



FACULDADE DE ECONOMIA E FINANÇAS IBMEC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONALIZANTE EM ADMINISTRAÇÃO

**“AVALIAÇÃO DE APRENDIZADO
ATRAVÉS DE CASOS DE ENSINO EM
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
NEGÓCIOS”.**

RICARDO CORRÊA MIRANDA

ORIENTADOR: PROF. DR. EDSON JOSÉ DALTO

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2008.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**“AVALIAÇÃO DE APRENDIZADO ATRAVÉS DE CASOS DE ENSINO EM
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEGÓCIOS”**

RICARDO CORRÊA MIRANDA

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado Profissionalizante em
Administração como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Administração.
Área de Concentração: Administração
Geral

ORIENTADOR: PROF. DR. EDSON JOSÉ DALTO

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2008.

**“AVALIAÇÃO DE APRENDIZADO ATRAVÉS DE CASOS DE ENSINO EM
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEGÓCIOS”**

RICARDO CORRÊA MIRANDA

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado Profissionalizante em
Administração como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Administração.
Área de Concentração: Administração
Geral

Avaliação:

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Edson José Dalto (Orientador)
Instituição: IBMEC - RJ

Professora Dra. Flávia Cavazotte
Instituição: IBMEC - RJ

Professor Dr. Carlos Eduardo Klimick Pereira
Instituição: PUC - RJ

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2008.

FICHA CATALOGRÁFICA

Entrar em contato com a biblioteca no 14º andar,
ou através do e-mail: geyza@ibmecrj.br

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes na minha vida: Meus pais Cláudio (*in memorian*) e Sheila, minha esposa Tatiana, minha irmã Cláudia, meu sobrinho Pedro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Edson Dalto, pela paciência e serenidade na orientação; ao Banco Brascan, pelo apoio; aos amigos Alexandre Nogueira, Luiz Sodré e Leonardo Grossi, pela ajuda nas entrevistas e no sumário; e ao pessoal do IBMEC (secretaria, biblioteca, pessoal de apoio), que sempre me recebeu com a maior simpatia e boa vontade.

RESUMO

Este estudo aborda o uso de um método didático centrado no participante conhecido por “Método do Caso”. O objetivo consiste em avaliar a aceitação do uso do método por alunos de cursos de pós-graduação em escolas de negócios no Rio de Janeiro. Para entender o tema de forma profunda, primeiramente procurou-se estabelecer o que são métodos de ensino centrados no participante, além de conceituar alguns destes métodos – principalmente o chamado Método do Caso.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa com alunos de pós-graduação em negócios de diferentes instituições de ensino superior localizadas no Rio de Janeiro, e aplicada uma análise fatorial nos dados obtidos junto à pesquisa de forma a se concluir a respeito da opinião sobre o uso do método.

Palavras Chave: Método do caso, casos para ensino, métodos centrados no participante, jogos de negócios, Instituições de Ensino Superior

ABSTRACT

This study addresses the use of a didactic method centered in the participant known as “The Case Method”. The main objective consists in evaluate the acceptance of the use of the method by students of post-graduate programs in business schools of Rio de Janeiro. In order to deeply understand this issue, first was established what methods centered in the participant are, besides to give a concept to some of these methods – mainly the “Case Method”.

Later, it was made a survey among students of post-graduate programs in business schools of Rio de Janeiro, and then a factorial analysis was conducted in order to conclude about the opinion on the method.

Key Words: Case method, method centered in the participant, business games, institutions of higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dinâmica da Criação do Conhecimento	Pág 7
Quadro 2 – Estrutura padrão de um caso estilo Harvard	Pág 22
Quadro 3 – Estrutura Narrativa de um Caso para Ensino	Pág 23
Quadro 4 – Processo de Aprendizagem de Três Fases	Pág 24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fator 1: Aumento do aprendizado	Pág 18
Tabela 2 – Fator 2: Lidar com outras pessoas	Pág 18
Tabela 3 – Fator 3: Tomar decisões	Pág 18
Tabela 4 – Fator 4: Justo e de bom senso	Pág 18
Tabela 5 – Fator 5: Definir prioridades	Pág 19
Tabela 6: Percentuais altos de Concordância	Pág 35
Tabela 7: Percentuais altos de Discordância	Pág 36
Tabela 8: KMO and Bartlett's Test	Pág 36
Tabela 9: Total Variance Explained	Pág 37
Tabela 10: Adesão a casos	Pág 38
Tabela 11: Discussão X Preparação Individual	Pág 39
Tabela 12: Avaliação sobre participação na discussão	Pág 40
Tabela 13: Objetividade do aprendizado	Pág 40
Tabela 14: Aspecto cultural do método	Pág 41
Tabela 15: Problemas relacionados ao caso	Pág 41
Tabela 16: Externalidades do método	Pág 42
Tabela 17: Sem caracterização	Pág 42

LISTA DE ABREVIATURAS

IES	Instituição de Ensino Superior
RPG	<i>Role Playing Game</i>
TNI	Técnicas de Narrativas Interativas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	1
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA	3
1.3 IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	3
1.4 ESCOPO DO ESTUDO.....	4
2. MÉTODOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO.....	6
2.1. A CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	6
2.2. PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS CENTRADAS NO PARTICIPANTE.....	10
2.3. A ANDRAGOGIA.....	12
3. MÉTODOS CENTRADOS NO PARTICIPANTE.....	14
3.1. TNI – TÉCNICA DE NARRATIVAS INTERATIVAS.....	14
3.2. OS JOGOS DE NEGÓCIOS.....	16
4. O MÉTODO DO CASO	25
4.1. O CASO DE ENSINO.....	25
4.2. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MÉTODO DO CASO	29
4.2.1. O PAPEL DO ALUNO	29

4.2.1.1.	A PREPARAÇÃO INDIVIDUAL	30
4.2.1.2.	A DISCUSSÃO EM GRUPO.....	30
4.2.1.3.	A DISCUSSÃO EM PLENÁRIO	32
4.3.	REFLEXÃO SOBRE O APRENDIZADO	33
4.4.	MÉTODO DE ENSINO ATRAVÉS DO CASO.....	34
4.4.1.	POR QUE USAR CASOS	36
4.4.2.	LIMITAÇÕES DO USO DO MÉTODO	39
5.	METODOLOGIA DA PESQUISA	42
5.1.	ANÁLISE MULTIVARIADA.....	42
5.2.	ANÁLISE PRIMÁRIA	45
5.3.	ANÁLISE FATORIAL COM OS DADOS DA PESQUISA	50
5.3.1.	ROTAÇÃO DOS FATORES	52
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
	APÊNDICE A	67
	APÊNDICE B	70
	ANEXO A.....	71

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos maiores desafios dos profissionais de educação com relação ao ensino no campo de Administração reside em como desenvolver aulas interessantes sobre o processo de gestão empresarial. Neste sentido, faz-se uso de metodologias capazes de proporcionar aos alunos oportunidades de aprender o processo de gestão empresarial como um todo, o que inclui uma gama de habilidades tão diversas como atuar de forma reativa e pró-ativa, lidar com pessoas, elaborar diagnósticos, dentre outras situações. Enfim, de um modo bastante amplo, como resolver problemas enfrentados no cotidiano do profissional de administração de empresas.

O ensino de administração nas modernas academias brasileiras é baseado, em grande parte, no modelo tradicional. Este modelo tradicional de educação fundamenta-se na idéia de “ensinar por oratória”. O objetivo principal é transferir informação de um *expert* (professor) para os aprendizes (estudantes). Este processo é controlado exclusivamente pelo *expert*, que decide os principais meios empregados, como a seqüência e modo de apresentação. Na prática, isso significa que cabe ao *expert* primariamente discursar e aos aprendizes memorizar e absorver. Intercâmbios entre professor e estudantes são limitados a breves sessões de perguntas-e-respostas, e entre os alunos ele praticamente inexistente.

Este é, em poucas palavras, o modelo tradicional de educação, do jardim de infância à universidade. E não tem muito por que ser diferente: se os objetivos são transferência de

informação e acumulação de conhecimento, este processo é prático, eficiente, bem compreendido e aceito.

Entretanto, este modelo tradicional, de acordo com Garvin (Christensen, Garvin e Sweet, 1991), vem sofrendo objeções de ordem cognitiva (i), filosófica (ii) e pragmática (iii). As preocupações de ordem cognitiva (i) se dão por causa da premissa deste modelo de que os estudantes assimilam e retêm informações independentemente de seu uso. Todavia, para que a retenção das informações seja maior, os estudantes têm que ser partes ativas no processo de aprendizagem, ao invés de apenas recipientes passivos. Já as críticas de ordem filosófica (ii) baseiam-se na discussão a respeito dos fins e dos meios utilizados na educação. “Discursos” dos *experts* são métodos poderosos de transferir informação, especialmente quando se trata de conceitos complexos. Mas as palestras são de valor limitado se o objetivo da educação for além da transferência de informação, como, por exemplo, criar habilidades críticas, capacidade de diagnóstico, desenvolvimento de sensibilidade artística. Preparar estudantes para pensar independentemente, ajudá-los a crescer como indivíduos e criar suas próprias identidades são desafios enormes, e o uso do modelo tradicional tem pouca eficiência e apelo para tal.

Essas características induzem às críticas de ordem pragmática (iii): os estudantes não gostam do modelo tradicional de educação. Qualquer variação é bem-vinda e considerada uma evolução. Assim, sistemas centrados no participante têm obtido uma aceitação cada vez maior no mundo acadêmico, e podem ser caracterizados por ter seu foco no aprendizado, em detrimento do foco no ensino – centrado no *expert*.

As práticas didáticas centradas no participante têm ganhado mais relevância nas escolas, por procurarem envolver mais o aluno no processo de aprendizagem, de forma a torná-lo co-responsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Particularmente nas escolas de negócios,

esta tendência se faz notar pelo fato de que, mais do que apenas aprender, interessa ao aluno desenvolver sua capacidade de gerir; portanto, quanto mais este aluno for envolvido no processo de ensino, mais atraente e eficiente este se tornará.

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Os objetivos deste projeto se resumem a:

- Avaliar o uso e a aceitação do Método do Caso como método de ensino nas principais escolas de pós-graduação em negócios no Rio de Janeiro, por parte dos alunos.
- Promover uma comparação entre percepção de aprendizado pelos alunos por métodos distintos.

1.3 IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

Inicialmente, é importante afirmar que nenhuma pesquisa similar realizada em instituições brasileiras foi encontrada na literatura disponível sobre o assunto em questão; desta maneira, tal pesquisa torna-se importante por seu aspecto pioneiro no sentido de procurar levantar informações sobre o uso do método em instituições de ensino superior no Rio de Janeiro.

Na primeira parte, serão identificados alguns métodos de ensino baseados no participante, como os Jogos de Negócios, a Técnica para Narrativas Interativas (TNI), e, particularmente, o método conhecido por “Método do Caso”, quais são suas características, os

diferentes papéis assumidos pelo professor e pelos alunos e suas principais atribuições para o correto uso do método a fim de maximizar seu potencial.

Os chamados “Casos de Harvard” se tornaram o modelo de caso utilizado nas instituições de ensino superior. São casos bem estruturados, que possuem tradição e um padrão de excelência inquestionável. Entretanto, tais casos são tipicamente de empresas e situações em um ambiente de negócios internacional. Casos de empresas brasileiras são raros, e casos escritos em português, mais raros ainda, o que de fato se transforma numa barreira quando do uso em salas de aulas nacionais.

Portanto, a segunda parte do trabalho será uma pesquisa empírica exploratória a ser desenvolvida tendo por base a aplicação de um questionário entre alunos de diferentes instituições de ensino superior localizadas no Rio de Janeiro. Tal questionário avaliará aspectos práticos da utilização de casos; comparação do estímulo dos alunos entre os diferentes métodos (método do caso X modelo tradicional); potencial de aprendizado através do uso de casos; memorização do assunto abordado.

Em face dessas considerações, este projeto procura contribuir para uma melhor compreensão das práticas didáticas em Administração. Para isso objetiva conhecer mais o método do caso, trazendo à tona discussões sobre a ferramenta.

1.4 ESCOPO DO ESTUDO

Pretende-se com este estudo analisar e avaliar se o método de casos tem aceitação nas IES em seus cursos de pós-graduação, principalmente por seus alunos, e compará-lo com outros métodos – centrados no participante ou não. Para este objetivo, será feita uma pesquisa entre estudantes de cursos de pós-graduação nas principais escolas de negócios no Rio de

Janeiro. Além disto, será definido o conceito de Método de Ensino Centrado no Participante, contextualizado para o interesse da pesquisa: O Estudo de Casos.

O trabalho possui um interesse eminentemente prático; portanto, além de focar na avaliação de ensino, pretende-se também, evidenciar a opinião dos alunos sobre o uso do método, trazendo assim benefícios para as instituições de ensino superior que oferecem cursos de pós-graduação na área de negócios.

2. MÉTODOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO

A forma de ensino centrada na capacidade do professor e no conteúdo dos livros não é suficiente para garantir a aprendizagem. Cada vez mais se torna necessário aperfeiçoar e sofisticar os recursos tecnológicos de informação e comunicação que possibilitem a implementação do processo pedagógico de forma efetiva. Segundo Von Mechlen (1997, apud HEMZO E LEPSCH, 2006), em uma era de significativas mudanças e transformações da ordem social capitalista na sociedade da informação e do conhecimento, com a introdução de novos conceitos e valores, aprender a lidar com os recursos da empresa, sejam eles materiais, financeiros ou humanos, é o fator determinante do sucesso ou fracasso. Portanto, o ensino de administração de empresas torna-se peça-chave neste contexto; e, conseqüentemente, os métodos utilizados para tal se tornam de suma importância não só para as empresas, mas também para os futuros administradores.

2.1. A CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Além de analisar os métodos de ensino centrados no participante e seus usos como alternativa ao modelo expositivo tradicional, é interessante abordar também a maneira como o conhecimento em si é produzido e ordenado, antes mesmo de ser passado adiante. Deter conhecimento sempre foi visto como um privilégio. No passado, quem o possuía destacava-se dos demais; portanto, ter conhecimento significava ter poder. Com o passar dos anos, no entanto, na medida em que as relações sociais foram se modificando, percebeu-se que o compartilhamento do conhecimento traz um benefício maior para as comunidades, pois somente assim ele pode evoluir e aumentar.

Com o avanço das sociedades nos campos das ciências, tecnologias, nos cenários políticos, econômicos e sociais, novos desafios se apresentam à humanidade: nunca se viu, como nos últimos tempos, tanta preocupação com a busca por um desenvolvimento sustentável que não comprometa os recursos do planeta e o florescimento das gerações futuras. E tais desafios, trazidos para o âmbito das empresas, são o de fazer com que o treinamento e aprimoramento dos recursos humanos se tornem fatores preponderantes para vencer os concorrentes e garantir a sobrevivência das instituições. De fato, o recurso econômico básico, – os antigamente chamados “meios de produção” – não é mais o conjunto que agrega a mão de obra, a matéria prima natural e o capital financeiro: é o capital intelectual, ou simplesmente, o conhecimento. O valor hoje é dado pela produtividade e capacidade de criação, que são nada mais do que aplicações do conhecimento ao trabalho. Da mesma maneira que os antigos capitalistas sabiam alocar seus recursos para usos produtivos, os novos executivos e empreendedores de sucesso são aqueles que sabem alocar o conhecimento com esta mesma finalidade.

A informação e o conhecimento assumem grande importância na preparação destes novos recursos humanos para o entendimento e adaptação rápida à realidade, mas sem uma aproximação prática com esta, não se pode afirmar com certeza que houve aprendizado efetivo e, o mais importante, a consolidação da competência. Neste contexto, as instituições de ensino superior se apresentam como veículos imprescindíveis neste processo de transmissão e consolidação do conhecimento.

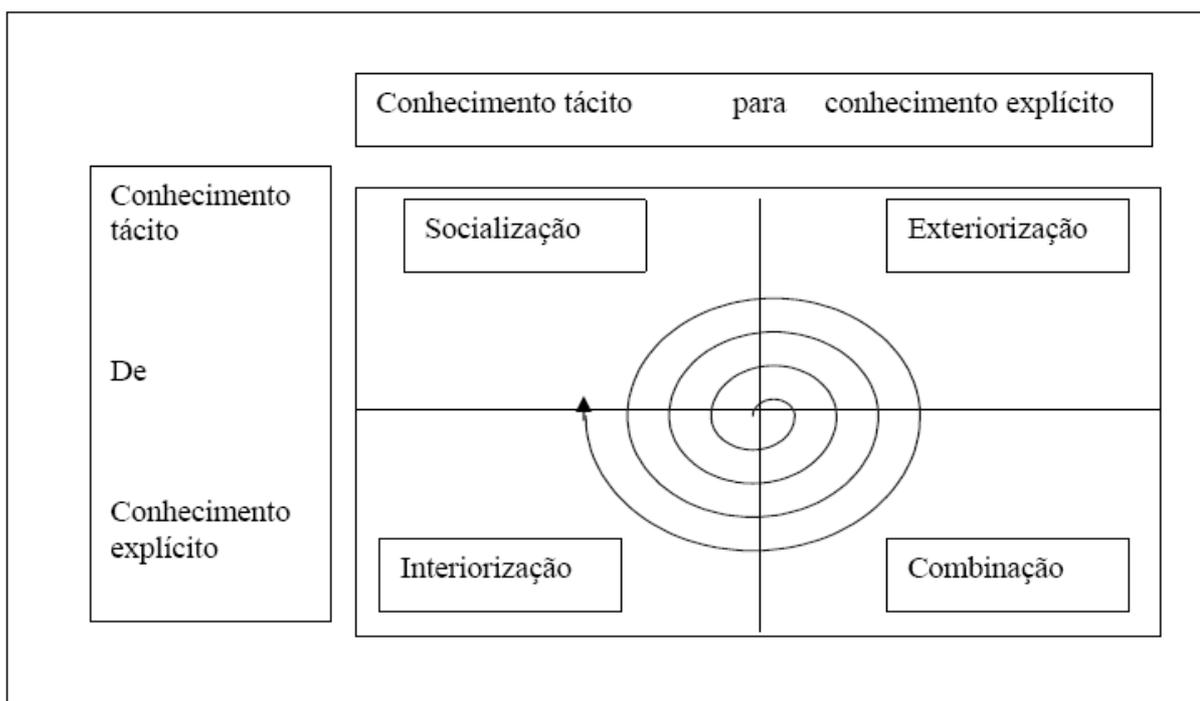
No modelo proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) para a criação e transmissão do conhecimento dentro das organizações (Quadro 1), o processo de criação é baseado na premissa de que ele é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e explícito, chamada de conversão do conhecimento. Há quatro processos de conversão do conhecimento: socialização, externalização, combinação e internalização.

A socialização é a conversão do conhecimento tácito em mais conhecimento tácito. É um processo de compartilhamento de experiências, onde os indivíduos aprendem uns com os outros sem usar a linguagem. O conhecimento é compartilhado. A externalização é a conversão do conhecimento tácito em conceitos explícitos por meio da linguagem falada ou escrita, por meio de hipóteses, modelos, conceitos, equações. A combinação é o processo de transformação do conhecimento explícito em mais conhecimento explícito. É a **sistematização** de conceitos em um **sistema**. Internalização consiste na conversão do conhecimento explícito em tácito: ela relaciona o aprendizado à prática, à verbalização e diagramação do conhecimento sob forma de documentos e manuais.

A interação entre os dois tipos de conhecimento é contínua, e moldada pelos diferentes modos de conversão do conhecimento, induzidos por fatores externos e que geram a espiral de criação do conhecimento.

O processo de transferência de conhecimento envolve aprendizagem, de forma que o transmissor deve interagir de forma sistemática com o receptor. Em outras palavras, os elementos que fazem parte do sistema ensino-aprendizagem devem contribuir visando o bom funcionamento do todo e de modo atingir o objetivo, que é a obtenção de conhecimento sistemático e explícito em determinada área. Esse conhecimento se constrói baseado no conhecimento tácito de cada indivíduo.

Quadro 1 – Dinâmica da Criação do Conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997

Aplicando estes conceitos à sala de aula e aos métodos de ensino, a socialização seria a apresentação de seminários, onde os alunos assistem e aprendem com outros grupos de alunos que apresentam um tópico da matéria, observam comportamentos aprovados que serão seguidos, assim como comportamentos inadequados, que serão evitados.

Já o método expositivo tradicional seria a externalização, normalmente feita pelo professor. O conhecimento tácito que é absorvido pelo professor *expert* é convertido em explícito e transferido para os alunos. A externalização falada ocorreria na ocasião de debates e apresentação de seminários, e a escrita se dá através de trabalhos escritos.

A combinação é a organização do conhecimento que sistematiza os conceitos. A pesquisa desenvolve a combinação, por exemplo. Ocorre quando da utilização de livros, revistas ou artigos. Já a internalização acontece quando o aluno absorve os exemplos citados em sala, e os relaciona com seu cotidiano. É a teoria relacionada com a prática.

2.2. PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS CENTRADAS NO PARTICIPANTE

As práticas centradas no participante, portanto, apresentam-se como uma alternativa cada vez mais viável e aceita, particularmente no ambiente das escolas de negócios. Inclusive escolas tradicionais no mundo já associaram tais métodos à sua tradição, como Harvard, por exemplo, que se consagrou mundialmente e acabou por “exportar” um destes métodos – Método do Caso – para outras escolas ao redor do mundo. De acordo com Roberts (2004), o método foi usado pela primeira vez em 1908 em cursos de Direito Comercial na *Harvard Business School*, e mais tarde, durante a década de 20 (IKEDA, 2007), adaptado por Copeland para uma disciplina de marketing; a partir daí foi importado por escolas e instituições de ensino superior ao redor do mundo inteiro. As escolas de negócios deram um enfoque particular ao método de casos, aplicando-o ao contexto empresarial e buscando trazer para a academia os problemas e dilemas gerenciais enfrentados pelos administradores de diversos tipos de organizações. As aulas baseadas neste método tornaram-se mais práticas, mais realistas, e, conseqüentemente, passaram a exigir uma visão mais holística dos participantes, que para chegarem às suas conclusões, assumem o papel do protagonista do caso. O aluno passa a ser o centro das discussões e o professor assume o papel de coordenador dos debates, e não mais do *expert* que possui a última – e única – palavra sobre o assunto debatido. Em outras palavras, o caso permite que o aluno assuma o papel de quem decide, isto é, o método do caso proporciona oportunidades de diagnosticar, analisar e resolver problemas de um modo mais próximo da realidade do que através de simples palestras. Dessa maneira o aprendizado acontece mais naturalmente, de forma mais ativa, e o conhecimento passa a ser assimilado através da vivência de situações mais próximas da realidade.

Entretanto, há que se ressaltar aquilo que se chama “situações mais próximas da realidade”. Mesmo com o uso de casos reais, acontecidos em empresas conhecidas do grande público, o ambiente empresarial pode variar muito de uma região para outra, de um país para outro, de uma cultura para outra. A globalização vem diminuindo gradativamente estas diferenças, mas é importante que se crie uma identificação entre os estudantes e o caso apresentado. Para isso, a utilização de casos de empresas oriundas da região à qual a instituição de ensino superior se insere é fundamental. Os estudantes irão se identificar com o ambiente empresarial relatado, e que na maioria das vezes será o ambiente no qual eles procurarão se inserir ao final de sua formação. Serra (2005) resume esta situação muito claramente na resenha de seu livro:

O método de estudos de casos é um valioso instrumento de ensino, está sendo cada dia mais utilizado e os próprios estudantes expressam desejo por uma aplicação realista e prática do processo de raciocínio e da teoria antes de entrarem no ambiente de trabalho. De fato, há grande benefício nos métodos de ensino orientados para a prática, e uma crescente quantidade de professores se esforça para lecionar e dar treinamento com base em exemplos práticos. Entretanto, quem utiliza esse método sabe que não é fácil encontrar casos coerentes com a realidade e o contexto do Brasil (...).

Ensinar é mais do que transmitir informação, assim como aprender é mais do que apenas absorver o que foi ensinado. Um processo eficiente em ambas as direções é o ideal, que deve ser buscado através de novas maneiras tanto de ensinar quanto de aprender. E para isso, é necessário repensar principalmente o que diz respeito ao papel do aluno. Este não pode mais ser um ator passivo neste processo: é preciso assumir a responsabilidade por seu aprendizado, não permitindo que a comunicação continue sendo uma “via de mão única”.

2.3. A ANDRAGOGIA

Segundo Freire (1975, apud Hemzo e Lepsch, 2006), “o ser humano deve ser colocado como o sujeito da educação, ressaltando que a educação verdadeira é a conscientizadora ou problematizadora, em oposição à educação bancária ou domesticadora, voltadas para depositar conhecimentos, dados, fatos, etc. no aluno”.

Tendo isso em vista, a andragogia pode ser definida como o conjunto de estratégias didáticas para a educação de adultos. Ela tem como características básicas ser um processo de aprendizagem de ação e participação, enfatizando tanto o processo como o conteúdo; é mais centrada na aprendizagem do que no ensino, isto é, mais focada no participante do que no facilitador; é mais ativa do que passiva, preocupada mais no interesse e necessidade do participante do que em provar o conhecimento do palestrante. É a busca do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, permitindo a aprendizagem do mundo pelo indivíduo, assim como da interpretação desta realidade, tomando consciência da sua situação.

Masetto (1992, apud Hemzo & Lepsch, 2006) complementa ao estabelecer nove princípios de aprendizagem para adultos: 1) promover a participação; 2) valorizar a experiência e a contribuição dos participantes; 3) explicitar o significado; 4) definir claramente os objetivos e metas; 5) estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; 6) criar um sistema de *feedback* contínuo; 7) desenvolver uma reflexão crítica; 8) estabelecer um contato psicológico; 9) adaptar comportamentos do professor à aprendizagem própria de adultos.

É importante ressaltar que essas características da andragogia podem ser encontradas nas técnicas didáticas centradas no participante, como os Jogos de Negócios e o Método do Caso; no entanto, nem toda disciplina deve ser ministrada da maneira andragógica. Os

métodos citados nem sempre são as ferramentas mais eficientes para ensinar conteúdos, conceitos, teorias, métodos e técnicas de administração, mas o são, por outro lado, se o assunto é treinamento e desenvolvimento de habilidades – ou seja, como complemento do ensino tradicional.

3. MÉTODOS CENTRADOS NO PARTICIPANTE

3.1. TNI – TÉCNICA DE NARRATIVAS INTERATIVAS

Além dos Métodos do Caso e de Jogos de Negócios, existem outros que também podem ser chamados de “métodos centrados no participante”. O Método de Técnica de Narrativa Interativa (TNI) é mais um destes.

A TNI foi sistematizada a partir de experiências de cunho didático, em que se procurou aplicar um “jogo-de-representação”, mais conhecido por seu nome em inglês, *Role Playing Game*, ou, simplesmente, RPG, como método didático. Sua classificação como método, segundo Klimick (2007),

“se fundamenta nas posições dos pesquisadores brasileiros Mirian Goldenberg, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, que definem “método” como “caminho para chegar a um fim”, um conjunto de regras racionais para atingir um determinado objetivo. (Goldenberg, 1997) (Japiassú, Marcondes, 1996). Os RPGs vêm sendo utilizados para fins educacionais no Brasil desde 1998.

A TNI se insere dentro da proposta pedagógica da Educação Flexível, que respeita as diferentes necessidades dos educandos e suas singularidades, e da Pedagogia da Autoria, que justamente estimula a construção do conhecimento e a criação, permitindo momentos de interação presencial e a distância, em suportes impresso e digital.“

E porque a TNI pode ser considerada como centrada no participante? Porque, ao se utilizar este método, espera-se do aluno uma postura ativa, e, principalmente, uma responsabilidade pelo seu aprendizado. Segundo a *Australian Flexible Learning Framework*,

a educação flexível é um exemplo das teorias construtivistas de aprendizado, por ser um processo interativo de construção ativa de conhecimento – e não através de sua recepção passiva por parte de um palestrante detentor único deste. Os alunos precisam utilizar seus conhecimentos acumulados para aprenderem o que precisam ou o que lhes interessa, enquanto o professor se torna um “facilitador” deste aprendizado, uma espécie de guia que vai apenas mostrar o caminho a ser percorrido. Klimick (2007) observa que

(...) no construtivismo os pólos de ensino e aprendizagem se reposicionam; passa a existir uma troca em que o professor ensina e aprende, aperfeiçoando sua docência, e o aluno aprende e ensina. O ambiente torna-se então propício para a construção do conhecimento e a descoberta do novo. Esse é o princípio balizador para a oferta de programas com flexibilidade para o aluno escolher quando, onde, o que estudar e de que forma. A educação flexível se ajusta bem às proposições de Paulo Freire de que não há docentes sem discentes, ambos sujeitos do processo de aprendizagem, num processo de troca no qual há o imperativo ético de respeito às particularidades dos alunos.

De um modo geral, a TNI funciona da seguinte maneira: os alunos representam personagens, com possibilidades de interagir com a trama, reconstruindo-a à medida em que escolhem as decisões que seus personagens irão tomar diante de determinadas situações estabelecidas previamente por um narrador, ou mestre. Este tem a função de direcionar a trama para atingir objetivos – pedagógicos, no caso – definidos preliminarmente. O processo tem três fases distintas: a pré-sessão, quando é feita a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados (disciplinas abordadas, tópicos que serão vistos, bibliografia utilizada): é a fase da preparação, tanto por parte dos participantes como do professor. A segunda fase, ou sessão propriamente dita, é quando transcorre a aula, a interação entre participantes e mestre; e uma fase de pós-sessão, em que é feita uma avaliação da atividade após seu encerramento. Pode-se

afirmar, desta forma, que a TNI se apóia basicamente em dois pilares: a proposta pedagógica da Educação Flexível, que respeita as diferentes características dos participantes, e da Pedagogia da Autoria, que estimula a criação – propostas que se encontram em consonância com os princípios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Esta interatividade na qual se baseia a TNI é herdada dos RPG's, que nada mais são do que uma forma de narrativa que se diferencia das narrativas lineares tradicionais. Surgiu nos EUA em 1974 a partir dos jogos de guerra como entretenimento. Hoje em dia, porém, tem sido largamente utilizado para vários fins além do entretenimento, como educação, terapia etc.

Apesar de ser uma espécie de jogo, na grande maioria das vezes não existe uma disputa entre os participantes, e sim cooperação no sentido de atingir um objetivo comum. Isto se torna conveniente para atingir os fins didáticos, uma vez que provoca a necessidade de que os participantes aprendam a trabalhar em equipe. Além disso, por suas características de socialização, cooperação, narratividade, interatividade e multidisciplinaridade, o RPG vem atraindo a atenção de profissionais da área de educação. Existem obras lançadas com o objetivo de ensinar temas tão distintos como a História do Brasil e a obra de Cândido Portinari, por exemplo. Desta forma, o uso do RPG como ferramenta didática se insere nos métodos pedagógicos que entendem o aluno como um construtor ativo de seu conhecimento, ou, em outras palavras, métodos que têm o foco no participante.

3.2. OS JOGOS DE NEGÓCIOS

Dentre os métodos de ensino centrados no participante, um dos mais largamente utilizados vem a ser os chamados *Business Games*, ou Jogos de Negócios.

Desde a última década, esta forma de ensino tem chamado a atenção nas escolas de negócios por seu espírito inovador, pelo dinamismo de seu aprendizado e pela criatividade estimulada nos alunos no sentido de não somente ajudá-los a absorver os conhecimentos teóricos aprendidos nas aulas expositivas, mas, acima de tudo, de desenvolver reflexões próprias e pertinentes às suas aplicações práticas através de um método que oferece a sensação de terem vivido uma experiência real. A aplicação dessa ferramenta propõe-se a auxiliar e complementar o ensino de várias atividades empresariais, como: aspectos econômicos, empreendedorismo, liderança, tomada de decisão e planejamento estratégico.

David Kolb et. al. (1978) também já enfatizavam, na década de 70, a importância da aprendizagem experiencial como condição para um aprendizado efetivo. Neste sentido, amparadas pela necessidade de aplicar os conhecimentos acumulados num contexto mais próximo possível da realidade, as simulações e jogos ganham força – inclusive para o ensino de administração de empresas. Esse recurso propicia a educação e o treinamento das pessoas e, conseqüentemente, sua adaptação às rápidas mudanças de nossa sociedade.

Tendo por base os jogos de simulação militares, no início dos anos 30 Marie Birshtein elaborou e apresentou no Instituto de Engenharia e Economia de Leningrado um método para treinar trabalhadores de lojas para posições de gerência. Era o embrião dos futuros jogos de negócios. Em 1955, já através do uso de computadores, surge o *Monopologs*, produzido pela Rand Corporation *Monopolies*. Tratava-se de um jogo de logística usado no treinamento de soldados e fazia uma simulação para o gerenciamento de estoques da força aérea americana. Entretanto, o precursor mais famoso dos jogos computadorizados foi o *Top Management Decision Game*, desenvolvido pela American Management Association nos Estados Unidos em 1956.

Os jogos de negócios começavam a surgir, então, adaptados principalmente dos simuladores militares. Daí para o ambiente corporativo foi um passo, e foram batizados de

business games. O termo em português, Jogos de Negócios, dá uma conotação mais lúdica para a atividade, enquanto o termo Simulação de Gestão, assemelhado à forma francesa *Simulation de Gestion*, explicaria melhor o objetivo desta prática didática.

O desenvolvimento tecnológico deu um grande impulso para os jogos de negócios através da disseminação do uso de computadores. Algoritmos mais complexos e precisos puderam ser desenvolvidos, trazendo mais precisão, rapidez e dinamismo.

Os jogos computacionais têm tido seu desenvolvimento intensificado. Já na década de 1960 várias universidades americanas começaram a dedicar recursos para a pesquisa desta tecnologia de ensino, gerando uma grande produção científica sobre a matéria. Conseqüentemente, na década seguinte houve um aumento significativo no uso de jogos empresariais nos cursos de administração.

No Brasil, a partir da década de 1960, tem-se notícia do uso dos primeiros jogos de negócios como suporte para o ensino nas universidades. A primeira escola de negócios a usar o jogo de empresas foi a Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – EAESP-FGV, em 1962. O meio universitário sempre foi um dos maiores responsáveis pelo aprimoramento de jogos de negócios, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, principalmente para ser utilizado como recurso didático para o desenvolvimento de competências essenciais aos administradores.

3.2.1. OS JOGOS DE NEGÓCIOS COMO RECURSO DIDÁTICO

O uso de jogos de empresas computadorizados na formação profissional, principalmente em cursos de pós-graduação, decorre da constatação da efetividade dessa ferramenta didático-metodológica no desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para gestão de negócios. E o que é melhor, com satisfação para o participante.

Como prática didática, Huizinga (2001, apud Hemzo e Lepsch, 2006) cita que a origem dos jogos é mais antiga do que a própria cultura humana, uma atividade gratuita e descompromissada já praticada entre os animais para o treinamento e aprendizagem das habilidades necessárias para a sobrevivência.

O mecanismo de jogos como instrumento pedagógico oferece um grande potencial de integração, aquisição de capacidades e de síntese, e é reconhecido por estes potenciais em uma ampla variedade de contextos. No entanto, apesar destas características positivas para o processo de ensino e aprendizagem, o uso de jogos ainda enfrenta obstáculos. O caráter lúdico, de entretenimento, que os jogos trazem embutidos em seu conceito, pode ser tomado preconceituosamente como inadequado para o ambiente acadêmico. Este preconceito se relaciona, até mesmo inconscientemente, com o juízo de que o processo educacional deva ser difícil, árduo. Porém, é parte de qualquer método pedagógico superar as dificuldades de aprendizado com o uso de ferramentas criativas – dentre elas, os jogos educacionais.

O intercâmbio entre esta ferramenta e o método do caso também já começa a ser explorada. Segundo Souza (2004),

Uma vez que a tecnologia do computador (multimídia) é bastante acessível (pelo menos ao público universitário), é possível e desejável usar tal recurso para apoiar estudos de caso em administração. As vantagens, no que se refere à ordem educacional estão ligadas à possibilidade de aproximar a realidade da sala de aula. O uso da multimídia pode melhorar significativamente a qualidade das simulações proporcionadas pelo método de caso.

O uso de casos multimídia permite grande flexibilidade e possibilidade de integração de conhecimentos (a chamada multidisciplinaridade) de administração geral, marketing, produção, finanças e recursos humanos. Com a utilização de jogos de empresas ou casos

multimídia, o método do caso tradicional pode ser enriquecido substancialmente. A participação dos alunos através de suas decisões e habilidades comportamentais pode ser mais bem trabalhada e avaliada, uma vez que o caso multimídia permite o acesso não só a dados e informações, mas também a imagens e sons de locais e pessoas.

3.2.2. SIMULAÇÃO EMPRESARIAL

Ao contrário do método de caso, simulações empresariais apresentam um ambiente dinâmico e real de tomadas de decisões empresariais. Simulações de uma indústria, por exemplo, forcem o aluno a analisar várias frentes – que podem ser tão distintas como os produtos a serem produzidos e comercializados, as estratégias de marketing adotadas e canais de distribuição a serem utilizados – se antecipando e reagindo às decisões de competidores na indústria.

Assim como nos jogos de negócios, um dos maiores benefícios da simulação reside justamente na dimensão afetiva: os aumentos do desempenho cognitivo geral e do nível de satisfação individual fazem valer o esforço. Através das simulações, muitos estudantes parecem perceber pela primeira vez em suas vidas acadêmicas que seus livros e professores tiveram alguma relevância de fato para o mundo fora da universidade. Este parece ser o benefício mais evidente da aprendizagem experiencial quando comparado ao formato expositivo tradicional. A simulação empresarial é um meio eficiente para testar os conhecimentos dos alunos pela tomada de decisões simultaneamente à busca de informações à medida que se fazem necessárias. A simulação é assim uma moderna estratégia metodológica de ensino, pois coordena essas atividades de uma maneira lógica e estruturada com o objetivo de criar elementos facilitadores para o aprendizado, através de situações inspiradas em situações reais. Deve-se salientar que a simulação empresarial por si não se trata de um “jogo”

no sentido literal da palavra, mas sim uma série ordenada de atividades sugeridas que podem ou não ter uma finalização.

Uma simulação pode ser então um modelo de indústria na qual vários fatores simultaneamente determinam as receitas e os custos das empresas operantes. Essa prática proporciona muito da excitação de competição real, assim como também uma experiência inestimável na tomada de decisões empresariais em um ambiente competitivo e realístico.

Novamente segundo Souza (2004),

em uma pesquisa com 290 participantes (alunos brasileiros, do Paraná, São Paulo e Santa Catarina) realizada entre julho de 1998 e outubro de 1999, (...) avaliou a percepção dos alunos em relação ao jogo de empresa enquanto técnica de ensino. O autor constatou que as respostas dos alunos consideraram significativamente alta a importância do jogo de empresa para a prática profissional, sendo as respostas: importante (20,7%) e muito importante (75,6%). No que diz respeito à experiência vivenciada durante o jogo, 97,9% dos participantes consideraram a experiência boa ou excelente, sendo que destes, 71,3% marcaram como tendo sido excelente a experiência. Dos pesquisados, 94% consideraram-no uma experiência superior a outros métodos, no que diz respeito à aquisição de habilidades gerenciais. Um fato que chamou a atenção nesta pesquisa é que 87% dos pesquisados nunca tinham participado de experiência semelhante. Os dados apresentados sugerem que a percepção dos alunos quanto aos jogos de empresas é bastante positiva e considerada importante para a prática profissional, mas trata-se de uma metodologia didática ainda pouco utilizada no meio acadêmico.

É interessante citar também a pesquisa realizada por Hemzo e Lepsch (2006): ela foi baseada no uso do *software* Markstrat, que é uma simulação de jogos de negócios com foco em Marketing Estratégico. O jogo busca desenvolver no aluno a consciência da importância de conhecer as necessidades dos consumidores, estimular uma perspectiva de longo prazo e

entender o Marketing como centro de lucro para a empresa. Cada grupo de alunos representa uma empresa no mercado que deve tomar decisões de marketing estratégico a cada rodada, que corresponde a um ano. As decisões envolvem o lançamento, gerência e retirada de produtos e marcas do mercado, política de preços, distribuição da equipe de vendas pelos canais de distribuição, posicionamento junto aos segmentos de mercados específicos, à estratégia de comunicação e a compra de pesquisas de mercado. O jogo pode ser desenvolvido de oito a doze rodadas. Cada rodada foi realizada numa aula de 90 minutos.

A pesquisa consistiu na realização de um estudo primário, quantitativo e descritivo. Ela teve por base um *survey* de identificação de valores, atitudes e opiniões dos participantes. Para tal, foi desenvolvido um questionário, aplicado em 60 alunos do curso de “Gerência de Produtos, Serviços e Mercados”, da graduação em Administração da FEA/USP, e aplicada uma análise fatorial sobre as respostas. Para tanto, utilizou-se o método de componentes principais com rotação ortogonal (Varimax com normalização Kaiser). Inicialmente, foram encontrados 15 fatores, que explicavam 81% da variância total. Entretanto, observou-se que apenas os cinco primeiros eram compostos por mais de uma variável, e que os fatores com apenas uma apresentavam carga fatorial baixa. Sendo assim, optou-se pelo descarte dos fatores com apenas uma variável.

Desta maneira, chegou-se a cinco fatores bem definidos, que foram: (1) aumento do aprendizado, (2) lidar com pessoas, (3) tomar decisões, (4) justo e de bom senso e (5) definir prioridades.

Os resultados da pesquisa foram os seguintes:

Tabela 1: Fator 1: aumento do aprendizado

A experiência ganha com o jogo ajuda o aluno para a vida profissional	0.848
O jogo me ajudou a aplicar conhecimentos teóricos que já tinha aprendido	0.815
Apreendi bastante com o jogo	0.790
O jogo fez diferença em meu aprendizado	0.681
O jogo ajudou a desenvolver minha capacidade de pensar de forma estratégica	0.673
Recomendaria o jogo aos demais colegas de Marketing	0.629
O jogo me proporcionou uma aprendizagem duradoura	0.613

Tabela 2: Fator 2: lidar com outras pessoas

O jogo me tornou mais flexível	0.849
O jogo me tornou mais cooperativo	0.796
O jogo me ajudou a ser mais espontâneo	0.773
O jogo desenvolveu minha intuição	0.681

Tabela 3: Fator 3: tomar decisões

O jogo me ensinou a tomar melhores decisões	0.763
O jogo melhorou minha capacidade de análise crítica	0.743
O jogo melhorou minha capacidade de síntese	0.722
O jogo me ensinou a tomar decisões baseadas em informação	0.679
O jogo me ensinou a equilibrar decisões de curto e longo prazo	0.632

Tabela 4: Fator 4: justo e de bom senso

O jogo ajudou a desenvolver meu bom senso	0.713
Jogos deste tipo deveriam ser usados desde o início do curso	0.648
O jogo é justo	0.605

Tabela 5: Fator 5: definir prioridades

O jogo me ensinou a definir melhor minhas prioridades	0.807
O jogo me ensinou a dar melhor <i>feedback</i> a meus colegas	0.760

As conclusões da pesquisa foram: as variáveis que compõem o Fator 1 revelam a sensação de aumento de aprendizado por parte dos alunos, ou seja, os objetivos técnicos do jogo de desenvolver competências decisórias foram avaliados positivamente. Outro aspecto positivo do Jogo foi o desenvolvimento de habilidades em trabalhos de equipe, aspectos relacionados à negociação e tomadas de decisões em grupo (fatores 2 e 3). E por fim, os fatores 4 e 5 revelam que o jogo é visto com seriedade e credibilidade ao mesmo tempo. Desta maneira, conclui-se que os Jogos de Negócios propiciam ao aluno a possibilidade de vivenciar, através de um modelo virtual, o processo de tomada de decisões dentro de uma organização, e é inegável a superior satisfação e interesse que transmite aos participantes. Uma parcela significativa de alunos se sente satisfeita com a participação num jogo, e isto é pedagogicamente importante uma vez que o processo que ocorre em classe é um processo real de aprendizagem conseguida pelo interesse do próprio aluno, por apelar para o sentimento lúdico inerente a si mesmo.

4. O MÉTODO DO CASO

4.1. O CASO DE ENSINO

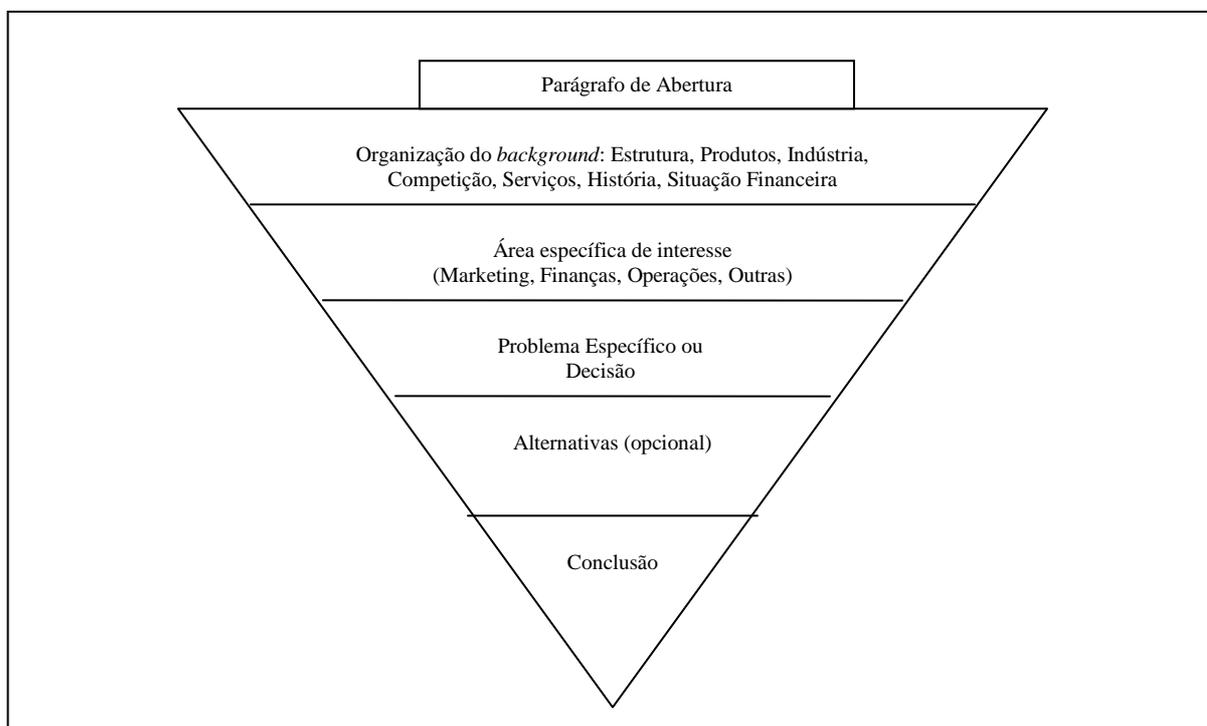
Afinal, o que é “o caso de ensino?” Um caso nada mais é do que uma descrição de uma situação, de preferência real, onde existe a necessidade de uma tomada de decisão. Pode ser um desafio, uma oportunidade, uma ameaça ou um dilema enfrentado por uma organização. Desta maneira, são levadas para o ambiente acadêmico as situações reais vivenciadas pelas instituições, proporcionando não só a chance de colocar em prática a arte da administração em um “ambiente de laboratório”, como também de testar o entendimento de sua parte teórica.

O típico *Business Case* de Harvard é construído de forma a habilitar os participantes a identificar e resolver problemas gerenciais e a lidar com fatores de risco, e possui a seguinte estrutura padrão:

- Parágrafo de abertura, onde se identifica a instituição, o tomador de decisão, a questão principal e quando ela se desenvolve
- Seção de *background* da organização e do setor focado
- Focaliza-se na área de interesse, onde o decisor em questão atua
- Apresenta a seguir o problema específico enfrentado, eventualmente também a decisão e as alternativas possíveis
- Finalmente uma seção de conclusão; normalmente, esta tem uma ligação com o parágrafo inicial.

Este padrão de construção dos casos em seções traz vantagens para o aluno, pois a partir de um modelo conhecido e identificável é mais fácil “navegar” pela estrutura em busca das informações desejadas. Tal estrutura pode ser melhor visualizada no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Estrutura padrão de um caso estilo *Harvard*



Fonte: **Learning with Cases**, Ivey Publishing, London, Ontario, Canada, 2001. p. 37

Em função de seu pioneirismo na redação e aplicação de casos, o modelo *Harvard* pôde se aperfeiçoar até chegar à estrutura apresentada, que se mostrou prática e funcional.

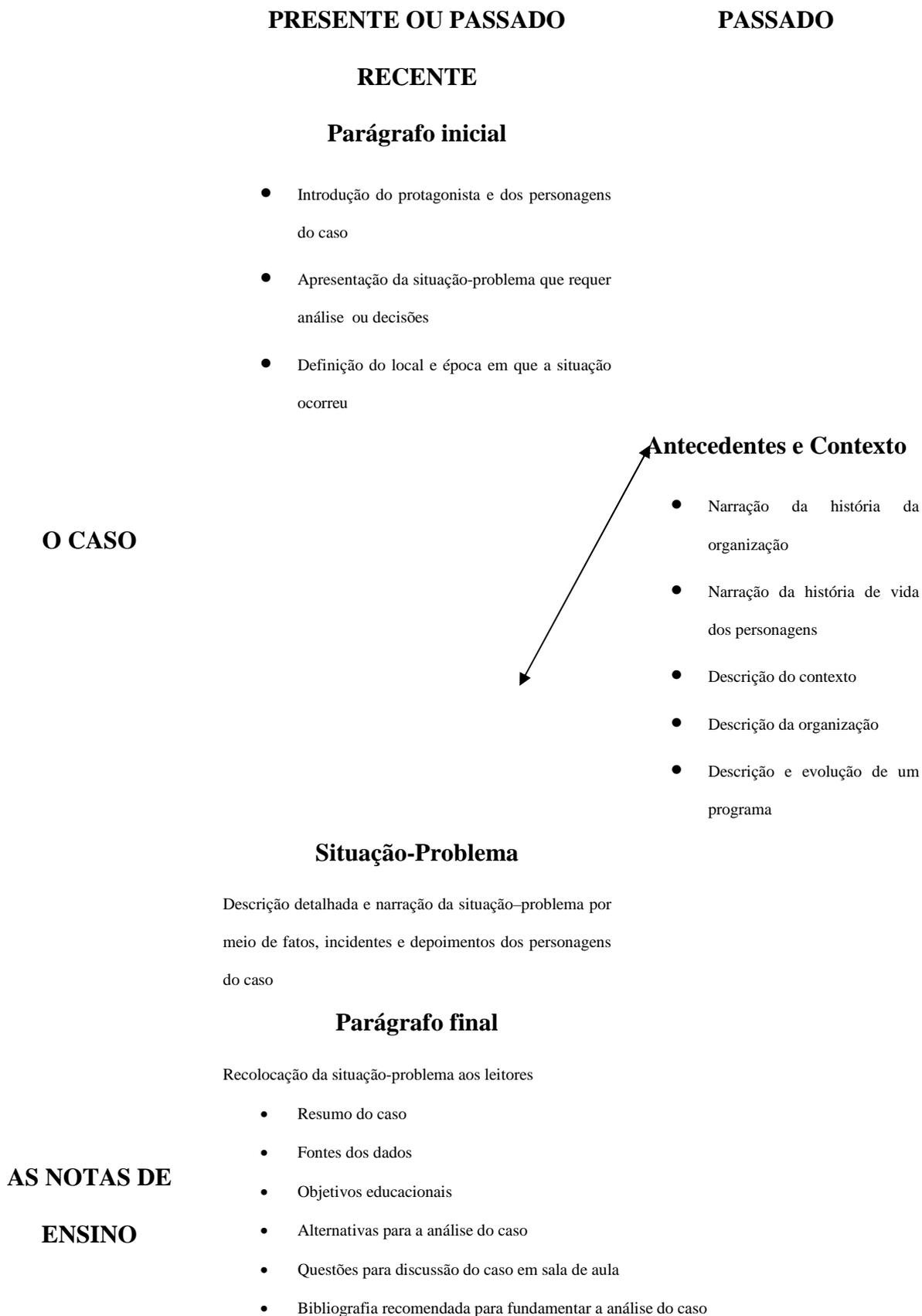
Naturalmente, acabou por se tornar a referência no que diz respeito à produção de casos para ensino nas instituições que optaram por adotar o método.

As semelhanças na produção de casos podem ser percebidas em Roesch (2007), para quem o caso de ensino tem a seguinte estrutura:

inicia-se o relato com um ou mais parágrafos, colocando a situação-problema que requer soluções gerenciais. Então, volta-se ao passado para narrar a cronologia da organização-alvo dentro do seu contexto, a origem e evolução dos problemas que são objeto do caso, e a história de vida dos personagens do caso. A seguir, retorna-se ao tempo presente (ou passado recente), para descrever a situação-problema e rerepresentá-la ao estudante que irá discutir o caso em sala de aula. As notas de ensino aparecem em folhas separadas.

Esta definição da estrutura de Roesch pode ser melhor compreendida de acordo com o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Estrutura Narrativa de um Caso para Ensino



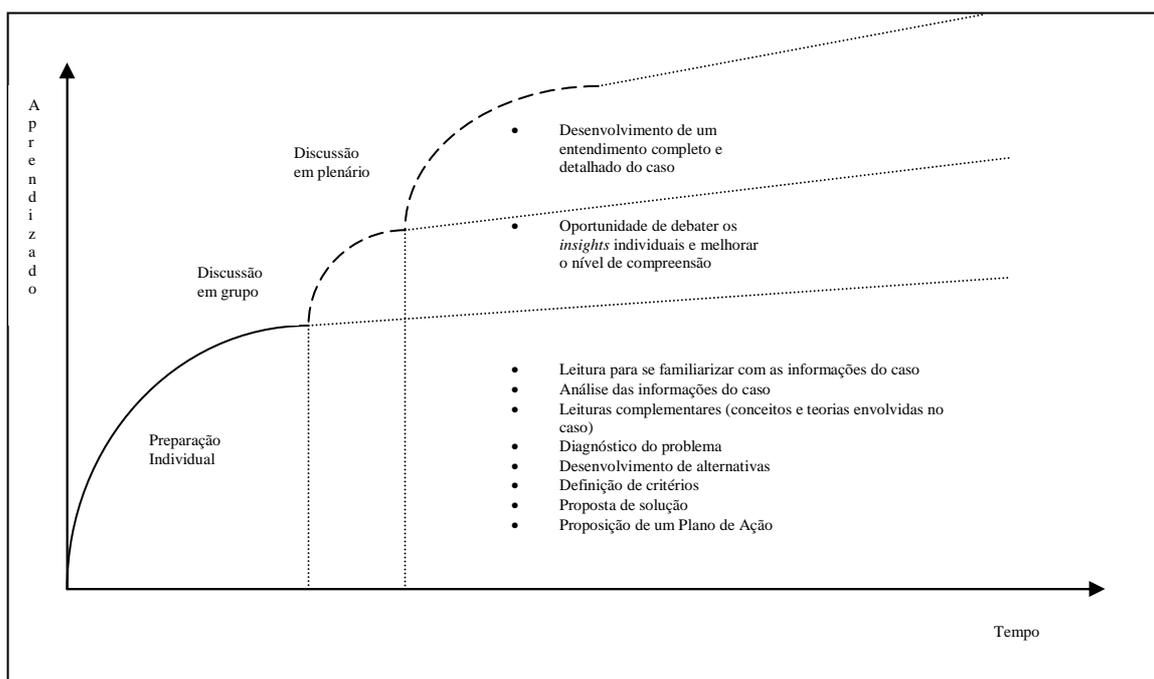
**AS NOTAS DE
ENSINO**

4.2. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MÉTODO DO CASO

4.2.1. O PAPEL DO ALUNO

O processo de aprendizagem através de casos é basicamente composto de três estágios: uma primeira fase de preparação individual, depois a discussão em grupo e por fim a discussão em plenário (Quadro 4). O aluno deve cumprir estas três etapas de maneira a contribuir positivamente para o debate, e também para ajudar a alcançar um nível de compreensão mais minucioso sobre o caso.

Quadro 4 – Processo de Aprendizagem de Três Fases



Fonte: **Learning with Cases**, Ivey Publishing, London, Ontario, Canada, 2001.

4.2.1.1. A PREPARAÇÃO INDIVIDUAL

A preparação individual é a base na qual o aprendizado através de casos se fundamenta, além de ser um pré-requisito fundamental para as fases subseqüentes. Esta fase exige um roteiro minucioso, no qual os seguintes passos são essenciais: leitura para se familiarizar com as informações do caso; análise das informações; leituras complementares (conceitos e teorias envolvidas no caso); diagnóstico do problema; desenvolvimento de alternativas; definição de critérios; proposta de solução; proposição de um Plano de Ação. O tempo dedicado a esta fase é o maior, uma vez que todo o entendimento individual do caso virá a partir deste estágio, e é somente através deste entendimento que o aluno poderá se relacionar com os outros quando das outras fases. Portanto, é necessário um planejamento que vise um período para leitura e compreensão do caso, levantamento das dificuldades e das alternativas que serão ventiladas durante o debate. Ao fim de toda esta preparação, o aluno deverá ter construído uma perspectiva sólida dos detalhes que envolvem o caso, e poderá enfim se dedicar às fases subseqüentes.

4.2.1.2. A DISCUSSÃO EM GRUPO

A discussão em grupo, segunda etapa do processo de aprendizagem por casos, é uma ponte importante entre a preparação individual e a discussão plenária. Esta etapa tem por objetivo propiciar uma oportunidade para que os alunos exponham suas interpretações do caso e ouçam as dos colegas, melhorando o nível de compreensão geral. O tempo dedicado a esta fase deve ser curto e produtivo, proporcional ao tamanho do grupo (quanto mais pessoas, mais tempo será necessário para que todos possam ter uma participação efetiva), e é obviamente necessário que todos tenham passado pela fase de preparação individual para que

possam contribuir de maneira enriquecedora para o debate. Assim, é recomendável que os grupos não tenham menos que três ou mais que cinco membros, de modo a otimizar a discussão sem que resulte em perda de produtividade para o grupo.

Neste momento ainda não se espera esgotar as nuances do caso, mas apenas vislumbrar algumas possibilidades que não foram percebidas durante a fase anterior. Serve como uma etapa que faz com que todos “abram suas mentes” para o que virá a seguir. Neste momento, surgem as prováveis lideranças, onde alguns indivíduos começam a se destacar por conta de suas preparações (fruto de um bom planejamento e aproveitamento da fase anterior) ou até mesmo por características individuais, como capacidade de argumentação, carisma etc. Podem também surgir os primeiros problemas, como desperdício de tempo com assuntos irrelevantes, preparação individual inadequada de um ou mais membros, problemas de relacionamento, falta de comprometimento. Para evitar que o grupo se prejudique com esses problemas, é necessário lidar rapidamente com eles de modo a contorná-los o quanto antes. O estabelecimento de tempo para as discussões pode ajudar a minimizar vários destes problemas, uma vez que todos serão obrigados a parar momentaneamente para revisar os pontos levantados até ali. Tentar obter um consenso também funciona, na medida em que força o grupo a atingir um objetivo em comum. Também é fundamental não tolerar comportamentos inadequados durante a discussão, como falta de educação ou de participação ativa por parte de algum membro.

Algumas dicas para bem aproveitar esta fase são: ter se preparado bem na fase anterior, exercitar o dom de saber ouvir e aprender a respeitar opiniões diferentes, mesmo quando não concorde com elas.

4.2.1.3. A DISCUSSÃO EM PLENÁRIO

Finalmente, vem a fase da discussão em plenário, que consiste na terceira e última etapa do processo. Os esforços individuais de cada participante, aliada à moderação do professor, proporcionam a última chance de desenvolver o entendimento completo e detalhado do caso. Esta é a principal etapa do método do caso, sendo que as duas anteriores serviram para “preparar o terreno” para que se chegasse a este ponto. A fase de preparação individual é requisito necessário para poder participar e contribuir com o debate neste momento, e quanto melhores forem as contribuições individuais, maior será o nível de compreensão alcançado neste ponto – e que deverá ir além do alcançado nas fases anteriores, caso contrário a sessão plenária terá sido em vão. Como foi antecipado, o professor funciona, neste momento, como um mediador e, eventualmente, como fomentador das discussões, provocando o surgimento de análises distintas e até mesmo por vezes contraditórias. Ao fazer isso, cria-se a oportunidade de se destacarem as grandes argumentações, as melhores análises, os melhores oradores, aqueles com mais capacidade de costurarem alianças, os que sabem ceder, os mais críticos. Qualquer material é válido para fundamentar as opiniões, desde os rascunhos feitos nas preparações individuais quanto as anotações feitas durante a fase de grupos e a própria plenária. O uso de alguns subterfúgios também pode ajudar a melhorar o desempenho individual nesta fase, como dirigir as argumentações para os aliados, estabelecer contato visual com eles, adotar uma postura pró-ativa, não esperar ser chamado para opinar, levantar a mão pelo menos uma vez em cada classe, não hesitar em recorrer ao professor se estiver se sentindo alijado do processo.

4.3. REFLEXÃO SOBRE O APRENDIZADO

No método do caso, os professores e alunos desenvolvem atividades distintas antes, durante e após a aula. As atribuições do aluno antes da aula são de ler e se preparar individualmente para a discussão; e durante a aula, o aluno deve levantar questões sobre o caso e participar da discussão. Após a aula, o estudante deve revisar os resultados da aula e anotar os principais conceitos aprendidos. Já as atividades dos professores a serem feitas antes da aula seriam: definir o material para a preparação dos alunos, e preparar a aula propriamente dita, atentando para o foco da discussão. Durante a aula, o instrutor deve mediar a discussão do caso e não deixar que ela perca o rumo. Depois da aula, cabe ao professor avaliar a participação dos estudantes, registrar suas impressões, avaliar o material em relação ao objetivo original e atualizar as anotações pessoais de ensino.

Mauffette-Leenders (2001) considera que uma outra atitude importante para tirar o máximo proveito do método é a reflexão pós-aula. Ela ajuda a ordenar as impressões finais sobre o caso discutido, e melhora a qualidade do aprendizado. Consiste apenas na ordenação de algumas impressões acerca da avaliação do caso, da auto-avaliação por parte do aluno, e de uma avaliação do grupo. Ao se propor esta reflexão final, o aluno estará maximizando seu processo de aprendizagem com o método do caso.

Para concluir, IKEDA (2005) afirma que:

É preciso lembrar que o sucesso dessa ferramenta pedagógica depende da sua adequação aos objetivos educacionais pretendidos, como também da dedicação e do preparo do professor e do estudante. Recomenda-se que o método do caso não seja aplicado indiscriminadamente e sim quando houver coerência com a disciplina, estágio no curso, assunto de discussão e perfil da classe. É imprescindível que o caso seja analisado fazendo-se um elo com a teoria, para

que o aluno tenha a bagagem conceitual necessária e não encontre soluções com base apenas no 'bom senso'. Disponibilizar uma estratégia de ensino inovadora, que atenda às necessidades de aprendizagem e ainda desenvolver habilidades e competências no estudante e no professor para bem utilizá-la, como ocorre com o método do caso, não constitui fácil tarefa. Cabe aos educadores e gestores educacionais o desafio de criar condições para que o uso dessa ferramenta seja feito de forma cada vez mais adequada e profícua.

4.4. MÉTODO DE ENSINO ATRAVÉS DO CASO

Conforme dito anteriormente, às escolas de negócios interessa, mais do que apenas ensinar teorias de administração, criar um ambiente onde o aluno possa desenvolver sua capacidade de gerir; e isto só acontece de forma eficaz na presença de três elementos: proporcionar conhecimento teórico sobre o tema, experiência e capacidade de analisar diferentes situações que exigem tomadas de decisão. Os casos de ensino atuam sobre estas três dimensões do aprendizado, na medida em que despertam o interesse em conhecer a teoria por trás das decisões presentes no caso; abrem espaço para a experiência dos alunos e seus conhecimentos empíricos sobre o funcionamento de negócios; e oferecem a oportunidade para apresentarem e discutirem soluções criativas para as situações do caso em questão. E essa discussão traz embutida em si outras características: a necessidade de desenvolver argumentação crítica para defender seus pontos de vista, descobrir e ter que respeitar novas e diferentes abordagens sobre a situação descrita, aprender a negociar, a criar capacidade de convencimento, a fazer alianças e até a ceder; tudo isso num ambiente com calor de disputa e lúdico.

Para Teixeira (2008), “consiste este método na apresentação a pequenos grupos, de uma situação típica problemática, que se transforma em motivo de discussão ‘que fazer’, ‘como poderia ser evitado o problema?’, ‘quais são os problemas que delineiam a política da empresa indicada?’”.

O uso do método de ensino por casos possui algumas particularidades. Como já foi dito, o método de ensino tradicional (palestras proferidas por professores *experts* no assunto abordado) é um poderoso método de transferência de informação. No entanto, possui uma séria limitação se o objetivo for além disso. Quando a educação do estudante preocupa-se não só com a transferência da informação, mas também com a criação de habilidades críticas, capacidade de diagnóstico, com o desenvolvimento de pensamento independente, o estudo de caso mostra-se muito mais adequado e eficiente. O aluno só aprende, realmente, quando o faz por “reflexão, observação e experimentação” (DE SORDI, 2002, p. 231- 248). Desta forma, a visualização dos dilemas práticos e a atuação através da experiência proporcionada pelo debate em cima de casos reais expandem o horizonte do aluno. Não adianta simplesmente dominar a matéria: é preciso saber aplicá-la. Todavia, é somente praticando que isto acontece. Segundo Mara Regina de Sordi, doutora em educação, “(...) o ensino (...) e a avaliação devem ser orientados para a autonomia, para a criação e para a emancipação intelectuais” (DE SORDI, 2002, p. 238). Em outras palavras, deve-se desenvolver não apenas a formação intelectual, mas a criatividade e as aptidões – tarefas praticamente impossíveis através do método tradicional como método exclusivo. Esta particularidade do método do caso pode ser observada na experiência de Stephen Kanitz (Kanitz, 2008):

Um dos maiores choques de minha vida foi na noite anterior ao meu primeiro dia de pós-graduação em administração. (...) Tínhamos de resolver naquela noite três estudos de caso de oitenta páginas cada um. O estudo de caso era uma novidade para mim. (...)

O primeiro caso a ser resolvido naquela noite era de marketing, em que a empresa gastava boas somas em propaganda, mas as vendas caíam ano após ano. Havia comentários detalhados de cada diretor da companhia, um culpando o outro, e o caso terminava com uma análise do presidente sobre a situação.

O caso terminava ali, e ponto final. Foi quando percebi que estava faltando algo. Algo que nunca tinha me ocorrido nos dezoito anos de estudos no Brasil. Não havia nenhuma pergunta do professor a responder. O que nós teríamos de fazer com aquele amontoado de palavras? Eu, como meus outros colegas brasileiros, esperava perguntas do tipo "Deve o presidente mudar de agência de propaganda ou demitir seu diretor de marketing?". Afinal, estávamos todos acostumados com testes de vestibular e perguntas do tipo "Quem descobriu o Brasil?".

Harvard queria justamente o contrário. Queria que nós descobríssemos as perguntas que precisam ser respondidas ao longo da vida.

Uma reviravolta e tanto. Eu estava acostumado a professores que insistiam em que decorássemos as perguntas que provavelmente iriam cair no vestibular.

Corroborando a visão de Kanitz, para Placco e Sarmiento (2003), “as ações do professor devem, além de proporcionar ao aluno entrar em contato com o conhecimento, gerar diretrizes para pesquisa que possibilite o aluno organizar seus pensamentos a respeito da sociedade e da sua própria vida”.

4.4.1. POR QUE USAR CASOS

As justificativas para a escolha do método de casos são várias. Algumas são as seguintes:

- realizam-se em ambiente lúdico

- propiciam a chance de um maior envolvimento e compreensão dos dilemas e decisões enfrentados por pessoas e instituições reais
- na vida real, os tomadores de decisão nem sempre têm acesso a todas as informações necessárias; o mesmo acontece nos casos
- são instrumentos para testar o entendimento da teoria e aplicá-la na prática
- Meio de desenvolver habilidade de pensar independentemente e trabalhar cooperativamente
- Permite vislumbrar soluções diferentes para um mesmo problema

Outra vantagem do método de casos é a oportunidade de experimentar, através de um único caso, a sensação de multidisciplinaridade. Esta característica estende as possibilidades de integração entre várias áreas do conhecimento relacionadas – ou não – entre si. Do ponto de vista do conteúdo, o caso pode se apresentar de maneira monodisciplinar, ou seja, limitado à disciplina correspondente; e também, de forma interdisciplinar, com elementos de vários ramos adjacentes, além de elementos até mesmo de outras ciências que não da área do assunto original. Para Terra (2001), “cada vez mais se verifica que os processos criativos e de aprendizado individual se beneficiam de diferentes perspectivas e envolvem a combinação de conhecimentos de diferentes campos do saber”. Em outras palavras, o estudo de caso proporciona a concatenação de conceitos, permitindo uma interação mais completa do aluno com o conhecimento.

Uma importante conclusão a respeito de qualquer metodologia de ensino diz respeito à relação entre a teoria e sua prática, uma vez que uma das premissas do processo educativo é propiciar o contato com experiências e reflexões úteis à compreensão e à solução de problemas presentes nas práticas profissionais. Segundo Antonio Carlos Gil, sobre a

metodologia do caso, “recomenda-se sua utilização para proporcionar ao aluno uma vivência dos fatos que possam ser encontrados no exercício da profissão e para habituá-lo a analisar situações sob seus aspectos positivos e negativos antes de tomar uma decisão” (GIL, 1997, p. 90).

Estas características do método do caso já estão sendo percebidas e utilizadas pelas instituições de ensino superior. Como podemos observar, por exemplo, de acordo com o coordenador do setor pedagógico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Maurivan Güntzel Ramos (apud Universia, 2004),

a instituição tem trabalhado inclusive com um programa de capacitação de docentes que visa refletir novas abordagens para que, em sala de aula, os alunos assumam uma postura ativa em seu aprendizado. "Em nosso programa de capacitação de docentes trabalhamos com esta nova concepção. (...) Temos incentivado isto justamente para diminuir ao máximo as aulas copiadas e adotar o questionamento construtivo. Ou seja, fazendo com que o aluno seja sujeito ativo e não passivo no processo de aprendizagem".

Ramos (2004) destaca ainda a importância da contextualização de conteúdos entre as disciplinas. "É importante que os estudantes comecem a pensar de forma integrada, fazendo relações entre os conteúdos vistos em sala para consolidar seu conhecimento".

Um outro exemplo vem do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília), onde, segundo a professora Ilma Veiga (Universia, 2004), “O aluno não aceita mais aquele professor que dava aula segurando uma fichinha antiga e que ficava restrito apenas àquele conteúdo. O estudante quer ter uma visão mais aberta, mais global. Se o docente não tiver criatividade e espontaneidade não vai conseguir manter com seus alunos um vínculo e relacionamento adequados para conseguir

passar a frente o conhecimento”. Ela ainda destaca a tríplice responsabilidade da educação, “que é o preparo do aluno como pessoa, para a cidadania e para o trabalho. Este tripé deve estar presente no compromisso da Educação com os profissionais do nível superior”.

A respeito deste compromisso da educação com os profissionais, Kanitz cita uma palestra de Richard Feynman, proferida no Brasil, a respeito dos métodos de ensino na área de Física (Kanitz, 2003).

O método de ensino eficaz, segundo Feynman, deveria formar indivíduos curiosos. O objetivo final de uma aula teria de ser formar futuros pesquisadores, e não decoradores da matéria. O que mais o espantou é que nosso ensino de física e química é muito superior ao americano, algo que todo brasileiro já sabe. Mesmo assim, notou Feynman, o Brasil produz menos físicos e químicos que os Estados Unidos.

A hipótese que ele levanta é o método de ensino. Damos muita teoria e informação, mas ensinamos pouco como usar as informações aprendidas. Por sua vez, os americanos sabem e aprendem muito menos teoria, mas devotam mais tempo aprendendo como usar a informação apresentada, sob todos os ângulos.

4.4.2. LIMITAÇÕES DO USO DO MÉTODO

O uso do método de casos de ensino traz também algumas limitações de ordem didática. Estas limitações podem ser oriundas de diferentes situações, como dificuldade com o uso do método em si, com alguma das fases do método (preparação individual, discussão em grupos e plenária), com a personalidade dos participantes, com problemas prévios de relacionamento entre os participantes, entre outros. Além disso, o caso em si deve ser atraente e bem redigido, sob pena das pessoas não perceberem relevância na situação descrita pelo

caso; ou de considerarem que as informações contidas no caso são insuficientes para resultar num debate proveitoso ou que leve a bons resultados.

Mintzberg (2006) critica o uso do método através de uma abordagem diferente: para ele, o uso de casos é insuficiente como método didático, e que esta prática acaba por reduzir a gestão à análise e tomada de decisão. As habilidades desenvolvidas na sala de aula de estudo de casos são as habilidades para tomar decisões – os dados para tal são fornecidos, mas o conhecimento tácito da situação fica ausente do processo como um todo, e passa a ser ignorado. Os estudantes analisam as informações fornecidas no caso, debatem suas conclusões através de argumentos selecionados – e tudo isso sobre uma situação que todos na sala leram mas provavelmente nunca vivenciaram. Alcançar uma conclusão lógica e desenvolver argumentos para convencer os outros disso são aspectos importantes; mas, superenfaticados, podem distorcer o processo gerencial por inteiro. Para a formação de um gestor eficaz, é necessário mais do que saber argumentar e tomar decisões: é necessário criar acontecimentos novos, envolver-se, estabelecer seus caminhos através de fenômenos complexos, garimpar informações. O que o caso simula pode ser precisamente um aspecto negativo da prática de gestão moderna: o escritório frio, onde executivos reúnem-se para discutir palavras e números bem distantes das imagens e da realidade da situação sob consideração. Ou, em outras palavras, o gerenciamento como uma artimanha desconectada das situações que ele tão poderosamente influencia.

No caso das instituições de ensino nacionais, existe uma limitação de outra ordem: a falta de casos de empresas nacionais ou que atuem no ambiente de negócios nacional, ou ainda a falta de casos escritos em português, podem levar a uma séria limitação do uso do método. Para que o método seja bem utilizado e possa atingir seus objetivos com máxima eficiência, é necessário que os alunos se sintam estimulados a se prepararem para as aulas. A leitura individual, como visto, é parte essencial do processo, e sem ela as fases seguintes não

terão validade alguma. Portanto, escolher casos que sejam relevantes e estimulantes para o aluno e que não apresentem dificuldades técnicas para sua compreensão é um importante passo para o êxito do método – caso contrário, todo o esforço poderá ser em vão.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o objetivo de conhecer a opinião de alunos de escolas de pós-graduação em escolas de negócios a respeito do método centrado no participante “Método do Caso”, realizou-se uma pesquisa entre alunos das seguintes instituições (todas localizadas no Rio de Janeiro): IBMEC, FGV, UFRJ e ESPM. Oitenta e um alunos responderam à pesquisa, e posteriormente foi feita uma análise fatorial com as respostas, no intuito de procurar por padrões que evidenciassem a opinião dos participantes sobre o método.

O questionário aplicado constava de 43 afirmações que continham por pressuposto o uso do Método do Caso; as respostas foram avaliadas com base em escala tipo Likert de 5 pontos, variando do “1 – Concordo totalmente” até o “5 – Discordo totalmente.” (o questionário completo se encontra na seção de Apêndice, com os respectivos percentuais de resposta obtidos na pesquisa). Posteriormente, foi aplicada uma Análise Fatorial com os dados obtidos na pesquisa.

5.1. ANÁLISE MULTIVARIADA

A análise fatorial é uma técnica de um conjunto de métodos estatísticos multivariados cuja finalidade é definir uma estrutura subjacente em uma matriz de dados. Este tipo de análise é empregado quando estamos interessados no comportamento de uma variável ou grupos de variáveis em correlação com outras.

As técnicas de análise multivariada são utilizadas para se descobrir inter-relacionamentos dentro de um conjunto de variáveis e para tornar a interpretação dos dados

observados mais objetiva. Isto é feito de tal modo que este conjunto de variáveis possa ser descrito convenientemente por um grupo de categorias básicas e em menor número que as variáveis originais, chamado “fatores”. Em outras palavras, o objetivo da análise fatorial é a simplificação, procurando definir o relacionamento entre as variáveis de modo objetivo.

Um fator é um construto, uma hipótese, uma variável não observada que surge como resultado da análise fatorial. Os fatores são agrupamentos de variáveis que possuem correlações altas entre si, isto é, na medida em que existam correlações substanciais entre um grupo de variáveis, está definido um fator. Desta maneira, ao se formarem grupos de variáveis co-relacionadas, fica mais fácil analisar e interpretar os resultados de uma pesquisa, por exemplo, do que simplesmente trabalhar com todos os dados individualmente. Em resumo, a análise fatorial é primordialmente um método para determinar o número de fatores existentes em um conjunto de dados e para determinar quais variáveis e com que correlação elas pertencem a quais fatores. E como em qualquer método estatístico, o uso de grandes amostras, diminuindo a variância do erro, e a escolha criteriosa dos indicadores dos construtos a serem investigados permitem a melhor identificação possível dos fatores.

Segundo Latif (1994, apud Lírio, 2003), a Análise Fatorial possui quatro etapas para a sua elaboração:

1ª – cálculo da matriz de correlação das variáveis em estudo para verificação do grau de associação entre as variáveis. Nesta etapa, é verificada a adequação da aplicação da Análise Fatorial por meio do Teste Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) e/ou o Teste de Esfericidade de Bartlett (BTS); O KMO é um teste que examina o ajuste de dados, tomando todas as variáveis, enquanto o BTS testa a hipótese de que a matriz de correlação é uma matriz identidade (diagonal igual a 1 e todos os outros elementos iguais a zero), ou seja, que não há correlação entre as variáveis

2ª) retirada dos fatores mais significativos que representarão os dados, para saber se o modelo representa ou não os dados em estudo utilizando a análise de componentes principais;

3ª) aplicação de rotação nos fatores, para facilitar o entendimento dos mesmos, se necessário

4ª) geração de escores fatoriais para utilização em outras análises.

6. ANÁLISE DESCRITIVA

A pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2008, nas seguintes escolas de pós-graduação em negócios (todas localizadas no Rio de Janeiro): IBMEC, FGV, UFRJ e ESPM. No total, 81 alunos responderam ao questionário. Aproximadamente 70% dos entrevistados se situam na faixa entre 25 e 35 anos, e quase a metade trabalha na mesma empresa entre um e cinco anos (o Apêndice A traz mais informações sobre o perfil do entrevistado).

Numa primeira fase da análise, foram identificadas as afirmativas que obtiveram índice maior que 70% de concordância ou discordância (somando-se os resultados 1 e 2, que significam níveis de concordância com a afirmativa; e os resultados 4 e 5, que representam a discordância). As afirmativas que tiveram tal resultado são as seguintes:

Tabela 6: Percentuais altos de Concordância

Afirmativa	% Concordância
Leitura prévia é importante para a discussão do caso	94%
O método do caso requer que os participantes desenvolvam mais respeito pelas opiniões alheias	88%
Através do método do caso eu entendo como o problema se relaciona com o contexto da empresa	86%
Quando o professor direciona a discussão o aprendizado é melhor	83%
Os casos deveriam ser usados como complemento das aulas expositivas	79%
O caso me faz aprender conceitos de disciplinas diferentes daquela em que é utilizado	78%
A discussão gera um entendimento melhor do que a leitura	78%
Sustento a argumentação com fatos do texto	77%
Eventualmente sou convencido por argumentos que eu não havia imaginado durante minha preparação	73%
Sustento a argumentação com informações fora do texto	72%

Casos curtos e objetivos são preferíveis a casos longos e detalhados	72%
Quando eu debato o caso previamente em pequenos grupos, meu aproveitamento da aula é melhor	70%

Pode-se perceber claramente que as afirmativas que obtiveram este índice de concordância expressivo representam opiniões favoráveis ao método do caso. E esta opinião geral é confirmada pelas afirmativas que reuniram um grande número de respostas discordantes, que foram as seguintes:

Tabela 7: Percentuais altos de Discordância

Afirmativa	% Discordância
Eu não me dou bem com disciplinas que usam casos	81%
Ao final da aula de caso eu fico com a sensação de ter perdido meu tempo	79%
Através do caso, o aprendizado é dispersivo, sem objetividade	73%

As afirmativas que apresentaram altos níveis de discordância evidenciam ainda mais a opinião dos alunos sobre o método; por exemplo, 79% dos respondentes não concordam que as aulas através do método parecem ser perda de tempo, isto é, eles acreditam que a aula foi produtiva de alguma maneira; e 73% discordam que o aprendizado através do método carece de objetividade, o que sem dúvida forma um quadro positivo sobre a opinião geral. Sendo assim, pode-se afirmar que é notório que o método desfruta de uma boa aceitação entre os alunos através destas primeiras impressões sobre as respostas obtidas.

Para prosseguir com o próximo ponto da pesquisa – a Análise Fatorial –, onde se irá buscar identificar alguns padrões de opinião, é importante ressaltar que a escolha das afirmativas para o questionário não foi aleatória: elas tinham a intenção de medir a relevância

de algumas características previamente determinadas, e se seria possível perceber isso através das respostas obtidas. Sendo assim, como primeiro ponto a ser investigado, elegeu-se a “adesão ao método”. Para tal ponto, as afirmativas escolhidas foram as seguintes:

- O método do caso é melhor do que o método expositivo
- Através do caso, o aprendizado é dispersivo, sem objetividade
- O caso me prepara para ser melhor profissional do que a aula expositiva
- Tenho a impressão que disciplinas que usam casos são menos exigentes academicamente
- O método do caso é insuficiente para esgotar o assunto de uma disciplina
- Os casos deveriam ser usados como complemento das aulas expositivas
- Eu tenho um desempenho melhor nas disciplinas expositivas do que nas que usam casos
- Eu não me dou bem com disciplinas que usam casos

Como segundo ponto a ser pesquisado, considerou-se importante investigar a opinião acerca do aprendizado proporcionado pelo método. Para isso, foram selecionadas tais afirmativas:

- Quando o professor direciona a discussão o aprendizado é melhor
- O caso me faz aprender conceitos de disciplinas diferentes daquela em que é utilizado

- Eu fico surpreendido com o alcance da discussão ser maior que o gerado pela leitura
- Quando o professor apresenta uma solução para o problema eu aprendo mais

Um terceiro conjunto de afirmativas foi criado no intuito de pesquisar as possíveis resistências ao método. Foram elas:

- Eu tenho dificuldade de entender os casos utilizados
- Ao final da aula de caso eu fico com a sensação de ter perdido meu tempo
- Eu tenho a impressão de que os casos são dispersivos porque não focam o problema a ser solucionado
- Eu tenho que saber muita coisa que não está no caso para resolver o problema apresentado
- Meu desempenho na discussão de um caso é inferior ao esforço dedicado à preparação
- Casos longos me desestimulam
- Eu fico tenso na discussão de um caso
- Sinto desconforto quando o caso não tem uma resposta certa
- Se eu fosse mais expansivo meu desempenho seria melhor nas disciplinas que usam casos

- Muitas vezes há poucas pessoas que polarizam a discussão prejudicando minha participação
- Se eu tivesse mais experiência profissional meu desempenho na discussão seria melhor

Decidiu-se também investigar sobre o entendimento, por parte dos alunos, da necessidade de preparação individual para as aulas com o método. Foi então criado o seguinte grupo de afirmativas:

- Leitura prévia é importante para a discussão do caso
- Quando eu debato o caso previamente em pequenos grupos, meu aproveitamento da aula é melhor
- A discussão gera um entendimento melhor do que a leitura
- Sustento a argumentação com fatos do texto
- Sustento a argumentação com informações fora do texto
- Procuo informações sobre a empresa antes de discutir o caso, como sites da Internet
- Faço anotações ao ler um caso para trazer para a discussão
- Mesmo sem ler um caso antes da discussão eu tenho um bom desempenho
- Eu prefiro não ter que ler nada antes da aula

Por último, foram selecionadas duas afirmativas que pretendiam medir a opinião sobre a adequação do método ao ambiente acadêmico brasileiro, que foram:

- Os alunos brasileiros não são preparados adequadamente para o método do caso
- Os professores brasileiros não são preparados adequadamente para o método do caso

Foram também incluídas no questionário outras afirmativas que se identificavam simultaneamente com um ou mais fatores definidos acima.

6.1. ANÁLISE FATORIAL COM OS DADOS DA PESQUISA

Em seguida, efetuou-se uma Análise Fatorial das respostas, de modo a aprofundar a pesquisa e encontrar padrões que ajudem a formar uma opinião balizada a respeito da aceitação do método pelos participantes (no caso, os alunos), além de verificar se os fatores definidos seriam identificados por esta análise.

Após várias rodadas exploratórias no *software* SPSS, chegou-se a uma análise aparentemente satisfatória; o resultado do teste KMO of MSA (Measure of Sampling Adequacy, ou Medida de Adequação da Amostra) foi de 0,586, o que significa que a análise fatorial pode ser conduzida com a amostra (considera-se que valores maiores que 0,5 são adequados, e menores, inadequados); além disso, o Teste Bartlett de Esfericidade apresentou um valor de 1.885,193 e nível de significância de $p=0,000$, que permite rejeitar a Hipótese Nula de que a Matriz de Correlação é a Matriz Identidade, ou seja, que não há correlação entre as variáveis. A tabela 8 a seguir foi gerada pelo próprio *software* SPSS:

Tabela 8

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.586
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1885.193
	df	903.000
	Sig.	.000

A definição do número de fatores para a análise foi o passo seguinte. A princípio, seriam feitas várias rodadas do modelo, testando variações no número de fatores de maneira a buscar uma solução mais robusta; entretanto, o software utilizado apresentou rapidamente uma solução com apenas seis fatores que se mostrou bastante adequada à interpretação dos resultados. A tabela a seguir mostra que a Variância Total Explicada acumulada até o sexto fator foi de 50,796%, o que pode ser considerado suficiente (a tabela completa encontra-se no Apêndice B).

Tabela 9

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	8,641	20,096	20,096	6,647
2	3,555	8,266	28,362	3,121
3	2,863	6,658	35,020	3,953
4	2,667	6,202	41,223	2,729
5	2,237	5,201	46,424	3,012
6	1,88	4,372	50,796	5,569
:	:	:	:	
:	:	:	:	
43	0,041	0,095	100	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

A seguir, foi feita uma avaliação dos conjuntos de afirmativas que se agruparam em cada um dos seis fatores; estabelecendo-se uma correlação mínima de 0,5 – em módulo – como significante, observou-se que nenhum dos fatores foi formado por apenas uma afirmação; portanto, o estabelecimento de seis fatores também foi considerado adequado.

6.1.1. ROTAÇÃO DOS FATORES

Uma importante ferramenta na interpretação de fatores é a rotação fatorial. Especificamente, os eixos de referência dos fatores são rotacionados em torno da origem até que alguma outra posição seja alcançada. As soluções de fatores não-rotacionados obtêm fatores de acordo com sua importância; o primeiro tende a ser um fator geral com quase toda a carga significativa e possui a maior explicação da variância; os fatores seguintes são então baseados na quantia residual de variância, sendo que cada novo fator explica porções sucessivamente menores de variância. O efeito final de rotacionar a matriz fatorial é redistribuir a variância dos primeiros fatores para os últimos, com o intuito de simplificar e conseguir um padrão fatorial mais significativo teoricamente.

Sendo assim, ao executar a análise através do SPSS, optou-se então pelo método OBLIMIN, que se concentra na simplificação das colunas da matriz fatorial. Com este critério, há uma tendência a obter-se cargas altas (próximas a -1 ou 1) e algumas próximas de zero em cada coluna da matriz. Isto significa uma maior facilidade para a interpretação, pois acaba fornecendo uma separação mais evidente dos fatores.

Portanto, depois de executada a rotação da matriz fatorial, e estabelecendo-se um critério de corte de 0,5 para cada variável, os grupos finais de fatores se formaram da seguinte maneira:

Tabela 10

FATOR 1: ADESÃO A CASOS	
O método do caso é melhor do que o método expositivo	0,817
Através do método do caso eu entendo como o problema se relaciona com o contexto da empresa	0,613
Através do caso, o aprendizado é dispersivo, sem objetividade	-0,593
O caso me prepara para ser melhor profissional do que a aula expositiva	0,756
Eu tenho a impressão de que os casos são dispersivos porque não focam o problema a ser solucionado	-0,557
Eu não me dou bem com disciplinas que usam casos	-0,528
Tenho a impressão que disciplinas que usam casos são menos exigentes academicamente	-0,601
O método do caso é insuficiente para esgotar o assunto de uma disciplina	-0,670

Não foi difícil identificar que o tema em comum a todas estas afirmativas foi o primeiro fator previamente definido e batizado como “Adesão a Casos”: das oito afirmativas escolhidas, seis apareceram neste primeiro fator. É importante frisar que as correlações negativas representam discordância por parte dos alunos pesquisados em relação ao tema das afirmativas em questão. Uma curiosidade a respeito deste fator foi a forte correlação positiva da primeira afirmativa, que compara o método do caso com o método tradicional, atribuindo ao primeiro uma superioridade sobre o segundo; e ao buscarmos o percentual de concordância com esta afirmativa na estatística descritiva, observamos que 61% dos alunos CONCORDA com ela, em maior ou menor grau; e apenas 9% discordam – o que é um resultado forte.

O fator seguinte teve como tema principal os estímulos derivados da aplicação do método. De uma maneira geral, pode-se deduzir que as afirmativas que formaram este fator são as que denotam um sentimento de que o método proporciona “facilidades” para a vida acadêmica. Tais afirmativas foram:

Tabela 11

FATOR 2: ESFORÇO E DEDICAÇÃO	
Quando o professor direciona a discussão o aprendizado é melhor	0,564
Casos longos me desestimulam	0,740
Casos curtos e objetivos são preferíveis a casos longos e detalhados	0,647
Mesmo sem ler um caso antes da discussão eu tenho um bom desempenho	0,526

É interessante observar que este conjunto é formado por afirmativas que podem ser interpretadas como possuidoras de características “facilitadoras”. Por exemplo, atribuir ao professor o papel de direcionador da discussão, relacionar o tamanho dos casos com o estímulo a estudá-los, e acreditar que se pode atingir um bom desempenho na discussão mesmo sem ler o caso em questão são claramente aspectos que traduzem uma idéia de menor rigor e principalmente de menor necessidade de esforço e dedicação. Entretanto, é bom lembrar que a junção destas afirmativas em um fator quer dizer apenas que os alunos identificam comunalidades entre elas, sem, no entanto, fazer um juízo sobre as mesmas.

Tabela 12

FATOR 3: ADVERSIDADES	
Eu tenho dificuldade de entender os casos utilizados	0,665
Necessito recorrer a livros didáticos para entender melhor os casos	0,551
Eu tenho que saber muita coisa que não está no caso para resolver o problema apresentado	0,665
Eu fico tenso na discussão de um caso	0,577
Meu desempenho na discussão de um caso é inferior ao esforço dedicado à preparação	0,577

Neste conjunto de afirmativas é possível identificar que o tema que as une diz respeito às adversidades inerentes ao método: de fato, das cinco afirmativas que se agruparam, três faziam parte do grupo previamente definido que buscava identificar as “resistências”. Nota-se também que todas as afirmativas são de caráter individual, portanto, é compreensível que os alunos tenham percebido características comuns nestas afirmativas, e as tenham agrupado num único fator, que acabou recebendo então o nome de “Adversidades”.

Continuando a análise dos fatores, chegamos ao quarto fator, que reuniu as afirmativas seguintes:

Tabela 13

FATOR 4: ASPECTO CULTURAL	
Os alunos brasileiros não são preparados adequadamente para o método do caso	-0,738
Os professores brasileiros não são preparados adequadamente para o método do caso	-0,658

Conforme se esperava, ambas se encontraram em um único fator: trata-se da percepção dos alunos sobre a adequação do uso do método por professores e alunos brasileiros. Por ser um método mais identificado com instituições de ensino estrangeiras, estas afirmativas constavam no questionário justamente para medir a percepção dos alunos sobre a adaptação do método tanto por parte dos professores brasileiros quanto por parte deles próprios. Portanto, a junção de ambas num único fator acabou se tornando natural.

Tabela 14

FATOR 5: REFLEXÕES	
Minha avaliação de participação na discussão é justa	0.608
O método do caso requer que os participantes desenvolvam mais respeito pelas opiniões alheias	0.668
Os casos deveriam ser usados como complemento das aulas expositivas	0.606

As três afirmativas que compõem o quinto fator traduzem uma noção de reflexão sobre o uso do método. São reflexões sobre aspectos diferentes do método, o que gerou uma dificuldade maior na hora de classificar este fator; no entanto, ao se avaliar cada uma delas individualmente, percebe-se que todas possuem um caráter reflexivo: sobre a própria participação na discussão, sobre o desenvolvimento do respeito às opiniões diferentes e sobre o uso didático do método.

Tabela 15

FATOR 6: PREPARAÇÃO	
A discussão gera um entendimento melhor do que a leitura	0.530
Quando eu debato o caso previamente em pequenos grupos, meu aproveitamento da aula é melhor	0.773
Leitura prévia é importante para a discussão do caso	0.546
Eu prefiro não ter que ler nada antes da aula	-0.563
Faço anotações ao ler um caso para trazer para a discussão	0.543
Eventualmente sou convencido por argumentos que eu não havia imaginado durante minha preparação	0.696

Finalmente, o sexto e último fator também possui um tema um pouco mais fácil de se observar: todas as afirmativas que se agruparam falam sobre a fase de preparação para a aula em que se utiliza o método. A identificação do tema em comum também se tornou fácil uma vez que, das seis afirmativas que aderiram ao fator, cinco haviam sido escolhidas na fase prévia como determinantes para se investigar sobre o entendimento, por parte dos alunos, da necessidade de preparação individual para as aulas com o método.

Ao final da análise, percebemos que nem todas as afirmativas do questionário acabaram por se identificar com algum dos fatores determinados – nem mesmo algumas daquelas que foram selecionadas previamente como determinantes para investigar algum aspecto individual. A tabela abaixo mostra aquelas que não aderiram a nenhum dos fatores de forma significativa, ou seja, que ficaram “soltas”, sem identificação. Algumas delas apresentaram uma correlação muito próxima a alguns dos fatores, e não seria difícil identificar o tema que as unia ao fator que se aproximaram – até porque, conforme esperado, algumas se aproximaram muito do fator que se identificou com os aspectos para os quais elas haviam sido selecionadas. Entretanto, para ser fiel ao critério de corte, preferiu-se não juntar estas afirmativas ao fator em questão, e classificá-las como “Sem caracterização”.

Tabela 17

SEM CARACTERIZAÇÃO
O caso me faz aprender conceitos de disciplinas diferentes daquela em que é utilizado
Eu fico surpreendido com o alcance da discussão ser maior que o gerado pela leitura
Sinto desconforto quando o caso não tem uma resposta certa
Sustento a argumentação com fatos do texto
Sustento a argumentação com informações fora do texto
Procuo informações sobre a empresa antes de discutir o caso, como sites da internet
Quando o professor apresenta uma solução para o problema eu aprendo mais
Eu tenho um desempenho melhor nas disciplinas expositivas do que nas que usam casos
Os casos são muito longos
Minha opinião sobre o caso muda após a discussão
Se eu fosse mais expansivo meu desempenho seria melhor nas disciplinas que usam casos
Muitas vezes há poucas pessoas que polarizam a discussão prejudicando minha participação
Se eu tivesse mais experiência profissional meu desempenho na discussão seria melhor
Eu acho muita pretensão resolver o problema da empresa, apenas com a leitura do caso
Ao final da aula de caso eu fico com a sensação de ter perdido meu tempo

6.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Neste estudo podemos registrar as seguintes limitações:

- A pesquisa teve apenas 81 respondentes, podendo ter pouca representatividade do universo pesquisado.
- Apesar da preocupação do autor em elaborar um questionário apropriado para obter informações relevantes, não houve validações com outros questionários. Este fato pode ter ocasionado limitações nas respostas dos entrevistados.
- A pesquisa não pretendeu avaliar os resultados por instituição, nem cruzar os dados com o perfil dos entrevistados na busca por algum padrão que sobressaísse.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. CONCLUSÃO

De um modo geral, através da pesquisa realizada ficou evidente que há uma avaliação positiva do Método do Caso por parte dos alunos de pós-graduação em escolas de negócios. Ainda na fase preliminar, de observação das respostas, já ficava claro, pela concentração das respostas nas faixas de concordância e discordância, que havia uma pré-disposição para avaliar positivamente o método. Posteriormente, a análise fatorial serviu para lançar um pouco mais de luz acerca da percepção dos alunos sobre o método do caso: o estabelecimento e a identificação dos fatores derivados da análise fatorial se tornam ferramentas analíticas muito importantes, ao evidenciar aquilo que, na opinião dos estudantes, são as características principais do método.

Estas conclusões são importantes para todos os atores envolvidos na questão acadêmica: professores, alunos e instituições de ensino. Para os professores, representa a identificação de uma ferramenta importante, fácil de ser utilizada, e, acima de tudo, de grande aceitação por parte dos alunos. Pode ser utilizada como um complemento ideal do método expositivo tradicional, por apresentar para os alunos situações e dilemas similares aos que deverão encontrar em suas práticas profissionais, tornando assim suas aulas mais interessantes e dinâmicas. Corroborando essa conclusão, Warren apud Berbel (2008) assim sintetiza a opinião dos alunos sobre como deve ser apresentado o conteúdo das aulas:

“Se um professor apresenta o conteúdo de um curso como um conjunto de informações com as quais o aluno deve apenas familiarizar-se, é quase certo que

os alunos não irão além de uma aprendizagem mecânica. No entanto, **quando a intenção é proporcionar aos alunos a compreensão dos conceitos fundamentais de um determinado conteúdo e a utilização de suas várias habilidades intelectuais na manipulação deste conteúdo, devem ser adotados procedimentos de ensino e avaliação relevantes para a aprendizagem significativa**”. (grifo meu)

Em relação aos alunos, o Método do Caso representa uma novidade bem vinda no ambiente acadêmico, que revigora e aumenta o interesse pelo aprendizado, e o coloca no foco do processo, ao substituir a passividade característica do método expositivo tradicional pela participação ativa e co-responsabilidade por seu próprio aprendizado. E neste ponto é importante citar novamente a pesquisa similar realizada por Hemzo e Lepsch a respeito do uso de Jogos de Negócios como método acadêmico: a resposta dos alunos também foi positiva, e revelou o entusiasmo pelo uso deste método como complemento às aulas tradicionais. Tal fato, ao ser relacionado com os resultados da pesquisa aqui realizada, que traz a mesma conclusão sobre o uso de casos de ensino, demonstra que os métodos centrados no participante não só possuem uma ampla aceitação por parte dos alunos, como principalmente se mostram preferidos por estes.

É interessante citar também que, além das respostas obtidas diretamente através da pesquisa, ao longo do processo de entrevistas vários alunos manifestaram espontaneamente suas opiniões sobre o tema; e entre estes, foi unânime a aprovação e a recomendação pelo uso do método do caso.

Finalmente, para as instituições de ensino, fica a evidência de que o método expositivo tradicional já não possui muito apelo junto ao público de pós-graduação em escolas de negócios. Os alunos mostraram suas preferências pelos métodos centrados no participante, não só pelo entusiasmo superior associado ao uso de tais métodos – método do caso e jogos de empresas –, como pela percepção de que estes mesmos métodos são mais eficientes para promover o aprendizado. Portanto, para serem positivamente avaliadas por seu público, estas pesquisas sugerem um curso lógico de ação que não pode mais ser ignorado por instituições que se pretendam modernas. Entretanto, é importante frisar que o uso de casos redigidos em línguas estrangeiras, ou de empresas estrangeiras, pessoas, ou mesmo situações de fora do âmbito nacional, pode significar um obstáculo para uma aceitação ainda maior do método. Infelizmente, não existe uma produção relevante de casos nacionais que possam ser usados em conjunto ou mesmo em substituição aos casos estrangeiros. No entanto, pelos dados levantados por esta pesquisa, a aprovação do método é elevada, independente deste “obstáculo”; sendo assim, não é difícil concluir que com o uso de casos nacionais, produzidos ou não pela própria IES, estes já elevados índices de aprovação do método pelos alunos poderiam ser ainda maiores.

Relembrando e adaptando as palavras de Klimick, pelo uso dos métodos centrados no participante, “os pólos de ensino e aprendizagem se reposicionam; passa a existir uma troca em que o professor ensina e aprende, aperfeiçoando sua docência, e o aluno aprende e ensina. O ambiente torna-se então propício para a construção do conhecimento e a descoberta do novo. Esse é o princípio balizador para a oferta de programas com flexibilidade para o aluno escolher quando, onde, o que estudar e de que forma”.

E, para finalizar, é bom também lembrar Paulo Freire, ao afirmar que “não há docentes sem discentes, ambos sujeitos do processo de aprendizagem, num processo de troca no qual há o imperativo ético de respeito às particularidades dos alunos”.

7.2. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Nota-se que há espaço para o aprofundamento do assunto através da realização de futuras pesquisas que, entre outras vertentes do tema, tragam informações sobre:

- Se o maior uso de casos de empresas nacionais aumentaria o interesse por parte dos alunos na aplicação do método
- Produção de casos nacionais como diferencial para a IES na atratividade para novos alunos
- Opinião dos professores sobre o método
- Alcance do uso do método hoje em dia nas IES no país, isto é, o quanto o método é utilizado hoje em dia, principalmente nas escolas de pós-graduação em negócios
- Cruzar os dados dos perfis dos alunos com os resultados obtidos para identificar algum padrão, seja por instituição, seja por características dos entrevistados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERBEL, Neusi A. N. **A Dimensão Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem em Cursos de Licenciatura**. 24ª Reunião Anual ANPEd. Caxambu, Outubro/2001. <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0400873741545.doc>. Acesso em 09/11/2008.

CHRISTENSEN, Roland C.; GARVIN, David A.; SWEET, Ann. **Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership**. Parte 1, Capítulo 1, págs. 3-14. Harvard Business School Press, 1991.

CRISTOV, Luiza. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência**. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2003

DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. 3ª ed. São Paulo, 2002, p. 231 - 248.

DORNELAS, José; **Empreendedorismo e o Estudo de Caso**, <http://www.casosdesucesso.sebrae.com.br/artigo/Empreendedorismo.pdf>

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3ª ed., p. 90 - 246. São Paulo: Atlas, 1997

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro : Editora Record, 1997. p. 104.

HEMZO, Miguel A.; LEPSCH, Sérgio L. **Jogos de Empresas com Foco em Marketing Estratégico: uma Análise Fatorial da Percepção dos Participantes.**

<http://200.169.97.103/seer/index.php/RBGN/article/viewFile/53/47>. Acesso em 09/11/2008.

IKEDA, Ana Akemi; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia M.; CAMPOMAR, Marcos Cortez. **O Método do Caso no Ensino de Marketing.** RAC-Eletrônica, v.1, n.3, art. 4, p. 52-68, Set./Dez. 2007

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 181.

KANITZ, Stephen. **Qual é o problema?** www.kanitz.com.br. Acesso em 07/06/2008

_____. **Estimulando a curiosidade.** Revista Veja, Editora Abril, edição 1826, ano 36, nº 43 de 29 de outubro de 2003, página 20

KLIMICK, Carlos Eduardo. **TNI (Técnicas para Narrativas Interativas).** Boletim Técnico do Senac, Volume 33, número 3, Set/Dez – 2007

KOLB, David; A. Rubin; I. M. Mcintyre, J. M. **Psicologia Organizacional - Uma Abordagem Vivencial.** São Paulo: Atlas, 1978.

LÍRIO, Gilvete S. W.; PIERRET, Vanusa H.; SOUZA, Adriano M. **O emprego da análise fatorial para a avaliação da qualidade dos serviços da RBS - TV em um município do RS.** XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, out de 2003; http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0207_0258.pdf. Acesso em 11/11/08.

MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A.; ERSKINE, James A.; LEENDERS, Michiel R. **Learninh with cases.** Second Edition. Canadá: Ivey Publishing, 2001

MINTZBERG, Henry. **MBA? Não, Obrigado: Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes.** Porto Alegre: Bookman, 2006

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997

PARASURAMAN, A. **Evaluation of simulation games: a critical look at past efforts and future needs.** In: Simulations, Games and Experiential Learning Techniques - CD-ROM. Volume 7. 1980.

PLACCO, V. & SARMENTO, M. **Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos. In: O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2003

ROBERTS, K. **Case development in Europe – an historical perspective.** Cranfield. ECCHO – The Newsletter of the European Case Clearing House, (32), 6-8. Spring, 2004

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Casos de Ensino em Administração – Notas sobre a Construção de Casos para Ensino.** RAC, v. 11, n. 2, Abr./Jun. 2007: 213-234

SERRA, Fernando; VIEIRA, Patrícia Serra. **Estudos de Casos – Como redigir, como aplicar.** LTC Editora, 2005

SOUZA, Paulo Roberto B. de. **Jogos de negócios como ferramentas para a construção de competências essenciais às organizações.** www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS18B-Jogos_de_Neg%F3cios_como_ferramentas.PDF. VII SEMEAD. Acesso em 26/10/2008.

TEIXEIRA, Gilberto. **Métodos de Ensino Usados em Administração: Características e Aplicações.** <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=14&texto=876>. Acesso em 26/10/2008.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento: O grande desafio empresarial.** São Paulo: Negócio Editora, 2001

UNIVERSIA. **Novas pedagogias invadem as salas de aula – Pelo método participativo alunos desempenham papel de extrema importância no processo de aprendizagem.** www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5295. Publicado em 12/10/2004. Acesso em 08/06/2008.

_____. **Orientador e não detentor único do conhecimento – O que mudou na relação professor/aluno.** www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5150. Publicado em 28/09/2004. Acesso em 08/06/2008.

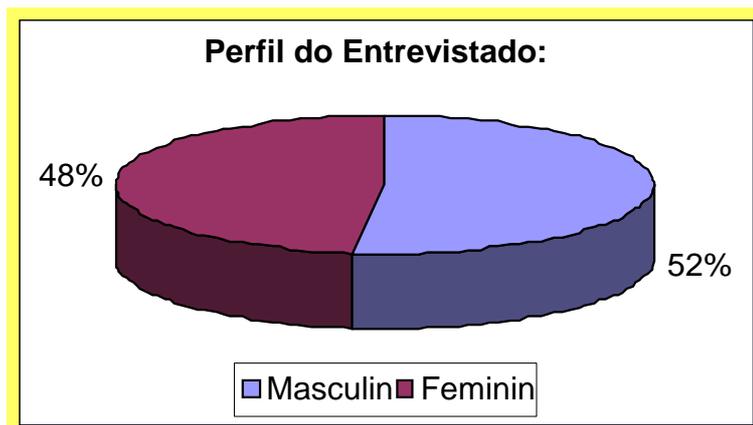
What is Flexible Learning? <http://flexways.flexiblelearning.net.au/aboutfl/whatisfl.asp>. Acesso em 08/10/08.

YIM, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** 3ª edição. Ed. Bookman, 2005.

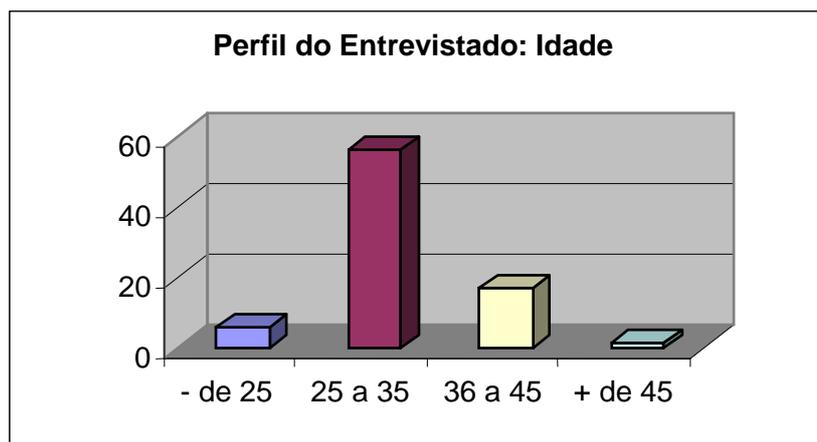
APÊNDICE A

Perfil do entrevistado

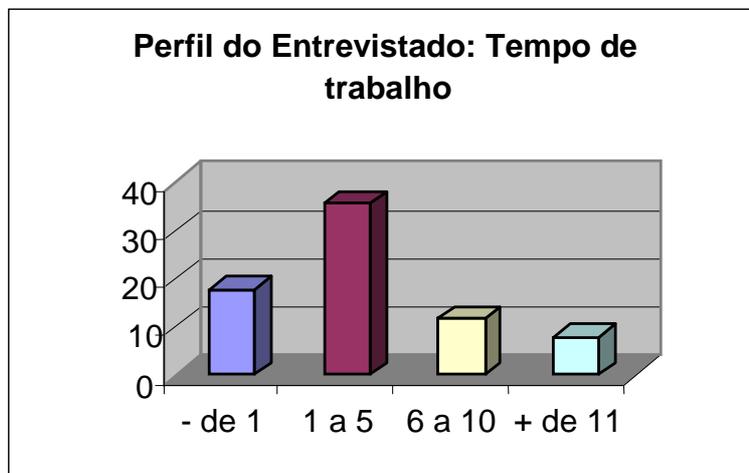
SEXO	81
Masculino	Feminino
42	39



FAIXA ETÁRIA				81
- de 25	25 a 35	36 a 45	+ de 45	
6	56	17	2	



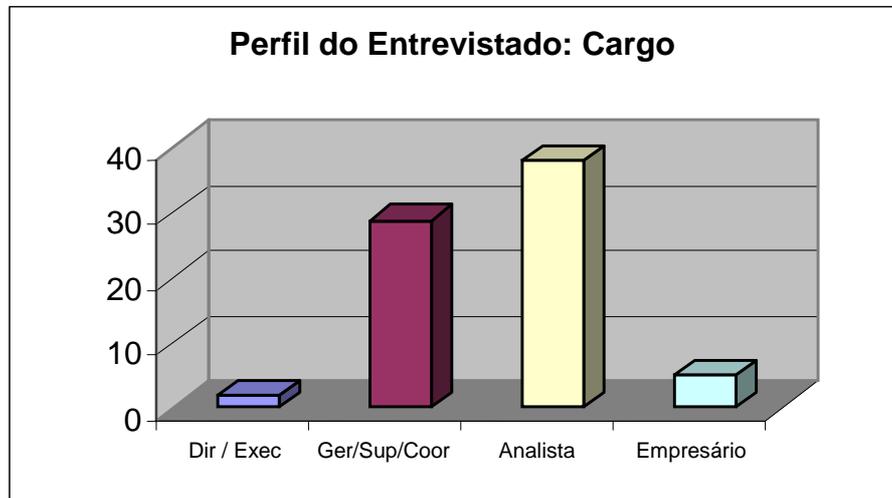
TEMPO TRABALHO			74
- de 1	1 a 5	6 a 10	+ de 11
18	36	12	8



ABRANGÊNCIA		74
Local	Nacional	Internacional
6	35	33



CARGO			74
Dir / Exec	Ger/Sup/Coor	Analista	Empresário
2	29	38	5



APÊNDICE B

Questionário sobre Método do Caso

	DISCORDA TOTALMENTE				
	DISCORDA PARCIALMENTE				
	NÃO CONCORDA NEM DISCORDA				
	CONCORDA EM PARTE				
	CONCORDA TOTALMENTE				
1 O método do caso é melhor do que o método expositivo	17%	44%	28%	7%	2%
2 Através do método do caso eu entendo como o problema se relaciona com o contexto da empresa	43%	43%	9%	4%	1%
3 O caso me faz aprender conceitos de disciplinas diferentes daquela em que é utilizado	41%	37%	17%	4%	1%
4 Eu tenho dificuldade de entender os casos utilizados	2%	14%	15%	32%	37%
5 A discussão gera um entendimento melhor do que a leitura	35%	43%	11%	7%	4%
6 Quando eu debato o caso previamente em pequenos grupos, meu aproveitamento da aula é melhor	47%	23%	11%	14%	5%
7 Eu fico surpreendido com o alcance da discussão ser maior que o gerado pela leitura	22%	33%	30%	9%	6%
8 Leitura prévia é importante para a discussão do caso	68%	26%	1%	4%	1%
9 Necessito recorrer a livros didáticos para entender melhor os casos	9%	22%	23%	33%	12%
10 Através do caso, o aprendizado é dispersivo, sem objetividade	1%	9%	17%	37%	36%
11 Sinto desconforto quando o caso não tem uma resposta certa	11%	23%	25%	25%	16%
12 Sustento a argumentação com fatos do texto	40%	37%	21%	1%	1%
13 Sustento a argumentação com informações fora do texto	36%	36%	25%	2%	1%
14 Procuro informações sobre a empresa antes de discutir o caso, como sites da internet	27%	36%	20%	12%	5%
15 Minha avaliação de participação na discussão é justa	31%	20%	35%	12%	2%
16 Quando o professor direciona a discussão o aprendizado é melhor	46%	37%	12%	4%	1%
17 Quando o professor apresenta uma solução para o problema eu aprendo mais	35%	28%	22%	6%	9%
18 O caso me prepara para ser melhor profissional do que a aula expositiva	19%	30%	36%	14%	2%
19 Eu tenho um desempenho melhor nas disciplinas expositivas do que nas que usam casos	9%	23%	37%	21%	10%
20 Os casos são muito longos	10%	32%	36%	12%	10%
21 Casos longos me desestimulam	27%	38%	12%	17%	5%
22 Casos curtos e objetivos são preferíveis a casos longos e detalhados	46%	26%	21%	7%	0%
23 Eu prefiro não ter que ler nada antes da aula	4%	12%	26%	27%	31%
24 Faço anotações ao ler um caso para trazer para a discussão	27%	40%	26%	6%	1%
25 Minha opinião sobre o caso muda após a discussão	10%	38%	35%	14%	4%
26 Eventualmente sou convencido por argumentos que eu não havia imaginado durante minha preparação	30%	43%	16%	10%	1%
27 Eu tenho a impressão de que os casos são dispersivos porque não focam o problema a ser solucionado	1%	12%	27%	33%	26%
28 Eu tenho que saber muita coisa que não está no caso para resolver o problema apresentado	5%	27%	25%	31%	12%
29 Se eu fosse mais expansivo meu desempenho seria melhor nas disciplinas que usam casos	16%	22%	32%	16%	14%
30 Eu fico tenso na discussão de um caso	1%	10%	35%	15%	40%
31 Meu desempenho na discussão de um caso é inferior ao esforço dedicado à preparação	5%	12%	30%	19%	35%
32 Mesmo sem ler um caso antes da discussão eu tenho um bom desempenho	12%	30%	27%	19%	12%
33 Muitas vezes há poucas pessoas que polarizam a discussão prejudicando minha participação	21%	36%	21%	12%	10%
34 O método do caso requer que os participantes desenvolvam mais respeito pelas opiniões alheias	60%	27%	9%	4%	0%
35 Se eu tivesse mais experiência profissional meu desempenho na discussão seria melhor	21%	30%	26%	12%	11%
36 Eu acho muita pretensão resolver o problema da empresa, apenas com a leitura do caso	12%	21%	19%	23%	25%
37 Ao final da aula de caso eu fico com a sensação de ter perdido meu tempo	1%	5%	15%	22%	57%
38 Eu não me dou bem com disciplinas que usam casos	2%	7%	9%	23%	58%
39 Tenho a impressão que disciplinas que usam casos são menos exigentes academicamente	5%	12%	23%	15%	44%
40 O método do caso é insuficiente para esgotar o assunto de uma disciplina	15%	22%	21%	23%	19%
41 Os casos deveriam ser usados como complemento das aulas expositivas	46%	33%	14%	5%	2%
42 Os alunos brasileiros não são preparados adequadamente para o método do caso	12%	16%	38%	17%	16%
43 Os professores brasileiros não são preparados adequadamente para o método do caso	14%	17%	40%	14%	16%

ANEXO A

Tabelas geradas pelo SPSS ao se realizar a Análise Fatorial da pesquisa feita com 81 alunos de pós-graduação em escolas de negócios.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,586
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1885,193
	df
	903
	Sig.
	,000

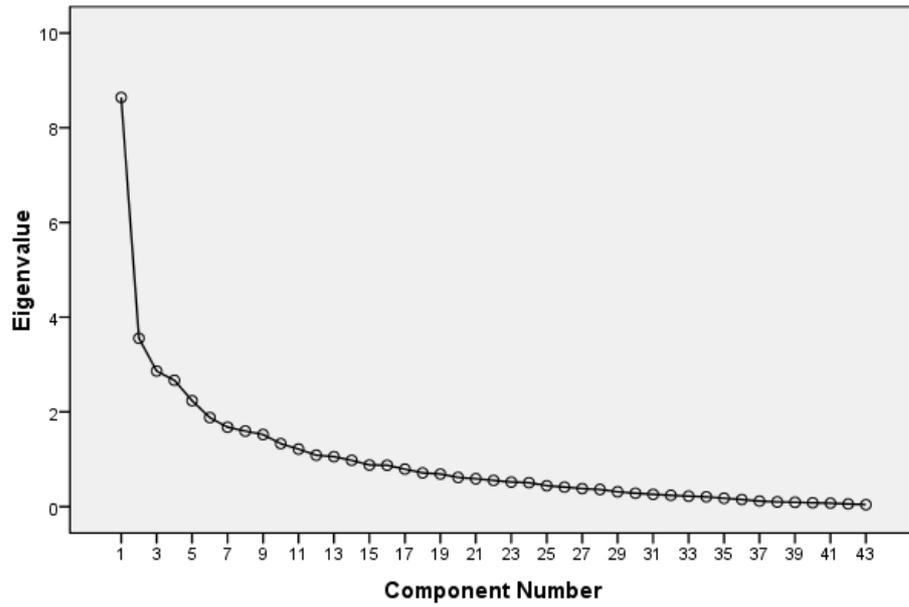
Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	8,641	20,096	20,096	6,647
2	3,555	8,266	28,362	3,121
3	2,863	6,658	35,020	3,953
4	2,667	6,202	41,223	2,729
5	2,237	5,201	46,424	3,012
6	1,880	4,372	50,796	5,569
:	:	:	:	:
:	:	:	:	:
43	,041	,095	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Scree Plot



Pattern Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	,817					
VAR00018	,756					
VAR00040	-,670					
VAR00002	,613					
VAR00039	-,601					
VAR00010	-,593					
VAR00027	-,557					
VAR00038	-,528					
VAR00037						
VAR00012						
VAR00003						
VAR00021		,740				
VAR00022		,647				
VAR00016		,564				
VAR00032		,526				
VAR00017						
VAR00028			,665			

VAR00030		,577			
VAR00031		,577			
VAR00009		,551			
VAR00004		,521			
VAR00020					
VAR00029					
VAR00011					
VAR00043			-,738		
VAR00042			-,658		
VAR00033					
VAR00035					
VAR00019					
VAR00034				,668	
VAR00015				,608	
VAR00041				,606	
VAR00025					
VAR00036					
VAR00013					
VAR00006					,773
VAR00026					,696
VAR00023					-,563
VAR00008					,546
VAR00024					,543
VAR00005					,530
VAR00014					
VAR00007					

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 26 iterations.

Structure Matrix

	Component					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	,765					
VAR00018	,753					
VAR00039	-,693					
VAR00010	-,661					
VAR00038	-,642					
VAR00002	,636					
VAR00037	-,625					-,524
VAR00027	-,599					
VAR00040	-,590					
VAR00012	,556					
VAR00003	,508					
VAR00013						
VAR00021		,730				
VAR00022		,670				
VAR00016		,560				
VAR00032		,507				
VAR00017						
VAR00028			,669			
VAR00031			,588			
VAR00030			,588			
VAR00004			,573			
VAR00009			,545			
VAR00020			,502			
VAR00011						
VAR00043				-,767		
VAR00042				-,685		
VAR00033						
VAR00035						
VAR00019						
VAR00034					,670	
VAR00015					,621	
VAR00041					,583	
VAR00025						

VAR00006						,772
VAR00026						,661
VAR00005						,646
VAR00008						,628
VAR00024						,570
VAR00023						-,552
VAR00007						,523
VAR00014						
VAR00036						
VAR00029						

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6
1	1,000	,034	-,155	-,004	,071	,349
2	,034	1,000	,007	-,061	,111	,047
3	-,155	,007	1,000	-,036	-,041	-,145
4	-,004	-,061	-,036	1,000	,024	,086
5	,071	,111	-,041	,024	1,000	,050
6	,349	,047	-,145	,086	,050	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Score Coefficient Matrix

	Component					
	1	2	3	4	5	6
VAR00001	,183	,015	,039	-,055	-,017	-,075
VAR00002	,124	,014	,002	-,018	,137	-,057
VAR00003	,067	-,030	-,011	-,151	,073	,048
VAR00004	-,011	-,042	,146	-,050	-,124	,022
VAR00005	,026	,056	,004	-,016	,001	,129
VAR00006	-,014	-,006	,069	-,022	-,059	,218
VAR00007	,072	,040	,091	,031	-,123	,102
VAR00008	-,034	,093	-,068	-,058	,098	,138
VAR00009	-,051	-,062	,179	,152	,001	,092
VAR00010	-,115	-,025	,017	-,024	-,007	,007
VAR00011	,004	,071	,121	,037	,025	-,049
VAR00012	,085	,055	,009	-,019	,102	,004
VAR00013	,047	-,006	-,042	-,058	,107	,035
VAR00014	,012	-,172	,041	,022	-,005	,134
VAR00015	-,007	-,048	,000	,098	,228	,032
VAR00016	,027	,191	-,004	,175	,032	-,012
VAR00017	,039	,142	,109	,096	,029	,047
VAR00018	,163	,088	,053	,061	-,058	-,039
VAR00019	-,069	,075	,081	-,148	,027	,047
VAR00020	,032	,016	,136	-,038	-,055	-,037
VAR00021	-,036	,257	,033	,008	-,072	,052
VAR00022	,021	,216	-,005	,002	,033	-,020
VAR00023	,032	,118	,009	,029	-,014	-,163
VAR00024	-,031	,017	-,025	-,013	-,013	,148
VAR00025	,025	,003	-,035	-,105	-,168	,035
VAR00026	-,087	,059	-,023	-,011	,034	,198
VAR00027	-,112	,076	,076	-,003	,035	,027
VAR00028	,016	,000	,213	,073	,127	-,021
VAR00029	,058	,011	,153	-,008	,027	,080
VAR00030	,020	-,010	,171	-,063	-,052	,026
VAR00031	,016	-,044	,175	-,040	,014	,013
VAR00032	-,005	,190	-,072	-,080	-,109	-,026
VAR00033	,016	-,037	,001	-,185	-,033	,054

VAR00034	-,013	-,043	,031	-,091	,235	,073
VAR00035	,084	-,114	,133	,197	,132	-,079
VAR00036	-,050	,100	,069	,030	,134	-,086
VAR00037	-,081	,082	,031	,021	-,010	-,069
VAR00038	-,093	,001	,045	,038	,013	-,034
VAR00039	-,115	,005	,014	-,073	,046	-,023
VAR00040	-,161	,072	-,070	,008	,063	,055
VAR00041	-,031	-,028	-,025	-,065	,221	-,040
VAR00042	,022	,001	,029	-,240	,033	-,052
VAR00043	,012	,018	,076	-,271	,004	-,018

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Component Score Covariance Matrix

Component	1	2	3	4	5	6
1	1,348	,149	1,641	-,043	,161	2,354
2	,149	1,132	-,135	-,026	2,108	,490
3	1,641	-,135	2,755	-,124	,575	1,707
4	-,043	-,026	-,124	,864	,145	,898
5	,161	2,108	,575	,145	4,014	,800
6	2,354	,490	1,707	,898	,800	4,594

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)