular a prática oportuniza-se a vivência de uma aprendizagem de *double-loop*, conforme propõem Argyris e Schön (1996), cuja reflexão possibilitará alterar o resultado da tarefa e levar o indivíduo a uma ressignificação da experiência, impactando profundamente na sua aprendizagem.

Figura 21: Dimensão “Ação-problema” e suas variáveis.

Figura 24 – 1ª Dimensão: Ação-problema



Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Entende-se que o Caso insere os alunos em uma “ação-problema”, assim denominada por levar os discentes a não repetirem mecanicamente soluções já tomadas anteriormente ou que a literatura propõe de maneira simplificada. Com o Método de Caso eles questionam os conhecimentos prévios, se desenvolvem para além dos conceitos (incorporam habilidades, atitudes e valores à decisão), aprendem para além do conteúdo do Caso (trazem aspectos referentes à atualidade e a outras organizações, bem como suas experiências para o contexto da decisão), aprendem para além da memorização (mobilizam conhecimentos) e, consideram que esta aprendizagem é nova, não repetitiva, única.

4.3.2 2ª Dimensão: Reflexão-em-ação

A dimensão 2 corresponde ao que Schön (2000) denominou reflexão-em-ação. Ao se engajarem no processo de tomada de decisão, os discentes se põem na situação de questionamento sobre suas respostas, o que possibilita visualizar falhas em seus modelos mentais. Os discentes ampliam a percepção sobre o problema vivenciado, visualizando os impactos que as decisões podem gerar, levando-os a repensar a ação em curso. Assim, passam a perceber oportunidades de melhorias em relação às ações. Por fim, os discentes alteram suas decisões prévias, aperfeiçoando-as como fruto de um amplo processo de discussão.

A Reflexão-em-ação, segundo Schön (1987) tem uma função significativa no processo de aprendizagem, pois permite aos indivíduos questionar seus pressupostos e reestruturar as estratégias de ação. Os pressupostos, neste caso, correspondem ao conhecimento-em-ação, que já não mais consegue responder satisfatoriamente à Ação-problema vivenciada no Caso foi discutida na seção anterior.

A simulação da prática proporcionada pelo Método de Caso faz com que os discentes se coloquem na situação gerencial e necessitem, assim, experimentar as diferentes dimensões envolvidas na tomada de decisão. Neste sentido, observa-se uma tomada de consciência sobre o próprio comportamento e as consequências das ações empreendidas, o que caracteriza um processo de reflexão (RAELIN, 2001).

Há de se destacar ainda as etapas de grupo no Método de Caso, pois elas permitem que os discentes compartilhem experiências e observem as ações uns dos outros (DAUDELIN, 1996), levando-os a perceber oportunidades de melhoria e mudança das ações em curso. A ampliação das perspectivas gera uma percepção sistêmica sobre o problema e a decisão, acarretando em uma noção do impacto que uma decisão pode proporcionar. Desta forma, os discentes passam a se sentir responsáveis por mudanças que podem minimizar os impactos negativos da decisão. Esta responsabilidade (GRIFFIN *apud* MOON, 2004) é uma característica tanto da Aprendizagem Experiencial, quanto do Método de Caso (CHANG, 2003).

Para Raelin (2001), ao se inserirem em um processo de reflexão, os indivíduos buscam observar inconsistências como oportunidades, visando melhorar os resultados da ação. Ao passo que vivenciam uma situação problemática em que o conhecimento-em-ação não satisfaz, os discentes passam a testar e avaliar os entendimentos intuitivos intrínsecos à experiência (HOYRUP, 2004). Desta forma, passam a perceber oportunidades de melhoria da ação e empreendem esforços para trazer benefícios diretos à situação corrente.

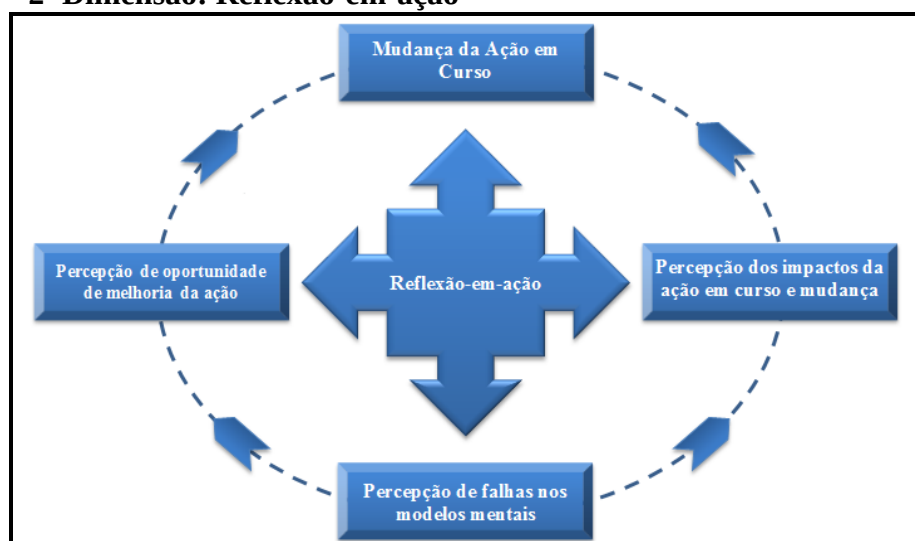
Esta capacidade de perceber oportunidades de melhoria durante o curso da ação se assemelha ao que Peltier, Hay e Drago (2005) denominam “reflexão intensiva”, entendida como a consciência sobre a forma que pensa e age, ocasionando mudanças nas crenças e ações. Com a utilização do Método de Caso, este processo se dá por meio da junção entre pensamento e ação, possibilitando ao discente o exame das experiências e oportunizando a mudança dos seus quadros de referência (HOYRUP, 2004). Mais uma vez torna-se relevante destacar as etapas de grupo do Método, entendendo que elas permitem o compartilhamento da prática reflexiva, conforme defende Raelin (2001), sendo este tipo de diálogo um passo essencial para o questionamento dos próprios modelos mentais (MARQUADT *et al.*, 2009).

Este processo de questionamento dos modelos mentais é importante, mas difícil. Exige-se a superação da barreira da dimensão de interação apontada por Illeris (2007), representada pela resistência a opiniões. Por outro lado, é de extrema relevância para que o indivíduo passe a considerar dados além dos pressupostos pessoais, interpessoais e organizacionais que são dados como certos (RAELIN, 2001).

A reflexão-em-ação, assim, gera uma mudança na ação em curso, tendo uma implicação direta para a prática presente (SCHÖN, 2000). O indivíduo torna-se consciente da ação enquanto ela ocorre, dando passos sucessivos e práticos usando múltiplos pontos de vista (HATTON; SMITH, 1995). Para Machado e Callado (2008), este é um ponto característico do Método de Caso, pois ele requer mais do que uma abordagem racional para a resolução de problema, exigindo reflexão durante a ação. Rosier (2002) corrobora esta perspectiva, afirmando que o Caso possibilita, sobretudo, reflexão-em-ação.

Figura X: Dimensão “Reflexão-em-ação” e suas variáveis.

Figura 25 – 2ª Dimensão: Reflexão-em-ação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

A Dimensão “Reflexão-em-ação” corresponde assim a uma percepção das falhas nos modelos mentais no momento da prática gerencial, levando à percepção dos impactos da ação em curso e acarretando em uma percepção de oportunidades de melhoria em diferentes aspectos a serem considerados na decisão (aspectos sociais, culturais, pessoais, econômicos), o que faz com que os discentes se sintam aptos a mudar a ação enquanto ela acontece.

4.3.3 3ª Dimensão: Descrição do evento e qualquer reflexão-em-ação

A dimensão 3 corresponde à Descrição do evento e qualquer reflexão-em-ação. Esta dimensão se relaciona à capacidade do discente de descrever a forma como vivenciou e refletiu durante as dimensões 1 e 2. Os discentes parecem considerar a experiência prévia como um fator significativo para a compreensão do problema do Caso. Eles se sentem, ainda, capazes de descrever a reflexão sobre o problema, ou seja, os fatores que influenciaram a percepção deles sobre o Caso; capazes de descrever a reflexão sobre a decisão, ou seja, a forma como analisaram, projetaram e decidiram sobre determinado curso de ação; e capazes de descrever a reflexão sobre as experiências e valores que levaram à interpretação dos problemas de determinada maneira.

Segundo McGill e Brockbank (2004), a descrição da reflexão-em-ação consiste em um relato individual sobre a reflexão-em-ação. Durante as sessões de Caso, os discentes não foram induzidos a produzir descrições de suas reflexões-em-ação. Todavia, ao serem questionados sobre a capacidade de descreverem a forma como agiram e refletiram durante as sessões, parecem indicar que o Caso propiciou melhorias neste aspecto, permitindo compreender os motivos da utilização de determinada linha de argumentação durante as análises dos Casos.

Desenvolver tal capacidade é um ponto significativo para a reflexão. Segundo Schön (1983; 2000), os profissionais sabem muito mais do que podem informar sobre a forma como realizam suas atividades, pois grande parte deste conhecimento é tácito. A capacidade de descrever a forma como age por meio da externalização diante de outros permite aos indivíduos colocarem seus conhecimentos-em-ação em *check*, levando-os a perceber oportunidades de melhoria das ações.

Ao se engajarem na análise do Caso, os discentes dispõem inicialmente das mesmas informações acerca do problema. Todavia, partem de pontos de vistas diferentes, dadas as experiências diversificadas que vivenciaram ao longo da vida. Ao participarem de sessões de análise em grupo, os indivíduos são encorajados a expor seus pontos de vista e relacionar suas experiências, assegurando que o problema seja visto sob diversos ângulos e considerando

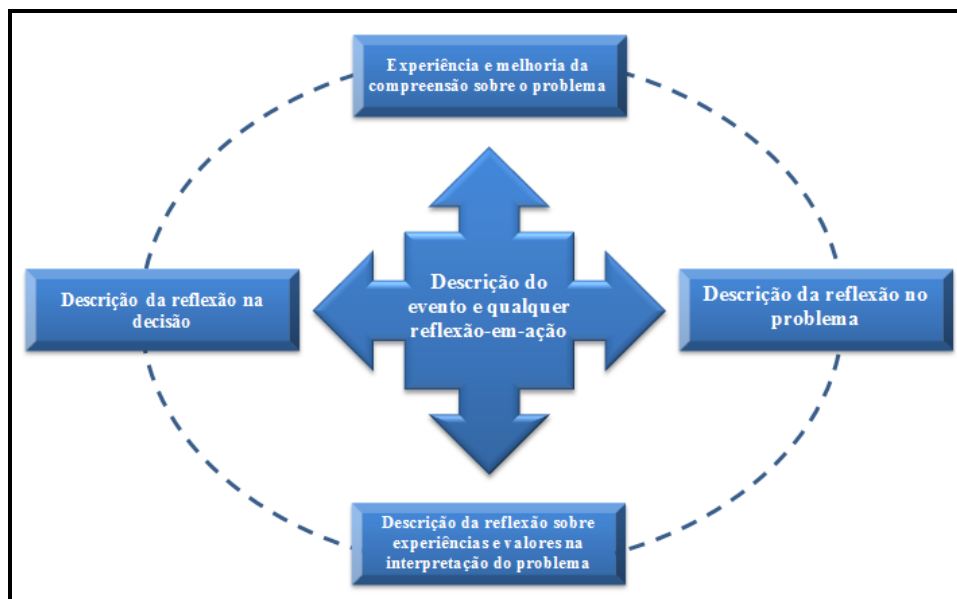
diferentes experiências e formas de pensar, levando-os a melhorar a compreensão sobre o problema e a ação (RAELIN, 2001).

Essa articulação da experiência permite aos discentes descrever a experiência em si, a reflexão sobre o problema, a reflexão sobre a decisão referente ao dilema do Caso, e a reflexão sobre experiências e valores referentes à interpretação dos problemas. A capacidade de descrever a reflexão vivenciada no problema está relacionada ao que Hatton e Smith (1995) e Marcolino e Mizukami (2008) identificam como descrição reflexiva, buscando-se promover um relato individual com base em julgamento pessoal ou conhecimentos extraídos da literatura.

Os alunos sentem-se capazes de descrever a experiência vivenciada de maneira a compreender como suas experiências e valores podem contribuir para a reinterpretação do problema. Chang (2003) afirma que uma das características do método é estimular autoanálise, enquanto Marquadt *et al.* (2009) identifica esse tipo de reflexão como “metacognição”, compreendida como uma forma de pensamento sobre os pressupostos que estão envolvidos no pensamento sobre uma escolha. Esses pressupostos estão relacionados às experiências, que para Raelin (2001) consistem em ações, crenças e sentimentos que afetam tanto o entendimento sobre o problema quanto as decisões subsequentes.

Ao declararem serem capazes de refazer este percurso, os discentes se consideram aptos a descrever os eventos e reflexões estabelecidas a partir deles, conforme propõem McGill e Brockbank (2004). Uma forma de estimular isso na prática pode ser incluir nas seções de análise dos Casos diários reflexivos na forma que propõem Rigano e Edwards (1998), inserindo assim uma etapa de mediação entre as ações e reflexões-em-ação e as reflexões sobre as ações.

Figura 26 – 3ª Dimensão: Descrição do Evento e Qualquer Reflexão-em-Ação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

O Método de Caso consegue, portanto, contribuir para que os discentes se sintam capazes de descrever os eventos e quaisquer reflexões-em-ação, levando-os a buscarem nas experiências e valores formas de compreender os problemas, a sentirem-se capazes de descrever as formas como refletiram sobre o problema, como refletiram sobre a decisão. A seção que segue discute a reflexão sobre a descrição da reflexão-em-ação.

4.3.4 4ª Dimensão: Reflexão Sobre a Descrição da Reflexão-em-Ação

Ao descreverem suas práticas de interpretação de problemas e tomada de decisão, processos inerentes à prática gerencial, torna-se possível refletir sobre a descrição da reflexão-em-ação. Esta descrição sobre todo o processo decisório e reflexão consiste em uma ponte que possibilita a reflexão sobre a descrição da reflexão-em-ação, levando-o a repensar a prática gerencial e o ambiente em que atua o gerente, e gerando a sensação de uma experiência nova que amplia o repertório do discente.

A descrição do processo decisório nesta etapa pode ser relacionada ao que Hatton e Smith (1995) denominam “reflexão descritiva”, que consiste em buscar razões fundamentadas em julgamentos pessoais ou em leituras. Ao participarem das etapas de análise dos Casos, os discentes vivenciam situações que geram o sentimento de capacidade de descrever os sucessivos passos no sentido da decisão. Esta capacidade é ora descrição, ora reflexão, pois ao passo que busca descrever o processo, se propõe a justificar as escolhas tomadas, trazendo à tona aspectos subjetivos. Peltier, Hay e Drago (2005) denominam esta tomada de consciência

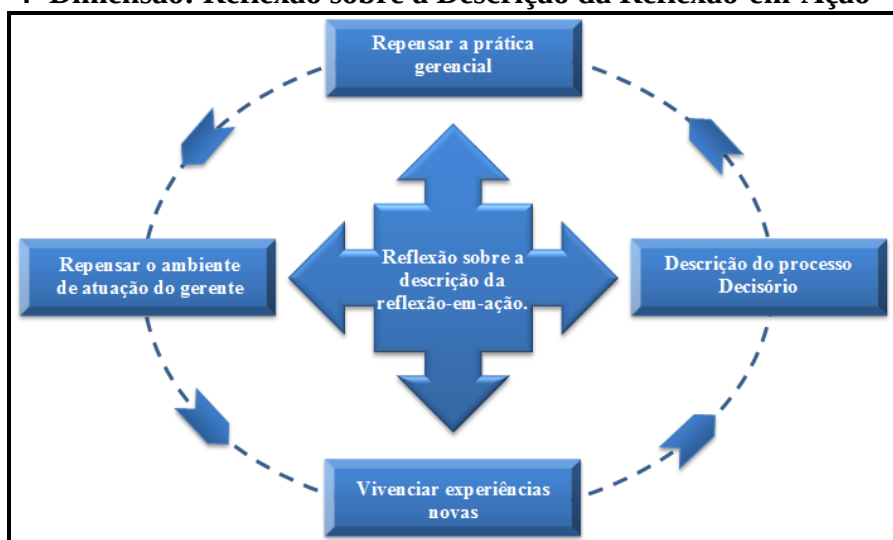
de “reflexão intensiva”, que ocorre quando o indivíduo se põe a questionar suas crenças em relação à ação empreendida.

Esta descrição reflexiva permite ao indivíduo estabelecer relações de causa e efeito, bem como apresentar detalhes de uma tarefa ou problema para fazer análises mais práticas (CLOSS; ANTONELLO, 2010). Assim, o discente simula e experimenta a prática gerencial. Sob uma perspectiva de aprendizagem experiencial, os discentes percorrem o ciclo proposto por Kolb (1984), em que uma experiência concreta permite observações e reflexões, sendo estas assimiladas, tornando-se conceitos abstratos a serem testados em etapas posteriores. O teste sobre estes conceitos (exposição dos argumentos diante do grupo e do facilitador, no Método de Caso) permite visualizar as implicações da ação sobre o problema, servindo como guia para situações gerenciais futuras.

Esta vivência de experiências novas é uma característica do Método de Caso. Bonoma (1989) afirma que vivenciar experiências ancoradas na realidade é uma das principais vantagens da utilização desta estratégia de ensino, perspectiva corroborada por Ellet (2007). Para Rocha e Mello (2000), o Método de Caso é um “acelerador de experiências”, porque: (a) concentra várias experiências em um curto tempo; (b) expõe os aprendizes a várias situações, empresas e setores; (c) permite o uso de raciocínio analítico e tomada de decisão em ambiente controlado; e (d) possibilita desenvolver habilidades com o apoio de pares. Para Machado e Callado (2008), essa inserção em um universo diversificado de situações favorece a ampliação do repertório de conhecimentos sobre assuntos gerenciais.

Esta perspectiva se alinha com a visão sobre aprendizagem de adultos de Hoyrup (2004). Este autor entende que o processo de reflexão permite ver a experiência sob diferentes perspectivas (o que é catalisado nas discussões em grupo) e ocasiona a percepção do contexto de maneira ampla. Igualmente, McGill e Brockbank (2004) entendem a vivência de uma experiência mediada pela reflexão como um fator relevante para reconstruir significados sobre acontecimentos passados. Ao refletir sobre o ambiente de atuação do gestor e a prática gerencial, o discente dá um passo significativo para repensar sua forma de atuar, decidir e aprender sobre sua prática profissional.

Figura 27 – 4ª Dimensão: Reflexão sobre a Descrição da Reflexão-em-Ação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Na Figura 24 que resume a 4ª Dimensão, a Reflexão sobre a Descrição da Reflexão-em-ação permite aos discentes repensar o ambiente de atuação gerencial e consequentemente a prática, o que decorre principalmente da vivência de experiências novas, que os leva a visualizar o contexto de ação gerencial de maneira mais viva. Este processo conduz os discentes a um sentimento de capacidade de descrever como se dá o processo decisório levando em consideração a relação entre gerente, suas experiências e o contexto.

4.3.5 5ª Dimensão: Reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação

O último fator corresponde à Dimensão Reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação. Esta dimensão está intrinsecamente relacionada a aprender a aprender, devido ao fato de que ao se engajar neste processo, o discente passa a analisar e melhor compreender a forma como ele reflete sobre a relação entre as experiências anteriores e as experiências vivenciadas. Ele passa, assim, a perceber como as experiências prévias se integram à situação vivenciada no Caso e afetam a tomada de decisão, e como eles refletiram naquele momento. Esta reflexão permite ainda aos discentes compreenderem como ocorreu o processo de reflexão sobre os impactos das decisões (que fatores consideraram, como projetaram as decisões, etc.). Por fim, adquire-se neste momento uma capacidade para pensar diferente, a pensar alternativas para as decisões, fugindo às decisões triviais, variável que foi denominada “aprender a pensar fora da caixa”. Para McGill e Brockbank (2004), esta capacidade de refletir após uma ação é fundamental para melhorar resultados em ações e eventos futuros.

Para Raelin (2001) ao engajar-se em uma prática reflexiva o indivíduo se põe a considerar fatores para além dos pressupostos pessoais, interpessoais e organizacionais dados

como certos, o que se relaciona à noção de aprender a aprender. Esta inserção na prática reflexiva que promove o “aprender a aprender” é uma característica do Método de Caso que, segundo Bonoma (1989), é consequência do engajamento em questionamento, levando os membros da equipe a perceberem o valor da problematização e aprenderem a questionar, melhorando suas interpretações sobre os problemas e sobre as decisões (RAELIN, 2002).

Esse questionamento é a base para integração entre experiências. Para Peltier, Hay e Drago (2005) a aprendizagem ocorre de maneira cíclica, o que requer aprender para além da própria experiência vivenciada, o que gera impacto nas experiências seguintes, configurando uma aprendizagem sobre a experiência. McGill e Brockbank (2004), ao discutirem a reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação, propõem que esta dimensão da reflexão permite aprender sobre todo o processo reflexivo anterior, gerando implicações profundas sobre a prática futura. Para Schön (1983; 2000), esta etapa que ocorre ao final da atividade não pode alterar o curso da experiência vivida, mas por meio dela é possível aprender a interpretar e agir de maneira diferente em situações futuras, dada a ampliação do repertório do agente.

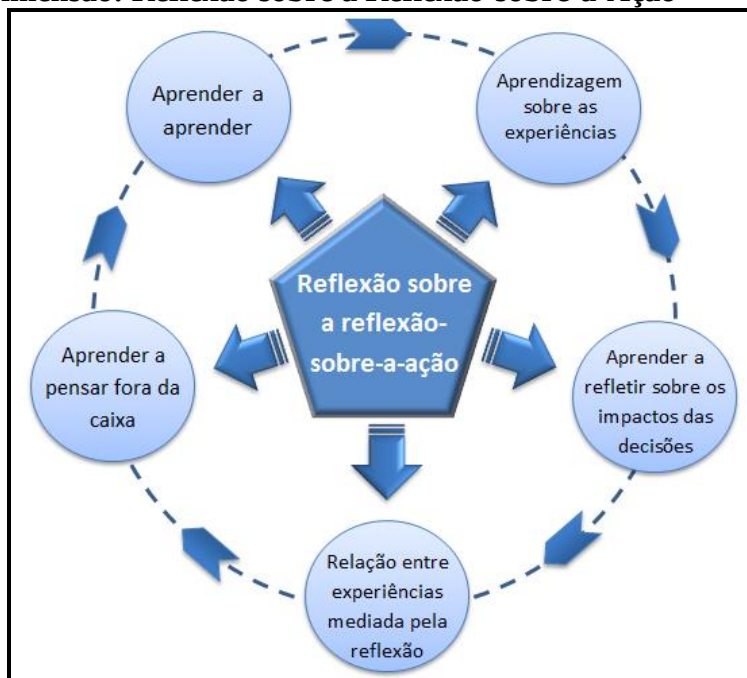
A construção desse repertório provém da conexão que o indivíduo formula entre as experiências e filtrada sob vieses pessoais (DAUDELIN, 1996). Essa integração entre experiências mediadas pela reflexão é um fator característico das teorias de aprendizagem de adultos que consideram o papel da experiência na aprendizagem, segundo Rigano e Edwards (1998), o que é possível ao vivenciar as diferentes etapas do Caso e dimensões da reflexão aqui discutidas, permitindo ao discente construir significados, formular relacionamentos e continuidades entre os elementos de uma experiência, levando o indivíduo da experiência vivenciada para a próxima (RODGERS, 2002).

Essa ampliação do repertório se deve à vivência de uma experiência nova e ao compartilhamento das experiências dos diferentes atores envolvidos nas análises dos Casos. Nos momentos de diálogo e questionamento, os discentes se põem a visualizar os problemas e as decisões de maneira ampla, compreendendo os impactos que elas podem gerar. Esta noção contradiz a percepção de Dean e Fornaciari (2002), Swiercz e Ross (2003) e Machado e Callado (2008), quando afirmam que os Casos apresentam as organizações de maneira racional, antisséptica e analítica. Os discentes conseguem perceber os problemas para além das descrições e estabelecer cenários possíveis, o que se assemelha ao modelo de Reflexão como Comparação de List (2006), permitindo visualizar os impactos de em um futuro próximo.

Por fim, considera-se que ao visualizar inconsistências e similaridades entre experiências, e a partir da compreensão dos impactos que as decisões podem acarretar, o

indivíduo se põe a pensar em formas de alcançar novos e melhores resultados, que não mais se enquadram nos velhos modelos, conforme defendem Peltier, Hay e Drago (2005). Para Daudelin (1996), o Caso é uma forma de promover *insights* por meio da reflexão. Hawes (2004) defende que o Método de Caso promove capacidade crítica e de construção de ideias, sobretudo nas etapas de discussão. Neste sentido, o Caso parece ser uma ferramenta apropriada para levar os indivíduos a “pensar fora da caixa” e desenvolver a criatividade.

Figura 28 – 5ª Dimensão: Reflexão sobre a Reflexão-sobre-a-Ação



Fonte: Elaborada pelo autor, 2013.

Esta última dimensão, resumida na Figura 25, resulta em “aprender a aprender”, que se relaciona a aprender sobre as experiências (e a articular experiências mediadas pela reflexão), aprender sobre os impactos das decisões, e contribui para que os discentes passem a pensar “fora da caixa”, levando-os a visualizar formas alternativas de conceber e decidir no contexto organizacional. A seção que segue inicia a discussão sobre os dados qualitativos da pesquisa.

4.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE MÉTODO DE CASO E REFLEXÃO

Esta seção se divide em três momentos. Primeiramente, explora-se a reflexão na etapa individual de resolução do caso. Parte-se para a etapa de grupo, discutindo a reflexão em pequenos grupos, em grandes grupos, e a percepção dos alunos sobre o impacto que exercem sobre seus pares. Por fim, discute-se a percepção dos alunos sobre os obstáculos à reflexão nas diferentes etapas do Método de Caso.

4.4.1 Método de caso e reflexão individual

O Método de Caso para Ensino conforme utilizado na disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial buscou aproximar os alunos de situações reais da prática gerencial. AII.4 afirma que ao analisar os Casos ele “tentava **trazer mais próximo da realidade possível**. Trazer para a prática em si”. AII.5 também traz à tona a inserção do aluno no papel de gestor afirmando: “Eu queria **pensar que aquele caso realmente era real**”. Ao aproximar os discentes da realidade gerencial, o Caso possibilita o desenvolvimento de insights para a prática profissional, fornece exemplos da vida real e permite a aplicação de conceitos teóricos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades pautadas gerenciais (JENNINGS, 2002).

No movimento de aproximação entre teoria e prática, o Caso propõe um dilema a ser discutido que gera nos alunos um posicionamento e os tira de sua zona de conforto. AVII.4 afirma que o caso “ajudou a **me posicionar melhor, a pesquisar, a ir atrás do assunto e expor minha opinião, tentando convencer os outros** na segunda etapa”. Cesar (2005) afirma que esta é uma característica dos Casos que se baseiam em situações reais. Ao vivenciar essa experiência, desencadeia-se o ciclo proposto por Kolb (1984), que considera a experiência como base para observações e reflexões que serão assimiladas e se transformarão em conceitos abstratos a serem testados em experiências futuras.

Ao deparar-se com o dilema particular relatado no caso, o discente passa a analisar os diferentes cenários: “...realmente leva você a **avaliar vários cenários e possibilidades**” (AI.5). Daudelin (1996) expõe esta característica como comum e necessária para a prática gerencial, afirmando que os gestores por vezes são pegos elaborando planejamentos que se baseiam em três ou quatro cenários possíveis, cujos planos de ação são diferentes e permitem alterar o curso de ação caso aconteçam mudanças ambientais que exijam isto, ou oportunidades que permitam melhorar os resultados em relação ao plano inicial.

Outro fator relacionado à tomada de posição é a integração da experiência vivenciada com as experiências prévias. O indivíduo passa a analisar e projetar cenários de acordo com as informações que possui e interpretando-as conforme suas experiências e conhecimentos, levando a uma avaliação do portfólio a fim de estabelecer parâmetros para a análise. AI.6 afirma que neste momento “você acaba **buscando conhecimentos que você já tem** para tentar auxiliar naquelas respostas”. Este é ainda um exercício de resgate das memórias, sobretudo das experiências acadêmicas: “fui tentando **relembrar tudo o que eu tinha visto nas disciplinas** que eu já tinha” (AVI.3). Na pesquisa de Roglio (2006), realizada em um programa de MBA executivo, o repertório é um fator relevante na prática reflexiva,

influenciando a forma como os eventos são compreendidos e influenciando o curso de ação dos indivíduos. O relato de AVIII.4 evidencia que o repertório pode ser proveniente de diferentes fontes, sejam elas da prática cotidiana, sejam da observação de outros profissionais atuantes, levando a uma comparação: “fazer uma **comparação com o seu dia a dia** na empresa, seu dia a dia nas organizações, fazer uma **comparação com os gerentes das suas empresas** e também **se posicionar** naquilo”.

Na fase de preparação, os indivíduos têm em mente que o caso não possui uma resposta conclusiva e maximizadora, compreendendo que as etapas posteriores serão de discussão, em que uma solução para o dilema será proposta coletivamente, cuja base será a argumentação. Esta necessidade de fundamentar a resposta e reforçar a base de argumentação acaba sendo uma característica comum na etapa individual. AII.6 afirma “eu **pesquisava** (...) para saber como estava a empresa hoje”. A internet também fornecia auxílio aos discentes nesta etapa, segundo AV.4, pois nem sempre os discentes possuíam o conhecimento necessário para a resolução do caso. Estes discursos estão em conformidade com o defendido por Maufette-Leenders, Erskine e Leenders (2007), quando afirmam que a etapa de preparação exige leitura do caso, análise das informações, separação do que é relevante do que não é, bem como leituras complementares para o preenchimento de lacunas teóricas e conceituais. O relato de AIX.3 ilustra o sentido desta busca por informações:

estimulou a gente a **procurar mais informações** sobre... pelo menos eu em todos os casos sempre entrava no site das empresas e acho que estimulou bem mais essa coisa de buscar informação e ir atrás do conhecimento **para poder debater depois com o grupo**.

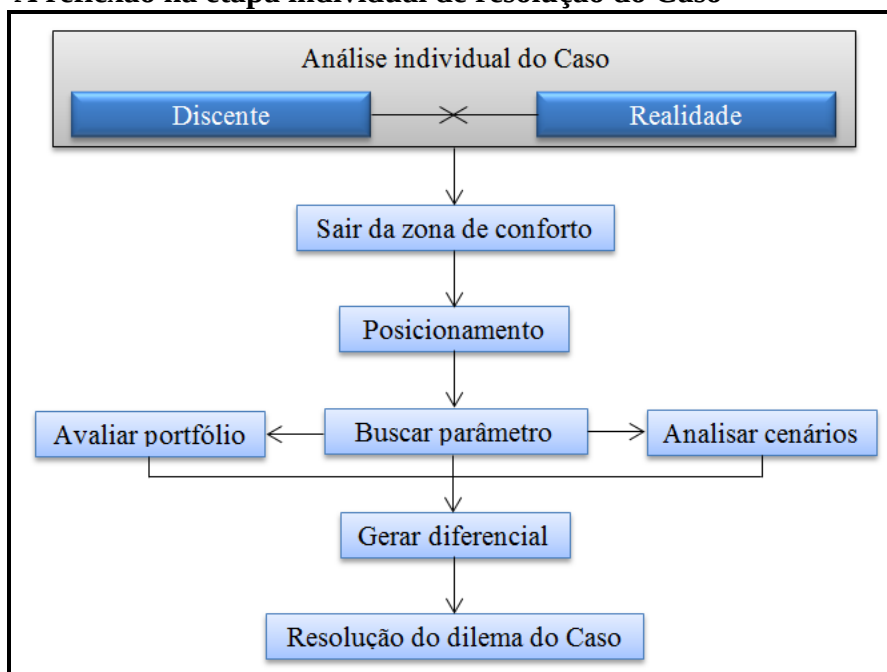
Este processo relatado está de acordo com a visão deweyana de reflexão, entendida como a investigação de relações de forma profunda e precisa conforme permitam as condições (DEWEY, 1959). Um objetivo final implícito à etapa individual é a busca por um diferencial em relação aos outros alunos que emerge do discurso de AIV.4:

foi interessante porque no fim dos casos **eu sempre pensava em uma nova forma de responder aquilo**, pensando já que na hora que a gente fosse debater a maioria do grupo ia se decidir a um lado e outro se decidir a outro (...) isso foi o que me fez refletir mais no caso.

Esta busca por um diferencial é algo que está intrinsecamente relacionada à aprendizagem mediada pela reflexão, segundo Daudelin (1996). A autora afirma que se processo de reflexão resulta em aprendizagem, o indivíduo “desenvolve inferências para abordar o mundo de uma forma diferente da abordagem que teria sido usada” (p. 39). Para Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002), este tipo de aprendizagem desencadeia um

comportamento que objetiva analisar, otimizar e inovar. As análises dos Casos contribuem para direcionar os discentes neste sentido, conforme se visualiza na Figura 29:

Figura 29 – A reflexão na etapa individual de resolução do Caso



Fonte: Elaboração própria (2013).

Entende-se assim que ao proporcionar aproximação entre teoria e prática gerencial, o caso tira os alunos de sua zona de conforto e exige um posicionamento acerca de um problema. Isto os leva a buscar parâmetros, analisando cenários possíveis e avaliando o portfólio de experiências já vivenciadas. Este processo objetiva alcançar um diferencial. A próxima etapa do método de caso consiste na discussão em grupo.

4.4.2 Método de caso e reflexão em pequenos grupos

A relação entre Método de Caso e Reflexão em Equipe envolve três etapas. A primeira envolve a resolução do caso em pequenos grupos, com quatro ou cinco participantes que discutem o dilema do caso por meio das respostas emitidas por cada um deles individualmente. Posteriormente, ocorre a etapa de discussão no grande grupo, onde cada grupo, após chegar a um consenso decorrente da argumentação dos diferentes indivíduos, expõe seus entendimentos, com a participação de todos os alunos (de vinte a trinta discentes). A terceira e última etapa refere-se à percepção dos discentes sobre como eles entendem que contribuem para a reflexão de seus pares.

A etapa dos pequenos grupos põe os discentes novamente numa situação de posicionamento, em que eles buscam comparar suas respostas individuais com os demais colegas. Esta é uma característica inerente ao Método de Caso, segundo Corey (1998). O

relato de AIII.2 traz à tona este momento: “O método ele fez com que eu **posicionasse** o meu ponto de vista (...) eu pude meio que **confrontar com as minhas experiências** para poder passar a minha opinião sobre as respostas do caso”.

O estímulo à reflexão se dá pela necessidade que os indivíduos têm de construir um argumento comum para o grupo, defendendo as respostas elaboradas na etapa individual, conforme relata AIV.6: “Pela **construção de argumentos**, que eu tinha que fazer para **defender o meu ponto de vista**”. Hammond (2002) afirma que uma das qualidades da utilização de casos é que ele contribui para que os discentes busquem encontrar ou produzir evidências quantitativas e qualitativas para suportar argumentos.

À medida que todos expõem suas respostas individuais, também querem ser ouvidos e, por isso, há uma disposição para ouvir de maneira mais aberta. O fato de os discentes saberem que não haverá uma resposta conclusiva ao final, faz com que todos se interessem por ouvir as evidências encontradas e produzidas pelos demais a fim de agregar valor à base de argumentação. Para AII.8, “quando há pessoas mais **dispostas a comentar** a contribuição é muito maior”.

Há certa resistência, conforme afirma AI.8: “você **demora** até um pouco até para **aceitar** a resposta dos outros”, mas prevalece a busca pela construção de um significado comum: “mas **através do diálogo...** eu, no meu caso, **acabo mudando**, vendo que a minha opinião inicial não estava tão correta quanto eu achei que estava” (AI.8). Rodgers (2002) trata a necessidade de atitudes como “estar de coração aberto” e “ser aberto”, valorizando o crescimento pessoal e intelectual próprio e dos demais partícipes um fator primordial para a reflexão. Já Roglio (2006), propõe que tal abertura possibilita às pessoas olhar para dentro de si mesmas, reconhecendo que não há certezas, mas apenas hipóteses sobre o mundo, e ao exame das ideias dos outros e de si, baseando-se na inquirição e no diálogo.

Abrindo-se à discussão, identificam-se divergências. Para Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002), desafiar o pensamento do grupo é fator significativo. O Caso, ao estimular a percepção de que não há resposta única e ótima levou um dos participantes a perceber que “eu **não estou 100%... ninguém está 100% certo**” (AVII.5), o que estimula os discentes a pensar de forma diferente. Assim, segundo AI.7, emergem opiniões contrárias, fazendo com que os discentes comecem a perceber que existem outras questões e visões sobre o dilema do caso. AIX.4 afirma que, no momento de discussão em pequeno grupo: “...**encarava outras visões** que a gente não tinha percebido, isso era bem interessante, e muitas das vezes eu **concordei com opiniões** que eram **divergentes da minha** e foi bem interessante”. Essa divergência se pauta na diferença de experiências vivenciadas pelos

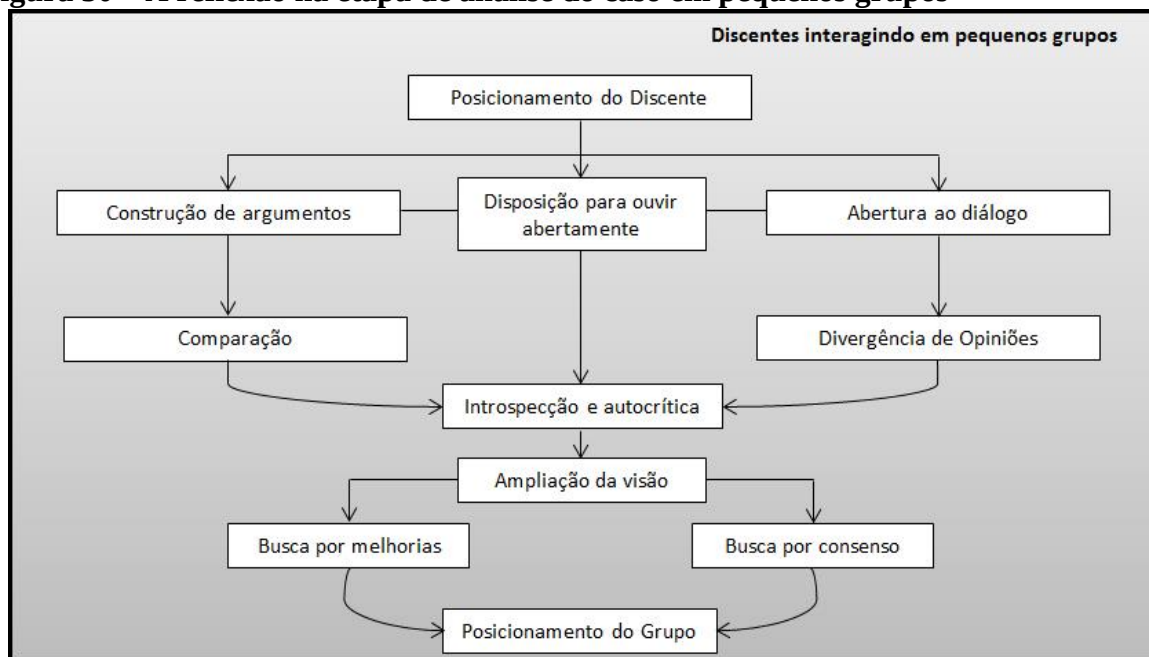
discentes, fazendo com que tenham entendimentos diferentes sobre o mesmo tema. Ao compartilharem em pequenos grupos, eles geram ideias (DAUDELIN, 1996), ampliando a visão dos participantes no sentido de melhorar o processo de tomada de decisão.

O AV.6 afirma que este momento contribuiu para “**ampliar a minha visão** com relação às questões”, sobretudo porque “trouxe **experiências, pontos de vista que eu não tinha pensado sozinha**, mesmo com auxílio de internet, de outras coisas” (AV.5). AVI.4 concorda, afirmando que “tinha **coisas que eu não tinha pensado sozinha (...)** foi **agregando mais conhecimento**, porque sozinha eu não tive a capacidade de refletir sobre o que eles tiveram”. Entende-se, neste sentido, que o pequeno grupo é um catalisador da reflexão, permitindo a ampliação da perspectiva e a problematização acerca das respostas concebidas na etapa individual de resolução do Caso.

Outro fator que ocorre neste momento é a autocrítica e a introspecção. Ao perceberem que existem outras formas de visualizar e resolver as questões propostas no Caso, os discentes passam a se questionar e pensar no que os levou àquelas respostas individuais. AVIII.5 afirma que “quando você escuta a opinião de outras pessoas, **você** começa a **questionar** o seu **pensamento**”. O estímulo à autoanálise é um dos benefícios da utilização do Método de Caso (CHANG, 2003), favorecendo o desenvolvimento da maestria pessoal (SENGE, 1990).

Ao final da etapa de pequeno grupo no Método de Caso, exige-se dos alunos uma resposta que seja coletiva, levando-os a formar uma opinião da equipe sobre o dilema do Caso. Visando alcançar este objetivo, a discussão gira em torno da busca por consenso, fazendo com que os discentes tentem “formar uma **opinião em grupo**, e estar sempre **questionando** tanto a **sua** como a resposta dos **outros**” (AVIII.6). Este processo pode ser caracterizado como a busca por uma visão compartilhada, que é uma pré-condição para a reflexão, segundo Woerkom (2003), levando-os a desenvolver um objetivo comum fruto da mediação entre interesses pessoais e interesses coletivos (SENGE, 1990). O objetivo final dos discentes é alcançar melhorias, sendo a reflexão uma forma de reconhecer suas próprias características e necessidade de alterá-las a fim de melhorar o cotidiano de trabalho (SILVA; SILVA, 2011).

O processo de reflexão na etapa de pequeno grupo considera os fatores expostos e relacionados na Figura 30.

Figura 30 – A reflexão na etapa de análise do caso em pequenos grupos

Fonte: Elaboração própria (2013).

Desta forma, ao iniciarem a discussão do Caso na etapa de pequeno grupo é exigido o posicionamento, o que os estimula a construir argumentos de maneira sólida, requer disposição para ouvir abertamente as opiniões dos demais participantes e abertura ao diálogo. A construção de argumento contribui para a comparação, fazendo com que os alunos percebam semelhanças e diferenças entre seus pensamentos e o de seus parceiros. Já a abertura ao diálogo pode acarretar em divergência de opiniões. De maneira conjunta, comparação, disposição para ouvir abertamente e divergência de opiniões levam a uma ampliação da visão do indivíduo, sendo um fator intermediário na busca por melhorias, auxiliado também por introspecção e autocrítica (busca por melhorias na maneira de pensar e agir individuais) e busca por consenso (tentativa de melhoria no processo de pensar e agir em grupo).

4.4.3 Método de caso e reflexão no grande grupo

Na etapa de grande grupo, os discentes consideram que havia uma ampliação do conflito de opiniões. Dois fatores podem ocasionar o conflito: (a) a percepção de diferenças e semelhanças no pequeno grupo, fazendo com que os discentes acreditem estar mais próximos de uma resposta razoável sobre o caso; (b) a participação do docente visando fomentar o diálogo, levando os discentes a perceberem inconsistências em relação à argumentação dos outros participantes.

AI.9 considera que o conflito era mais evidente porque “havia **questões que o nosso grupo pequeno não tinha nem pensado ainda**”, no que concorda, com certo exagero, AV.7, ao afirmar que “você discorda totalmente dos outros pontos de vista que o mesmo grupo de 5 pessoas não tinha pensado, **30 pessoas pensaram em coisas totalmente diferentes**”. Essa ampliação de conflito tem um fator fundamental na relação entre reflexão e aprendizagem, permitindo que ao visualizar discordâncias e diferenças os indivíduos reconstruam o significado das experiências (KOLB; KOLB, 2005).

A participação do professor (facilitador) neste momento era de suma importância, porque permitia que os alunos visualizassem de maneira ampla as contribuições dos diferentes indivíduos e grupos:

a grande contribuição, pra mim, era **quando jogavam tudo no quadro** (...) Então **abria a mente** assim, fulano pensou naquilo, cicrano pensou naquilo, a gente foi construindo e **acabou construindo uma coisa muito ampla** que a gente não imaginava que aquilo fosse construído (AII.10).

O docente, nesta etapa, assume um papel mais ativo. Cabe a ele, sobretudo neste momento, conhecer suficientemente bem o caso para realçar os pontos mais relevantes a fim de alcançar os objetivos educacionais a que se propõe (ROBERTS, 2001). Ao elencar os pontos centrais no quadro, o facilitador provoca a discussão e sintetiza as informações simultaneamente, fazendo com que os discentes visualizem o Caso de maneira mais sistematizada e ampla: “**quando o professor colocava no quadro**, enchia o quadro com as informações de todo mundo, **a gente percebia o quanto uma questão simples podia abranger tanta coisa que a gente às vezes nem pensa**” (AIX.5). Para AIV.7, neste momento “**você conseguia ver outros pontos de vista sobre uma mesma resposta**, você via coisas que você não tinha pensado antes”, o que acaba levando os indivíduos a perceberem a relevância de ouvir, questionar e pedir conselhos, em lugar de tomar as decisões de forma precipitada, uma das características da reflexão, segundo Daudelin (1996).

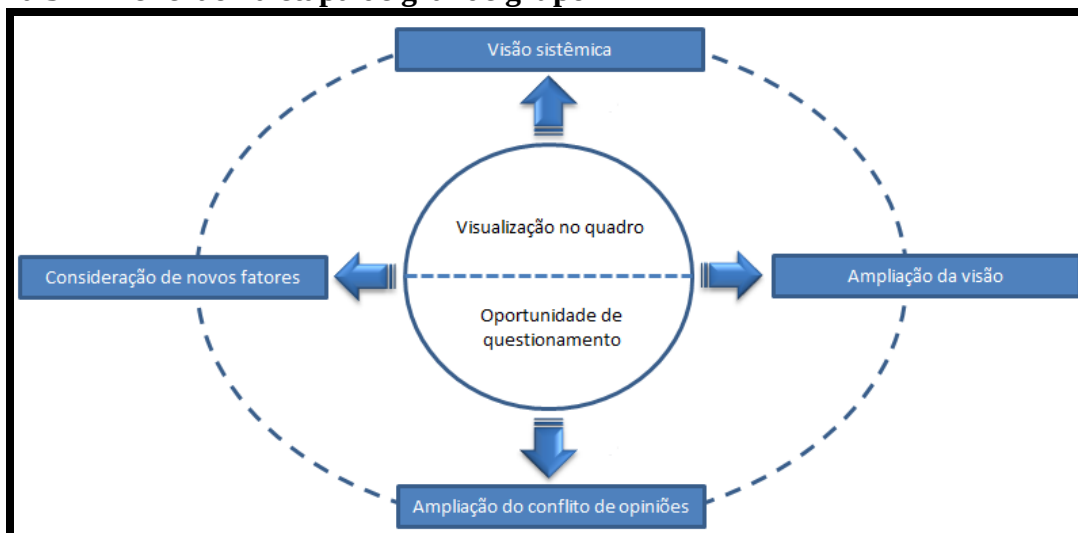
Desenvolvida essa percepção sistêmica sobre o problema enfrentado no Caso, os discentes geram a oportunidade de questionar uns aos outros, de maneira aberta, levando à emergência de muitos argumentos a serem avaliados por todos os partícipes. Estes argumentos não pertencem mais a um indivíduo em particular:

Você levou o seu, **aprimorou com o pequeno grupo** e depois vai para um maior, então é um pouco... nessa fase é um pouco conflituoso, porque de certa forma você já formou a sua opinião, mas **serve para que todos questionem ou então interajam nesse momento** (AVIII.7).

Neste sentido, no grande grupo as oportunidades de questionamento e posicionamento se multiplicam significativamente. As questões promovem o diálogo em busca de coesão e

inovação, e melhorando os resultados da aprendizagem (MARQUADT *et al.*, 2009). A Figura 31 busca demonstrar como a etapa de grande grupo afeta o desenvolvimento da reflexão para os discentes.

Figura 31 – Reflexão na etapa de grande grupo



Fonte: Elaboração própria (2013).

A reflexão no grande grupo favorece o processo de reflexão, sobretudo por oportunizar a ampliação dos conflitos e a síntese da discussão. Ao apresentarem os diferentes argumentos dos grupos, possibilita-se o questionamento; ao elencar no quadro os principais pontos abordados pelos alunos, o facilitador contribui para que os alunos tenham uma visão ampla da situação. O ambiente criado impacta positivamente para que os alunos passem a considerar novos fatores não percebidos anteriormente, ampliem a sua visão sobre o dilema do caso, passem a visualizar o problema de maneira sistêmica, e ampliem o conflito de opiniões levando-os a fundamentar melhor os argumentos visando a construção de um significado comum para a turma sobre o dilema e a resolução do caso.

4.4.4 Impacto que os discentes geram sobre a reflexão de seus pares

Compreender a percepção que os discentes têm sobre o impacto que geram na reflexão de seus pares é relevante no sentido de esclarecer a forma como as interações estudante-estudante apoiam a transição de uma aprendizagem de alta ordem por meio de compartilhamento de visão, coprodução de resultados, análise e comparação com as respostas dos outros, conforme propõem Peltier, Hay e Drago (2005).

Posicionamento é citado como uma forma de levar os pares à reflexão. No momento em que argumentam, os discentes fazem com que seus colegas tenham acesso a novos olhares sobre o problema: “acho que quando eu argumentei também sobre **o meu ponto de vista** eles

também refletiam sobre isso” (AIV.8). Para Machado e Callado (2008), o Método e Caso tem a característica de levar os discentes a assumirem papéis mais ativos no processo de aprendizagem. Requerendo o posicionamento dos alunos, desencadeia-se na análise de Caso um conflito em relação à tarefa, fazendo com que se busquem alternativas para a resolução deste conflito e melhoria no resultado final.

O conflito de tarefas se expressa na forma de confronto de ideias. AI.10 afirma que a principal contribuição dele para a reflexão de seus pares se dava quando “**confrontava** eles com alguma opinião que eles eram contrários e permanecia naquilo ali, acredito que eles chegavam a refletir” (AI.10). Para Hatton e Smith (1995), engajar-se com outros, confrontando-os para examinar seu planejamento, implementação e avaliação é uma maneira eficaz de promover a reflexão. Este tipo de conflito é benéfico às organizações porque conduz à reflexão. Clercq, Menguc e Auh (2008) trazem à tona a existência de dois conflitos comuns no contexto organizacional: os conflitos relacionados à tarefa, e os conflitos políticos. Entende-se que o confronto apontado por AI.10 se caracteriza como um conflito de tarefa, sendo capaz de desencadear melhorias no processo e criatividade.

Outro fator considerável na utilização do método de Caso é o estímulo à participação e geração de significados. Quando os discentes se engajam nas etapas de grupo, eles consideram que agregam conhecimento e experiências aos seus pares, contribuindo assim para a superação de déficits individuais. AII.11 considera que “**todos contribuíram... quando alguém coloca um ponto há uma contribuição**”. Já para AVI.5,

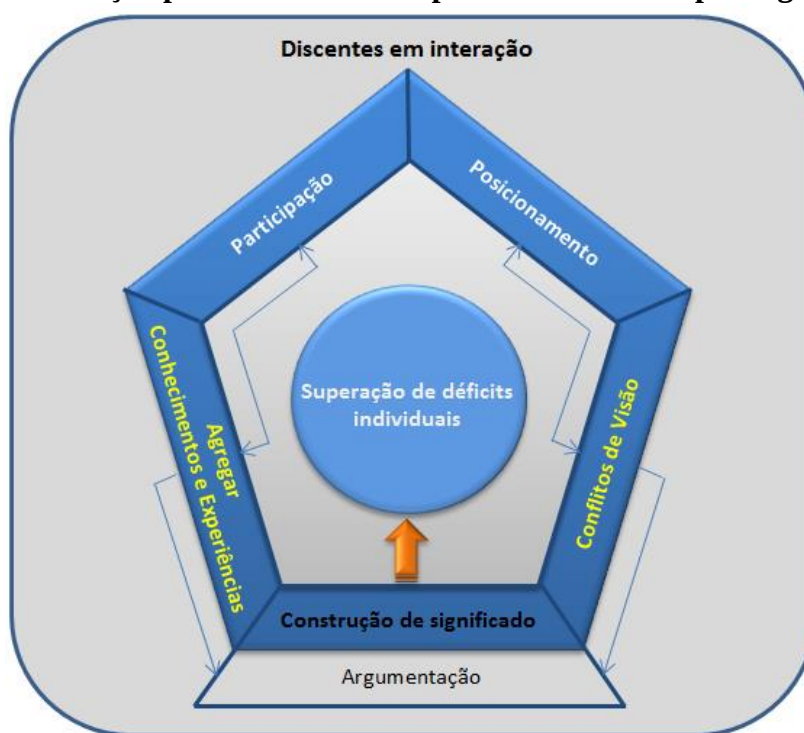
tinha alguns que chegavam meio perdidos também, até não entendiam muito do próprio assunto que tratava o estudo de caso... tipo, tem gente que não entendia muito de marketing, por exemplo, e é **quando você vê todo mundo discutindo (...)** **você aprende mais do que um professor dando aula.**

Entende-se que essa capacidade de agregar experiências e conhecimentos se relaciona à perspectiva de Raelin (2001), quando expõe que a reflexão se inicia individualmente, mas quando se colocam os pensamentos para fora na presença de outros é possível remodelar o pensamento para melhorar resultados. É esta prática de ponderar sobre os eventos que acontecem conosco e com outros, iluminando o que temos experimentado e provendo base para a ação futura que Raelin (2002) caracteriza como reflexão.

O posicionamento em relação ao dilema visava convencer os outros com riqueza de argumentos. Como a decisão da resposta final seria da turma, então quanto mais embasados fossem os argumentos, maiores as chances de aceitação. Neste sentido, AVIII.8 reconhece que “nós sempre **procurávamos nos embasar na teoria ou então na experiência em empresas ou então em outras cadeiras** que a gente já tinha ‘pagado’ e dessa forma a gente

tentava influenciar os outros ou então alterar algo”. A aproximação entre teoria e prática é comum à utilização do Método de Caso (ROSIER, 2002; CHANG, 2003), podendo ser percebida no discurso de AVIII.8 tanto em termos de busca por base teórica, quanto da aproximação à prática vivenciada nas empresas em que estagiam ou trabalham. Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006) propõem que, na condução da discussão, o instrutor não deixe as decisões fundamentarem-se em especulação, buscando sempre estreitar a relação teoria-prática. A Figura 32 representa um mapa da influência dos discentes em seus pares nas etapas de grupo.

Figura 32 – Contribuição para a reflexão dos pares durante a etapa de grupo



Fonte: Elaboração própria (2013).

O impacto que os discentes imprimem sobre seus pares é, desta forma, um processo cujo foco é a construção de significado comum. Ele se inicia pela interação entre os alunos, gerando participação e posicionamento. Ao participarem, os alunos agregam conhecimento e experiência à perspectiva de seus pares, e ao fazerem isto, estimulam a participação dos demais; ao se posicionarem em relação às questões do caso, desencadeiam o conflito de tarefa, fazendo com que seus pares também se posicionem em relação à tarefa. Ao argumentarem, visam a construção de significado comum, e este processo resulta na superação de uma série de déficits individuais, tais como déficit de experiência, déficit de conhecimento, falta de comprometimento, timidez, etc.

4.4.5 Método de caso e barreiras à reflexão

Os obstáculos para a reflexão durante a resolução do Caso se diferenciam dos obstáculos à reflexão no cotidiano indicados na seção 4.2.1.2, dividindo-se, contudo, nas mesmas três categorias (indivíduo, tarefa e ambiente).

A falta de responsabilidade aparece como um fator individual importante. AV.8 considera que “nem todas as pessoas tinham se preparado da mesma forma pra isso. **Alguns não tinham respondido os casos**, outros tinham”, o que torna a ausência de comprometimento de alguns com a atividade uma barreira à reflexão. Maufette-Leenders, Erskine e Leenders (2007) consideram a etapa de preparação um momento de grande relevância, exigindo leitura e análise, ou seja, o comprometimento individual de todos para a resolução do caso. O desencadeamento da reflexão também requer atitudes positivas, tais como estar de coração aberto e ser responsável, conforme expõe Rodgers (2002). Kramer (1998) afirma que o comprometimento é de grande relevância para o fortalecimento da capacidade de reflexão. Ao docente, cabe esclarecer os papéis e objetivos na utilização do Método de Caso, enquanto para o discente cabe a resolução individual, a abertura ao diálogo e a busca por fundamentação dos argumentos.

A teimosia é outro fator individual identificado nos discursos. AV.9 expôs que “nem sempre todas as pessoas abriam mão da sua opinião inicial para concordar com os outros... então **iam do início ao fim com a sua opinião e não escutavam as opiniões dos outros**, então acho que isso dificultou um pouco”. Ayas e Zeniuk (2001) entendem que mudar a forma que os indivíduos pensam e o caminho de ação são grandes desafios e requerem o hábito da prática reflexiva. Assim, considera-se que trabalhar com Casos ao longo da formação pode ser uma estratégia que, no longo prazo, contribui para reduzir esta resistência. Os estilos de aprendizagem individuais também podem ser um fator significativo para que os discentes percebam a teimosia como um obstáculo, pois aqueles que têm menor desenvolvimento das habilidades de observação reflexiva de acordo com os quadrantes de Kolb (1984) tenderão a questionar menos e agir mais. A predominância do estilo de aprendizagem convergente pode ter levado a esta percepção.

A falta de conhecimento prévio é apresentada neste momento como um obstáculo inerente à tarefa, levando a tomar decisões menos fundamentadas:

por exemplo, no caso de internacionalização, no caso da Nautos, é uma questão que a gente não vê muito no curso de graduação, então alguns **conhecimentos que eu não possuía... essa situação me fez (...) dar certas respostas que não foram tão baseadas...** (AI.12).

Outros discentes também evidenciam este ponto como uma dificuldade. AIII.3 afirma que “as principais dificuldades foram em relação a alguns **conteúdos que a gente não tinha visto...**”, enquanto AIX.8 considera que faltava um “conhecimento a fundo sobre o assunto”. O conhecimento prévio é fator primordial para a aprendizagem de adultos, na visão de Knowles, Holton e Swanson (2011), sendo necessária uma preparação para que o indivíduo se envolva com a atividade. Assim, torna-se relevante para o docente atentar para o nível de conhecimento prévio dos discentes sobre o conteúdo do caso (GALLAGHER; STEVENSON; FORDYCE, 1998), bem como municiá-los com o conhecimento necessário (utilizando textos complementares e direcionando a discussão balizando-se pela teoria) para desencadear o processo de reflexão.

Os alunos relatam ainda que por vezes é necessário extrapolar o conteúdo do Caso, exigindo outras leituras e busca por informações adicionais. AII.12 diz que, na etapa individual, este era um fator que dificultava o processo: “**quando você estava isolado em casa, você tinha que pesquisar fora**, você tinha que saber o que era aquilo para poder responder”, enquanto AVIII.9 afirma que esse empecilho se manifestava no momento do debate, por exigir “**se prender um pouco mais à teoria**” (AVIII.9).

A necessidade de buscar conhecimentos que extrapolam as informações contidas no caso é decorrente da exigência de uma postura mais ativa da aprendizagem, exigindo-se autodirecionamento, uma das características centrais da aprendizagem de adultos (LINDEMAN, 1926). Entende-se que a busca por informações adicionais agrega conhecimento na etapa de discussão (MAUFETTE-LEENDERS; ERSKINE; LEENDERS, 2011), fazendo com que os alunos passem a considerar pontos não abordados previamente, favorecendo sua reflexão individual e a reflexão de seus pares. Neste sentido, ao superarem esta barreira pela prática contínua de engajar-se no autodirecionamento os indivíduos dão um passo considerável no desenvolvimento da capacidade de reflexão.

A forma de construção das equipes parece um obstáculo à reflexão. Por já vivenciarem experiências de trabalho em equipe com outros alunos durante todo o curso, há preferência e abertura para a discussão com alguns colegas, e uma maior dificuldade para trabalhar com outros: “**interagir com pessoas que não estávamos tão acostumadas (...)** quando passa a ser com pessoas que você não tem tanta convivência, **que pensam bem diferente de você**, é mais complicado...” (AIX.9). É possível que na etapa de discussão em pequenos grupos, ao lidarem com indivíduos que não compartilham características e pensamentos em comum, passem a emergir sentimentos de vulnerabilidade para a exposição de percepções e crenças, conforme discutem Hatton e Smith (1995). O medo em relação a possíveis deficiências ou falhas

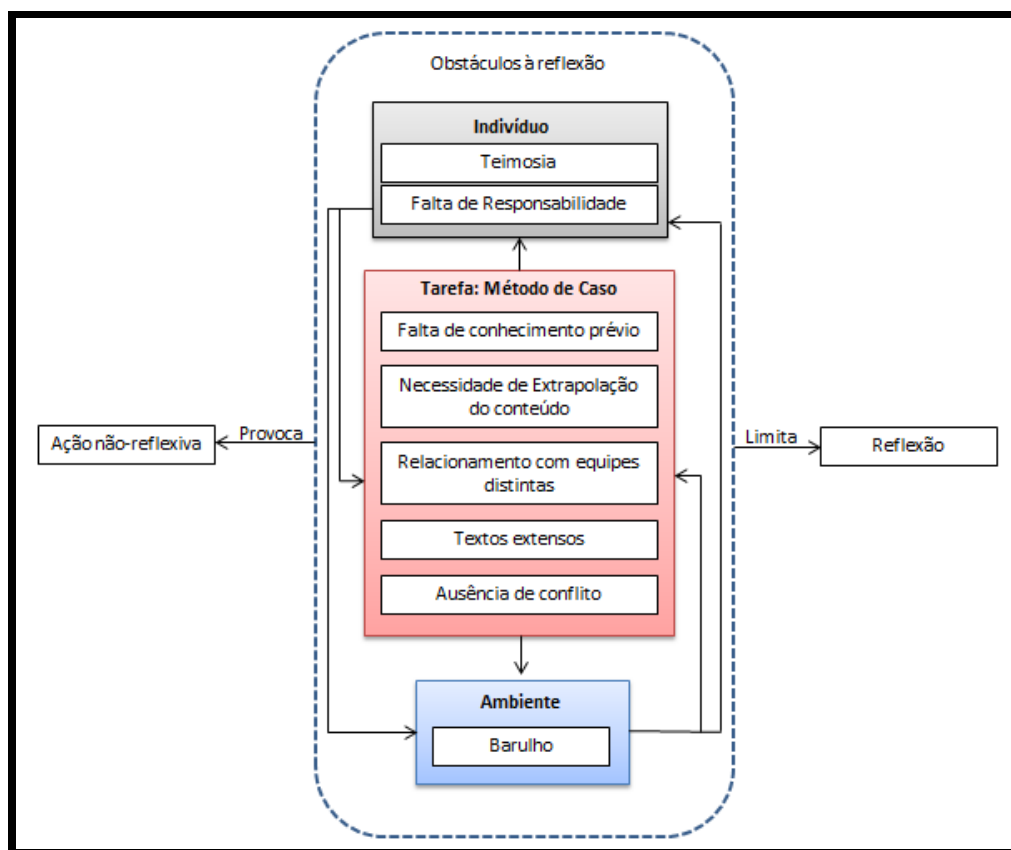
também pode emergir neste momento (HOYRUP, 2004), dificultando o questionamento e a melhoria nas atividades. Todavia, a formação das equipes com a escolha aleatória dos membros deve ser considerada um passo importante para reduzir o pensamento similar e aumentar o conflito de ideias, contribuindo assim para a reflexão em grupo.

Os textos extensos apontados pelos alunos talvez resultem do costume de trabalhar com mini-casos. Esta prática comum no curso de administração da UFPB (LIMA, 2011) pode acarretar a impressão de que os Casos trabalhados na disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial sejam demasiadamente extensos: “**os textos** para quem não está habituado a ler, (...) porque **eram muito extensos...**” (AII.12). Esta percepção pode ser fruto do estilo de aprendizagem dos discentes, predominantemente convergente, de acordo com a denominação de Kolb (1984). Pessoas com este estilo tendem a buscar experimentação, simulação, prática, em detrimento de leituras e questionamento. Entende-se, no entanto, que a quantidade extensiva de informações no caso é um fator importante, implicando a necessidade de compreender e filtrar informações buscando gerar capacidade analítica nos alunos. A superação desta barreira possibilita desenvolver habilidades de observação reflexiva na resolução de problemas gerenciais.

A ausência de conflito é mais um obstáculo relacionado à tarefa apontado pelos discentes: “... quando todo mundo é unânime, quando **todo mundo tinha só uma resposta**, não havia reflexão” (AIV.9). Marquadt *et al.* (2009) identifica a ausência de conflito como um constrangimento à reflexão, exigindo intervenção dos facilitadores para atingir este objetivo. Um papel importante do facilitador é o de “advogado do diabo” (BONOMA, 1989), contrapondo-se às opiniões dominantes no sentido de evidenciar outros pontos de vista. Peltier, Hay e Drago (2005) também afirmam que cabe ao instrutor educacional fomentar o ambiente favorável à discussão, levando-os a se sentirem à vontade para expor pontos de vista e discordâncias.

O barulho é citado por AIX.10 como uma variável ambiental relevante para a reflexão na utilização do Método de Caso. A estrutura física das salas onde foram realizadas as atividades da disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial não favorecia a superação deste obstáculo pela relação entre o tamanho e a quantidade de alunos, dificultando o diálogo entre os discentes. Assim, ao docente cabe avaliar as condições físicas para utilização do Método de Caso objetivando estimular a reflexão. A Figura 33 sumariza os obstáculos e suas categorias.

Figura 33 – Obstáculos à reflexão durante a resolução do caso sob a perspectiva discente



Fonte: Elaboração própria (2013).

4.5 MÉTODO DE CASO E EXPERIÊNCIA

Esta seção se divide em quatro momentos. Primeiro discute-se a relação entre o método de caso e a experiência prévia dos discentes. Em seguida, faz-se uma discussão sobre a relação entre o Método de Caso e a experiência que se adquire com a atividade. Posteriormente, busca-se compreender como o Método auxilia os alunos a pensar em alternativas para decisões na prática gerencial. Por fim, explora-se a relação entre o Método de Caso e a experiência relativa à prática gerencial.

4.5.1 Método de caso e experiência prévia

A relação entre o Método de Caso e a experiência prévia dos discentes se dá inicialmente porque ele aproxima as situações vivenciadas por outros gestores e o conteúdo teórico do cotidiano dos discentes, nas empresas que estagiam ou outras experiências vivenciadas. Esta experiência prévia pode ser profissional, social ou acadêmica, conforme discute Santos (2013). Nas discussões ela se manifesta, sobretudo, por possibilitar ampliar a visão sobre o tema discutido e como uma base para justificar a linha de argumentação.

Como o Caso insere os discentes em uma situação real vivenciada por outro gestor, permite uma comparação com as experiências prévias dos discentes. AIII.5 afirma que esta relação possibilitou **“ver, de várias formas que a gente pode atuar, de várias situações que a gente pode se confrontar”**. AVIII explora esta relação como uma tentativa de transposição entre as duas experiências (prévia, vivida na sua organização, e a experiência vivenciada no caso): **“acho que você procura pegar o que tem no caso e colocar dentro da sua organização**, onde você trabalha e analisar quais foram os resultados que tiveram lá, e a partir daí elaborar a sua resposta dos casos”. Estabelecer esta relação é importante no Método de Caso, pois faz com que os aprendizes tenham mais atenção e se engajem na resolução do problema, bem como busquem relacionar suas práticas aos quadros teóricos e conceituais discutidos no caso (GARVIN, 2007). Este entendimento de aproximação entre o dilema do Caso e a prática profissional é compartilhada por AIX.11 e AII.14.

Nas discussões sobre as questões do Caso, os discentes utilizam a experiência prévia como uma forma de embasar os argumentos. AI.13 relata o uso da experiência prévia como uma maneira de encontrar justificativas para o posicionamento em relação às situações do Caso: **“...você tem noção de como as coisas acontecem, então você passa a procurar respostas e justificativas para as suas ações em experiências que você já teve”** (AI.13). Ao exporem seus argumentos fundamentados em suas experiências, os indivíduos colocam em questão suas próprias experiências, se permitem refletir sobre as ações passadas, trazendo novos significados para a experiência presente e permitindo uma aprendizagem de double-loop para agir de maneira diferente em situações futuras (SCHÖN, 1987; SCHÖN, 2000; MCGILL; BROCKBANK, 2004).

A prática de compartilhar experiências prévias no contexto de simulação da ação gerencial, como ocorre no Método de Caso, implica em uma visão mais ampla sobre o dilema. Os discentes passam a considerar fatores que não estão explícitos no relato do Caso, mas que podem ser úteis para a resolução do dilema: **“eu percebi que em alguns momentos a minha experiência em si com empresa foi válida para algumas respostas, alguma coisa mais ampla, alguma visão mais sistêmica da coisa”** (AII.13). Este relato se associa com a perspectiva de Dewey (1959), quando afirma que o aprendizado de uma situação é um instrumento para interpretar e agir em situações futuras. Esta experiência prévia contribui para a superação de um problema apontado por Wagner (*apud* MACHADO; CALLADO, 2008), que é a dificuldade em compreender os problemas de maneira sistêmica. Ao relacionar as experiências prévia e vivida, os discentes enxergam a situação de maneira mais ampla.

Por fim, entende-se que o Caso reduz a lacuna entre teoria e prática (ROSIER, 2002). Neste sentido, as experiências acadêmicas prévias são resgatadas pelos discentes a fim de serem aplicadas ou questionadas. Apesar de estudarem quase todas as disciplinas juntos, os discentes têm percepções diferentes, e por vezes adquirem experiências acadêmicas diferentes, devido à participação em atividades extracurriculares, conforme se denota por meio do discurso de AVI.6: “Num dos casos, de marketing pra mim foi mais fácil porque eu **já tenho experiência assim, de estudo... já vi muito trabalho, fiz TCC na área** de marketing, aí contribuiu mais para a realização do caso” (AVI.6). Percebe-se que o Caso faz com que o discente busque aplicar conhecimentos e experiências acadêmicas prévias para solucionar o dilema, reduzindo a distância apontada por Nicolini (2003) entre teoria e prática, e seguindo a orientação de Argyris e Schön (1974) quando afirmam que não se pode esperar que os discentes absorvam conhecimento na academia e muitos anos depois venham a aplicá-lo na prática profissional, devendo-se buscar estreitar esta relação.

O Caso é assim um fator significativo para o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua, que integre diversas experiências de maneira sinérgica, conforme propõe Raelin (2001), e exemplifica AVII.7 ao falar de sua experiência nas sessões de discussão de Casos: “me levou muito a **remeter ao que a gente já tinha estudado antes, a buscar as coisas**, muitas vezes a gente não tinha visto, a ir atrás, pesquisar...”.

4.5.2 Método de caso e experiência com o caso

A relação entre o Método de Caso e a experiência que os alunos adquiriram com a utilização da estratégia decorre da simulação que os coloca em uma situação completamente nova, da vivência de um problema gerencial comum a ser discutido com os pares (possibilitando o diálogo em um ambiente de linguagem compartilhada e levando à exposição de diferentes experiências), e gera aprendizagem, já que os discentes percebem vantagens na utilização da estratégia.

O Caso visa simular a prática gerencial. Ao fazê-lo, considera não só a tarefa em si, mas leva em consideração as múltiplas faces da ação gerencial (os conflitos, relações interpessoais, etc.), conforme expõe Silva (2009), e se percebe por meio do discurso de AVIII.13:

os casos não trazem só, como eu falei, uma questão meio que empresarial. Ele traz os **conflitos pessoais (...)** de família, de realização pessoal, das expectativas, das pessoas, e quando você se posiciona naquele caso, você começa a imaginar como você iria lidar com aquela situação.

Os discentes percebem que a prática profissional que escolheram requer muito mais do que tomar decisões rápidas e sequenciais: **“Quem ocupa um cargo de gestor enfrenta demandas muito mais específicas** do que a gente que tem pouco tempo de experiência” (AIX. 14). Esta é uma vantagem do Caso, pois ele leva o indivíduo a se deparar com a sua realidade, mas sem levá-lo a experimentar muitas das consequências de uma decisão mal tomada, gerando uma simulação com riscos reduzidos (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). Decorre disto um maior interesse em experimentar, em gerar soluções novas, em vivenciar a experiência simulada de maneira mais profunda: **“a gente botar no papel uma coisa que a gente realmente queria fazer dentro de uma empresa”** (AVI.8).

Bonoma (1989) afirma que esta vantagem da simulação por meio do Método de Caso é similar à tentativa de levar alguém a aprender sobre eletricidade fazendo o indivíduo pôr o dedo numa tomada de 12.000 volts, ou em uma tomada doméstica. O primeiro pode matar o indivíduo, enquanto o segundo gerará curiosidade sobre a experiência vivida. No contexto gerencial, Mintzberg (2006) apresenta como um dos modelos de educação gerencial o “nade ou se afogue”, que consiste em pôr o gestor na função e esperar que ele aprenda por suas próprias experiências. Talvez no longo prazo os resultados sejam bons, mas uma série de experiências ruins podem ter impactos muito negativos e que podem tolher o impacto da aprendizagem. O Caso propicia isto, uma prática em ambiente controlado, que faz com que os discentes acabem **“se aproximando àquelas situações que você não vivenciou e você acaba adquirindo uma experiência naquela situação** específica, um conhecimento” (AI.15).

Esta inserção em situações novas se dá porque os discentes possuem um repertório bastante limitado de experiências. Os Casos contribuem assim para inseri-los em um vasto universo de situações, ampliando o leque de conhecimento dos aprendizes sobre assuntos gerenciais (MACHADO; CALLADO, 2008), conforme se denota por meio do discurso de AIII.7: **“Não estando diretamente em determinados ambientes, mas conhecendo situações, e o caso faz com que a gente meio que pense de que forma a gente agiria, como a gente resolveria determinadas situações”**.

Estas situações novas para os discentes e o compartilhamento de suas experiências prévias, bem como suas percepções sobre o dilema enfrentado, fazem com que eles busquem aprender uns com os outros, tanto no que concerne à tarefa (resolução do caso), quanto no que se refere a uma situação de trabalho em equipe (lidar com opiniões diferentes e os conflitos provenientes delas). O discurso de AIV.12 se relaciona à nova experiência de execução da tarefa: **“a possibilidade de confrontar um tema de administração com outros colegas** foi muito importante”, enquanto AVI.9 explora a experiência de trabalho em equipe: **“dentro do**

grupo, a oportunidade de novas experiências por questão de **poder conviver com pessoas que tinham opiniões diferentes**”.

Experimentar estes momentos mediados pela reflexão permite aos discentes buscar construir significados comuns, reformular relacionamentos entre experiência vivida e experiências anteriores (RODGERS, 2002). O diálogo com os pares é um passo fundamental para o questionamento dos próprios modelos mentais, o que é desencadeado pela vivência de um problema comum e surpreendente para um grupo de indivíduos (MARQUADT *et al.*, 2009). O Método de Caso, ao permitir isto, atende a concepções da aprendizagem experiencial e explora o conceito de reflexão.

Por fim, deve-se considerar também que os discentes, ao vivenciarem esta experiência, estabelecem um processo de aprendizado em relação ao próprio processo de tomada de decisão. Para AII.15, o momento de discussão em grande grupo, quando o facilitador sintetizava as diversas opiniões no quadro, gerava o aprendizado sobre o processo de elaboração de ideias, sintetização, registro, e compartilhamento de perspectivas no processo de tomada de decisão: “quando eu via **aquele quadro construído**, eu acho que **hoje eu vou pro papel...** foi uma coisa que eu aprendi”.

Para Maufette-Leenders, Erskine e Leenders (2007), este é um dos principais papéis do facilitador, elaborar a síntese dos pontos positivos e negativos das diferentes propostas. Bonoma (1989) cita ainda a liderança como um dos papéis do docente, cabendo a ele exercer as funções de registrador e organizador das opiniões dos indivíduos e grupos de maneira coerente, ressaltando convergências e divergências, perspectiva compartilhada por Harling e Akridge (1998). Entende-se assim que o docente assume uma posição de liderança e que merece alguns cuidados, pois os discentes podem percebê-lo como um exemplo a ser seguido na condução de um processo de reflexão e tomada de decisão.

4.5.3 Método de caso e projeções para decisões futuras

Ao vivenciar a experiência com o Método de Caso, os indivíduos se colocam no papel de um gestor e abrem-se, assim, à possibilidade de visualizar sua prática gerencial futura. Ao serem questionados sobre como eles projetavam decisões, os discentes afirmaram que os casos contribuem gerando uma percepção de que os problemas são específicos e geram um grande impacto (o que acarreta questionamento e ponderação). Este fator os leva a compreender que a experiência vivenciada com o caso não oferece soluções para as decisões futuras, mas sim que eles precisam refletir mais profundamente sobre o processo de tomada de decisão e sobre as reflexões que ocorrem neste contexto de ação, e assim visualizarem as

formas de ampliar as alternativas para decisões futuras. O grupo mais uma vez emerge como um catalisador destas percepções.

No que concerne à especificidade dos problemas, AIX.13 afirma que “cada decisão merece uma atenção específica (...) **não tem como ter decisões generalistas**, principalmente quando está gerindo, porque tem que lidar muito com as incertezas”. Ao discutir a metodologia de Caso para Ensino, Roberts (2001) afirma que a aprendizagem efetiva requer o entendimento de que mesmo que exista um conhecimento geral sobre um determinado assunto, este conhecimento dependerá da especificidade da situação, “porque **nos casos em si não tinha uma resposta certa**” (AII.17). Ao não propor uma solução final, os discentes incorporam a visualização do Caso como uma oportunidade de adquirir um entendimento, cuja experiência será útil para situações posteriores, mas não encerra a aprendizagem sobre o assunto, levando-os a pensar em possibilidades:

acho que a gente pela história todinha já era levado a questionar até aquelas alternativas que tinham lá. (...) **ao ler a história você já começa a imaginar milhões de possibilidades** “se acontecesse isso? Se acontecesse aquilo?”, e acho que no fim das contas você está sempre refletindo... (AVIII.12).

Os discentes percebem que, na impossibilidade de alcançar decisões generalistas, os problemas devem ser encarados sempre de maneira diferente, e sempre como oportunidade de alcançar soluções inovadoras. Para Jackall (1988), decisões rotineiras são comuns na prática gerencial, fazendo com que os profissionais de gestão sejam exigidos, na maior parte do tempo, a fazer uso apenas de seus conhecimentos-em-ação. Todavia, ao deparar-se com situações não-rotineiras, exige-se o uso de procedimentos específicos que não estão explícitos em manuais ou outras ferramentas do gênero. O Método de Caso contribui para inserir os discentes em problemas deste tipo, levando-os a ultrapassar o conhecimento-em-ação, no sentido de refletir e alcançar o novo (SCHÖN, 2000). O discurso de AI.14 exemplifica como isto ocorre durante a análise de um Caso:

quando **você se depara com um caso que envolve mais de uma variável e que você nunca foi apresentado àquela situação na vida, você tende a pensar e a elaborar ações e estratégias que você também nunca tinha pensado em fazer** (...) após um processo de reflexão essas estratégias e alternativas e reflexões acabam surgindo.

Os discentes passam, assim, a enxergar mais alternativas e estratégias para a resolução dos problemas vivenciados. Como há diversas possibilidades de resolução do dilema, os alunos se põem a questionar sobre todas elas, refletindo sobre seus entendimentos: “**existiam alternativas, existiam decisões que deveriam ser tomadas e como elas seriam aplicadas também deveriam ser questionadas**” (AII.18). A grande quantidade de informações que o caso apresenta, bem como as que são incorporadas no compartilhamento de experiências, faz

com que os discentes sejam desafiados, levando-os a perceberem que diversas respostas são possíveis (HAWES, 2004). Ao discutirem as alternativas, desencadeia-se um processo de reflexão que permite aos discentes identificar percepções errôneas sobre a experiência e o contexto (HOYRUP, 2004).

O grande grupo torna-se um catalisador porque cada discente passa a considerar diferentes alternativas, que compartilhadas, vão gerar pontos de comunalidade, bem como divergências que deverão ser solucionadas ou esclarecidas por meio de argumentação. A pouca experiência de gestão dos discentes torna este ponto fundamental, pois o leque de alternativas é limitado; quando passam a discutir em grupo, multiplicam-se infinitamente as oportunidades de gerar soluções criativas, e é esta capacidade que diferencia as pessoas identificadas como criativas, segundo Smith (1990):

Por mais que seja algo da minha área também, da área de marketing que é a área que eu trabalho já há algum tempo sobre isso, mas assim, **quando abriu para o grande grupo eu não tinha pensado com relação a isso, e a introduzir também novos produtos** que fossem voltados para a copa, isso eu não tinha pensado (AV.10)

Neste sentido, desenvolver a consciência de que não há um conhecimento geral e definitivo, compreender as especificidades das situações e aproximar as experiências aos objetivos educacionais mediados pela estratégia de ensino, conforme propõe Roberts (2001) tornam-se pontos extremamente significativos a serem considerados pelos docentes na utilização do Método de Caso.

4.5.4 Método de caso como acelerador de experiências

Ao vivenciar as sessões de análise dos Casos, os discentes se permitem vivenciar diferentes experiências. Neste sentido, o Caso pode ser considerado um acelerador de experiências (ROCHA; MELLO, 2000), pois os insere em ambientes de prática gerencial, levando-os a aprender alguns papéis e perceber algumas dimensões e dificuldades da prática gerencial, conforme defendem Ikeda, Veludo-de-Oliveira e Campomar (2006), evidenciado empiricamente por meio do relato de AIX.12: **“principalmente na questão das responsabilidades que o gestor enfrenta.** A gente vê muito que se seguir uma linha vai ser isso, mas as coisas nem sempre saem como o gestor quer que elas saiam”.

Algumas das experiências consideradas pelos discentes foram a ponderação no processo de tomada de decisão, o aprender a agregar ideias de diversos atores e registrar de maneira sistematizada. O discurso de AII.16 explora a experiência de juntar ideias e ponderar como fator a ser levado para as suas decisões futuras: **“Vamos juntar as ideias, vamos pensar vários dias naquilo, vamos armazenar... eu tenho um caderninho aqui de ideias, quando**

alguma coisa acontece eu monto todos os pontos, quais são os principais pontos fortes, fracos...” (AII.16). Raelin (2001), ao discutir o processo de reflexão, afirma que esta característica de observar inconsistências e oportunidades após expandir a base de dados relativos a uma decisão constitui o cerne do processo. Neste sentido, percebe-se que a ponderação na prática enquanto parte do processo de reflexão foi uma experiência decorrente da utilização do Método de Caso.

Há também uma busca pelo novo, por visualizar alternativas que ultrapassem a experiência em questão. AIV.11 afirma que **“queria ver um novo ponto de vista sobre aquela resposta que parecia óbvia**, isso eu levei também para outras coisas, aí eu via que podia encaixar essa ideia”. Neste relato, o discente demonstra que o Caso a levou a pensar nas outras situações como pensava no Caso, buscando visualizar respostas diferentes para a mesma questão. A experiência vivenciada gerando implicações para as experiências futuras pode ser associada ao ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984) e Kolb e Kolb (2005). Assim, ao vivenciar a experiência imediata (resolução do caso), tem-se a base para observações e reflexões (acerca do problema e alternativas de resolução), gerando conceitos abstratos que podem implicar em ações futuras (quando o discente tenta levar isto para outras situações).

O exercício de buscar implicações da experiência presente na experiência futura objetiva se preparar melhor para as situações, ou nas palavras de AIII.6, fazer com que “não sejamos pegos de surpresa”. O processo de reflexão conforme ocorre no Método de Caso assume importância à medida que permite a revisão dos acontecimentos e gera novas formas de atuar no futuro (MCGILL; BROCKBANK, 2004). AVI.7 explora este entendimento afirmando que, no Método de Caso, **“você reflete porque você imagina você dentro de uma empresa** para responder as perguntas... aí você fica imaginando como você poderia aplicar dentro da empresa”.

O processo coletivo de questionamento acerca do entendimento sobre o problema e das alternativas de resposta envolve os discentes no ambiente de reflexão, levando-os a se autoquestionar e perceber em que as experiências de outros podem contribuir no processo de aprendizagem: “quando vem o processo de reflexão, de questionamento, de elaboração da resposta em grupo e no fim com a opinião do professor, **você acaba questionando as suas atitudes nas empresas e pegando um pouco das experiências de outras pessoas”** (AVIII.11). A experiência contida no processo se refere ao momento de questionar-se enquanto gestor. Ao abrir o diálogo em grupo e estimular o questionamento, os indivíduos voltam suas atenções para a resolução de problemas antes negligenciados (MARQUADT *et*

al., 2009). Assim, a vivência desta atividade promove nos discentes a oportunidade de pensar as decisões de maneira aprofundada e com problematização, engajando-se com atenção e envolvendo outros indivíduos que possam agregar ao processo.

Estes fatores juntos proporcionam a criação de um portfólio de experiências, ou “repertório”, utilizando o termo de Schön (1983; 2000). Em situações futuras, os discentes podem recorrer a este repertório, levando-os a perceberem similaridades entre situações que ainda não foram experimentadas ao Caso. Esta criação do portfólio de experiências é um ponto fundamental para o desenvolvimento do talento artístico profissional (SCHÖN, 1983).

4.6 MÉTODO DE CASO E APRENDIZAGEM REFLEXIVA

Esta seção se divide em quatro momentos: discute-se como o Método de Caso contribui para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, fazendo-se o mesmo para as relações entre Método de Caso e pensamento introspectivo e o pensamento criativo propostos por Roglio (2006). Por fim, buscam-se compreender em que medida os alunos conseguem articular estes três tipos de pensamento na resolução de casos.

4.6.1 Método de caso e pensamento crítico

A utilização do Método de Caso insere os indivíduos numa situação vivenciada por outro personagem. Isto acarreta, antes de tudo, um sentimento de empatia em relação ao personagem central do Caso, fazendo com que ele passe a perceber o impacto das decisões tomadas, visualize a situação de maneira sistêmica, e passe a olhar para fora (de si próprio e da organização do Caso).

A empatia se manifesta por meio do posicionamento dos discentes, quando eles se colocam individualmente no momento da tomada de decisão do personagem: “quando **você se coloca no lugar da pessoa do caso... do personagem do caso, você começa a considerar os fatores familiares, os fatores de relações**” (AVIII.14). AVIII.15 ainda afirma que “**você acaba também vendo o lado do gerente, (...) como se dá o processo de observação dele,** porque ele toma certas atitudes”. Ou seja, o pensamento crítico se manifesta num olhar mais amplo, quando o indivíduo percebe que uma decisão se relaciona a fatores familiares, de relações interpessoais, bem como da própria profissão, entendendo que o gestor busca atingir objetivos para a organização. Neste sentido, a existência de um personagem parece ser de grande relevância para a promoção do pensamento crítico e reflexão.

Pode-se discutir a questão da empatia em termos das teorias de ação propostas por Argyris e Schön (1974). Ao se colocarem no lugar do gestor, eles começam a inventariar

possibilidades que eles gostariam de fazer, que no entanto são constrangidas por diferentes questões contidas no caso (tais como pressões ambientais, fatores familiares, etc.). Neste sentido, os discentes passam a visualizar uma lacuna entre suas intenções (teorias reconhecidas) e as ações efetivas que devem empreender para solucionar o dilema do caso (teorias em uso). Neste sentido, o momento de discussão do Caso possibilita aos alunos compreenderem essas lacunas e questionarem seus próprios modelos mentais (SENGE, 1990).

Os Casos também inserem os indivíduos em um ambiente complexo, cujas decisões baseadas em raciocínios lineares podem não se adequar. O aumento do número de variáveis gera nos discentes a percepção do impacto que estas decisões podem ter sobre o contexto mais amplo da organização:

o caso de marketing foi o que tinha mais a ver com o meu trabalho, e essas decisões, os aspectos ambientais, aspectos sociais, políticos, que realmente são muito refletidos por eu já trabalhar com site, trabalhar com público, trabalhar com vendas, nem sempre eu estou preocupada com os impactos que isso vai ter para a sociedade (AV.12).

O relato de AV.12 traz à tona a reflexão desencadeada no momento da resolução de um caso de Marketing, sobretudo por aproximar-se de sua realidade profissional. Esta discente afirma que antes não considerava estes aspectos, fator que passou a ser considerado após a análise do Caso. Para Messick e Bazerman (1996), a qualidade do processo decisório está intrinsecamente relacionada à compreensão das consequências que elas podem acarretar. Neste sentido, o pensamento crítico se desenvolve na ampliação do escopo de análise da discente.

Outro fator levantado por meio dos discursos é que o caso faz com que os discentes “olhem para fora”: “nem todos os casos, mas alguns eles realmente levam você a **levar em consideração esses agentes externos**” (AI.16). Para Roglio (2006), a prática reflexiva permite que o indivíduo passe a visualizar um quadro amplo das interações humanas, não se restringindo ao ambiente organizacional, compreendendo o seu papel para além da função e, por isso, percebendo os outros indivíduos (dentro e fora da organização) também de maneira ampla.

A percepção sistêmica está intimamente relacionada aos pontos anteriormente citados (empatia; percepção do impacto e; olhar para fora). Para AI.17, os casos contribuíram para que “nós pudéssemos a partir de então **fazer análises mais amplas das situações, e não apenas micro**, voltadas para a situação cotidiana da empresa”, o que denota uma visão ampla da situação para além da organização. Já AIV.14 traz à tona a abertura que os Casos davam, por não terem uma resposta final predefinida, para inserir novos elementos no sentido de

enriquecer a tomada de decisão: **“os casos eram bem amplos e dava pra você navegar sobre vários pontos**, desde as olimpíadas que iam acontecer...”. A ampliação da visão sistêmica dos discentes é uma característica dos casos (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006), como se percebe através do relato do discente, que traz à tona os Jogos Olímpicos a serem realizados no país, não discutidos no contexto do Caso, mas que poderiam significar uma oportunidade para a empresa.

Deve-se considerar ainda que a percepção sistêmica tem relacionamento com a possibilidade que o Caso proporciona para o levantamento de questões. Para Marquadt *et al.* (2009), o questionamento possibilita a promoção do pensamento sistêmico por meio do diálogo. Neste sentido, em situações de grupo, os indivíduos tendem a perceber fatores antes não vistos, como afirma AIX.15: **“a gente percebeu que uma decisão pode afetar diversos fatores...”**.

4.6.2 Método de Caso e pensamento introspectivo

O Método de Caso parece contribuir para o desenvolvimento do pensamento introspectivo por favorecer o sentimento de empatia em relação aos outros participantes das sessões de análise e personagens do Caso, promover ponderação em detrimento da impulsividade, levar os indivíduos a perceberem a relevância de abrir mão de algumas crenças ou suposições em benefício do coletivo, e acarreta um conflito interno na busca da Maestria Pessoal, bem como possibilitando reflexão sobre a reflexão.

A empatia foi identificada no discurso de AIV.15, quando afirmou **“eu pensei na vida da pessoa que estava no caso**, das situações que ele poderia estar envolvido”. Já AV.13 traz à tona a introspecção como um fator inerente à simulação do Caso, levando os discentes a olharem os diversos lados envolvidos no problema: **“sendo uma tomada de decisão meio que fictícia, a gente consegue pensar um pouquinho, deixar de olhar só o nosso lado, e ver a opinião de outras pessoas também”**. Este fator é ressaltado porque no momento do Caso os indivíduos se põem a escutar uns aos outros mais abertamente, levando-os a compreender as perspectivas dos outros e tentar entender o problema a partir das perspectivas, valores e experiências de seus pares.

Os discentes entendem também que há uma busca por equilíbrio entre ponderação e impulsividade no momento da discussão em grupo, pois alguns alunos tem maior inclinação a tomar decisões rápidas, enquanto outros preferem refletir e problematizar. Este conflito gera a percepção nos diferentes discentes de que eles precisam alcançar um maior equilíbrio: **“Enquanto eu procuro pensar bastante nas coisas, há outras pessoas que são tomadas**

mais pela impulsividade mesmo, e acredito que é dessa forma que acaba interferindo na decisão, essa questão das atitudes, experiências...” (AI.18). Raelin (2002) considera que ponderar sobre as situações vivenciadas é fundamental para a prática reflexiva. Neste sentido, ao discutir com outros indivíduos numa sessão de Caso os discentes se permitem problematizar a situação, fazendo com que eles repensem suas decisões e ponderem.

O discente AIII.10 destaca ainda que durante as discussões dos casos **“às vezes a gente tem que deixar os valores pessoais de lado”**. Este discurso denota um movimento de abrir mão, passando a visualizar outros valores que podem estar melhor alinhados com as necessidades exigidas na situação. Para Maufette-Leenders, Erskine e Leenders (2007), este fator torna-se saliente sobretudo na etapa de grande grupo, onde os indivíduos necessitam chegar a um entendimento coletivo sobre o dilema vivenciado.

O Caso também parece desencadear um conflito interno nos indivíduos, onde eles passam a considerar a relação entre o que eles percebem na situação do Caso com suas crenças pessoais. AIII.9 afirma que durante os Casos tentava **“confrontar o que havia de semelhante no Caso, com aquilo que eu acredito, com o que eu penso”** (AIII.9). A visão de introspecção segundo Roglio (2006) está associada a esse processo por meio do qual os indivíduos buscam olhar para si próprios e definir a sua visão a partir da realidade presente, visando superar a lacuna entre a realidade e a visão desejada.

Por fim, AVIII.17 sinaliza para a existência de um processo de “reflexão sobre a reflexão”, entendida como a busca por conhecer como se deu o próprio processo de reflexão durante a análise do Caso:

...nesse processo é que vem o questionamento e você acaba sendo um pouco crítico consigo mesmo, porque **você vê que o seu processo reflexivo às vezes não está de acordo com o processo reflexivo de outra pessoa, então você acaba refletindo sobre a sua reflexão.**

Este entendimento decorre da discussão em grupo, quando o indivíduo passa a perceber que os outros refletem de formas diferentes e então passa a considerar os diversos fatores que a levaram a refletir daquela maneira. Para Schön (1987), esta é a essência do ensino prático reflexivo: levar os discentes a refletirem e gerarem novas compreensões sobre os problemas inesperados inerentes a uma determinada ação.

4.6.3 Método de Caso e pensamento criativo

Para os discentes, o Método de Caso estimula o desenvolvimento do pensamento criativo por exigir improviso, o que os tira da zona de conforto, levando ao diálogo e

compartilhamento de experiências, gerando revisão da perspectiva sobre os outros e as situações em direção a um diferencial competitivo.

O improviso compreende a necessidade de encontrar uma solução para o dilema enfrentado pelo gestor do Caso cujo significado seja compartilhado pelos demais participantes da sessão de análise do Caso. Os discentes só passam a perceber a amplitude do problema e as possibilidades de solução no momento que discutem o tema:

a pessoa **estar imposta ali numa situação que você tem que arrumar uma solução** e que a pessoa não sabe o que fazer e **na hora a pessoa tem que improvisar**, tem que arrumar algum jeito, **porque a solução tem que ser ali, o mundo não vai ficar esperando você o tempo que você quiser** (AVII.9).

Para Schön (1983), o profissional reflexivo possui um talento artístico, que tem como uma de suas principais características “a capacidade para contextualizar os fenômenos, criticar e improvisar, criar e inovar”. Ao buscarem uma alternativa do grupo para a resolução do dilema do Caso, os discentes buscam desenvolver este tipo de talento, caracterizando assim uma forma de pensamento criativo.

O início desse processo se dá pela necessidade, fazendo com que os indivíduos saiam de sua zona de conforto. Não ter uma resposta previamente definida é o fator que desencadeia este processo:

só o fato de a gente **sair da zona de conforto**, de ter aquela resposta batida, de ter que caçar no texto a resposta... então na maioria das vezes as respostas não estavam no texto, **as respostas estavam no diálogo, as respostas estavam na conversa, estavam na experiência, estavam nas opiniões de outras pessoas...** (AV.14).

À medida que discutem, os discentes buscam encaixar os diferentes pontos de vista de uma maneira coerente, levando-os a desenvolver novas formas de pensamento e ação, conforme defende Raelin (2001). Outro fator que se deve considerar neste momento é o estabelecimento de uma autorreflexão crítica, devida ao fato de os indivíduos colocarem seus modelos mentais “em *check*” e compreenderem a influência de tais pressupostos para a tomada de decisão, conforme defendem Messick e Bazerman (1996) e se torna evidente no relato de AVIII.18: **“Quando você chegava nos pequenos grupos e via as soluções das outras pessoas, você às vezes via que seu pensamento era muito limitado”**.

Há, assim, na etapa de grupo, uma ampliação da visão dos discentes. No compartilhamento de suas experiências os discentes percebem a importância de observar outros pontos de vista sobre o tema: “o que mais contribuiu foi que eu vi que **às vezes a gente tem que ver outros pontos de vista**” (AIII.11). Para AII.22, observar a discussão se assemelhou a um “brainstorming”, fazendo com que ele se imaginasse na situação de mediador de um processo de geração de ideias: **“fazer com que as pessoas contribuam para**

a construção e você ser o mediador”. Para Ayas e Zeniuk (2001), a busca por colaboração interna e externa é um fator significativo no desenvolvimento da reflexão. No Método de Caso, essa colaboração interna provém dos pares (demais discentes), enquanto a colaboração externa é dada sobretudo pelo docente, ou por especialistas convidados.

O discente AVI.12 traz à tona a relevância do pequeno grupo e do grande grupo, afirmando que “às vezes você não consegue sozinha tomar uma decisão, mas aí **quando você vai para o grupo (pequeno grupo e o maior) aí você começa a ter até mais ideias** que você não teve sozinha, individualmente”. Daudelin (1996) corrobora esta perspectiva, quando afirma que o compartilhamento de diferentes perspectivas é um fator contribuinte na geração de ideias em pequenos grupos. AVIII.19 expõe que “**quanto mais opiniões boas de outras pessoas você ouvir é melhor**”.

A capacidade de ser flexível e imaginativo na resolução de problemas está intrinsicamente relacionada à possibilidade de combinar ideias já existentes de maneira diferente para alcançar melhores resultados (AMABILE, 1998). Ao compartilharem as experiências e perspectivas individuais, os discentes ampliam o leque de entendimentos e as possibilidades de configuração, o que se dá sobretudo pela diversidade de alternativas de resolução do caso: “O caso contribui principalmente **quando ele deixa uma questão bem aberta**” (AI.20). Berger (1983) afirma que o Caso envolve mistério, por isso estimulando-os a buscar novas soluções sobre problemas da prática.

O objetivo final da utilização do pensamento criativo é o desenvolvimento de uma solução nova, diferente, o que pode ser objetivado pela percepção da relevância do diferencial, ou como um desafio pessoal. Raelin (2001) defende que ao investir em aprendizagem os praticantes reflexivos buscam problematizar tanto quanto resolver problemas, expandindo a base de dados mais do que utilizando a primeira solução visível. O discurso de AIV.16 traz à tona este entendimento sobre o impulso que o Caso dá ao desafio pessoal e à busca por diferencial.

porque eu achava que... caramba, **todo mundo vai responder essa pergunta, será que não tem nada de novo?** Será que é só isso? E isso me levou a... **é mais a reflexão individual, de me confrontar, de um desafio** assim... será que só tem isso? **Só existe essa possibilidade?**

4.6.4 Método de Caso e inter-relação entre os pensamentos crítico, introspectivo e criativo

Durante a disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial foram discutidos três Casos distintos. Desta forma, os alunos passaram por diferentes etapas de

desenvolvimento dos tipos de pensamento crítico, criativo e introspectivo. AV.16 considera que no último Caso os discentes já estavam mais habituados a trabalhar com o Método, proporcionando maior possibilidade de utilização dos diferentes tipos de pensamento para a resolução do dilema: “por já ter respondido aos outros casos, então eu estava muito mais crítico, estava muito mais aguçada para responder aquilo, já por ter tido essa sequência anterior”. Para Cesar (2005), a aprendizagem deve ocorrer no longo prazo, e os alunos devem passar por um processo de maturação no desenvolvimento de habilidades analíticas, de resolução de problemas e tomada de decisão.

O pensamento crítico é destacado no discurso de AV.16, podendo ser tomado como um ponto de partida. Ao visualizar o dilema novo e as possibilidades, o discente se põe a pensar de maneira mais “aguçada”, tentando considerar diferentes aspectos, o que o leva a repensar, como destaca AII.24: “tinha coisas que eu não escrevia no papel e na hora eu falava, entendeu?”. Este repensar é parte do processo de reflexão, quando na exposição dos pensamentos na presença de outros os indivíduos se oportunizam remodelar seus entendimentos (RAELIN, 2001).

A articulação entre os três tipos de pensamento, na visão de AIII.13, é um exercício de ponderação: “eu tentei articular todos estes pensamentos envolvendo o que a pessoa do caso queria, o que a situação proporcionava, e tentei ajustar de forma que fosse bom para todos os lados”. Neste processo, o indivíduo se põe a refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem a situação, visando estabelecer um equilíbrio, perspectiva similar à de Raelin (2002) quando apresenta o processo de reflexão como a prática de dar um passo para trás e ponderar sobre o significado da experiência vivida.

A articulação entre os pensamentos crítico e criativo é exposta por AVIII.20 como uma comparação decorrente do trabalho em grupo: “acho que o **crítico** é o que mais se destaca, porque quando você está em grupo, você começa aquele processo de comparação, então eu acho que o crítico em todos é o que mais se destaca”. Esta característica do pensamento crítico é levantada por Roglio (2006) em sua pesquisa, quando afirma que este tipo de pensamento permite o questionamento e a comparação em relação a outras formas de compreender a realidade. AVIII.20 continua: “...O **criativo**, você... eu acho que é meio que uma apropriação das ideias dos outros, então das ideias dos outros você já começa também a criticar aquelas ideias e ver novas possibilidades”. O pensamento criativo emerge, considerando este discurso, do compartilhamento de pensamentos paralelos, conforme defende Kramer (1998). Ao se engajarem em discussão, questionamento e comparação, os

indivíduos se apropriam das percepções dos outros e ampliam suas possibilidades de reinterpretação do problema e reconfiguração da solução.

Há ainda o pensamento introspectivo, que é inserido durante a etapa de grupo quando os discentes compartilham conhecimentos e experiências, no mesmo discurso de AVIII.20: “E do introspectivo, eu acho que você consegue externalizar conhecimentos, experiências, de uma forma diferente”. Roglio (2006) afirma que há autores que explicam o compartilhamento de visões individuais na busca por uma visão compartilhada por meio da metáfora do holograma, em que cada um apresenta uma parte; quando juntas, elas dão a dimensão do todo. É neste sentido que ao visualizarem as experiências dos demais o pensamento introspectivo emerge, levando ao autoconhecimento e, assim, fazendo com que sejam geradas contribuições mais significativas para a resolução do problema.

Outra associação entre dois tipos de pensamento é feita por AI.21. Este discente afirma que no último caso passou a perceber a inter-relação entre os diferentes elementos envolvidos na situação, fazendo com que buscasse uma solução alternativa que gerasse impactos positivos tanto para a sociedade, quanto para a organização:

acredito que no último caso, que ele falava sobre a rotatividade dos funcionários (...) a gente levou isso bastante em conta na hora das respostas (...), porque esse novo segmento poderia suprir essa necessidade de sazonalidade, de ociosidade, e estaria ali para contribuir com a questão social, com essas pessoas que ficam desempregadas, e também que onera bastante a questão interna também da empresa.

Em sua pesquisa em um programa de MBA executivo, Roglio (2006) visualizou que os casos permitem o desenvolvimento do pensamento criativo por exigir o mapeamento das situações expostas e a relação entre os elementos envolvidos. As etapas de grupo são fundamentais neste momento, bem como o papel do facilitador como sintetizador das diferentes perspectivas:

Eu percebia assim, que quando eu fazia isoladamente eu tinha uma limitação, quando eu partia para o pequeno grupo aumentava aquele meu leque de opções, ampliava o meu horizonte, quando ia pro grande grupo, que eu enxergava aquele quadro, eu ficava só imaginando as situações e as diversas situações que eu não tinha pensado para aquele momento (AII.23).

O pensamento criativo parece um fim (já que o objetivo do gestor é sobretudo a tomada de uma decisão para um novo problema encontrado), mas impacta significativamente nos pensamentos introspectivo e crítico, pois gera a busca pelo novo para si, alterando os modelos mentais, e oferece novas percepções em relação aos diferentes fatores que envolvem o ambiente da decisão.

4.6.5 Método de caso, reflexão e aprendizagem gerencial

Ao vivenciar a utilização do Método de Caso enquanto estratégia de ensino, oportunizou-se aos discentes o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão acerca de problemas gerenciais. A estratégia de Caso pode gerar insegurança, mas passados os primeiros momentos de receio, os discentes são postos em uma situação prática e passam a se divertir e envolver com a análise, desafiando-os intelectualmente (HAMMOND, 2002). Para AVIII.22, a aprendizagem decorreu da “experiência de **ver que o processo gerencial de decisão, reflexão, não é tão simples...**”.

Os discentes passaram também a sentir que precisavam ter atitudes mais proativas, não apenas tomando decisões paliativas, mas buscando antecipar os problemas baseando-se em experiências passadas, projetando consequências e buscando evitar experiências ruins: “**não se deixar levar apenas por atos para remediar nossas atitudes anteriores.** Sempre refletir quais as consequências que vai ter sobre aquilo e justamente evitar que tenham algumas experiências que não sejam boas” (AVIII.23). Este fator é significativo, dada a hipercompetitividade do ambiente que gera a necessidade de avanços estratégicos inovativos de maneira sequencial e constante (D’AVENI, 1995). Ao buscar se antecipar em relação às mudanças ambientais, o gestor se põe no papel de condutor do processo.

O docente, ao assumir o papel de facilitador, conduz a discussão entendendo que não há uma resposta correta. Sua função é estimular os indivíduos a estabelecerem conclusões por meio de uma construção comum de significados durante a discussão (BOOTH *et al.*, 2000). O estímulo que o Caso e o facilitador promovem à reflexão é relatado por AII.26:

O processo de reflexão, como eu disse, precisa de **estímulo**, então pessoas que talvez não tivessem esse processo de reflexão, ou até eu mesmo acho que ampliei ainda mais, contribuiu para o meu aprendizado, essa questão de você refletir mais. Eu **acho que a gente tem que guardar momentos pra isso, tem que reservar momentos pra isso, mas em alguns momentos a gente tem que ser estimulado** (AII.26).

Ao debater com os pares e tendo a contribuição do facilitador, os discentes passaram, então, a compreender a relevância de expandir a visão sobre os problemas, em lugar de simplificá-los e tomar decisões míopes:

durante o caso a gente tem uma visão, e quando debate com as pessoas a gente vê questões totalmente diferentes, coisas que a gente nem imaginava, e essa questão do pensar estratégico, eu acho que foi muito interessante, porque eu não sinto que a gente praticou isso durante o curso de verdade (AIX.17).

Ampliar esta capacidade de perceber o mundo é fator importante na prática gerencial, segundo Gosling e Mintzberg (2003). Para estes autores, ao conhecer outras realidades e culturas, eles podem olhar seus mundos de maneira diferente. Expor-se diante da realidade de

outros promove a compreensão sobre a própria realidade, o que ocorre com o Método de Caso nas etapas de grupo.

Após a análise dos casos, os discentes também passaram a **“ver como a reflexão é necessária no seu dia-a-dia no processo gerencial”** (AVIII.21), pois os dilemas os levaram a perceber, após as discussões, que algumas decisões podem ser tomadas de maneira precipitada, sem medir as consequências no longo prazo: **“A gente às vezes está muito acostumado a tomar decisão imediatista, de curto prazo, e a gente acaba esquecendo de ver quais as consequências dessas decisões [no] longo prazo”** (AVIII.21). Para Ayas e Zeniuk (2011) a prática reflexiva é fruto de um condicionamento. Adquirir o hábito da reflexão é possível, e fica perceptível nos discursos de AVIII.21 que os discentes buscaram vivenciar de maneira proveitosa a reflexão durante a utilização do Método de Caso.

Este entendimento da relevância do processo de reflexão para a prática profissional é relevante dada a natureza complexa dos problemas, exigindo que eles saibam mais do que apenas aplicar as ferramentas recebidas durante o curso de graduação (SCHÖN, 2000). Ao compreenderem a complexidade e os impactos que podem decorrer das decisões, os indivíduos passam a adotar uma visão de longo prazo, fazendo-os perceber a relevância da criatividade para concretizar uma visão de mundo (ROBERTS, 1997). Na etapa de grande grupo, os discentes passam a compartilhar uma visão, dando sentido às ações individuais para uma tomada de decisão coletiva (ROGLIO, 2006).

O Caso oportuniza aos discentes, ainda, a vivência de experiências novas, que eles não experimentariam naturalmente por meio de estratégias tradicionais de ensino, favorecendo a ampliação do repertório de experiências: **“ele te mostra novas situações que você nunca vivenciou, que a partir dessas novas situações você acaba tendo um novo dado na sua mente, que você não tinha antigamente”** (AI.22). Esse acúmulo crescente de experiências é um fator ressaltado por Knowles (1984) ao tratar da aprendizagem de adultos, propiciando parâmetros para a integração entre experiências passadas e experiências atuais.

O conceito de repertório de Schön (1983) parece ser um dos aspectos centrais decorrentes da utilização do Método de Caso. Para AIII.16, a discussão de Casos faz com que **“a gente adquire um certo conhecimento que a gente pode levar para as nossas ações futuras como gerentes”**. AI.23 projeta a sua prática gerencial futura após estas experiências, afirmando que **“quando eu me deparar com alguma situação que seja parecida, eu vou sempre recorrer a essa situação”**, enquanto AIII.15 explicita o compartilhamento com outros atores como um momento importante: **“após o caso a experiência é maior pela contribuição que a gente tem dos colegas, dos professores”**.

Outro fator apresentado pelos discentes como uma aprendizagem decorrente da experiência vivenciada com o Método e a Reflexão estabelecida no processo diz respeito à necessidade de buscar mais informações para se fundamentar. O Caso possibilita ações e decisões ilimitadas, mas alguns enfoques podem ser mais adequados à resolução do dilema do que outro (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006). Para AII.27, o caso exigia que os discentes refletissem “sempre baseados em informações”, pautando pontos fortes e fracos, visualizando consequências, e construindo a argumentação de maneira coletiva. Pereira (2012) afirma que uma das vantagens do Caso é possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento lógico, buscando informações complementares para chegar a conclusões. Assim, o Caso insere o indivíduo numa situação de tomada de decisão, levando-o a desenvolver habilidades necessárias ao processo, como busca de informações, argumentação e reflexão.

Outras habilidades são relatadas pelos discentes. AV.18 afirma que o trabalho com Casos “melhorou ainda mais essa minha argumentação”, levando-a a se posicionar melhor visando propor algo para o grupo. A discente afirma ainda que o caso a impulsionou em direção à criatividade, característica que não era tão presente, mas que ela considera necessária à sua área de atuação em administração (a área de Marketing). Outro ponto apresentado foi a necessidade de explorar as experiências anteriores, desencadeando um processo de reflexão na tomada de decisão, relatado por AVI.13. Estes fatores estão relacionados com a perspectiva de Hawes (2004), que entende o Caso como um catalisador de habilidades úteis e efetivas para a vida e a carreira dos alunos. Algumas dessas habilidades são informacionais, conforme afirma Jennings (1996), levando os indivíduos a aprenderem a buscar e filtrar as informações necessárias para uma decisão.

Assim, percebe-se que algumas habilidades gerenciais significativas são desenvolvidas, atendendo ao que defende Hammond (2002) ao discutir o Método de Caso. As experiências prévias e informações adicionais são reunidas em um posicionamento diante de um grupo, onde por meio do compartilhamento os indivíduos passam a refletir sobre seus posicionamentos e de seus pares, favorecendo assim a aquisição de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) inerentes à prática gerencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pode ser dividida metodologicamente em dois momentos, uma etapa quantitativa, que buscou perceber o impacto do método de caso sobre a reflexão, e uma etapa qualitativa, que visou compreender como os discentes vivenciaram a experiência. A etapa quantitativa contou com 111 (cento e onze) participantes com experiências diversificadas, em sua totalidade alunos da UFPB, de quatro disciplinas em que os discentes analisaram casos para ensino. Já a etapa qualitativa teve 09 (nove) participantes, todos concluintes do curso e que participaram da análise de casos na disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial.

Os resultados possibilitaram visualizar a reflexão, sob a perspectiva discente, como um processo que se inicia quando defrontados com uma situação de ação gerencial que os impõe um problema, que pode ser considerado um estímulo a parar e pensar sobre a prática, levando-os a analisar e observar a situação atual em relação a experiências e conhecimentos prévios para posicionarem-se e decidirem sobre o curso de ação. O entendimento dos discentes também permite visualizar alguns obstáculos e facilitadores do processo de reflexão. Como obstáculos, os discursos podem ser divididos em três grupos: (a) obstáculos individuais; (b) obstáculos inerentes à atividade gerencial; (c) obstáculos relacionados ao ambiente. Já os facilitadores têm como base as experiências e conhecimentos dos discentes que permitem questionar e impulsionam a busca por informações, o que lhes oferece parâmetros para reflexão. Estes resultados apontam para a necessidade de visualizar a reflexão como um processo, considerando as experiências e conhecimentos dos discentes de uma forma ampla, permitindo que eles reconstruam significados e compartilhem em um ambiente propício.

A análise fatorial empreendida sobre os dados quantitativos permitiu identificar o impacto dos casos para ensino sobre a reflexão. Os cinco fatores encontrados corresponderam a cinco dimensões da Prática Reflexiva discutidos na literatura, e foram denominadas de: (a) ação-problema; (b) reflexão-em-ação; (c) descrição do evento e qualquer reflexão-em-ação; (d) reflexão sobre a descrição da reflexão-em-ação; (e) reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação.

A Ação-Problema corresponde à articulação entre as variáveis aprendizagem nova, questionamento sobre conhecimentos prévios, aprendizagem além da memorização, aprendizagem além dos conceitos, e aprendizagem além do conteúdo. Entende-se que este fator é representativo por inserir os discentes numa situação problemática que os levará a experimentar alternativas de decisão baseadas na relação entre a situação enfrentada e os conhecimentos e experiências anteriores dos discentes. Este é o primeiro momento que

desencadeia a reflexão e é de fundamental importância para o docente estimular nos alunos o resgate de suas experiências e o questionamento constante.

A dimensão Reflexão-em-Ação articula as variáveis percepção de falhas nos modelos mentais, percepção de oportunidade de melhoria da ação, percepção dos impactos da ação em curso e mudança, e mudança da ação em curso. Ela corresponde a uma ressignificação da experiência no momento em que ela é vivenciada, gerando alternativas de ação no momento em que a situação é vivida. Abertura para questionar os modelos mentais, observação do contexto de maneira ampla e sistêmica, empatia e capacidade de argumentação são pontos que merecem ser considerados para estimular esta dimensão que impacta significativamente sobre as demais.

A dimensão Descrição do Evento e Qualquer Reflexão-em-Ação corresponde à capacidade de, após a decisão tomada, repensar e descrever as considerações que influenciaram o processo decisório. Esta dimensão é relevante levando os discentes após a experiência vivida, ou seja, mesmo após a decisão e discussão dos Casos, a refazerem o percurso e se sentirem aptos a descrever os problemas e as decisões para a resolução do dilema dos Casos.

A dimensão Reflexão sobre a Descrição da Reflexão-em-Ação corresponde a uma reflexão posterior à ação, realizada sobre a descrição dos eventos e reflexões correspondentes à situação vivenciada no Caso. Os resultados desta dimensão indicam que após a experiência e a descrição da mesma os discentes se sentem capazes de repensar o ambiente de atuação gerencial, a prática gerencial, os passos da tomada de decisão, e terem a sensação de vivenciar uma experiência inteiramente nova. Esta dimensão explicita a relevância da reflexão durante e após o Caso, sendo o dilema do Caso uma situação que desencadeia o processo reflexivo e gera impactos posteriores.

A dimensão Reflexão sobre a Reflexão-sobre-a-Ação tem como aspecto mais significativo o “aprender a aprender”. Após a experiência e decisão, descrição e reflexão sobre todo o processo, os discentes refletem sobre a experiência, o que os leva ao autoconhecimento, autocrítica e a uma aprendizagem sobre a forma como eles aprendem na prática gerencial. Estas cinco dimensões relacionadas demonstram como o Método de Caso possibilita uma reflexão profunda, que os ajuda a resgatar e reconstruir significados, e que impacta de maneira positiva na prática gerencial futura.

A sequência da pesquisa possibilitou, por meio de discursos, compreender como os discentes da disciplina Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial perceberam a relação entre Método de Caso e Reflexão. Os discentes observaram que individualmente os

Casos geram proximidade com a prática gerencial. Ao vivenciarem um dilema desorientador, os discentes saíram de sua zona de conforto, analisando cenários e avaliando o portfólio de experiências anteriores, visando gerar um diferencial em relação aos demais participantes. A abertura do Caso por não apresentar uma resposta final permite aos discentes não apenas visualizarem alternativas, mas buscá-las. Neste processo, eles refletem e reconstróem significados para as discussões em grupo. As diferentes experiências (sociais, acadêmicas e profissionais) vivenciadas ao longo da vida tornam-se a principal fonte de diferencial, merecendo ser estimuladas desde os primeiros momentos de preparação para a atividade com Casos.

Os debates em grupo são os principais catalisadores da reflexão. Os discentes discutem os Casos em pequenos grupos e em grandes grupos, influenciando-se uns aos outros. Na etapa de pequenos grupos, os discentes constroem os significados a partir das respostas individuais, visando melhorias e consenso para a redação de uma resposta da equipe. Neste momento eles não só compartilham os significados construídos individualmente, mas também superam obstáculos enfrentados individualmente. Os discentes ressaltam ainda a abertura para as opiniões dos outros e a divergência como os principais fatores que os impulsionam a refletir. Quando se abre para um grupo maior, há uma ampliação destes conflitos, momento em que o facilitador da sessão de Caso assume dois papéis fundamentais: o de sistematizar e resumir as opiniões e o de estimular a geração de conflitos. Neste momento, os discentes começam a estruturar suas ideias e confrontar opiniões, o que os leva a considerar outros fatores e desenvolver insights.

Os principais obstáculos apresentados pelos discentes para a reflexão durante a resolução de Casos divergem daqueles apresentados para a reflexão no cotidiano. Individualmente, os discentes citam a teimosia, que impossibilita o questionamento dos próprios modelos mentais, e a falta de responsabilidade de alguns, que reduz o conflito de opiniões nas etapas em grupo. Os docentes devem buscar superar as barreiras inerentes aos Casos, visando prepará-los para explorar suas experiências e conhecimentos prévios, bem como estimular os conflitos. Outras barreiras citadas pelos discentes fazem parte da própria estratégia, tais como o relacionamento com equipes distintas. Do ponto de vista do docente, isto não deve ser considerado uma barreira, pois formar equipes com membros distintos estimula a divergência dentro do grupo, favorecendo a reflexão. Com relação ao ambiente, a única barreira identificada é o barulho, que acaba por dificultar as discussões. Isto merece uma atenção dos docentes quando da preparação do ambiente de sala de aula para estas discussões.

A reflexão durante as sessões de Caso tem como um dos pontos centrais a experiência, o que se reflete na concepção compartilhada dos discentes sobre o significado de reflexão. A experiência prévia dos discentes também ganha novos significados ao se relacionarem com as experiências relatadas no Caso e com a teoria que fundamenta os argumentos individuais e coletivos. A situação passa a ser vista de maneira ampla e processual, gerando efeitos sinérgicos entre experiências passadas, presentes e projeções para a prática futura.

Os Casos requerem dos discentes decisões que extrapolem a mecanicidade aparente do aprendizado das teorias. Neste sentido, os alunos passam a visualizar consequências e experimentar alternativas em um ambiente de riscos reduzidos e controlados, o que se torna estimulante. Por outro lado, isso pode se tornar um obstáculo para a prática, já que muitos discentes podem não encarar os Casos com a seriedade devida. O que foi possível observar é que em geral os discentes sentem prazer em vivenciar esta experiência e buscar soluções criativas, e nas etapas de grupo os efeitos da maioria sobre a minoria desinteressada são benéficos, fazendo com que eles compartilhem conhecimentos e experiências, aprendam uns com os outros e superem obstáculos.

Essa integração entre experiências permite pensar na prática profissional futura e presente (considerando que alguns alunos já eram gestores ou consultores). Como em geral os discentes eram jovens (no máximo 23 anos) e suas experiências eram limitadas, pôde-se perceber que os relatos das experiências nas etapas de grupo eram fundamentais para ampliar as alternativas, levando-os a projetar decisões se estivessem em outras situações e estimulando a criatividade. Essa constatação é relevante, uma vez que os jovens têm ingressado na educação superior com idades entre 16 e 18 anos e a utilização de estratégias que estimulem a vivência e a troca de experiências é fundamental na formação profissional.

Esta relação entre o Caso e as experiências permite dizer que os Casos são aceleradores de experiência, pois permitem aos discentes anteciparem, por meio de simulações, diversas situações que podem ser enfrentadas na prática gerencial. Isto gera nos discentes a sensação de aprender papéis gerenciais e compreender dimensões e dificuldades da prática gerencial. Assim, os Casos contribuíram para ultrapassar as experiências com Casos, gerando um repertório de experiências para os futuros gestores.

A aprendizagem resultante da utilização do método de caso pode ser denominada uma “aprendizagem reflexiva”, sobretudo porque estimula o desenvolvimento dos pensamentos crítico, introspectivo e criativo. O primeiro se manifesta principalmente pela empatia em relação ao personagem do caso, levando os discentes a enxergarem o contexto do dilema de maneira sistêmica e as consequências das decisões tomadas. Entende-se que a vivência desse

papel gerencial os leva a observar os problemas de maneira complexa, onde decisões lineares não se encaixam. Assim, buscam articular as diferentes dimensões do problema a fim de alcançar um equilíbrio na tomada de decisão.

O pensamento introspectivo corresponde à ponderação proveniente de uma empatia sentida em relação não só ao personagem do caso, mas também aos demais alunos participantes da sessão de caso. As etapas de grupo contribuem significativamente para isto, possibilitando enxergar que uns discentes são mais impulsivos, enquanto outros buscam pensar mais profundamente. Esta percepção se choca com perspectivas, valores, experiências e suposições dos indivíduos, levando-os a pensar na maestria pessoal como uma forma de equilíbrio.

O pensamento criativo se manifesta quando o caso tira os alunos da zona de conforto e exige improviso, diálogo e compartilhamento de experiências. O improviso corresponde a uma solução nova, que seja eficiente, satisfatória e compartilhada pelos pares, uma imposição devido à falta de uma solução universal para o dilema do Caso. As discussões ocorrem de maneira aberta e os discentes se posicionam fundamentados em experiências e conhecimentos. Juntos eles tornam-se proprietários de um corpus de conhecimento que não teriam isoladamente. É a busca por estabelecer coerência e sentido durante a discussão que gerará uma nova arquitetura para o problema enfrentado e a solução proposta, o que corresponde ao pensamento criativo.

Já articulação entre os três tipos de pensamento (crítico, introspectivo e criativo) não é um ponto forte dos Casos para Ensino em nível de graduação. Os discursos dos discentes apresentam poucos pontos de conexão entre os diferentes tipos de pensamento, não sabendo explicar como eles se manifestam na resolução dos Casos. Este resultado pode ocorrer em função do pouco estímulo à articulação entre estes tipos de pensamento durante a vida pessoal, profissional e acadêmica dos discentes, levando-os a sentir dificuldade em articular estas características do conceito de executivo reflexivo.

Por fim, os discentes relatam que alguns pontos merecem destaque enquanto aprendizagem gerencial mediada pela reflexão. Eles afirmam que aprenderam a buscar ampliar o olhar sobre os problemas, em detrimento da miopia na tomada de decisão. Aprofundar a problematização e visualizar as possíveis consequências em longo prazo também foram pontos destacados, pelos discentes, o que para eles explicita a importância da reflexão para a prática profissional.

A criatividade foi citada pelos discentes como um ponto alto da aprendizagem. Para eles, ela contribui para imaginar e buscar concretizar uma visão de mundo, o que sofreu forte

estímulo nas etapas em grupo. O sentimento de sair com um leque maior de experiências também foi um elemento significativo para os alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades gerenciais, tais como argumentação, estruturação dos problemas e decisões, e compartilhamento dos entendimentos durante o processo decisório.

5.1 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa trouxe à tona a relação entre uma estratégia de ensino (o Método de Caso) que já é amplamente estudada e utilizada e a Prática Reflexiva, cujo estudo é relativamente recente. Como pano de fundo explorou-se a perspectiva da Aprendizagem Experiencial. Uma primeira contribuição teórica deste estudo é relacionar a perspectiva teórica da Aprendizagem Experiencial e o Método de Caso para Ensino como impulsionadores da Prática Reflexiva, dando assim suporte para a realização de outros estudos que visem compreender o processo de desenvolvimento da prática reflexiva.

O pressuposto apontado por alguns autores de que o Método de Caso contribui para o desenvolvimento da reflexão é confirmado para este contexto por meio de análise quantitativa, ofertando assim um instrumento para análise em outros contextos que possam confirmar a validade do pressuposto. As variáveis exploradas no questionário foram extraídas da literatura, confirmando assim seus relacionamentos com o tema.

Do ponto de vista prático, entende-se que o estudo contribuiu para mostrar a relevância da estratégia de ensino Método de Caso como estratégia para o desenvolvimento da prática reflexiva, além de servir de suporte para docentes de ensino superior em Administração que objetivem desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos, que é apontada pela literatura como relevante para a tomada de decisão em organizações no contexto atual. Para tanto, deve-se observar cuidadosamente os pressupostos da Aprendizagem Experiencial, as indicações para maximização de resultados de aprendizagem com o Método de Caso, e as bases teóricas sobre Reflexão e Prática Reflexiva discutidas neste estudo.

Consideram-se, ainda, os obstáculos que emergiram dos relatos dos discentes, que podem indicar necessidade de melhorias nos ambientes físicos das salas de aula, melhor preparação dos docentes, maior alinhamento entre disciplinas do curso (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade). Obstáculos assim devem ser considerados pelos docentes e alternativas para superá-los podem ser pensadas, como reservar ambientes específicos para a utilização de Métodos de Caso e outras estratégias de ensino ativas. Cabe aos docentes também estimularem os alunos a superarem os obstáculos que dizem respeito aos participantes das sessões de caso, tais como falta de responsabilidade e engajamento, falta de conhecimento

prévio, receio de compartilhar experiências, dificuldade de trabalhar em grupos diferentes, etc. A próxima seção discute as limitações e recomendações para estudos futuros.

5.2 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Uma das principais limitações que pode ser relatada para a execução desta pesquisa diz respeito ao baixo nível de utilização do Método de Caso nas disciplinas do curso de Administração da UFPB, fato já relatado por Lima (2011), o que dificultou a coleta dos dados na etapa quantitativa. No que concerne à etapa qualitativa, o fato de os docentes utilizarem pouco esta estratégia de ensino dificulta uma coleta de dados buscando aferir a percepção dos alunos sobre como o Método de Caso pode contribuir para a Prática Reflexiva.

Faz-se necessário também o teste do questionário em outros contextos que utilizem Casos adequados aos critérios adotados neste estudo, o que pode gerar Análises Fatoriais Confirmatórias. O mesmo vale para o roteiro de entrevista, que pode ser aplicado em outros contextos similares e em outras turmas visando identificar semelhanças e diferenças, agregando conhecimento ao tema.

Explorar uma relação entre o Método de Caso e outras estratégias de ensino ativas, bem como estratégias tradicionais de ensino, pode contribuir para identificar especificidades da relação entre Método de Caso e Prática Reflexiva, ou seja, sob que aspectos o Método de Caso (e somente ele) é capaz de inserir os alunos em situações que propiciem o desenvolvimento da prática reflexiva? Ou de que maneira diferentes estratégias de ensino podem se complementar para atingir este objetivo?

Realizar estudos similares em outros níveis pode também ser significativo para a identificação de diferenças deste tipo. Será que os alunos de pós-graduação (stricto sensu e lato sensu) percebem que o Método de Caso impacta de maneira diferente na Prática Reflexiva? Estes pontos são limitações deste estudo, dada a necessidade de definição de um escopo de objetivos a serem atingidos. Todavia, consistem igualmente em oportunidades para estudos futuros, possibilitando ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. R. de. Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. **Interlocação**, v. 3, n. 3, p. 38-49, mar./out. 2010.
- AMABILE, T. M. How to kill creativity. **Harvard Business Review**, Boston, v. 76, n. 5, p. 76 (12p.), Sep/Oct 1998.
- ARAÚJO, G. D. O Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo no Processo de Formação dos Acadêmicos em Administração da UFPB. Paraíba. 80p. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Administração) – Curso de Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2011.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Theory in Practice**: increasing professional effectiveness, S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1974.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice**. Boston: Addison-Wesley, 1996, p. 3-29.
- ARGYRIS, C. Some limitations of the case method: experiences in a management development program. **Academy of Management Review**, p. 291-198, 1980.
- AYAS, K.; ZENIUK, N. Project-based Learning: Building Communities of Reflective Practitioners. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 61-77, Mar 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARNES, L.B., CHRISTENSEN, C.R, HANSEN, A.J. eds., Teaching and the Case Method, 3d ed. Boston: **Harvard Business School Press**, 1994.
- BERGER, Michael A.. In Defense of the Case Method: A Reply to Argyris. The **Academy of Management Review**. Vol. 8, No. 2, p. 329-333. 1983.
- BERTERO, C. O. Ensino e Pesquisa em Administração. 1. ed. **Mazon** - EUA: Thomson South-Western, 2006. 148p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**- Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.
- BONOMA, Thomas V. **Learning by the case method in marketing**. Harvard Business School Case, Harvard University, Boston, MA. 1989.
- BOOTH, C.; BOWIE, S.; JORDAN, J.; RIPPING, A. The Use of the Case Method in Large and Diverse Undergraduate Business Programmes: Problems and Issues. **International Journal of Management Education**, v. 1, p. 62-75. 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, 2004. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 1/2004**, 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Administração, Bacharelado. Brasília: CES/CNE, 2004.

BRASIL, 2007. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N° 57/2007**, 31 de outubro de 2007. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais aplicadas da Universidade Federal da Paraíba. Paraíba: CONSEPE, 2007.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. **The Action Learning Handbook: Powerfull Tecniques for education, professional development and training**. RoutledgeFalmer. New York, 2004.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and Facilitating Adult Learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London UK: Heinemann, 1979.

CESAR, A. C. Método do estudo de caso (Case Studies) ou Método do caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração. **REMAC – Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-23. 2005.

CHANG, J. Strategic Management: an evaluation of the use of three learning methods in Hong Kong. **Developments in business Simulation & Experiential Learning**, Vol. 30, 146-151, 2003.

CHANG, J. JENNINGS, D., TO, C., SUN, L. Strategic Management: An evaluation of the use of three learning methods in China. **Developments in Business Simulation & Experiential Exercises**, 32, 76-78, 2005.

CHEROBIM, A. P. M. S.; MARTINS, G. A.; SILVEIRA, J. A. G. Abordagem Metodológica Qualitativo-Quantitativa em Pesquisas na área de administração. Rio de Janeiro: **EnANPAD**, 2003.

CLARKE, Martin; BUTCHER, David. **Reconciling Hierarchy and Democracy: The Value of Management Learning**. Management Learning: set. 2006.

CLERCQ, D. D.; MENGUC, B.; AUH, S. Unpacking the relationship between an innovation strategy and firm performance: The role of task conflict and political activity. **Journal of Business Research**, v. 62, p.1046–1053, 2008.

CLOSS, Lisiane Quadrado; **ANTONELLO, Claudia Simone**. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR (FGV)**, v. 8, p. 19-37, 2010.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data: complementary research strategies**. London: Sage publication, 1996.

COFFIELD, F.; MOSELY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. **Learning Styles and Pedagogy in Post-16 learning: a systematic and critical review**. London, UK: Learning and Skills Research Centre, 2004.

COREY, E. R. **Case Method Teaching**. Boston: HBS Publishing, 1998.

COSTA, F. J. **Mensuração e Desenvolvimento de Escalas: Aplicações em Administrações**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2011.

DALFOVO, M. S. A transformação do ensino aprendizagem, utilizando a metodologia de casos: a aprendizagem-em-ação na construção de um sistema orientado para os cursos de graduação e pós-graduação em administração Santa Catarina. 260p. **Tese** (Doutorado em Administração e Turismo) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UNIVALI, Biguaçu – SC, 2013.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n.3, p. 36-49, Winter 1996.

D'AVENI, R. A. **Hipercompetição: estratégias para dominar a dinâmica do mercado**. Rio de Janeiro: Campus, 1995. cap. 6, p. 191-213.

DEAN, K. L.; FORNACIARI, C. How to create and use experiential case-based exercises in a management classroom. **Journal of Management Education**, Thousand Oaks, v.26, n.5, p.586-603, Oct. 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 4. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

ELLET, W. **The case study handbook: how to read, discuss and write persuasively about cases**. Boston: Harvard Business School Press, 2007.

ELLSTRÖM, P. Practice-based innovation: a learning perspective. **Journal of Workplace Learning**, Vol. 22 No. 1/2, 2010, p. 27-40.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.

GALLAGHER, J.G.; STEVENSON, D.P.; FORDYCE, E. Case studies: old idea, new methods. **Accounting Education**, London, v.7, n.4, p.49-52, Mar. 1998.

GARCÍA, A. V. M.; CONDE, M. J. R. Estilos de aprendizaje y educación superior: Análisis discriminante em función del tipo de estudios. **Enseñanza**, v. 21, p. 77-97, 2003.

GARVIN, D. Teaching executives and teaching MBAs: reflections on the case method. **The Academy of Management Learning and Education**, v. 6, n. 3, 364-374. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOSLING, J.; MINTZBERG, H. The five minds of a manager. **Harvard Business Review**. Boston: v. 81, n. 11, p. 54-64, Nov. 2003.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. M. SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMMOND, J. S. Learning by the case method. **Harvard Business School**. Rev. apr. 16, 2002.

HARLING, K. F.; AKRIDGE, J. Using the case method of teaching. **Agribusiness**, New York, v.14, n.1, p.1-14, Jan./Feb. 1998.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teach. Teach. Educ.**, v.1, n.2, p.33-49, 1995.

HAWES, Jon M. Teaching is Not Telling: The Case Method as a Form of Interactive Learning. **Journal of Advancement of Marketing Education**, v. 5, p. 47-54. 2004.

HOYRUP, Steen. Reflection as a core process in organisational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 8, 2004.

ILLERIS, K. What Do We Actually Mean by Experiential Learning? **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, Mar 2007.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O Caso como Estratégia de Ensino na área de Administração. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 41, n. 2, p. 147-157. Abr-mai-jun, 2006.

JACKALL, R. **Moral Mazes: the world of corporate managers**. New York: Oxford University Press, 1988.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning: Lifelong learning and the learning society**. Routledge: 2006.

JENNINGS, D. R. Strategic Management and the Case Method. **Journal of Management Development**, Bradford, v. 15, n. 9, p. 4-12, 1996.

_____. Strategic Management: an evaluation of the use of three learning methods. **Development in Business Simulation & Experiential Learning**, v. 27, p. 20-25. 2000.

_____, D. R., Strategic Management: An evaluation of the use of three learning methods. **The Journal of Management Development**, Bradford: v. 21, n. 9/10; p. 655-665. 2002.

KINGSLEY, L. The Case Method as a Form of Communication. **The Journal of Business Communication**, Urbana, v. 19, n. 2, p. 39-50, Spring, 1982.

KNOWLES, M. S. **The Modern Practice of Adult Education**: From pedagogy to andragogy. 2^a edition. New York: Cambridge Books, 1980.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.; SWANSON, R.A. **The Adult Learner**: the definitive classic in adult education and human resource management. 7. Ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier, 2011

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KOLB, D. (1984): **Experiential learning**. Englewood Jffs, New York, Prentice Hall.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Len. **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

LIMA, Thales Batista de. **Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação**: Um Estudo de Caso no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. 221f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2011.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New Republic, INC. New York, 1926.

LIST, Dennis. Reflection on the future: Its possibility and usefulness. **Journal of information technology theory and application**, 2006.

MACHADO, A. G. C.; CALLADO, A. A. C. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração em uma perspectiva epistemológica. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 6, p. 1-10, 2008.

MARTINS, H. H. T. de Souza, Metodologia Qualitativa de Pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAUFFETE-LEENDERS, A.; ERSKINE, J. A.; LEENDERS, M. R. “Learning With Cases”, **Richard Ivey School of Business**, Canada, 2007.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas, Processos Reflexivos e Prática Profissional: Apontamentos Para Pesquisa e Formação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.26, p.541-7, jul./set. 2008.

MARQUADT, M. J.; LEONARD, H. S.; FREEDMAN, A. M.; HILL, C. C. **Action Learning for developing leaders and organizations**: principles, strategies and cases. American Psychological Association, 2009.

MCGILL, I.; BROCKBANK, A. **The Action Learning Handbook**: Powerfull Techniques for education, professional development and training. RoutledgeFalmer. New York, 2004.

MEZIROW, J. Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning. In: MEZIROW, J. & Associates. **Learning as Transformation**: critical perspectives on a Theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, Rosemary S. **Learning Adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MESSICK, D. M.; BAZERMAN, M. H. Ethical leadership and the psychology of decision making. **Sloan Management Review**, v. 37, n. 2. p. 9-22, Winter 1996.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998, 269p.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2006.

_____, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. São Paulo: Bookman, 2010.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **RAE**, v. 43. n. 2, 2003.

MOON, Jennifer A. **A handbook of reflective and experiential learning**: Theory and practice. Routledge Falmer, 2004.

MORGAN, G, SMIRCICH, L. The Case for Qualitative Research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, 1980.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003

NUÑEZ, A. M. El Estudio de Casos: um enfoque cognitivo. México, DF: Trillas, 2006.

O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. **Understanding Action Learning**: Theory into Practice. New York: AMA, 2007.

PAIVA JÚNIOR, F G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC)**, v. 13, p. 190-209, 2011.

PELTIER, J. W.; HAY, A.; DRAGO, W. The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. **Journal of Marketing Education**, v. 27, n. 3, p. 250-263, 2005.

PEREIRA, Leonardo Santos. Método de Caso para o Ensino em Administração: Fatores determinantes para a sua utilização na visão de alunos e professores. 126f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração e Turismo, UNIVALI, Biguaçu – SC, 2012.

RAELIN, J. A. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, Thousand Oaks, vol. 32, n. 1, p. 12-30, 2001.

RAELIN, J. A. "I don't have time to think!" versus the art of reflective practice. **Reflections**, vol. 4, n. 1, p. 66-79, Fall 2002.

REIS, D. G. **O papel da reflexão na aprendizagem gerencial**. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado em Administração)—Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**. Thousand Oaks: v. 23, n. 5, p. 537 (17 p.), Oct 1999.

RIGANO, D.; EDWARDS, J.. **Incorporating reflection into work practice: A case study**. **Management Learning**, dec. 1998.

RIMANOCZY, Isabel, "Action learning and action reflection learning: are they different? Part 2", **Industrial and Commercial Training**. v. 39, n. 6, p. 325-331, 2007.

ROBERTS, Michael. Developing a teaching case (abridged). **Material of the course: the case method**. Boston: Harvard Business School, 2001.

ROCHA, A. de; MELLO, Renato D. C de. **Internacionalização das Micro e Pequenas Empresas: Casos sobre Internacionalização de Empresas**. Brasília: SEBRAE, 2007.

RODGERS, C. Defining Reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842–866, June 2002.

ROGLIO, K. D. **O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais**. Florianópolis, 2006. 275 f. **Tese** (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

ROLLAG, K. Teaching business cases online through discussion boards: Strategies and best practices. **Journal of Management Education**, 34, 499-526, 2010.

ROSIER, G. Using reflective reports to improve the case method. **The Journal of Management Development, Bradford**, v. 21, n. 7/8, p. 589-597, 2002.

SANTOS, G. T. **Aprendizagem Experiencial: Um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba**. Paraíba. 172p. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

_____. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SHUGAN, M. S. Save Research – abandon the case method of teaching. **Marketing Science**, [S.I.], v. 5, n. 2, p. 109-115, mar/abr, 2006.

SILVA, A. B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

_____, A. B. **Um perfil de administrador para a era da informação e do conhecimento**. 1999. 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

SILVA, L. B.; SILVA, A. B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **RAM – Revista de Administração Mackenzie (Online)**, v. 12, p. 55-89, 2011.

SILVA, A. B.; LIMA, T.B.; SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C. K. Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o Ensino de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 13, p. 9-41, 2012.

SMITH, F. **To think**. New York: Teachers College Press, 1990.

SOARES, V. B.; CASTRO, D.C. Ou Isto ou Aquilo? A Integração entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Estudos Organizacionais no Brasil. Curitiba-PR, **ENEO**, 2012.

SONAGLIO, A. L. B. Estilos de Aprendizagem Experiencial e Aquisição de Habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. Santa Catarina. 110p. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UNIVALI, Biguaçu – SC, 2012.

STYHRE, A.; INDELGARD, A.; ROTH, J. Gendering knowledge: the practices of knowledge management in the pharmaceutical industry. **Knowledge and Process Management**, 2001. 8(2), 65-74.

SWIERCZ, P. M.; ROSS, K. T., Rational, Human, Political, and Symbolic Text in Harvard Business School Cases: a Study of Structure and Content. **Journal of Management Education**, v. 20, n. 4, 1-24. 2003.

THEROUX, J. The Real-time Case Method: Analysis of the Second Implementation. **Journal of Education for Business**. V. 84, n6, 2009.

THEROUX, J.; KILBANE, C. The Real-Time Case Method: A new approach to an old tradition. **Journal of Education for Business**, v. 79, p. 163-167., 2004.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WATSON, S.; SUTTON, J.M. An Examination of the Effectiveness of Case Method Teaching Online: Does the Technology Matter? **Journal of Management Education**, v. 36, n. 6, p. 802-821. 2012.

WOERKOM, M. van. The concept of critical reflection and its implications for human resource development. **Advances in Development Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 178-192, 2004.

WOERKOM, M. van; NIJHOF, W. J.; NIEUWENHULS, L. F. M. Critical reflective working behaviour: a survey research. **Journal of European Industrial Training**, v. 26, n. 8, p. 375-383, 2002.

Prezado(a) Acadêmico(a),

A sua participação é de fundamental importância para este estudo. A fim de garantir a validade do método de análise, você deve exprimir a sua opinião face às questões (não existe, naturalmente, nem boa, nem má resposta: somente opiniões!).

Atenciosamente,

A seguir, são apresentadas várias afirmativas que objetivam caracterizar a sua prática reflexiva envolvendo a participação na sessão de análise de casos.

Para balizar o seu entendimento, considere as seguintes definições:

- Prática Reflexiva: desencadeada por um dilema real, envolve o questionamento sistemático e deliberado em busca de melhor compreensão acerca dos fatores envolvidos em uma determinada prática. A prática aqui considerada é a prática gerencial.
- Caso para ensino: estratégia de ensino baseada na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verídicas com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre decisões para o episódio estudado.
- Dilema do caso: ponto de partida para uma discussão que exige posicionamento dos participantes numa situação gerencial.
- Decisão: processo por meio do qual parte-se da identificação de um problema/oportunidade que conduz a julgamentos para a escolha de curso de ação.

Utilize a escala abaixo para indicar a resposta que representa a sua percepção sobre o grau de concordância/discordância sobre a sua participação na sessão de caso.

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Após a participação na sessão de análise do Caso, considero que...		Grau de Discordância/Concordância
1	... o conteúdo do caso foi repetitivo e não precisei pensar.	
2	... não aprendi nada de novo.	
3	... a minha participação demandou um pequeno ou nenhum questionamento sobre o que já sabia	
4	... a minha participação possibilitou apenas a compreensão de conceitos pelo professor	
5	... a minha participação me levou apenas a memorizar a temática abordada no caso.	
6	... a minha participação levou a me concentrar apenas no conteúdo ensinado pelo professor	
7	... a minha participação me tornou mais habilitado a responder as questões do caso do que a pensar sobre elas.	
8	... durante a sessão, me preocupei mais com o posicionamento em relação às respostas das questões do que o questionamento dos argumentos do grupo decorrentes de minhas respostas .	
9	... durante a sessão, percebi oportunidades de alterar a minha visão sobre o caso e alterei a minha decisão sobre o dilema do mesmo.	
10	... Durante a sessão, percebi a existência de visões diferentes sobre a resolução do dilema do caso.	
11	... durante a sessão, compreendi que minhas experiências poderiam favorecer o entendimento sobre o problema e melhorar a resolução do dilema do caso.	
12	... durante a sessão, percebi que a minha decisão poderia ter impactos que não havia percebido, e por isso, alterei a minha visão sobre o dilema do caso.	
13	... ao expor a minha decisão, percebi que poderia mudar o meu posicionamento de forma a melhorá-lo.	
14	... sinto que a atividade desenvolveu a capacidade de descrever a maneira de pensar sobre o dilema do caso.	
15	... sinto que a atividade desenvolveu a capacidade de descrever a maneira de pensar sobre a minha decisão sobre o dilema do caso.	
16	... a sessão desenvolveu a capacidade de descrever como minhas experiências e valores influenciaram a maneira de visualizar o dilema do caso.	

Utilize a escala abaixo para indicar a resposta que representa a sua percepção sobre o grau de concordância/discordância sobre a sua participação na sessão de caso.

Discordo Totalmente											Concordo Totalmente										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											

Após a participação na sessão de análise do Caso, considero que...		Grau de Discordância/Concordância
17	... a atividade me levou a pensar sobre a maneira como descrevo o meu processo de tomada de decisão.	
18	... a sessão me fez repensar sobre a minha forma de pensar a prática gerencial.	
19	... a sessão me fez repensar a maneira como eu enxergo o ambiente (social, econômico, político, cultural) de atuação do administrador.	
20	... descobri que os argumentos previamente utilizados para balizar as minhas decisões sobre o dilema do caso não estavam corretos.	
21	... eu aprendi mais sobre a maneira como ocorre o meu aprendizado.	
22	... a atividade me levou a reavaliar as minhas experiências e aprender a partir delas.	
23	... me sinto mais apto a repensar sobre a melhor forma como minhas decisões serão tomadas.	
24	... a atividade me levou a pensar sobre como as minhas experiências prévias influenciam o entendimento e busca de solução para os problemas.	
25	... a atividade me levou a pensar em soluções alternativas para os problemas que serão vivenciados na prática gerencial.	
26	... me levou a articular o conteúdo abordado no curso com a prática gerencial.	
27	... me levou a vivenciar experiências sobre a tomada de decisão gerencial que eu não conhecia.	

Marque com um X na escala intervalar abaixo, indicando o impacto da utilização de casos para ensino na prática reflexiva dos alunos.

	Nenhum					Razoável					Elevado				
Impacto do Método de Caso para Ensino na Prática Reflexiva	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

Informações Sobre Você

1. Universidade que estuda: _____ 2. Ano que iniciou o curso: _____ 3. Seu turno: () Diurno () Noturno 4. Gênero: a) () Masculino b) () Feminino 5. Idade: _____ 6. Trabalha? a) () Sim (com vínculo empregatício) b) () Sim (sem vínculo empregatício) c) () Não 6.1 Caso tenha respondido SIM, já trabalhava antes de iniciar o seu curso ou começou a trabalhar depois? a) () Antes b) () Depois 6.2. Não trabalha porque a) () seus pais não querem b) () para se dedicar exclusivamente ao curso c) () o mercado de trabalho está difícil d) () outro motivo: _____	7) Realizou algum estágio extracurricular durante o curso ? a. () Não b. () Sim. c. Não realizou o estágio.... (pode marcar mais de uma alternativa) () porque não quis () por falta de tempo () porque não teve oportunidade () porque não tinha um órgão que o ajudasse a conseguir um estágio () por encontrar-me empregado durante o curso () outro: _____ 8) Durante o curso, realizou alguma atividade de: a. () Pesquisa b. () Extensão c. () Monitoria d. Não realizou nenhuma dessas atividades.... (pode marcar mais de uma alternativa) () por falta de interesse de sua parte () por falta de interesse dos professores () pela grande concorrência face ao pequeno número de vagas para essas atividades () pela falta de divulgação () indisponibilidade de tempo () Outro: _____
--	---

Agradecemos a sua Participação!

APÊNDICE B – Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb.

O Inventário de Estilo de Aprendizagem de David A. Kolb descreve a maneira pela qual você aprende e como você lida com as ideias e as situações do dia-a-dia em sua vida. Abaixo você encontrará 12 sentenças. Cada sentença tem quatro campos de resposta (A, B, C, D). Classifique cada campo de forma a retratar a maneira como você age ao ter que aprender algo.

Procure recordar de algumas situações recentes que você teve que aprender algo novo, seja no trabalho, na universidade ou em sua vida pessoal. Fazendo uso do espaço disponível, classifique com “4” o complemento da sentença que caracteriza como você aprende melhor, decrescendo até indicar “1” para o complemento da sentença que caracteriza a maneira menos provável de como você aprende algo.

Assegure-se de que todas as respostas foram emitidas para cada sentença.

Segue um exemplo: Enquanto aprendo.... (2) sou Feliz, (1) sou rápido, (3) sou lógico e (4) sou cuidadoso.

SENTENÇAS	A	B	C	D
1. Enquanto aprendo...	gosto de lidar com meus sentimentos	gosto de pensar sobre ideias	gosto de estar fazendo coisas	gosto de observar e escutar
2. Aprendo melhor quando...	ouço e observo com atenção	me apoio em pensamento lógico	confio em meus palpites e impressões	trabalho com afinco para executar a tarefa
3. Quando estou aprendendo...	tendo a buscar explicações para as coisas	sou responsável acerca das coisas	fico quieto e concentrado	tenho sentimentos e reações fortes
4. Aprendo ...	sentindo	fazendo	observando	pensando
5. Enquanto aprendo ...	me abro a novas experiências	examino todos os ângulos da questão	gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em partes	gosto de testar as coisas
6. Enquanto estou aprendendo ...	sou uma pessoa observadora	sou uma pessoa ativa	sou uma pessoa intuitiva	sou uma pessoa lógica
7. Aprendo melhor através de ...	observação	interações pessoais	teorias racionais	oportunidades para experimentar e praticar
8. Enquanto aprendo...	gosto de ver os resultados de meu trabalho	gosto de ideias e teorias	penso antes de agir	sinto-me pessoalmente envolvido no assunto
9. Aprendo melhor quando...	me apoio em minhas observações	me apoio em minhas impressões	posso experimentar coisas por mim mesmo	me apoio em minhas ideias
10. Quando estou aprendendo...	sou uma pessoa compenetrada	sou uma pessoa flexível	sou uma pessoa responsável	sou uma pessoa racional
11. Enquanto aprendo...	me envolvo todo	gosto de observar	avalio as coisas	gosto de estar ativo
12. Aprendo melhor quando...	analiso as ideias	sou receptivo e de mente aberta	sou cuidadoso	sou prático

© Experienced-Based Learning-Systems, Inc. 1981, revisto em 1985. Desenvolvido por David A. Kolb. Traduzido e reproduzido com a permissão da McBer and Company, Inc. 116 Huntington Av., Boston, MA, 02116. Fone: 437-7080.

Agradecemos a sua Participação!

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

“Experiência na Sala de Espelhos: As Implicações do Método de Caso para a Prática Reflexiva de Alunos de Graduação em Administração”

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as implicações do método de caso para ensino sobre a prática reflexiva de acadêmicos do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba. A sua participação é de fundamental importância para este estudo. Agradecemos antecipadamente a sua valiosa contribuição; colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Orientador da Dissertação
Guilherme Diniz Araújo
Mestrando

-
- O que você entende por reflexão?
 - Que fatores você percebe que facilitam a sua reflexão no cotidiano?
 - Quais fatores retardam a sua reflexão no cotidiano?

1 Como o Método de Caso auxiliou a sua reflexão individual sobre as situações do caso?

2 Como o pequeno grupo durante a sessão do Método de Caso estimulou a sua reflexão sobre as respostas individuais para o dilema do caso?

3 Como o grande grupo durante a sessão do Método de Caso estimulou a sua reflexão sobre as respostas individuais para o dilema do caso?

4 Você sente que contribuiu para a reflexão de seus pares? De que forma?

5 De que forma o relato escrito contribuiu para a sua reflexão individual sobre o caso? Você poderia citar um exemplo?

6 Quais as principais dificuldades que você percebeu para refletir durante a sessão de análise do Caso?

7 Como o caso contribuiu para que você passasse a considerar a sua experiência prévia para a tomada de decisão?

8 Como o caso contribuiu para a sua reflexão sobre as atividades que você desempenhará como gestor?

9 Como o caso contribuiu para a geração de alternativas em decisões no futuro?

10 Como o método de caso oportunizou vivenciar experiências novas?

11 Como você percebe que o caso contribuiu para estimular o seu pensamento sobre as inter-relações entre o contexto do problema, fatores políticos, sociais, ambientais, etc.?

12 Como você percebe que o caso contribuiu para estimular o seu pensamento sobre seus valores, experiências, atitudes, emoções, e intuições na situação da tomada de decisão?

13 Como você percebe que o caso contribuiu para estimular o seu pensamento sobre as possibilidades de enxergar novas soluções para os problemas que você poderá encontrar em sua prática profissional?

14 Houve algum momento que você conseguiu pensar articuladamente sobre as influências mútuas que a decisão poderia ter sobre você (seus valores, atitudes, intuições), sobre a organização, sobre a sociedade de maneira ampla, te levando a gerar novos insights?

15 De que forma você percebe a relação entre a experiência adquirida no caso, a reflexão durante e após o caso, e a aprendizagem para a sua prática futura?