



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

Departamento de Administração

NICOLE ALONSO SANTOS DE SOUSA

**O MÉTODO DE ENSINO COM CASOS sob a ótica dos docentes
de Administração**

Brasília – DF

2023

NICOLE ALONSO SANTOS DE SOUSA

O MÉTODO DE ENSINO COM CASOS sob a ótica dos docentes de Administração

Monografia apresentada ao Departamento de Administração como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Administração.

Professora Orientadora: Doutora Helena Araújo Costa

Brasília – DF

2023

NICOLE ALONSO SANTOS DE SOUSA

O MÉTODO DE ENSINO COM CASOS sob a ótica dos docentes de Administração

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Administração da Universidade de Brasília da aluna

Nicole Alonso Santos de Sousa

Doutora, Helena Araujo Costa
Professora-Orientadora

Doutora, Vanessa Cabral Gomes
Professora-Examinadora

Doutor, Leonardo Silveira Conke
Professor-Examinador

Brasília, 16 de fevereiro de 2023

Dedico esse trabalho à Professora Helena Costa e à Casoteca ADM que me apresentaram o universo de casos de ensino e a todos os professores de Administração que me inspiraram e se tornaram elemento central dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ricardo e Flávia, por todo o apoio, incentivo e oportunidades que me proporcionaram ao longo da vida. Ao meu irmão, Rodrigo, por todos os momentos de divertimento. E aos meus avós, tias e primos pelas necessárias pausas na rotina.

Agradeço especialmente a Professora Helena Costa por me acolher desde o começo do curso, por me apresentar a tantas oportunidades e por aceitar me orientar nessa fase final, lendo cada página e me permitindo colaborar com a expansão da Casoteca ADM.

Aos professores de Administração, que me moldaram para o mercado profissional, me inspiraram e se tornaram elemento central desse trabalho, agradeço a parceria e colaboração.

Aos meus amigos, obrigada por toda troca, momentos de alegria, de desabafo e celebração durante esses anos. Pela graça de Deus e o apoio de todos vocês, essa pesquisa se desenvolveu de maneira tranquila e frutífera.

“Pensar sobre a formação emancipatória de administradores é uma tarefa audaciosa, já que esse profissional muitas vezes é compreendido como o responsável por reproduzir e manter a ordem hegemônica. Propor uma formação para além da reprodutibilidade, de modo a incentivar os administradores a refletir sobre suas ações no âmbito social, questionar as realidades humanas naturalizadas e vislumbrar outras formas de organizar o mundo, é o objetivo de uma perspectiva crítica de ensino”
LILIAN BAMBIRRA DE ASSIS

RESUMO

Este trabalho busca descrever a percepção dos docentes de Administração da Universidade de Brasília sobre o método de ensino com casos. Para tanto, foram consultados os docentes do Departamento de forma a apurar a experiência dos professores quanto ao uso de casos, verificando os benefícios e dificuldades e comparando as perspectivas de docentes nos 6 diferentes eixos temáticos do curso na UnB. A pesquisa teve caráter exploratório-descritivo e combinou técnicas quantitativas e qualitativas, em suas duas etapas. Na primeira etapa, os dados foram coletados por meio de formulário *on-line*, com 27 respostas válidas tratadas com o uso de tabela dinâmica em planilha eletrônica. Na segunda etapa, foram realizadas 17 entrevistas, tratadas por meio de análise de conteúdo. Os resultados indicam que a percepção dos docentes sobre o método de casos é predominantemente positiva e os principais benefícios observados pelos respondentes são: relação da teoria com a prática, participação ativa dos alunos, análise de múltiplos contextos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, os desafios são: dificuldade em obter casos adequados, falta de tempo e hábito para escrever casos, além de apatia e outros comportamentos não aceitáveis dos estudantes. Ainda, os dados revelam que professores de todos os eixos vivenciaram experiências positivas com o método, com exceção de Finanças, que revelou não utilizar esse método de ensino na graduação em Administração em razão de que o uso de casos seria dificultado pela proposição de assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento quantitativo necessário. Posto isso, conclui-se que a percepção dos docentes sobre o método de casos é majoritariamente positiva, ainda que encontre limitações e dificuldades, e o número de adeptos tem crescido dentro do Departamento, embora o uso ainda seja heterogêneo entre diferentes eixos do curso.

Palavras-chave: Método de Ensino; Casos, Docente, Administração, Universidade de Brasília.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino:	10
-----------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de Casos Publicados por Eixo da Administração:	27
TABELA 2: Amostra de Docentes por Eixo de Ensino:	32
TABELA 3: Frequência de uso de metodologias de ensino:	40
TABELA 4: Benefícios apontados pelos docentes no questionário:	50
TABELA 5: Desafios apontados pelos docentes no questionário:	52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Top 15 competências para 2025:	8
QUADRO 2: Os benefício e desafios da metodologia de ensino com casos:	15
QUADRO 3: Os desafios da metodologia de ensino com casos por autor:	18
QUADRO 4: Perfil de gênero dos docentes entrevistado:	35
QUADRO 5: Lista de perguntas do roteiro semiestruturado:	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivo Geral	3
1.2	Objetivos Específicos	3
1.3	Justificativa	3
2	REVISÃO TEÓRICA	6
2.1	Pensamento crítico e a formação do administrador	6
2.2	Metodologias Ativas de Ensino	7
2.2.1	Metodologias ativas no ensino da Administração	11
2.3	Método de ensino com casos: benefícios e desafios	13
2.4	Ensino com casos nos eixos da Administração	19
2.4.1	Administração Pública e Gestão Social	19
2.4.2	Estratégia e Inovação	20
2.4.3	Finanças	21
2.4.4	Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas	23
2.4.5	Marketing	24
2.4.6	Produção, Logística e Gestão da Informação	25
3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	28
3.1	Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa	28
3.2	Caracterização da organização, setor ou área, indivíduos objeto do estudo	29
3.3	População e amostra da pesquisa	30
3.4	Caracterização da amostra: perfil dos docentes	33
3.5	Caracterização e descrição dos instrumentos de pesquisa	35
3.6	Procedimentos de coleta e de análise de dados	37
4	RESULTADO E DISCUSSÃO	39
4.1	A utilização de metodologias ativas de ensino	39
4.2	A experiência dos docentes com o método de ensino com casos	44
4.3	Benefícios da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB	49
4.4	Dificuldades da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB	52
4.5	A perspectiva dos docentes por eixos temáticos	58
4.5.1	Administração Pública e Gestão Social	58
4.5.2	Estratégia e Inovação	59
4.5.3	Finanças	60
4.5.4	Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas	62
4.5.5	Marketing	63
4.5.6	Produção, Logística e Gestão da Informação	64
4.5.7	Comparação dos eixos	66
4.6	Síntese dos resultados da pesquisa	67
5	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO	70
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICES	83

1 INTRODUÇÃO

O ensino com casos é uma metodologia ativa de aprendizagem reconhecida mundialmente. Segundo Brito (2021), as metodologias ativas se fundamentam no princípio da autonomia. Isso reforça a necessidade de o ensino não se restringir à passagem de conhecimentos entre professor e aluno, mas de promover a construção do conhecimento de forma coletiva (FREIRE, 2011). Ainda, a metodologia ativa permite a associação entre teoria e prática, o que, na Administração, aproxima o estudante da rotina de um administrador formado (MORAN, 2015; NASCIMENTO *et al.*, 2016; BRITO, 2021).

Dentre as ferramentas de metodologia ativa de ensino, estão o *Problem Based Learning* (estímulo à reestruturação do conhecimento dentro de um contexto realista de forma a gerar novos conhecimentos ensinando os colegas ou discutindo em grupo), Simulações (testes de situações organizacionais em um ambiente controlado para verificar possíveis reações), os Jogos Empresariais (dinâmicas que estimulam a compreensão do ambiente organizacional a partir de simulações de negócios que permite a prática da teoria adquirida em sala de aula) e o Método de Ensino com Casos, sendo a última o modelo de pedagogia crítica mais extensivamente utilizada pelos docentes da área (ASSIS *et al.*, 2013; COSTA, 2015; VALDEVINO *et al.*, 2017; BRITO, 2021).

O ensino com casos se configura como um método de aprendizagem por meio de narrativas acerca de cenários ou problemas organizacionais de forma a fomentar competências gerenciais chave para o sucesso organizacional, colocando o estudante em um papel ativo de decisão (ELLET, 2007). Segundo Hammond *et al.* (2004), os cenários característicos dos casos abordam elementos essenciais à compreensão do processo decisório e, quando aplicados de maneira consistente, possibilitam ao futuro gestor os conhecimentos necessários para embasar decisões efetivas e estruturadas.

Os casos de ensino foram trazidos para a Administração por intermédio da instituição de ensino *Harvard Business School*, em 1908, a qual promoveu a produção dos primeiros casos de ensino e livros e tutoriais sobre a metodologia, em seguida se expandindo para os países europeus, asiáticos, para então chegar ao Brasil em 1970, por meio da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (ROESH, 2007; BRITO, 2021).

No Brasil, a construção de casos de ensino em gestão se apresenta restrita a poucas instituições como INSPER, ESPM, ENAP e FGV, que foram responsáveis pela disseminação do método no país. Na área pública, houve uma tentativa de ampla disseminação com a criação de uma Central Brasileira de Casos, em uma tripla parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual funcionou durante a década de 80, mas logo foi desativada (ROESH, 2007; FARIA E FIQUEIREDO, 2011; BRITO, 2021; LIMA, 2022).

Nessa conjuntura, a metodologia de ensino com casos acabou por ter uma difusão limitada entre os professores das universidades públicas brasileiras, haja vista a indisponibilidade de recursos financeiros para a compra de casos nas plataformas disponíveis; o reduzido número de casos em português; os casos desatualizados e descontextualizados em relação ao conteúdo lecionado pelos professores; a indisponibilidade de produzir casos novos e alinhados às necessidades dos docentes e discentes; e a resistência quanto às mudanças propostas pela metodologia (MOTTA, 1983; LIMA, 2022).

Para além dos claros benefícios do método, como aproximação de teoria e prática, estruturação do processo decisório e desenvolvimento do pensamento crítico, é fundamental apontar que qualquer metodologia aplicada em sala de aula deve ser condizente com o perfil do docente, dos discentes, do conteúdo e da disciplina em voga (LIMA, 2022). Nesse sentido, Herrera *et al.* (2020) apontam que o método de ensino com casos pode não ser aplicável em qualquer disciplina, enquanto Pereira e Silva (2018) demonstram que a grande maioria dos alunos ainda é inexperiente quanto ao método. Isso vale também para os professores, uma vez que muitos não se adaptam bem ao método de casos ou às metodologias ativas no geral (MINNITI *et al.*, 2017).

A alteração do papel do professor sob a ótica do aluno quando em comparação ao método de aula expositiva tradicional; a indisponibilidade de casos adequados para as disciplinas; a alta demanda de tempo para preparação para aplicação de casos; e a falta de instrução do método são apenas algumas das desvantagens que afastam docentes dessa metodologia de ensino, como aponta Lima (2022).

É nesse contexto de defasagem que foi concebida na Universidade de Brasília, em 2019, a Casoteca ADM, um projeto de extensão do Departamento de Administração representado por uma biblioteca aberta, digital e gratuita de casos de ensino originais e

contemporâneos em gestão, cujo objetivo é construir um banco de casos digital, que funcione com um repositório contemporâneos para o ensino em Administração. Zottmann (2021) aproveitou seu contexto e estudou a percepção dos alunos do departamento acerca da metodologia de ensino com casos de forma a “alimentar o conhecimento da Casoteca ADM acerca das experiências que os estudantes têm com casos e absorver mais fortemente em suas ações as perspectivas dos estudantes” (ZOTTMANN, 2021, p. 3). Nessa oportunidade, o autor constatou uma heterogeneidade de aplicação do método nos eixos de ensino da Administração na UnB, conforme percebido pelo corpo discente do departamento, todavia a perspectiva dos docentes não havia sido abordada.

Posto isso, esta pesquisa busca responder à pergunta: “**qual a percepção dos docentes de Administração da UnB sobre o método de ensino com casos?**”, de forma a atingir os seguintes objetivos geral e específicos.

1.1 Objetivo Geral

Descrever a percepção dos docentes de Administração da UnB sobre o método de ensino com casos.

1.2 Objetivos Específicos

1 – Apurar a experiência dos docentes do Departamento de Administração quanto ao uso da metodologia de ensino com casos e outras metodologias ativas de ensino.

2 – Analisar os benefícios e dificuldades da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB.

3 – Comparar as perspectivas de docentes nos 6 diferentes eixos temáticos do Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília

1.3 Justificativa

A relação ensino-aprendizagem vem retomando sua base crítica-dialética por meio da aplicação de metodologias ativas de ensino, como a método com casos, invertendo os

papéis em sala de aula e tornando o aluno protagonista de seu próprio aprendizado, o que coloca o professor em um papel de orientador do processo, sobrepujando o papel tradicional de transmissor do conhecimento (ASSIS *et al.*, 2013; VALDEVINO *et al.*, 2017; DIESEL *et al.*, 2017; BRITO, 2021, LIMA, 2022). Diante disso, Teixeira (1985) defende a importância de repensar as práticas pedagógicas da Administração em vista do desinteresse em abandonar o método tradicional de ensino através da transferência de saberes de professor para aluno.

Nessa conjuntura, o presente trabalho contribui ao contexto científico ao ampliar a literatura e o entendimento acerca da perspectiva dos professores de Administração sobre as metodologias ativas de ensino e o ensino com casos, abordando suas experiências, análises, visões e dificuldades, temática pouco explorada na academia. Posto isso, esse trabalho tem potencial de auxiliar nos processos de atualização do projeto pedagógico dos cursos de Administração da Universidade de Brasília, e até mesmo de outras Instituições de Ensino Superior.

Essa pesquisa impacta também no alcance dos objetivos da Casoteca ADM, projeto de extensão do qual a pesquisadora faz parte desde 2020. Nesse sentido, os resultados obtidos por meio deste trabalho corroboram com os objetivos da Casoteca ADM de “fomentar o uso de casos na docência superior em Administração na Universidade de Brasília e na comunidade acadêmica de Administração do Brasil” e “incrementar a tríade ensino – pesquisa – extensão por meio de elaboração de casos de ensino a partir de experiências de pesquisa e de extensão do ADM”. Dessa forma, o citado projeto poderá aproveitar dos insumos científicos dessa pesquisa de forma a promover a metodologia de ensino com casos de forma direcionada com base na visão dos professores do Departamento.

Ainda, Zottmann (2021), ex-membro da Casoteca ADM que realizou uma pesquisa sobre o método com os alunos de Administração da Universidade de Brasília, constatou uma heterogeneidade de aplicação do método nos eixos de ensino do curso. Na literatura explorada para construção do referencial teórico deste trabalho, foi possível perceber que a temática do uso da metodologia por eixo de ensino é pouco explorada e não foi possível encontrar justificativas suficientes que expliquem essa problemática. Posto isso, essa pesquisa contribui de forma a suprir essa defasagem na literatura acadêmica de Administração, além de fortalecer as práticas integradas de pesquisa, ensino e extensão do Departamento.

Este projeto de pesquisa está estruturado em 5 seções. A primeira é a introdução, com contextualização e formulação do problema, definição dos objetivos que norteiam a pesquisa e a justificativa do trabalho. A segunda seção refere-se à teoria que serve de base para a pesquisa, seguida pela formulação dos preceitos metodológicos que a orientam. A quarta seção se propõe a analisar os resultados e, por fim, as considerações finais inferidas do estudo.

2 REVISÃO TEÓRICA

O presente tópico descreve a preocupação crescente com a formulação do pensamento crítico em administradores em formação, discutindo o que a literatura acadêmica da Administração aborda acerca da temática e como ela levou à adoção das metodologias ativas de ensino e do método de ensino com casos no ensino da gestão, introduzindo suas características, usos, vantagens e desvantagens.

2.1 Pensamento crítico e a formação do administrador

Para os antigos gregos, a Dialética era a arte de, por meio do diálogo, tirar conclusões por meio de argumentos que definiam os conceitos envolvidos em uma discussão. Na atualidade, concebe-se a Dialética como a compreensão da realidade com base na contradição intrínseca a ela, reconhecendo-a como elemento em constante transformação (KONDER, 2017).

Essa lógica dialética de compreensão da realidade é o que define o processo de construção do pensamento crítico, que, nos últimos anos, vêm sendo objeto de estudo de pesquisas no campo da Administração. Nessa perspectiva, estudos acerca da pedagogia crítica entraram em voga, visando buscar formas de tornar a formação do futuro administrador mais crítica, ética e ativa.

Do ponto de vista ontológico, a pedagogia crítica parte do pressuposto de que um outro mundo é possível e de que a educação não deve ser resultado de um processo de ajuste do sujeito à realidade presente. Assim, o que se espera por meio da pedagogia crítica é desenvolver um ambiente propício para a participação dos discentes como sujeitos de sua aprendizagem, entendida como um processo dialógico de formação social e política, no qual o conteúdo é somente um dos componentes. (ASSIS *et al.*, 2013, p. 47).

Nessa conjuntura, Paulo Freire (2011) defende que a educação não deve se moldar às necessidades do mercado de trabalho, de caráter técnico. Deve ser um processo de humanização do sujeito e de desempenho de sua cidadania, inferindo-se que o processo de aprendizagem não é neutro. Posto isso, a “Educação para libertação”, expressão cunhada

por Freire (2011), é uma relação dialética de aprendizagem que liberta o indivíduo de ideologias a partir da compreensão das contradições da realidade.

No campo da Administração, a pedagogia crítica e humanizada surge como solução para a potencialização de uma gestão mais ética, consciente e eficiente, mediante a perspectiva de que as relações econômicas, sociais e políticas, entremeadas pela competitividade e necessidade de resultados, exigem administradores cada vez mais capacitados a tomarem decisões efetivas e eficientes, o que aproxima as “novas demandas da sociedade e o processo educacional” (BRITO, 2021, p. 19) em busca de metodologias educacionais que rompam com ensino tradicional e mercadológico da Administração.

Guerreiro Ramos (1984) aborda em sua literatura que para um administrador, “não é suficiente gerir organizações: é necessário dirigir a sociedade como um todo”. Em outras palavras, é papel do ensino em Administração promover a formação de administradores com pensamento ético que ativamente deliberam e fomentam a mudança organizacional e social, percepção da qual depreende-se a necessidade de uma gestão complexa que unifique temáticas sociais e ambientais que o momento exige (BOLZAN; ANTUNES, 2015).

A docência que tem por base a concepção crítica e dialética da realidade deve colocar o aluno em posição de protagonismo de seu próprio aprendizado, enquanto o professor assume o papel de orientador do processo. Brito (2021) aponta que uma alternativa para o estabelecimento do protagonismo do discente é a utilização de metodologias ativas de ensino. Não obstante, os cursos de graduação e pós-graduação em Administração tornaram-se adeptos de tais metodologias, com o intuito de formar administradores hábeis a lidar com a complexidade do ambiente empresarial no qual decisões gerenciais são tomadas (VALDEVINO *et al.*, 2017).

2.2 Metodologias Ativas de Ensino

A urgência em ressignificar a construção do conhecimento, a partir de uma postura autônoma, reflexiva, investigativa e crítica advém da necessidade de cidadãos e profissionais capazes de lidar com as rápidas mudanças da sociedade contemporânea (POZO, 2002; DIESEL, 2017; MINTZBERG, 2010; BRITO, 2021). Essa conjuntura demanda um novo perfil de docente, sobre quem recai a responsabilidade de munir a sociedade com esses indivíduos. Posto isso, entra em voga o debate acerca das

metodologias de ensino utilizada pelo educador, tendo em vista que podem levar o aluno a “ser livre ou submisso, seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (BORDENAVE, 1995; PAIVA, 2016, p. 147).

Mediante as necessidades da sociedade contemporânea, as metodologias ativas de ensino surgem como uma alternativa, uma vez que se alicerçam no princípio da autonomia, em um processo de aprendizagem autogerenciado pelo próprio estudante em que o conhecimento não é transmitido, mas construído em conjunto, com o professor como orientador do processo (FREIRE, 2011; DIESEL, 2017; BRITO, 2021).

As metodologias ativas de ensino atuam dentro da lógica dialética que corrobora com a prática da educação libertadora de Freire (2011), apontando a resolução de problemas e situações como a ferramenta de construção de saberes críticos, reflexivos e dialéticos para desenvolvimento das habilidades necessárias para um bom administrador (PAIVA, 2016).

Nesse sentido, Moreira *et al.* (2014) destaca as características do administrador moderno:

- (1) Capacidade para empreender e tomar decisões;
- (2) Capacidade para atuar em equipes e boa relação interpessoal;
- (3) Flexibilidade e proatividade diante das mudanças organizacionais;
- (4) Visão sistêmica dos fatos e ligação com aspectos organizacionais;
- (5) Capacidade de negociação;
- (6) Capacidade comunicativa;
- (7) Conhecimentos em informática; e
- (8) Conhecimento de outros idiomas (em especial o inglês). (MOREIRA et al. 2014 apud ZOTTMANN, 2021, p. 16).

Além disso, as mudanças impostas pela sociedade somadas às transformações provenientes da pandemia de coronavírus enfrentada ao longo dos anos de 2020 e 2021, implicam em um novo perfil profissional que abarca 15 competências essenciais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020).

QUADRO 1 - Top 15 competências para 2025

Competências e grupo de competências percebidos como crescentes até 2025, segundo as empresas entrevistadas

1. Pensamento analítico e inovação
2. Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizado
3. Resolução de problemas
4. Pensamento crítico
5. Criatividade
6. Liderança
7. Uso, monitoramento e controle de tecnologias
8. Programação
9. Resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade
10. Raciocínio lógico
11. Inteligência emocional
12. Experiência do usuário (*User Experience – UX*)
13. Orientação a serviços - foco no cliente
14. Análise e avaliação de sistemas
15. Persuasão e negociação

Fonte: Tradução livre do relatório *Future of Jobs Survey, World Economic Forum 2020 apud ZOTTMANN, 2021, p. 17.*

Segundo Godoi *et al.* (2016, p. 341), as metodologias ativas de ensino são métodos em que os alunos participam ativamente de atividades, como “leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas que promovem a síntese, análise e avaliação do conteúdo de classe” sob a orientação e supervisão do docente. Para Paiva (2017), são múltiplas as metodologias ativas de ensino:

A exemplo da estratégia da problematização, do Arco de Margueret, da aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL), da aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), do círculo de cultura. Vale esclarecer que outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros. (PAIVA, 2017, p. 147).

As metodologias ativas de ensino são utilizadas para colocar o aluno frente a uma situação problema que o induza analisar criticamente para compreender e superar o contexto apresentado, valendo-se de seu repertório intelectual, buscando conceitos,

ferramentais ou experiências que possam ajudá-lo, o que corrobora com o desenvolvimento de habilidades essenciais aos futuros profissionais e administradores modernos (DALFOVO, 2013; LIMA, 2022). Nessa conjuntura, os docentes podem ser criativos com as metodologias ativas de forma a aproveitar seus benefícios, desde que estejam preparados para tal (PAIVA, 2017). As vantagens de tais métodos para o professor está centrada em seus princípios norteadores:



FIGURA 1: Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino
Fonte: DIESEL *et al.*, 2017.

Ao analisar a figura 1, pode-se compreender que, ao colocar o aluno como protagonista da construção do conhecimento, o docente se depara com uma maior participação da turma e engajamento dos alunos com o conteúdo lecionado, uma vez que demanda papel ativo do estudante (DIESEL *et al.*, 2017). Já o princípio da autonomia, pautado em um ambiente educacional criado pelo docente em que o aluno se sente à vontade para expressar e ouvir ideias, desenvolve no estudante autonomia e motivação, favorecendo também a participação em sala (DIESEL *et al.*, 2017).

A reflexão e problematização da realidade também colabora com a motivação dos alunos e seu desejo de aprender, mas principalmente com a formação de indivíduos capazes de atender as necessidades da sociedade contemporânea por profissionais de gestão mais críticos e habituados à mudança, colaborando com a responsabilidade do professor enquanto profissional (RAMOS, 1984; DIESEL *et al.*, 2017; BRITO, 2021).

Ainda, o trabalho em equipe favorece a interação com os colegas, com o professor e com a realidade enfrentada pelo aluno, o que permite ao professor uma maior integração com a turma para melhor leitura das necessidades educacionais do corpo discente. Também há a inovação, princípio que permite a adaptação do professor à mudança para abraçar as metodologias ativas e permitir uma transição fluída entre o modelo tradicional de ensino e o novo modelo. Para tanto, o professor deve estar sempre inovando seus métodos e conhecimentos, o que lhe mantém como profissional atualizado e capaz de promover um ensino cada vez mais atual, crítico e analítico para seus alunos (DIESEL *et al.*, 2017).

Por fim, a mudança do papel do professor para orientador do processo de construção do conhecimento traz como vantagem a concepção do “ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes” (OLIVEIRA, 2010, p. 29). É um processo em que o professor também pode aprender junto a seus alunos e construir novos saberes a serem aproveitados no futuro. Contudo, a mudança de papel apresenta uma outra face, em que os docentes podem não se sentir confortáveis a abandonar seu papel tradicional, uma das maiores dificuldades para a disseminação do uso das metodologias ativas (DIESEL *et al.*, 2017).

Ademais, em vista da grande quantidade de metodologias disponíveis, não existe consenso absoluto em sua operacionalização, o que dificulta a sua aplicação por docentes que não tenham tido preparo ou contato anterior com as metodologias durante sua formação. Além disso, Paiva (2016) aponta a resistência à mudança por parte do docente; a falta de instrução em metodologias ativas na formação profissional do professor; a dificuldade de contemplar, avaliar e associar o objetivo de aprendizagem às metodologias disponíveis; e o desconhecimento de ferramentas avaliativas formativas como os maiores desafios para aplicação das metodologias ativas.

2.2.1 Metodologias ativas no ensino da Administração

O ensino em Administração foi introduzido no Brasil pela Coroa portuguesa em 1808 com a disseminação de conhecimentos e técnicas comerciais, em um modelo de ensino jesuítico, ou seja, tradicional e com a transmissão do conhecimento do professor para o aluno. Mas apenas em 1930, na Era Vargas, que o ensino em Administração se

tornou profissionalizante, com a criação de muitos cursos em instituições de ensino superior (BOLZAN E ANTUNES, 2015).

Com o passar dos anos, o número de alunos matriculados em cursos de Administração cresceu exponencialmente, em um aumento de 579% apenas entre 1995 e 2013. Contudo, a qualidade do ensino focou na formação de profissionais técnicos, gerando muitos administradores de baixa qualificação para desempenhar cargos com maior exigência de capacidades críticas e analíticas (ALCADIPANI E BRASLER, 2000; BOLZAN E ANTUNES, 2015)

Nesse sentido, Teixeira (1985) elenca a importância de repensar as práticas pedagógicas da Administração em vista do desinteresse em abandonar o método tradicional de ensino. Como definem Bolzan e Antunes (2015), é papel do ensino em Administração promover a formação de administradores com pensamento ético que ativamente deliberam e fomentam a mudança organizacional e social, percepção da qual depreende-se a necessidade de uma gestão complexa que unifique temáticas sociais e ambientais que o momento exige. Em vista disso, Gobbo (2016) aponta que:

A competência técnica do administrador decorre da competência de identificar os ativos intangíveis para transformá-los em práticas, capacitando o aluno para as mudanças dos processos e das necessidades no contexto da organização, entendendo o paradoxo entre o mercado e suas mudanças. Considera-se também que o profissional docente deve instigar saberes que conduzam à transformação, preparando o profissional ao cumprimento de regulamentações, introduzindo-o a novas tecnologias para atender as variações do consumidor ou de seus parceiros. A prática gera as transformações de forma efetiva para a utilização de instrumentos que garantam um nível de competitividade atual e futuro. (GOBBO, 2016, p. 260).

Posto isso, a qualidade do ensino em Administração está além da formação técnica, sendo necessário a construção de repertório de conhecimento que permita a aplicação prática do conhecimento técnico, além de fomentar a capacidade crítica e analítica do administrador frente a essas ferramentas.

À luz desses acontecimentos, os cursos de graduação e pós-graduação vêm dando destaque ao uso das metodologias ativas para desenvolver nos futuros administradores a habilidade de gerenciar a complexidade da realidade organizacional e tomar decisões. Para tanto, a decisão acerca de qual método utilizar perpassa os objetivos de aprendizagem da

disciplina, ou seja, o que o professor planeja demonstrar e quais habilidades deseja incutir em seus alunos ao término das atividades programadas (VALDEVINO *et al.*, 2017).

Segundo levantamento realizado por Valdevino *et al.* (2017), as metodologias ativas mais utilizadas nos cursos de Administração são: trabalho em grupo, discussões, jogos de empresa e simulações, dramatização, e método de ensino com casos, sendo este o com maior número de adeptos, em contraponto aos métodos mais tradicionais, como a aula expositiva, palestras, seminários, estudo dirigido, dissertações e resolução de exercícios.

Plebani e Domingues (2008) destacam que um caso para ensino permite a interação e ação, com análise, trabalho em equipe, discussão, bem como dramatização, sendo uma ferramenta pedagógica que pode servir de base para todas as metodologias ativas. Assim, o método de ensino com casos será apresentado em maiores detalhes na seção a seguir.

2.3 Método de ensino com casos: benefícios e desafios

Segundo Valdevino *et al.* (2017), um caso é uma ferramenta pedagógica que apresenta a reconstrução de uma situação ou problema gerencial para fins didáticos, apresentando fatores ambientais da empresa, as partes interessadas e outras informações que forneçam evidências de análise para construção do processo de tomada de decisão, com entendimento do problema e implementação da solução apontada.

Um caso de ensino tem por objetivo “desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial”; “familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente”; e “ilustrar aulas expositivas”. Ainda, por convenção, os casos se apresentam como uma leitura breve que habilita os sujeitos do processo a identificar e resolver problemas gerenciais e a lidar com fatores de risco (ROESCH, 2007, p. 214).

Em sala de aula, esse método possui várias estratégias de uso, dentre as quais não há um consenso absoluto. Em Harvard, por exemplo, os alunos leem o caso e discutem em sala, sendo o debate direcionado pelo professor moderador por meio de perguntas a chegar em uma solução ou conclusão pré-definida, a ser explicada pelo docente ao final da aula. Esse modelo é chamado de restritivo indutivo (ASSIS *et al.*, 2013).

Por outro lado, Assis *et al.* (2013) apresenta outros dois modelos: o primeiro é o restritivo não indutivo, em que o caso é aplicado, mas não há perguntas diretas sobre ele, mas um esquema que direcione o raciocínio do discente, apontando, por exemplo, qual temática os alunos devem refletir dentro do caso. O segundo é o método não restritivo, embasado nas propostas de Ellet (2007) em que não há perguntas ou esquema que induza o aluno, permitindo que a análise se pautе exclusivamente na percepção do discente.

Independente da estratégia de aplicação que o docente opte por utilizar, as notas de ensino surgem com a finalidade de fornecer um guia de uso do caso para os docentes, com um resumo do caso, fontes dos dados, objetivo de aprendizagem, alternativas de análise, questões para debate e material complementar. São informações importantes para docentes que não tiveram contato prévio com o método, uma vez que “auxiliam na verificação da adequação do caso e na definição de estratégias para o seu desenvolvimento” (ROESCH, 2007; FARIA E FIGUEIREDO, 2013, p. 182). Entretanto, apesar de ser um componente amplamente defendido pela literatura acadêmica, muitos casos deixam de apresentar esses recursos aos professores ou são constituídos de forma incompleta, o que dificulta a utilização da ferramenta didática por docentes que ainda não estão familiarizados ao método.

Bolzan e Antunes (2015) apontam que existe um consenso quanto à efetividade do método de casos para a introdução de conceitos e sobre a superação do estrangeirismo do ensino da Administração. Além disso, segundo Dalfovo (2013), o método permite análises interdisciplinares e estimula a pesquisa, o que é de extrema relevância para as instituições de ensino.

Ao passo que apresenta muitos benefícios, a literatura também explora, de maneira mais limitada, os desafios para o uso da metodologia de ensino com casos. Diante desse panorama, o quadro a seguir resume os principais benefícios, apresentando também os desafios para aplicação do método.

QUADRO 2: Os benefício e desafios da metodologia de ensino com casos

<i>Benefícios</i>	<i>Desafios</i>
Desenvolvimento do pensamento crítico	Resistência dos docentes
Orientação para ação	Resistência dos discentes
Análise de múltiplos contextos	Adaptação do docente ao papel de orientador
Tomada de decisão	Má instrução ou condução dos docentes quanto ao uso do método
Resolução de problemas	Pequeno repertório de casos nacionais
Integração de áreas do conhecimento	Poucas plataformas gratuitas
Relação entre teoria e prática	Falta de tempo e tradição para a escrita de casos
Negociação	Casos antigos e descontextualizados
Comunicação	Supressão de informações por parte das empresas das quais os casos tratam
Participação ativa em sala	
Associação entre sala de aula e ambiente corporativo	
Estímulo ao uso do repertório intelectual	
Estímulo à pesquisa	
Experiencia da realidade em ambiente controlado	

Fonte: Adaptado de Brito (2021) e Lima (2022)

O método de ensino com casos apresenta uma gama de vantagens, mas essa ferramenta didática se difundiu de forma limitada entre os docentes. Uma preocupação apontada por Roesch (2007) é a confusão entre estudo de caso e caso para ensino devido à escassez de literatura sobre o tema, o que causa problemas à compatibilidade dos casos produzidos no Brasil para sustentar o aprendizado. Nesse sentido, um estudo de caso é uma metodologia de pesquisa acadêmica voltada para o público acadêmico, enquanto um caso para ensino tem por objetivo a aprendizagem do aluno (ROESCH, 2007; FARIA E FIGUEIREDO, 2013).

Nessa conjuntura, a literatura brasileira sobre o aspecto pedagógico do ensino com casos é limitada, o que limita também a formação e contato dos docentes brasileiros com as estratégias de uso da metodologia e como fomentá-la para melhor compatibilidade com o cenário nacional educacional em Administração.

Há poucos professores que redigem casos para ensino no Brasil e o acervo nacional é limitado (ROESCH, 2007). As principais plataformas são de acesso pago ou estrangeiras, fornecendo material em inglês (LIMA, 2022). No Brasil, poucas instituições fomentam a ampliação do acervo brasileiro à exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, que aceita submissões para publicação de casos na Revista de Administração Contemporânea (RAC) com foco em pós-graduação (ARAGÃO E SANGO, 2000; ROESCH E FERNANDES, 2006; ROESCH, 2007; BRITO, 2021).

Outro empecilho à produção de casos alinhados às necessidades dos docentes é a dificuldade de obter o consentimento das empresas para o uso de seus dados reais. Além disso, segundo Faria e Figueiredo (2013), o ideal é que os casos para ensino advenham das necessidades e dos objetivos de aprendizagem dos docentes. Ou seja, constatada a necessidade, o professor deveria ser capaz de redigir ou solicitar um caso alinhado aos objetivos de sua disciplina. Contudo, Lima (2022) destaca que os docentes não têm tempo disponível ou preparo para a escrita do material pedagógico.

Para Garvin (1991), uma das maiores dificuldades é a resistência à mudança, uma vez que muitos professores não se sentem confortáveis em migrar de um modelo de aula convencional e expositivo para um sistema de orientação, além de que as instituições de ensino, por vezes, não endossam a mudança por conflitos em quesitos pedagógicos.

Lima (2022) revisou a literatura sobre o assunto e destacou os principais desafios para a utilização do método de ensino com casos na Administração. Sob a ótica do professor, seus desafios são separar o tempo para realização das leituras e preparo da aula; encontrar casos alinhados a seu objetivo de aprendizagem para a disciplina; a perda da importância de seu papel em sala; erros cometidos devida à pouca instrução sobre o método; e acesso limitado aos casos devido ao preço ou idioma.

Em consonância, Lourenço e Magalhães (2013) destacam que, embora muitos docentes acreditem no potencial do método de ensino com casos e, por vezes, defendem o seu uso, a maioria não tem conhecimento suficiente sobre as premissas pedagógicas e acabam não utilizando-o.

Brito (2021) aponta que o tipo de avaliação adotado pelo docente também se apresenta com um desafio. No método de ensino com casos, modelos de avaliação formativa se destacam, uma vez que avaliam o processo de aprendizagem e não se limita ao conhecimento acadêmico. Como os casos têm por premissa a análise e criticidade, não apresentando respostas certas ou erradas, mas respeitando a pertinência e o sentido lógico, a avaliação somativa tradicional, que avalia o conhecimento acadêmico adquirido por meio de uma prova ou trabalho, acaba por não ser compatível, mas muitos docentes ainda a aplicam sobre o método. Segundo Santos e Guerra (2016), isso se deve à uma falha no processo de licenciatura brasileiro, no qual muitos docentes tiveram pouco ou nenhum contato com qualquer formação didática sobre modelos de avaliação e como manipulá-los de forma a atender suas necessidades em sala de aula.

Por fim, a posição adotada pelo docente enquanto professor mediador no método ativo de ensino com casos implica deixar claro os objetivos, procedimentos e critérios avaliativos com os alunos antes de iniciar a aplicação dos casos, estar disponível e aberto a lidar com críticas boas ou construtivas e ser reflexivo para mudar sua postura quando necessário (URIAS E AZEREDO, 2017). Sendo assim, a adoção de tais métodos não implica somente uma mudança prática de atividade realizada em sala, mas uma mudança comportamental profunda é exigida, o que torna ainda mais difícil para os docentes a aderirem ao método de ensino com casos.

QUADRO 3: Os desafios da metodologia de ensino com casos por autor

Autor	Desafios
Roesch (2007)	<p>Confusão entre estudo de caso e caso para ensino</p> <p>Literatura brasileira sobre o aspecto pedagógico do ensino com casos é limitada</p> <p>Acervo nacional é limitado: Poucos professores que redigem casos para ensino no Brasil</p>
Faria e Figueiredo (2013)	<p>Dificuldade de obter o consentimento das empresas</p> <p>Casos não surgem das necessidades e dos objetivos de aprendizagem dos docentes</p>
Lima (2022)	<p>Docentes não têm tempo disponível ou preparo para a escrita do material pedagógico.</p> <p>Separar o tempo para realização das leituras e preparo da aula</p> <p>Encontrar casos alinhados a seu objetivo de aprendizagem para a disciplina</p> <p>Perda da importância de seu papel em sala</p> <p>Erros cometidos devida à pouca instrução sobre o método</p> <p>Acesso limitado aos casos devido ao preço ou idioma</p>
Gavin (1991)	Resistência à mudança pelo docente
Lourenço e Magalhães (2013)	Conhecimento insuficiente sobre as premissas pedagógicas
Brito (2021)	Tipo de avaliação adotado pelo docente
Santos e Guerra (2016)	Muitos docentes tiveram pouco ou nenhum contato com qualquer formação didática sobre modelos de avaliação e como manipulá-los de forma a atender suas necessidades em sala de aula.
Urias e Azeredo (2017)	Mudança comportamental profunda

Fonte: Reprodução de ideias

2.4 Ensino com casos nos eixos da Administração

Esta seção apontará os achados em relação ao uso, os benefícios e as dificuldades em se utilizar a metodologia por eixo de ensino da Administração.

2.4.1 Administração Pública e Gestão Social

Segundo Aragão e Sango (1995), a formação de administradores públicos deve ser voltada à adaptação do profissional à realidade, transitando da formação de administradores rígidos para administradores estratégicos e criativos.

Formar hoje um administrador ou um gerente público não é treiná-lo em modelos baseados na previsibilidade, na possibilidade de apontar deterministicamente a médio e longo prazos. Deve-se prepará-lo para mover-se adaptativamente à realidade cotidiana, inventando em muitos casos soluções; para estimular esforços concertados e organizados, para somar percepções e ideias até obter visões compartilhadas a respeito do que se faz e do que deve ser feito nas organizações públicas. (KLIKSBERG, 1992 apud ARAGÃO E SANGO, 1995, p. 3)

Posto isso, o método de casos de ensino vem sendo utilizado no eixo da Administração Pública e Gestão Social pois permite a formação de profissionais com visão holística, habituados a resolver problemas, “contribuindo para deixar para trás a crença na exclusividade das decisões, na exigência de uma só maneira de fazer as coisas” (ARAGÃO E SANGO, 1995, p. 12). Além disso, as proposições do método permitem que o administrador saiba lidar com a complexidade do ambiente público, com a confluência de fatores políticos e de opinião pública. Aragão e Sango (1995) também abordam outros benefícios como o desenvolvimento de habilidades interpessoais e aproximação do estudante com a realidade a ser enfrentada.

Apesar dos benefícios apontados, Graham (2010) destaca que existe pouca sistemática de aplicação de métodos de registro de conhecimentos em organizações governamentais, o que dificulta a formulação de casos.

Em uma pesquisa realizada por Faria e Figueiredo (2011), verificou-se que, entre os 122 casos de ensino publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa

em Administração, no período de 2007 a 2011, apenas 1 caso fora desenvolvido no eixo temático da Administração Pública, o que dá indícios da limitação da oferta de casos nessa temática.

2.4.2 Estratégia e Inovação

A Estratégia é a frente da Administração que se preocupa com a definição de objetivos organizacionais a longo prazo, estipulando metas e definindo as ações e recursos necessários para alcançá-las. Nessa conjuntura, faz-se necessário um perfil de administrador capaz de formular, monitorar e controlar a estratégia organizacional por meio de um processo adaptável, contínuo e com pequenas mudanças adicionais (CHANDLER, 1962; MINTZBERG et al., 2006; FÁVERO, VILLAR E WALTER, 2016).

Já a frente de Inovação também está atrelada à estratégia, apresentando-se como um processo no qual as organizações “transformam ideias em bens, serviços ou processos novos ou significativamente melhorados com o objetivo de progredir, competir ou diferenciarem-se com sucesso no mercado” (BAREGHEH, ROWLEY E SAMBROOK, 2009 *apud* SILVA, BAGNO E SALERNO, 2014, p. 477). Posto isso, a inovação se pauta em planejamento, manutenção e controle, em consonância aos preceitos estratégicos.

Dada essa perspectiva, o ensino da Estratégia teve como primeira abordagem pedagógica a metodologia de ensino com casos, servindo de temática primária ao desenvolvimento do método para a Administração na Harvard Business School. Segundo Fávero *et al.* (2016), no início, a universidade convidava executivos locais para apresentar suas organizações em aula, o que acabou por gerar insumos para casos suficientes para compor o primeiro livro de casos da instituição, responsável por disseminar o ensino em estratégia em outras instituições de ensino superior.

Isso posto, o contexto organizacional configura-se como um ambiente volátil e instável, que demanda decisões rápidas tomadas usualmente através de métodos indutivos, o que justifica o ensino em Estratégia estar pautado em metodologias ativas desde o princípio, uma vez que procedimentos técnicos transmitidos de forma tradicional não são bem compreendidos sem serem aplicados em situações práticas (FÁVERO *et al.*, 2016).

Nessa conjuntura, o ensino em estratégia com casos tem por objetivo desenvolver no discente a análise e pensamento estratégicos e habilidades interpessoais, além de

permitir ao aluno contato com modelos de direção de empresas de diversos portes, preparando para a realidade do mercado (FÁVERO *et al.*, 2016).

Mediante vista, Gosling e Mintzberg (2006) cunharam sete princípios que regem o ensino em estratégia, sendo eles:

- (1) docência em gestão deve ser restrita a gerentes praticantes, selecionados a partir de desempenho comprovado, pois o sucesso na atuação como administrador é a melhor qualificação para ensinar sobre o assunto;
- (2) os docentes devem continuar atuando como gestores para que possam abordar a aprendizagem em gestão por meio de suas práticas, pois experimentação concreta é uma maneira poderosa de incorporar novas ideias e técnicas;
- (3) o ensino de gestão possibilita o incremento da experiência empresarial e de vida de forma plena, pois a prática pode se refletir no processo da educação por meio de críticas dos assuntos discutidos em sala de aula;
- (4) o segredo para a aprendizagem é a reflexão minuciosa, que propicia um momento para o gestor analisar suas práticas sob outra perspectiva;
- (5) a reflexão em sala de aula deve produzir impacto na organização em que o docente atua;
- (6) a junção desses elementos ao ensino de gestão torna-se um processo interativo de aprendizagem, ocorrendo, com isso,
- (7) implicações profundas na estrutura, no corpo docente e na pedagogia do ensino de gestão, em que o docente tem o papel de facilitador. (GOSLIN E MINTZBERG, 2006 apud FÁVERO *et al.*, 2016, p. 77).

Sendo assim, os princípios que regem o ensino da estratégia estão completamente atrelados aos princípios da metodologia de ensino com casos, o que denota uso abrangente da metodologia nas disciplinas de Estratégia e Inovação, o que corrobora com a pesquisa de Faria e Figueiredo (2011), em que, dentre os 122 casos de ensino publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração entre 2007 e 2011, 45 casos foram desenvolvidos no eixo temático de Estratégia, demonstrando o forte apelo do tema no cenário nacional.

2.4.3 Finanças

No último século, a relação ensino-aprendizagem em Finanças vem evoluindo. Segundo Costa (2015), até o final do século XX, a produção e reprodução do conhecimento em finanças era de base empírica, utilizando da experiência para traçar o comportamento dos investidores e reproduzi-lo como processo de tomada de decisão.

Contudo, o mercado financeiro configura-se como uma das mais importantes ferramentas no financiamento das atividades econômicas dos países, proporcionando o alocação de recursos de forma a permitir melhores condições às unidades econômicas. Nessa perspectiva, com o avanço da globalização e a evolução das tecnologias utilizadas, o sistema financeiro tornou-se cada vez mais complexo, incorporando em sua estrutura ferramentas que permitem uma alocação cada vez mais eficiente e segura dos recursos disponíveis (CARVALHO, 2014).

Nessa conjuntura, mediante à complexidade do sistema financeiro, a área acadêmica de finanças passou a desenvolver estudos entorno da formulação de conceitos para a tomada de decisão com base na teoria moderna de Finanças. Apesar dos avanços no campo acadêmico, em sala de aula a relação ensino-aprendizagem ainda foca na transmissão do conhecimento entre docente e discente de maneira tradicional, por vezes de forma autoritária e conservadora, sem espaço para reflexão crítica por parte do aluno. Posto isso, mostra-se complicada a mobilização dos professores de finanças para reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, o que distancia ainda mais o uso de metodologias ativas nas disciplinas do eixo temático (MAFRA, 2012; COSTA, 2015).

Nesse sentido, o método de ensino com casos não possui muitos adeptos. Em uma revisão da literatura realizada por Costa (2015) nos principais jornais sobre educação em Finanças, os casos para ensino foram citados em apenas 2 artigos. Smith (2010) delimita que o uso de casos é dificultado pela proposição de assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento quantitativo necessário e Cagle (2005) define que o uso de estudo de caso em finanças aborda temas como ética das empresas, não necessariamente abordando conceitos dentro de Finanças. É importante destacar que o artigo de Cagle (2005) trata de estudos de caso e não casos para ensino.

No Brasil, em uma pesquisa realizada por Faria e Figueiredo (2011), verificou-se que, entre os 122 casos de ensino publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, apenas 5 casos foram desenvolvidos no eixo temático de Finanças, o que sugere uma baixa aderência ou procura pelo método na área de Finanças no contexto nacional.

2.4.4 Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas

A Gestão de Pessoas se configura como um conjunto de métodos e práticas para a motivação do trabalhador buscando seu melhor desempenho e melhor retorno para a organização. No Brasil, o ensino em gestão de pessoas se consolidou durante a década de 1970 com o apogeu das questões trabalhistas, as quais, com o passar dos anos, tornou o cenário mais complexo, exigindo também profissionais mais habilitados. Contudo, o ensino do tema na graduação de Administração se baseava em manuais práticos reproduzidos dos Estados Unidos, de ordem pragmática (MORIN, 1991; AMORIM, COMINI E FISCHER, 2019).

Nessa conjuntura, até os anos 1990, a gestão de pessoas foi tachada de “meramente processual, executora e reativa” ou “um mal necessário” (AMORIM *et al.*, 2019, p. 217). Posto isso, a partir dos anos 2000, o campo acadêmico e educacional da gestão de pessoas passou a demandar esforços para mudar seu enfoque de um conjunto de manuais e receitas para a formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos, capazes resolver problemas a partir de soluções eficientes e inovadoras.

Entretanto, o ensino em gestão de pessoas confluiu para o uso das *best practices* – melhores práticas – advindas de multinacionais e grandes empresas referência de mercado na gestão de seus recursos humanos. Ou seja, apesar de se basear em casos de empresas reais, não foi colocada em voga a metodologia de ensino com casos, que exige análise crítica e não apenas reprodução de bons exemplos (ASSIS *et al.*, 2013; AMORIM *et al.*, 2019).

Ademais, Amorim *et al.* (2019) aponta que é preciso formar melhores gestores e profissionais de RH para enfrentar a complexidade do ambiente organizacional, mas a literatura acadêmica ainda está distante de abordar fidedignamente o que acontece dentro das empresas no campo de gestão de pessoas para preparar seus estudantes.

Assim, para o ensino na Gestão de Pessoas, é necessário tratar da complexidade dos ambientes organizacionais, apontando para os discentes que não há um manual e que não existe apenas uma solução correta. Além disso, outros elementos se mostram essenciais para a formação de um gestor hábil a lidar com a complexidade, como: “estruturar um modelo de autonomia e responsabilidade”; “montar um ambiente de aprendizado que promova a reflexão contínua sobre erros e falhas”; “sensibilizar os alunos para a

importância de uma comunicação ativa com diálogos francos dentro das organizações”; “não pautar o ensino em apenas casos de sucesso, mas como superar os erros e falhas evidenciados nas organizações”; “desenvolvimento de visão crítica e sistêmica, tendo consciência de que a Gestão de Pessoas é atribuição de todo gestor” (AMORIM *et al.*, 2019, p. 221).

Mediante o exposto, infere-se que o eixo de gestão de pessoas ainda não é amplamente adepto às metodologias ativas ou ao método de ensino com casos para uso em sala de aula, o que corrobora com o fato de que há poucas propostas metodológicas sobre o tema (DA CUNHA, 2017). Ainda, literatura acadêmica em geral se limita a abordar o uso de metodologias ativas como instrumento laboral da gestão de pessoas, a serem aplicadas em organizações como parte de treinamentos e processos seletivos (SANTOS *et al.*, 2019; DOS SANTOS JUNIOR; 2020)

Em síntese, o campo da Gestão de Pessoas não se apresenta como usuário ativo do método de ensino com casos, conforme pode-se observar pela pesquisa de Faria e Figueiredo (2011). Dentre 122 casos de ensino publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, apenas 6 casos foram desenvolvidos no eixo temático de Gestão de Pessoas.

2.4.5 Marketing

Kotler (2000) define Marketing como o processo de identificar e atender as necessidades e desejos dos clientes e consumidores por meio da criação, oferta e troca de produtos e serviços. É um campo da Administração que passou por muitos avanços no último século e Shimoyama e Zela (2002) apontam que transformações ainda maiores continuarão a acontecer. Nessa conjuntura, um profissional de marketing deve estar sempre preparado para acompanhar as mudanças do mercado e deve ser capaz utilizar criticamente e reflexivamente as ferramentas que têm a disposição para acompanhar as tendências e tomar decisões eficientes.

Posto isso, Salvador e Ikeda (2019) apontam que o uso de metodologias ativas de ensino como o método com casos tem se mostrado proveitoso em disciplinas de Marketing, uma vez que permitem uma conexão interdisciplinar entre Marketing, outras disciplinas do curso de Administração e os desafios reais da vida do profissional.

Ikeda *et al.* (2007) ainda aponta os mesmos desafios percebidos na abordagem sobre o método de casos no contexto geral do curso de Administração, como os alunos por vezes se sentirem pouco instruídos para utilizar o método. Contudo, os discentes acreditam que o uso de casos em Marketing deveria ocorrer sempre, pois lhes oferece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, favorecendo também sua capacidade argumentativa, mas não gostariam de ter um curso inteiramente dado por meio de casos. A percepção dos professores não foi verificada, o que Ikeda reconhece ser muito importante para um entendimento mais amplo da questão.

Os casos de Marketing são abundantes. No contexto nacional, conforme verificado por Faria e Figueiredo (2011), entre os 122 casos de ensino publicados em 4 anos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 35 casos foram desenvolvidos no eixo temático de Marketing, indicando maior efervescência ao redor do tema.

2.4.6 Produção, Logística e Gestão da Informação

As disciplinas na área de Produção, Logística e Gestão da Informação se configuram como “altamente dinâmicas, de forte cunho tecnológico baseado em sofisticados métodos matemáticos” (GEORGES E SEYDELL, 2015, p. 1).

Produção é a “atividade de gerenciamento de recursos escassos e processos que produzem e entregam bens e serviços, visando a atender as necessidades e/ou desejos de qualidade, tempo e custo de seus clientes.” (PASQUALINI *et al.*, 2010, p. 9). Nesse sentido, é responsabilidade do profissional de produção saber como usar eficientemente seus recursos escassos para produzir os bens e serviços que satisfaçam a seus clientes. Ou seja, é uma disciplina em que se espera que o discente desenvolva a habilidade de tomada decisões para alocação de recursos de forma eficiente.

Contudo, segundo Bido (2004), existem duas principais controvérsias acerca da abordagem das “decisões” em produção, com docentes defendendo uma abordagem mais tática e técnica, com ferramentas e tecnologias, ou uma abordagem mais estratégica. O segundo ponto de divergência é o foco na produção de manufaturas ou de serviços. Nessa conjuntura, o autor destaca que casos aplicados sobre serviços não retratam tão bem os

conceitos de operações e que, por vezes, os docentes preferem focar em aspectos matemáticos e tecnológicos do que abordar aspectos estratégicos.

Apesar das controvérsias, a literatura ainda aponta o uso de casos para abordar as disciplinas básicas, estimulando o trabalho em grupo com orientação do professor, além de permitir contato com empresas de mercado. Todavia, a maioria dos casos disponíveis não são nacionais (BIDO, 2004).

Já a Logística é definida como “a parte da cadeia de suprimentos que planeja, implementa e controla de modo eficiente o fluxo, para frente e reverso, e a estocagem de bens, serviços e informações relativas desde o ponto de origem até o ponto de consumo de modo a atender os requisitos do consumidor” (CLM, 2004). Posto isso, o ensino em Logística se apoia em três pilares de conhecimento, cunhados por Georges (2003), sendo eles: organização logística, tecnologia e métodos de decisão.

O pilar “métodos de decisão” denota a possibilidade do uso de metodologias ativas. Nesse sentido, a literatura acadêmica revela que a prática da Logística é fortemente atrelada ao uso de ferramentas e tecnologias de apoio à decisão, as quais o aluno deve aprender a manusear e compreender antes de analisar os dados e tomar decisões. Mas uma vez familiarizado eles, o discente é capaz de se aprofundar em problemas mais complexos, similares ao que encontrará no exercício da profissão (GEORGES E SEYDELL, 2015).

Sendo assim, um dos maiores desafios do docente para aplicação de metodologias ativas ou o método de caso de ensino em Logística é promover o contato anterior dos seus alunos com os aspectos ferramentais da profissão. Contudo, o uso de tais métodos não é desencorajado. Georges e Seydell (2015) apontam que casos podem ser utilizados para apresentar a logística de forma sistêmica, de forma a entrelaçar os elos da cadeia logística e a sua importância.

Na pesquisa realizada por Faria e Figueiredo (2011), verificou-se que, entre os 122 casos de ensino publicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 6 casos foram desenvolvidos no eixo temático de Logística e Produção, o que dá indícios de que a adesão ao método ainda pode ser limitada.

Por fim, a frente de Gestão da Informação se configura como matéria interdisciplinar que requer um “conjunto de conhecimentos, análises, técnicas e ferramentas específicas. É primordial destacar que não se trata da execução de um processo sobre dados com propósito de obter resultados, mas preconiza o entendimento de todo o

ambiente no qual os dados estão inseridos” (CORDEIRO E CASSIANO, 2018, 9. 207). Segundo Choo (2003, p. 27), o objetivo da disciplina é moldar profissionais que saibam “aproveitar os recursos e capacidades informacionais de forma que a organização aprenda e se adapte ao ambiente de mudança”.

Quando aplicada dentro das Ciências Sociais Aplicadas, como é o caso da Administração, a Gestão da Informação refere-se à identificação, uso das fontes de informação e geração de conhecimento organizacional. Nessa perspectiva, a aplicabilidade prática da teoria da gestão da informação é abordada em casos na perspectiva acadêmica, à exemplo de Amorim e Tomaél (2011). Entretanto, não foram encontrados estudos mais aprofundados acerca do uso de metodologias ativas ou ensino com casos para tais disciplinas.

TABELA 1: Número de Casos Publicados por Eixo da Administração

Eixo da Administração	Instituições	
	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração 122 casos publicados	Harvard Business School 29.632 casos publicados
Administração Pública e Gestão Social	1	60
Estratégia e Inovação	45	10.802
Finanças	5	5.289
Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas	6	7.381
Marketing	35	3.513
Produção, Logística e Gestão da Informação	6	2.587

Fonte: Adaptado de Harvard Business Review Store (2022) e Faria e Figueiredo (2011).

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Esta seção apresenta os aspectos metodológicos norteadores da pesquisa, com delimitação da organização em foco, população e amostra, descrição dos instrumentais utilizados para coleta de dados e como estes serão tratados e analisados.

3.1 Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa

A fim de cumprir com os objetivos específicos propostos nesse trabalho, foi adotada a tipologia de pesquisa exploratória-descritiva, em uma abordagem quanti e qualitativa (ou mista).

A pesquisa exploratória tem por objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, de maneira a ampliar o conhecimento do pesquisador acerca da temática em questão (GIL, 2012; LOZADA E NUNES, 2019). Posto isso, a pesquisa exploratória foi utilizada para construção do referencial teórico do presente trabalho de forma a permitir maior afinidade entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa.

Para atender aos objetivos de “apurar a experiência dos docentes”, “analisar os benefícios e dificuldades da metodologia de ensino com casos” e “comparar as perspectivas nos 6 diferentes eixos temáticos do Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília”, foi utilizada a tipologia de pesquisa descritiva, de forma a descrever tais aspectos, delimitando as características da população em relação ao objeto de estudo (LOZADA E NUNES, 2019). Ademais, a abordagem de análise mista, com dados qualitativos e quantitativos, foi adotada de forma a considerar dados quantificados e analisados estatisticamente, somando a eles a subjetividade intrínseca ao objetivo geral de pesquisa proposto, o qual exige a compreensão da perspectiva dos docentes de Administração da UnB acerca do uso da metodologia de ensino com casos (LOZADA E NUNES, 2019).

Posto isso, o método de pesquisa adotado abrange duas etapas: a aplicação de questionários para a amostra populacional e a realização de entrevistas com docentes sorteados do Departamento de Administração da Universidade de Brasília. O questionário foi utilizado de maneira a compreender sua perspectiva, apurar a sua experiência, analisar os benefícios e dificuldades enfrentados com o uso da metodologia de ensino com casos.

Contudo a ferramenta não abarca por completo as informações necessárias para cumprir com o objetivo de comparar os dados nos 6 diferentes eixos temáticos do curso. Por esse motivo, a entrevista foi formatada de forma a obter dados qualitativos para os dois primeiros objetivos e explorar de maneira mais aprofundada os aspectos que caracterizam o uso do método nos eixos do curso.

3.2 Caracterização da organização, setor ou área, indivíduos objeto do estudo

O objeto de estudo dessa pesquisa será investigado em campo no Departamento de Administração (ADM) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília (UnB), com enfoque no corpo docente do curso.

A UnB foi fundada em abril de 1962, por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, com três “trancos básicos de estudos”, sendo eles:

- I. Direito – Administração – Economia;
- II. Letras Brasileiras; e
- III. Arquitetura e Urbanismo.

O curso de Administração foi reconhecido em 26 de junho de 1969 e dois anos depois teve seu currículo consolidado, o qual foi modificado e reestruturado em 4 oportunidades: 1988, 2009, 2013 e 2018, sendo a última a alteração vigente no momento (FACE, 2018). Atualmente, o Bacharelado em Administração se divide em dois cursos presenciais: Administração de Empresas, na modalidade diurno, e Administração, na modalidade noturno. Para esta pesquisa, são utilizados os dados obtidos com os docentes do departamento, abrangendo professores de ambos os cursos.

Ainda, a pesquisa visa comparar os dados obtidos entre os eixos de ensino do curso. Para tanto, considera-se como eixos de ensino em Administração as 6 áreas temáticas definidas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília (FACE, 2018):

- a) Administração Pública e Gestão Social;

- b) Estratégia e Inovação;
- c) Finanças;
- d) Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas;
- e) Marketing e;
- f) Produção, Logística e Gestão da Informação.

Entretanto, o Projeto Político Pedagógico do Curso (2018) evidencia que as 142 disciplinas ofertadas pelos docentes, dentre as quais 29 são obrigatórias e 113 são optativas, não se limitam a um só eixo temático em vista do caráter interdisciplinar do curso e a tríade pesquisa-ensino-extensão, o que é levado em consideração na formulação dos instrumentos de pesquisa.

O departamento conta com um corpo docente de 57 professores, sendo 54 docentes efetivos e 3 substitutos; e um corpo discente com cerca de 1.200 alunos matriculados, fornecendo semestralmente em torno de 70 novos bacharéis para o mercado de trabalho, conforme apontado pelo Retrato Acadêmico (2022) desenvolvido pelo departamento.

Em outubro de 2022 foram divulgados os resultados da edição 2023 do *Times Higher Education World University Rankings 2023* (UNB, 2022), no qual a UnB ocupa a posição de 7ª melhor universidade federal do Brasil e a 3ª melhor federal para o curso de Administração. Além disso, o curso de Administração é conceito máximo com nota 5 no MEC (Ministério da Educação), segundo a apuração realizada com base no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (BRASIL, 2022).

3.3 População e amostra da pesquisa

Em estatística, a população refere-se a um conjunto de elementos que possuem as mesmas características (GIL, 2012). Para este trabalho, haja vista o objetivo de pesquisa, será considerado como população o corpo docente do Departamento de Administração da Universidade de Brasília, composto por 57 professores efetivos e substitutos, conforme informado pelo departamento em setembro de 2022.

Dentro da população, é possível delimitar uma amostra, uma subdivisão da população que representará a população em sua totalidade para fins de pesquisa, haja vista que, na maioria dos casos, não há possibilidade de estudar o conjunto completo da população. Nesse contexto, quando uma amostra é capaz de caracterizar exatamente a população em análise, ela é chamada de amostra representativa. Posto isso, ao analisar estatisticamente uma amostra representativa, é possível generalizar os dados obtidos em pesquisa para caracterização da população (BRUNI, 2011; LOZADA E NUNES, 2019).

Para a primeira etapa da pesquisa, a amostragem a ser adotada é a probabilística, ou seja, aquela definida por meio de um cálculo amostral que considera que toda a população tem a possibilidade de fazer parte da amostra. Dessa forma, seu cálculo se dá por meio de dados estatísticos que compensam possíveis erros amostrais (variação percentual dos resultados de uma pesquisa para mais ou para menos) e outros aspectos importantes para a significância (limite que determina se os resultados da pesquisa são estatisticamente significativos) e confiabilidade da amostra (probabilidade de se obter os mesmos resultados se outro grupo dentro da população fosse utilizado como amostra) (BABBIE, 1999; LOZADA E NUNES, 2019).

Posto isso, considerando uma população de 57 docentes, com erro amostral de 5%, nível de confiança de 95% e uma distribuição mais homogênea da população, considerando que todos são docentes do mesmo departamento, obteve-se uma amostragem de 45 docentes para aplicação da primeira etapa da pesquisa – o questionário em modelo *survey* – com atenção ao segundo objetivo de pesquisa: “Analisar os benefícios e dificuldades da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB”.

A segunda etapa, com a finalidade de atender ao segundo e terceiro objetivo de pesquisa foram realizadas entrevistas para as quais a amostragem será definida de forma probabilística do tipo aleatória simples, por meio de um sorteio, considerando que cada membro da população possui a mesma chance de ser selecionado para a amostra (MAROTTI, 2008). Foram sorteados dois ou três professores dentro do agrupamento de docentes de cada eixo de ensino do curso, compondo uma amostra total de 15 docentes. O tamanho da amostra de cada eixo foi definido de acordo com a fórmula de cálculo de amostras para populações finitas, considerando que o número de docentes é pequeno em relação a população total (CORREA, 2006).

Considerando que:

- n = tamanho da amostra (o que se deseja saber)
- σ^2 = nível de confiança escolhido, expresso em nº de desvios-padrão (95% equivalem a aproximadamente 2 desvios-padrão)
- p = porcentagem com a qual o fenômeno se verifica (confiança de 95%)
- q = porcentagem complementar ($100 - p$)
- e = erro máximo permitido (erro amostral de 5%)
- N = tamanho da população (CORREA, 2006).

$$n = \sigma^2 \times p \times q \times N$$

Após a aplicação da fórmula, os resultados foram arredondados para a obtenção de valores absolutos, obedecendo a regra do 0,5. Nesse sentido, se a unidade decimal a ser arredondada for maior ou igual a cinco, soma-se 1 à unidade da esquerda. Mas se a unidade decimal menor que cinco, a unidade à esquerda é mantida como valor absoluto.

Dessa forma, o tamanho da amostra obtida para cada eixo temático é descrito na tabela 2:

TABELA 2: Amostra de Docentes por Eixo de Ensino

Eixo da Administração	População de Docentes	Amostra
Administração Pública e Gestão Social	14	3
Estratégia e Inovação	11	2
Finanças	15	3
Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas	15	3
Marketing	8	2
Produção, Logística e Gestão da Informação	13	2

Fonte: Dados de Pesquisa

A população considerada para o cálculo amostral de cada eixo temático refere-se somente aos professores efetivos do departamento, os quais possuem eixo temático definido consultado a partir do portal do departamento na internet, desconsiderando

professores voluntários ou substitutos, sem eixo temático definido e cujo vínculo com o Departamento impede que façam parte da reformulação do projeto pedagógico do curso.

A etapa de coleta de dados inicial foi realizada entre os dias 10 e 30 de novembro, por meio da divulgação de um formulário eletrônico nos principais meios de comunicação dos professores do departamento de Administração da Universidade de Brasília: grupo de comunicação no e-mail, endereços eletrônicos e WhatsApp. Além disso, a pesquisa também contou com o apoio midiático da Casoteca ADM no Instagram, Twitter e LinkedIn.

Em 20 dias de aplicação, o formulário coletou 27 respostas válidas, número inferior a amostragem probabilística calculada. Sendo assim, optou-se por seguir o modelo não-probabilístico por acessibilidade ou por conveniência, ou seja, pela disponibilidade dos elementos populacionais a que o pesquisador teve acesso (BABBIE, 1999; LOZADA E NUNES, 2019).

Como a amostra do *survey* não possui relação de proporcionalidade aos eixos de ensino da Administração, optou-se por manter a amostragem probabilística de populações finitas anteriormente calculada de forma a cumprir com o terceiro objetivo de pesquisa.

Assim, a segunda etapa de coleta de dados, por meio da realização de entrevistas, foi realizada conforme programada, contando com a disponibilidade de 15 professores, dos quais 6 demonstraram interesse em participar da fase qualitativa por meio do formulário da primeira etapa e os outros 9 foram selecionados por meio de um sorteio. Além disso, após a realização das 15 entrevistas estimadas para esta pesquisa, 2 professores entraram em contato com a pesquisadora para serem entrevistados: um de Marketing e o outro de Finanças. Assim, o estudo se encerrou com o total de 17 docentes entrevistados.

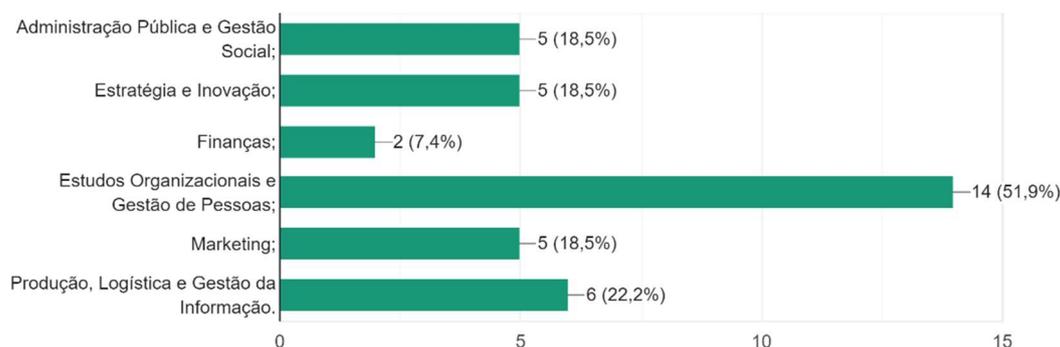
3.4 Caracterização da amostra: perfil dos docentes

Os docentes do departamento de Administração da Universidade de Brasília participaram desta pesquisa em dois momentos: na coleta de dados quantitativos e na entrevista qualitativa.

No primeiro momento, foi realizada a divulgação de um formulário online em que se obteve 27 respostas válidas. Em relação ao gênero, 11 são mulheres e 16 são homens. Nenhum respondente se enquadrava como não-binário ou optou por não responder à questão.

Quanto à faixa etária, o grupo se mostrou bastante heterogêneo, com 1 docente na faixa de 20 a 29 anos, 6 na faixa de 30 a 39 anos, 9 na faixa de 40 a 49 anos, 5 na faixa de 50 a 59 anos, e 6 com 60 anos ou mais. Quanto à titulação, obteve-se resposta de 21 doutores, 5 mestres e 1 especialista.

GRÁFICO 1 – Eixo de ensino em que os docentes lecionam



Fonte: Dados de Pesquisa

Em relação ao eixo de ensino em que lecionam, os docentes se organizam de acordo com o demonstrado no GRÁFICO 1. Segundo os dados de pesquisa, 9 dos docentes lecionam em mais de um eixo temático. Em contrapartida, 2 docentes afirmam lecionar exclusivamente no eixo de Estratégia e Inovação; 2 no eixo de Finanças; 7 em Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas; 3 em Marketing; e 4 em Produção, Logística e Gestão da Informação. Nenhum professor afirmou ser exclusivo da Administração Pública e Gestão Social, que corrobora com a criação mais recente desse eixo e alocação dos professores já atuantes do departamento para lecionar nele, conforme apontado nas entrevistas.

Em um segundo momento de coleta de dados, por meio da realização de entrevistas, foram entrevistados 17 professores, cujo perfil de gênero, o único observado para preservação da identidade dos participantes, pode ser observado no quadro 4 a seguir:

QUADRO 4: Perfil de gênero dos docentes entrevistado

Eixo Temático	Identificação	Gênero
Bacharelado em Administração Universidade de Brasília		

Administração Pública e Gestão Social	APGS 1	Feminino
	APGS 2	Masculino
	APGS 3	Masculino
Estratégia e Inovação	EST 1	Feminino
	EST 2	Masculino
Finanças	FIN 1	Masculino
	FIN 2	Masculino
	FIN 3	Masculino
	FIN 4	Masculino
Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas	EOGP 1	Masculino
	EOGP 2	Masculino
	EOGP 3	Masculino
Marketing	MKT 1	Masculino
	MKT 2	Feminino
	MKT 3	Feminino
Produção, Logística e Gestão da Informação	LOG 1	Masculino
	LOG 2	Masculino

Fonte: Dados de Pesquisa.

Posto isso, o perfil dos docentes entrevistados é definido por 4 mulheres e 13 homens, uma proporção de 23,5% e 76,5%, respectivamente, o aproxima a amostra à distribuição padrão do departamento, no qual 33,3% são mulheres e 66,7% são homens (ADMINISTRAÇÃO UNB, 2022).

3.5 Caracterização e descrição dos instrumentos de pesquisa

O formulário para coleta de dados da primeira etapa (Apêndice 1) foi construído em observância aos achados teóricos desta pesquisa, em especial às metodologias ativas mais utilizadas nos cursos de Administração, os principais benefícios e desafios para a utilização do método de ensino com casos, e os usos para a metodologia nos eixos de ensino,

compreendendo os dados necessários para atingir os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa. Ele contou com 5 seções: a primeira seção do formulário corresponde ao termo de consentimento livre e esclarecido; a segunda descrevia o conceito das metodologias ativas de ensino e apresentava 3 questões relacionadas; a terceira seção se destinava a explorar a metodologia de ensino com casos, com 12 perguntas sobre o tema; a quarta seção se preocupou em traçar o perfil do respondente, com titulação, gênero, faixa etária e os eixos de ensino em que o professor leciona; a última seção coletou a disponibilidade dos respondentes em participar das entrevistas para aprofundamento dos resultados.

Além do questionário, foram realizadas entrevistas para atender o terceiro objetivo específico de pesquisa. De acordo com Gil (2012), a entrevista é uma forma de coleta de dados por meio do diálogo que envolve quatro principais elementos: o pesquisador entrevistador, o sujeito amostral que será entrevistado, o ambiente (natural ou controlado) e o meio (pessoal ou por telefone). Nessa pesquisa, pretendeu-se realizar as entrevistas em ambiente natural e preferencialmente em formato presencial, salvo nos casos de indisponibilidade do docente. Segundo Marconi e Lakatos (2018), os objetivos da entrevista são “averiguação de fatos, determinação das opiniões sobre fatos, determinação de sentimentos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado e motivos conscientes para opiniões, sentimentos ou condutas”. Portanto, a entrevista serviu para aprofundamento quantitativo dos dados qualitativos obtidos na pesquisa.

Sendo assim, a entrevista foi regida de forma semiestruturada, em que o entrevistador tinha à disposição um roteiro de questões (Apêndice 2), mas sem obrigação de segui-lo à risca (LOZADA E NUNES, 2019). As perguntas foram formuladas com base nos achados teóricos da pesquisa, bem como nos pontos destacados como mais relevantes na análise dos resultados dos questionários.

O roteiro de entrevista foi composto por 6 perguntas que visavam compreender a percepção do professor quanto à metodologia de casos, sua experiência em sala de aula, observando as dificuldades e os benefícios específicos do eixo temático do docente. Além disso, foram utilizadas perguntas para constatar o acesso ao método durante a formação do docente e se o papel desempenhado pelo professor em sala passa por alguma mudança frente a adoção de casos. Ademais, a entrevista focou na percepção do professor sobre seu eixo de ensino, questionando se existem especificidades e características que impactam o uso da metodologia. Por fim, a última pergunta observou as novidades no ensino de cada

eixo e a atuação do Departamento de Administração da UnB em prover novas abordagens educacionais.

QUADRO 5: Lista de perguntas do roteiro semiestruturado

Perguntas
O que você acha da metodologia de ensino com casos?
Você já utilizou em sala de aula? Como foi sua experiência? Teve alguma dificuldade? Quais benefícios você observou em sua aplicação?
Você teve acesso a essa metodologia na sua formação? Como foi?
Você percebe alguma mudança de papel do professor na adoção do método de casos? Isso lhe traz desconforto?
Existe alguma especificidade no seu eixo que impacte o uso do método?
O que você percebeu de novidades no ensino do seu eixo temático? Como a atuação do seu eixo no departamento tem contribuído para isso?

Fonte: Reprodução de ideias

3.6 Procedimentos de coleta e de análise de dados

Os dados que fornecem o insumo informacional desta pesquisa foram coletados via questionário online durante 20 dias, entre 10 e 30 de novembro de 2022, encaminhado para o corpo docente do departamento de Administração por meio de redes sociais como WhatsApp, E-mail, LinkedIn e Instagram, além de contar com o apoio de professores do próprio departamento para divulgação entre os colegas de trabalho.

Após o levantamento dos dados, a análise do questionário se deu por meio de tratamento dos dados em planilha eletrônica, em uma análise estatística descritiva, a qual tem por finalidade apresentar os dados quantitativos de forma manejável (BABBIE, 1999). Nessa conjuntura, é possível analisar as variáveis por meio de medidas de tendência central

ou de dispersão, como média, moda, mediana e desvio-padrão, ou pela associação entre as variáveis, com o uso de tabelas dinâmicas.

Após coleta e análise dos dados na primeira etapa, entre 6 e 31 de janeiro de 2023, foram realizadas as entrevistas individuais com professores de cada eixo temático do departamento de Administração, totalizando 17 entrevistados, proporcionalmente distribuídos entre os 6 eixos, contando com o uso de um roteiro semiestruturado de forma a coletar insumos quantitativos para melhor justificar os resultados numéricos dessa pesquisa.

A análise dos dados qualitativos se deu por meio da análise de conteúdo, com gravação das entrevistas, transcrição das informações obtidas para então ser realizada a análise. As gravações foram feitas por meio do gravador padrão do Smartphone e transcritas com apoio de softwares de digitação por voz da Microsoft. A análise de conteúdo foi executada por meio da codificação do conteúdo das entrevistas com base nos códigos estabelecidos à priori pelo roteiro inicial. Nessa conjuntura, as transcrições das entrevistas serão analisadas de forma a elencar os agrupamentos textuais centrais das respostas de cada docente que fazem referência ao código em destaque. Assim, torna-se possível a síntese dos resultados para cada eixo de ensino e sua posterior interpretação (GIBBS, 2009; DE SOUSA E DOS SANTOS; 2020).

Por fim, a análise dos resultados da pesquisa foi realizada por meio de uma Triangulação de Dados, observando os resultados dos dados quantitativos, qualitativos e do referencial teórico, permitindo uma interpretação triangular das informações apresentadas.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados de pesquisa mesclando as duas etapas de coleta de dados e associando-as à literatura, buscando cumprir com seus objetivos geral e específicos, por meio da apresentação das experiências com o uso de metodologias ativas e o método de ensino com casos dos docentes que participaram da pesquisa nas etapas quantitativas e qualitativas, revelando os benefícios e dificuldades observados pelos respondentes e participantes. Em seguida, será realizada uma avaliação dos principais achados com base nos eixos temáticos do Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília. Por fim, os resultados serão sintetizados de forma a elencar os principais achados da pesquisa.

4.1 A utilização de metodologias ativas de ensino

Os resultados quantitativos revelaram que 96% dos professores já utilizaram ou utilizam metodologias ativas em sala de aula. Mesmo aqueles que apontaram não utilizar, com base no conceito apresentados, demonstraram fazer uso de diversos métodos como discussões, simulações e ensino com casos, os quais se enquadram como metodologias ativas de ensino (VALDEVINO *et al.*, 2017).

Nesse sentido, o estudo mostra que todos os professores já fizeram uso de metodologias ativas, mesmo não estando cientes do fato, o que corrobora com Paiva (2016) quanto à dificuldade em aplicar tais metodologias quando o docente não teve preparo ou contato anterior com elas durante sua formação. Não obstante, 63% dos docentes revelam não ter sido suficientemente preparados para utilizar tais ferramentas pedagógicas ou mesmo para a docência, de forma geral, o que é verificado nas entrevistas dos docentes MKT 2 e EOGP 3 que apontam, respectivamente, o pouco incentivo institucional à prática pedagógica e a cobrança em termos de produção de artigos acadêmicos. Nessa conjuntura, percebe-se pouco estímulo à melhoria das práticas pedagógicas em favor da ampliação da pesquisa e produção científica.

Uma das perguntas do questionário visava compreender a frequência de uso de diversas metodologias de ensino, mesclando aquelas consideradas ativas e tradicionais,

segundo Valdevino *et al.* (2017). O estudo demonstrou que a metodologia mais utilizada pelos professores ainda é o modelo mais tradicional de aulas expositivas, com o professor à frente da turma transmitindo seu conhecimento, recebido pelos alunos de forma passiva, sendo utilizada sempre ou quase sempre por 78% dos professores.

Em seguida, a escala de frequência revela o uso sempre ou quase sempre de trabalhos em grupo por 70% dos professores e de discussões por 65% deles. Ambas as ferramentas são classificadas como ativas, apresentando-se como as metodologias ativas utilizadas com maior frequência pelos docentes de Administração da UnB.

Por outro lado, métodos ativos como dramatização, simulações e jogos empresariais, apesar de serem destacados por Valdevino *et al.* (2017) como uns dos mais utilizadas nos cursos de Administração, não apresentaram frequência de uso significativa, com 62%, 38% e 35% dos docentes respondentes do questionário alegando nunca as terem utilizados, respectivamente, junto ao método tradicional de dissertações, nunca utilizado por 38% dos professores.

Ainda, durante as entrevistas, os docentes foram questionados sobre as novidades percebidas no ensino e as principais metodologias que apontam são o desenvolvimento de simulações, jogos e videogames como grandes tendências do ensino, tornando-o mais lúdico e atrativo. Nesse sentido, é possível inferir que o uso não significativo de ferramentas tão atuais e amplamente utilizadas no ensino de Administração, coloca o curso na UnB atrás das tendências, mas que no futuro talvez se aproprie delas:

Mas quando eu olho especificamente assim para essa questão de jogos, de simulação, eu acho que a gente ainda avançou pouco. Eu acho que a gente ainda está construindo essa apropriação, por exemplo, dos casos e que talvez a gente se aproprie mais de simulações, gamificações um pouco mais para frente. Eu acho que ainda é um pouco inicial. (APGS 1).

TABELA 3: Frequência de uso de metodologias de ensino

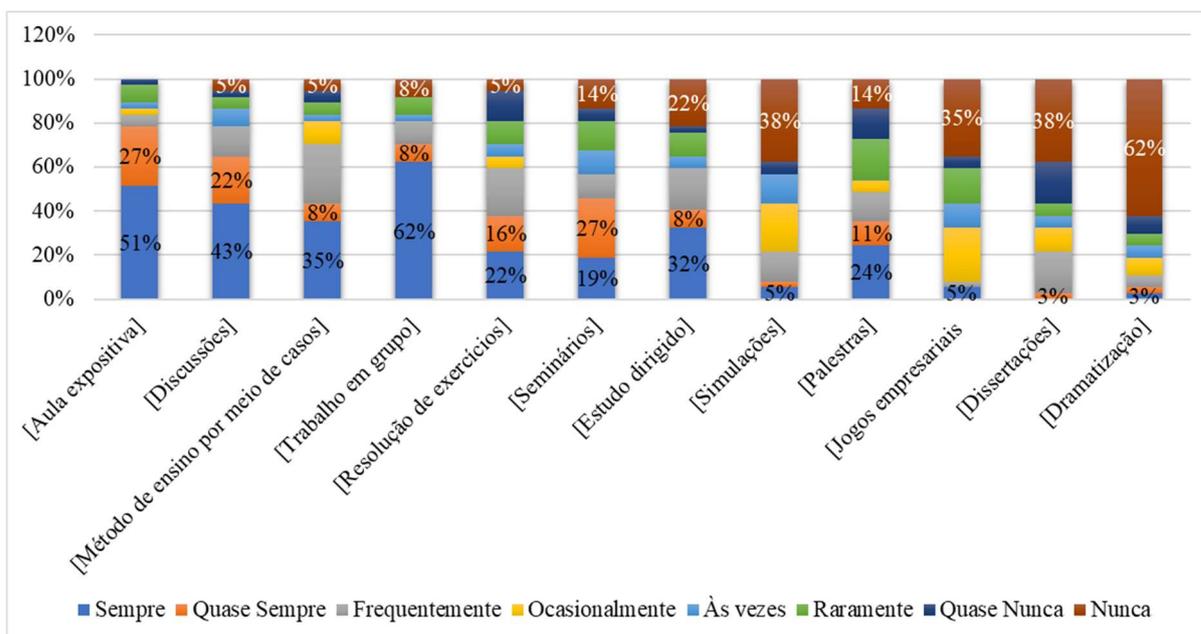
Metodologias de ensino	Tipo Segundo Valdevino (2017)	Uso total	Posição	7 Sempre	6	5	4	3	2	1	0 Nunca
Aula expositiva	Tradicional	89%	1º	51%	27%	5%	3%	3%	8%	3%	0%
Discussões	Ativa	86%	2º	43%	22%	14%	0%	8%	5%	3%	5%

Método de ensino com casos	Ativa	84%	3°	35%	8%	27%	11%	3%	5%	5%	5%
Trabalho em grupo	Ativa	84%	4°	62%	8%	11%	0%	3%	8%	0%	8%
Resolução de exercícios	Tradicional	70%	5°	22%	16%	22%	5%	5%	11%	14%	5%
Seminários	Tradicional	68%	6°	19%	27%	11%	0%	11%	14%	5%	14%
Estudo dirigido	Tradicional	65%	7°	32%	8%	19%	0%	5%	11%	3%	22%
Simulações	Ativa	57%	8°	5%	3%	14%	22%	14%	0%	5%	38%
Palestras	Tradicional	54%	9°	24%	11%	14%	5%	0%	19%	14%	14%
Jogos empresariais	Ativa	43%	10°	5%	0%	3%	24%	11%	16%	5%	35%
Dissertações	Tradicional	38%	11°	0%	3%	19%	11%	5%	5%	19%	38%
Dramatizações	Ativa	24%	12°	3%	3%	5%	8%	5%	5%	8%	62%

Fonte: Dados de Pesquisa e VALDEVINO *et al.*, 2017

Em uma análise geral, as metodologias pesquisadas podem ser classificadas da maior à menor frequência de uso total (Tabela 3), subtraindo o percentual de docentes que nunca as utilizaram, na seguinte ordem: Aula expositiva; Discussões; Método de ensino por meio de casos; Trabalho em grupo; Resolução de exercícios; Seminários; Estudo dirigido; Simulações; Palestras; Jogos empresariais; Dissertações; e Dramatizações (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: Frequência de uso de metodologias de ensino



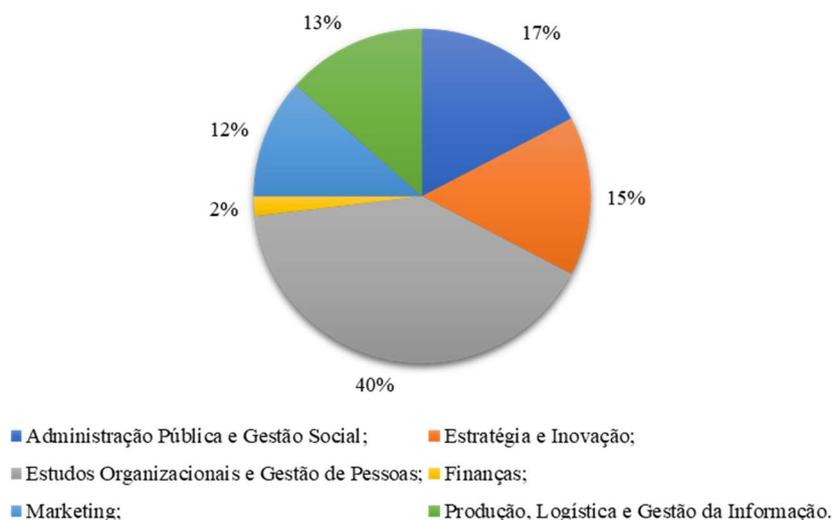
Fonte: Dados de Pesquisa.

Ademais, o uso de metodologias ativas revela ser mais utilizado no eixo de Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas (40% - GRÁFICO 3), principalmente em disciplinas centradas em estudos organizacionais (77,8%), como Introdução à Administração, Comportamento Organizacional, Tópicos Contemporâneos em Administração, Análise Organizacional, Sistemas e Métodos, Introdução a Teorias Organizacionais, Abordagens Críticas ao Estudo de Organizações e Negociação.

As disciplinas com enfoque em gestão de pessoas e desempenho (22,2%) utilizam métodos ativos, mas com um ponto de atenção: podem ser mais difíceis de serem aplicados, uma vez que a gestão de pessoas também lida com a psicologia humana, como ressalta um dos docentes entrevistados: “*Na psicologia, a gente entende que existe um método ou um conjunto de métodos mais apropriado para cada objetivo de aprendizagem que você quer alcançar*” (EOGP 2), então, para compreender o aspecto afetivo das relações humanas, deve se utilizar métodos apropriados para tal.

GRÁFICO 3: Uso de metodologias de ensino por Eixo

Metodologias Ativas x Eixo de Ensino



Fonte: Dados de Pesquisa.

Por outro lado, o eixo que indicou utilizar menos metodologias ativas é o de Finanças (2%) devido ao extenso caráter teórico da disciplina de forma a construir a base de conhecimentos necessária para o uso de metodologias práticas, conforme justificado pelos docentes em entrevista. *"Tem coisas que você precisa mostrar primeiro, depois você precisa deduzir, depois você precisa fazer o aluno fazer manualmente pra ter memória muscular, porque se não fica muito distante a compreensão do caso e o conceito visto em sala de aula"* (FIN 3). Em outras palavras, as disciplinas de finanças possuem um conteúdo básico extenso, usualmente não permitindo o uso de metodologias ativas na graduação em vista do despreparo do aluno para aplicar os conceitos na prática (SMITH, 2010).

Por fim, o questionário visava entender se os docentes foram preparados para utilizar metodologias ativas, dos quais 63% responderam que não. Nessa perspectiva, as entrevistas revelaram que os docentes adquirem habilidades de docência no dia a dia e por iniciativa própria:

Porque a verdade é que a gente não tem formação para ser professor. Mestrado e doutorado não te formam professor, te formam pesquisador. A gente acaba aprendendo a ser professor no dia a dia, na aula, no empirismo, vendo o feedback dos alunos, vendo como é que os alunos se comportam, mas poderia ser um processo menos custoso se a gente tivesse, por exemplo, uns cursos de

introdução, principalmente quando a quando o professor entra na universidade. A universidade deveria tentar isso e não oferta. Se eu tivesse contato com outras metodologias, com outras formas, a gente ganharia tempo de não ficar preocupado tanto em pensar essas novas formas. (APGS 3)

GRÁFICO 4: Sentimento de preparo para uso dos Métodos Ativos

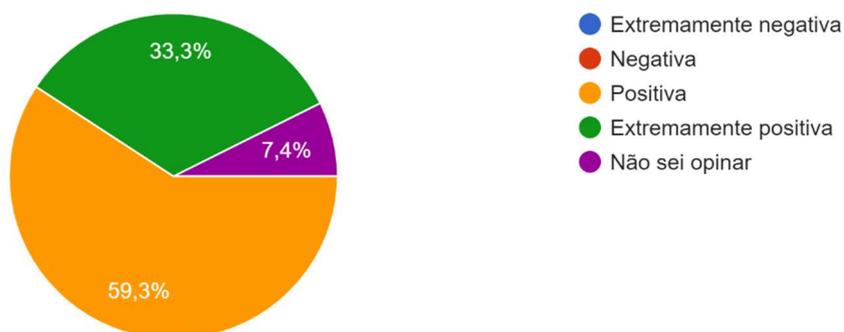


Fonte: Dados de Pesquisa.

4.2 A experiência dos docentes com o método de ensino com casos

No que diz respeito a experiência, os benefícios e as dificuldades observados pelos docentes quanto ao uso do método de ensino por casos. Nessa conjuntura, a pesquisa revelou que 96,3% dos professores já utilizaram essa ferramenta pedagógica e a experiência (Gráfico 5) foi extremamente positiva (33,3%) ou positiva (59,3%).

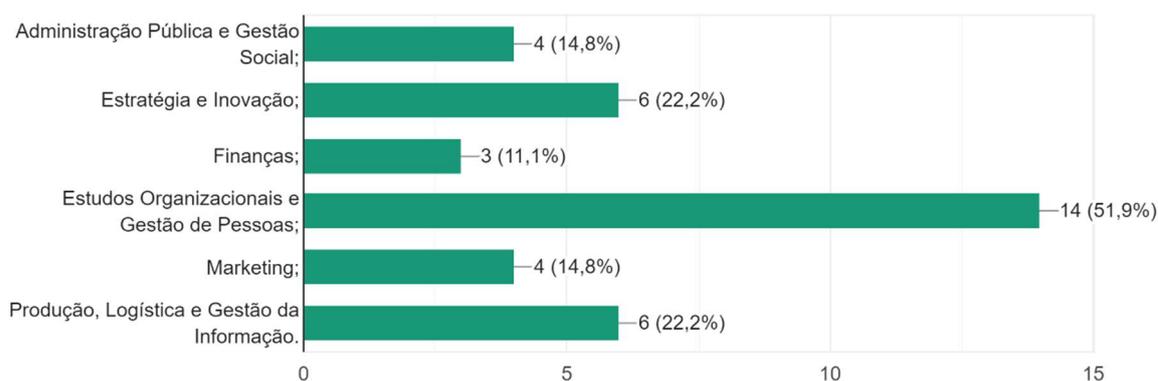
GRÁFICO 5: Experiência com a metodologias de ensino com casos



Fonte: Dados de Pesquisa.

No tocante à experiência, a entrevista revelou que 70,6% (12 dos 17 docentes) utilizam o método e tiveram uma experiência positiva, os outros 29,4% (5 docentes) afirmam não utilizar o método, dos quais 1 afirma não saber como utilizar o método e os outros 4 por não conseguirem aplicar em suas disciplinas, todas do Eixo de Finanças, cujo planejamento é repleto de conteúdos de base, com aplicação de modelos matemáticos, ou seja, são essencialmente teóricas e explicativas. Ainda, o questionário também destaca o eixo de ensino em Finanças como aquele com menor aplicação de casos de ensino, conforme observado no Gráfico 6.

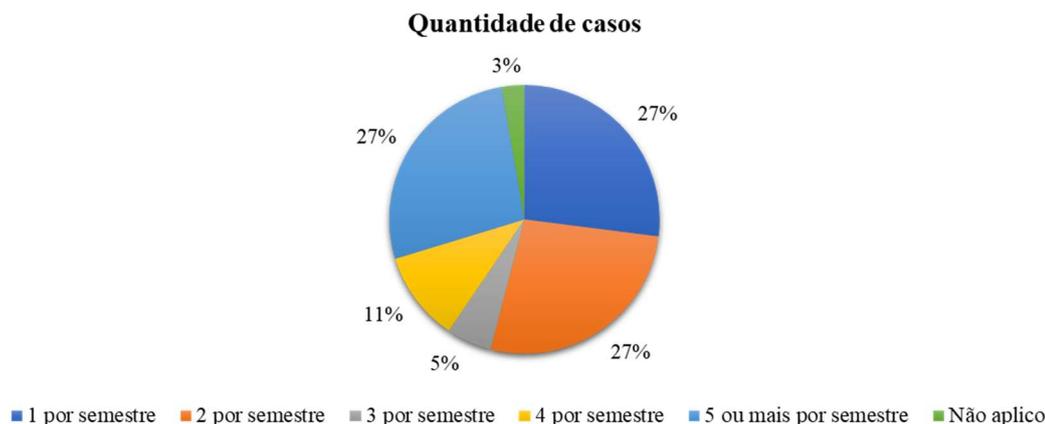
GRÁFICO 6: Eixos de ensino com aplicação de casos



Fonte: Dados de Pesquisa.

Ainda, os docentes foram questionados no formulário acerca da quantidade de casos utilizados, revelando que os docentes costumam aplicar 1 caso (27%), 2 casos (27%) ou 5 casos ou mais (27%) por semestre (Gráfico 7)

GRÁFICO 7: Frequência aproximada do uso de casos em cada disciplina



Fonte: Dados de Pesquisa.

Daqueles que aplicam apenas 1 caso por semestre, 70% acreditam que a quantidade de casos não é adequada e gostariam de aplicar com maior frequência. Já os que aplicam duas vezes por semestre, 80% acreditam que a quantidade é o suficiente. Por fim, 100% dos que aplicam 5 casos ou mais acham que a quantidade é adequada a sua disciplina. Esses dados revelam o interesse dos docentes no método de ensino com casos, ao passo que indica que existem docentes que utilizam o material como apoio à disciplina e outros que, à luz de Harvard, tentam tornar suas aulas cada vez mais práticas, podendo até mesmo ofertar disciplinas completamente baseadas em casos.

Essa inferência encontra suporte nas entrevistas realizadas, em que vários docentes utilizam o método como ferramenta de apoio à disciplina:

APGS 3: Mas, em geral, não é a atividade principal do curso (disciplina). Utilizo como um apoio, como um algo de fato para os alunos terem essa percepção e para tentar também fugir de uma dinâmica de uma disciplina que ela tem uma carga de direito muito grande.

EST 2: Eu normalmente divido minhas turmas em 2 momentos. O momento em que eu passo o conteúdo de uma forma mais passiva para o aluno. Onde eu fico falando ali de forma tradicional, vamos dizer assim, e depois eu sempre vou trocar e aí a gente vai usar algum caso para discutir ou aplicar aquilo.

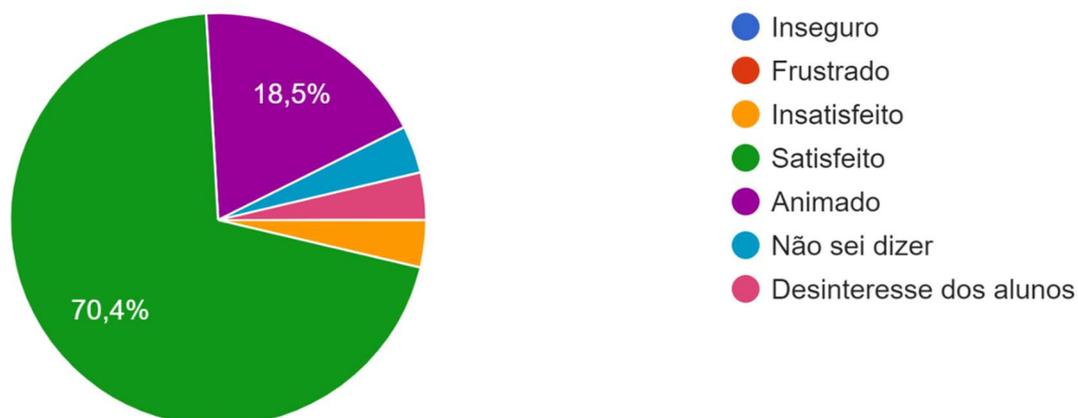
EOGP 2: É uma disciplina que tradicionalmente é tratada teoricamente. Então, assim, são só aulas expositivas, exposição oral dialogada e assistida com exercício, com vídeo, com data show. [...] Em algum momento eu falei "cara, vou trabalhar com caso" [...] e tornar a disciplina, inclusive, um pouco mais atrativa para os alunos. Eu sei que a maioria ainda prefere palestras, porque não dá trabalho nenhum, ele só se senta e fica escutando, não é? Enfim, fica fazendo o que ele tiver de fazer.

E ainda há os docentes que buscam desenvolver disciplinas com casos cada vez mais frequentes, como:

APGS 1: Eu já achava que os alunos não estavam muito interessados em aula expositiva. Eu achava um negócio muito cansativo. Eu tinha começado a estudar sobre o método de casos e até cheguei a pedir um recurso da FAP naquele edital de viagens que eles pagam, viagens técnicas. Eu ganhei um recurso para ir para Harvard. [...] Quando eu voltei, fui fazer meu plano de ensino do semestre, que eu ia dar. Eu falei "é hora de mudar alguma coisa, mudar muito". Então, foi a primeira vez que eu desenhei uma disciplina baseada em casos.

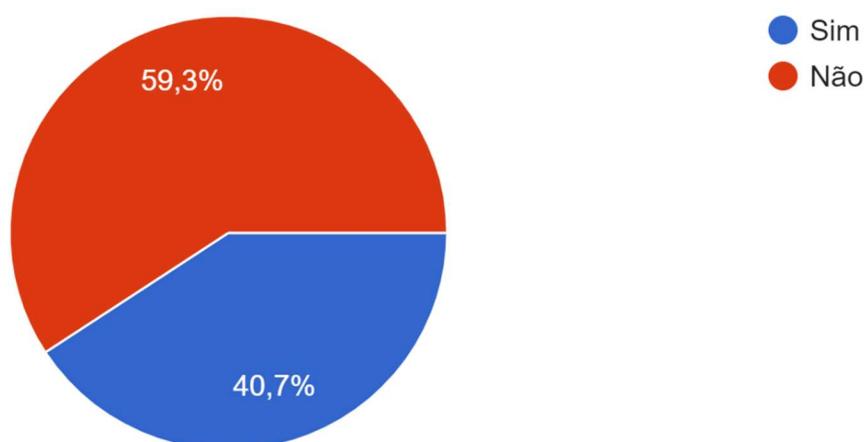
MKT 2: Tem dias que a aula é só resolver um problema relatado em algum caso. Os alunos gostam. Olha, de forma geral, quando você trabalha com casos como há perguntas e os alunos são desafiados a achar a solução, a aula é muito dinâmica. Eles gostam muito. Eu acho até que a gente deveria, e eu já nem aplico mais, eliminar ou quase eliminar as provas. E colocar mais casos, desafios, projetos que eles têm que desenvolver.

E o elemento comum que os une é a experiência positiva que tiveram com os casos de ensino como ferramenta pedagógica. Nessa conjuntura, ao serem questionados sobre qual a melhor palavra que descreve seus sentimentos mediante a aplicação de casos de ensino em sala de aula (Gráfico 8), os sentimentos mais comuns são Satisfação (70,4%) e Animação (18,5%). A manifestação de sentimentos positivos em relação ao uso de casos em sua maioria (88,9 %) é semelhante ao dado obtido na pesquisa realizada com os discentes do departamento em que “os estudantes declaram, em sua maioria (90%), sentimentos positivos em relação ao uso de casos em sala de aula. Destaca-se a sensação de ‘animado’, seguida por ‘satisfeito’ e ‘autônomo’” (ZOTTMANN, 2021, p. 39). Entretanto, o método de casos não agrada a todos os docentes, levantando sentimentos de insatisfação e desinteresse dos alunos (7,4%). Os outros 3,7% dos docentes não souberam responder.

GRÁFICO 8: Sentimento dos docentes mediante Ensino com Casos

Fonte: Dados de Pesquisa.

A experiência negativa com o método, bem com a experiência neutra, também foi apontada nas entrevistas com os docentes, desde a dificuldade em utilizar a metodologia até dificuldades inerentes ao método. Nessa conjuntura, os dados de pesquisa revelam que 59,3% dos docentes sentem não terem sido preparados durante a sua formação para utilizar casos como instrumentos pedagógicos.

GRÁFICO 9: Sentimento de preparo para uso dos Métodos de Ensino com Casos

Fonte: Dados de Pesquisa.

Em consonância, Lourenço e Magalhães (2013) destacam que, embora muitos docentes acreditem no potencial do método de ensino com casos e, por vezes, defendam o seu uso, a maioria não tem conhecimento suficiente sobre as premissas pedagógicas e acabam não utilizando-o. Segundo Santos e Guerra (2016), isso se deve a uma falha no processo de licenciatura brasileiro, no qual muitos docentes tiveram pouco ou nenhum contato com qualquer formação didática sobre modelos de avaliação e como manipulá-los de forma a atender suas necessidades em sala de aula. Isso é atestado nas respostas das entrevistas, como aponta o docente APGS 3: “*Mestrado e doutorado não te formam professor, te formam pesquisador*”. Em vista disso, o contato primário da maioria dos docentes com o método de casos foi por iniciativa própria, por meio de pesquisa, estudo no exterior ou realização de pós-graduação ou workshops relacionados à educação.

4.3 Benefícios da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB

Na aplicação do questionário, os docentes foram solicitados a apontar quais benefícios para a formação em administração que eles identificam na aplicação de casos. As respostas foram compiladas na TABELA 7 a seguir:

TABELA 4: Benefícios apontados pelos docentes no questionário

Benefício	Frequência de Resposta
Relação entre teoria e prática	85,2%
Análise de múltiplos contextos	70,4%
Desenvolvimento do pensamento crítico	66,7%
Participação ativa dos alunos em sala	55,6%
Associação entre sala de aula e ambiente corporativo	48,1%
Aprendizado mútuo entre professor e aluno	44,4%
Resolução de problemas	44,4%
Construção do processo de tomada de decisão	40,7%

Engajamento dos alunos com o conteúdo lecionado	40,7%
Estímulo ao uso do repertório intelectual (conexão do caso com experiências prévias e conceitos estudados)	40,7%
Comunicação	29,6%
Experiência da realidade empresarial em ambiente controlado	29,6%
Integração de áreas do conhecimento	29,6%
O trabalho em equipe favorece a interação com os colegas	25,9%
Orientação da turma para ação	22,2%
Estímulo à pesquisa	18,5%
Desenvolvimento de habilidades de negociação	14,8%
Permite ao professor uma maior integração com a turma para melhor leitura das necessidades educacionais do corpo discente	14,8%

Fonte: Dados de Pesquisa.

O benefício do método de ensino com casos de maior destaque foi a relação da teoria com a prática (85,2%). Não obstante, foi também o benefício mais enfatizado nas entrevistas para todos os eixos de ensino:

APGS 2: É uma metodologia eficiente. Porque os conteúdos em sala de aula são teóricos, não é prático e o caso demonstra exatamente uma experiência prática. É vivida em algum momento nas organizações.

EST 1: Eu acho que o aprendizado fica mais consolidado. Ele sai da teoria e vai para a prática. Embora seja uma prática controlada, isso que é interessante. O caso é uma prática, mas é uma prática controlada que você sabe das variáveis. Você tem controle das variáveis, então você não corre o risco de fazer nenhuma bobagem. Se você vai estudar um caso numa empresa, por exemplo, você não pode ter o risco de fazer alguma interferência.

EOGP 1: Introdução à Administração é muito apropriada para utilizar estudo de caso, porque é uma disciplina, é essencialmente teórica.

FIN 1: Então é mais trazer a prática para a sala de aula com alguma coisa que o aluno possa enxergar fora da didática, dos exemplos simples que tem nos livros.

MKT 1: O lado bom é o os alunos a enxergarem um caso prático. Principalmente se o caso for bem relatado, for bem feito. Então levar esse estudo de caso para a sala de aula termina que facilita o ensino no sentido de fazer com que os alunos percebam uma determinada realidade. Como a gente está numa sala de aula e a gente não está dentro das empresas, o estudo de caso termina permitindo levar alguma coisa da empresa para dentro da sala de aula. Eu vejo que isso é bem benéfico para aqueles alunos iniciantes do curso.

LOG 2: *Pois é, eu acho que o grande benefício é tentar sair, é aplicar um pouco mais os conceitos numa situação mais próxima do real, sair muito da teoria.*

Na literatura, a relação entre teoria e prática também é apontada como um dos principais benefícios do método. Segundo Gobbo (2016, p. 260), “A competência técnica do administrador decorre da competência de identificar os ativos intangíveis para transformá-los em práticas, capacitando o aluno para as mudanças dos processos e das necessidades no contexto da organização”. Além disso, Roesch (2007) defende que um dos objetivos do método de casos é “ilustrar aulas expositivas”, denotando alinhamento entre os achados de pesquisa e a literatura referenciada.

Outra propriedade do método apontado nas entrevistas é a capacidade de tornar as aulas mais dinâmicas e os alunos menos apáticos. Essa participação ativa dos alunos em sala de aula foi observada por 55,6% dos docentes que responderam ao questionário. Nesse sentido, ao colocar o aluno como protagonista da construção do conhecimento, o docente se depara com uma maior participação da turma e engajamento dos alunos com o conteúdo lecionado, uma vez que demanda papel ativo do estudante, fornecendo-lhe autonomia, pautado em um ambiente educacional em que o aluno se sente à vontade para expressar e ouvir ideias, favorecendo também a participação em sala (DIESEL *et al.*, 2017).

Ainda, a análise de múltiplos contextos e o desenvolvimento do pensamento crítico também foram benefícios observados por mais da metade dos docentes que participaram do questionário. O primeiro permite que o aluno problematize a realidade por meio da assimilação de diversas variáveis sociais e ambientais que compõem o ambiente organizacional. Como definem Bolzan e Antunes (2015), é papel do ensino em Administração promover a formação de administradores com pensamento ético que ativamente deliberam e fomentam a mudança organizacional e social, percepção da qual depreende-se a necessidade de uma gestão complexa que unifique temáticas sociais e ambientais que o momento exige.

Já o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo se revela em sala de aula quando os alunos refletem sobre suas opiniões com base na argumentação dos colegas, como pontuou o docente APGS 1 durante a entrevista. Segundo Paiva (2016) o pensamento crítico é essencial para a formação das habilidades necessárias para um bom administrador. Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino, como o método de casos, são utilizadas para colocar o aluno frente a uma situação problema que o induza analisar criticamente

para compreender e superar o contexto apresentado, valendo-se de seu repertório intelectual, buscando conceitos, ferramentais ou experiências que possam ajudá-lo, o que corrobora com o desenvolvimento de habilidades essenciais aos futuros profissionais e administradores modernos (DALFOVO, 2013; LIMA, 2022).

4.4 Dificuldades da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB

Além dos benefícios, a pesquisa também revelou uma série de dificuldades enfrentadas pelos docentes que até mesmo comprometem o uso da metodologia de ensino com casos, compilados na TABELA 4 a seguir:

TABELA 5: Desafios apontados pelos docentes no questionário

Desafios	Frequência de Resposta
Pequeno repertório de casos nacionais dificultando a escolha do caso	55,6%
Poucas plataformas gratuitas dificultando a obtenção do caso	44,4%
Falta de tempo e hábito para escrever casos	37,0%
Casos antigos e descontextualizados dificultando a aplicabilidade do caso em sala	25,9%
Supressão de informações por parte das empresas das quais os casos tratam	25,9%
Dificuldade para instruir ou conduzir o uso do caso em sala de aula	22,2%
Resistência própria em aderir ao método	18,5%
Dificuldade em se adaptar ao papel de orientador	18,5%
Nenhum	18,5%
Resistência dos discentes	11,1%
Outros	7,4%

Fonte: Dados de Pesquisa.

18,5% dos docentes afirmam não enfrentar nenhuma dificuldade ao utilizar o método de ensino com casos. Em contraponto, mais da metade, 55,6% dos docentes, apontam que sua maior dificuldade é o pequeno repertório de casos nacionais. Há poucos professores que redigem casos para ensino no Brasil e o acervo nacional é limitado (ROESCH, 2007).

Ainda, as principais plataformas são de acesso pago ou estrangeiras, fornecendo material em inglês (LIMA, 2022), o que denota uma dificuldade geral em obter casos adequados à necessidade do docente, conforme constatado com eles nas entrevistas. Além disso, a opção “Outros” (7,4%) assinalada no questionário também se relaciona com a dificuldade de encontrar casos que sejam curtos ou com temáticas mais fáceis. Nessa conjuntura, o professor que deseja usar casos tende a ser desencorajado mediante a dificuldade de encontrar o material apropriado devido a uma gama de fatores:

- Casos estrangeiros - algumas temáticas são encontradas apenas em materiais produzidos em inglês: *“Só algumas coisas que as vezes eu não achava em português, tinha que traduzir. Não é muito fácil achar casos prontos em português, não é?”* (FIN 1)
- Casos pagos - demandam desembolso financeiro: *“Eu tive muita dificuldade de achar casos que eram muito atuais em inglês, que não fossem pagos. Mas custava 8 USD por aluno na sala para a gente poder usar, cada semana era um caso, então foi inviável. A gente não tinha dinheiro para comprar os casos mais atuais.”* (APGS 1)
- Casos longos: *“Olha só que curioso: os alunos têm às vezes um pouco de resistência a ler um artigo e eu passo artigos também de 15 páginas, 20 páginas. Mas os casos, eu dou casos curtos. [...] Ainda é difícil esse processo. Eu tenho que acessar alguns centros de casos internacionais. E aí eu tenho que traduzir para o português e resumir, porque às vezes o caso é muito grande. Já peguei casos com 14 páginas, ou seja, praticamente um artigo científico e em inglês.”* (MKT 2)

- Casos antigos e desatualizados: *“Eu deixei de usar (por um tempo) pela disponibilidade dos casos e eu tinha realmente dificuldade de encontrar os casos. Eu acho que não só a dificuldade de encontrar os casos, mas a questão de temas atuais. Então, por exemplo, eu pego um caso superlegal, mas é de 2010. Putz, mudou coisa demais.”* (MKT 3)
- Casos muito avançados: *“os casos que eu encontrava nas bases, eu achava muito avançados para os meus estudantes, que eram calouros. É como se as pessoas que pensam em casos já pensassem pessoas muito avançadas no curso ou profissionais já formados.”* (APGS 1)
- Casos de outros eixos de ensino: *“Eu também encontrava casos, só que não eram relacionados a minha disciplina, que era inclusive um caso interessante. Só que eu não conseguia fazer realmente a conexão.”* (MKT 3)
- Casos de pouca qualidade: *“Eu acho que o que acontece muitas vezes é porque como o caso ele já tá feito, a gente não está levantando o dado do caso, a gente não está discutindo com quem está lá numa empresa, por exemplo, então, a dificuldade é que às vezes a gente tem que assumir algumas coisas, porque as informações não estão lá”* (EST 2)
- Casos com questões simplórias: *“muitos deles, também, vem algumas perguntas muito rasas, muito simplórias, então eu tinha que saber acrescentar alguma coisa ou realmente não usar nenhuma das perguntas, elaborar essas questões.”* (MKT 3)
- Temas não explorados em casos: *“eu não tenho utilizado o caso de estudo, justamente por não ter repositórios onde eu encontro casos voltados para a logística, em que a gente possa trazer para discutir com os alunos em sala de aula.”* (LOG 1)

Os achados de pesquisa em relação à dificuldade de encontrar casos apropriados superam aquelas propostas pela literatura, centradas no pequeno repertório de casos nacionais, na prevalência de casos pagos e em inglês, ou casos antigos e descontextualizados. Assim, os resultados dessa pesquisa ampliam a base teórica sobre o tema.

Outra dificuldade de destaque é a falta de tempo e hábito para escrever casos, apontado por 37% dos docentes. Nas entrevistas, entretanto, esse aspecto não foi tão evidenciado, uma vez que apenas 11,7% dos entrevistados comentaram sobre como é difícil em escrever casos. Lima (2022) destaca que os docentes não têm tempo disponível ou preparo para a escrita do material pedagógico, o que pode justificar o porquê dos docentes usualmente nem considerarem a possibilidade.

Já nas entrevistas, uma das maiores dificuldade apontadas é lidar com a apatia e outros comportamentos não aceitáveis dos estudantes. Nesse quesito, os docentes apontam que, como o método de casos é uma metodologia ativa que prevê uma postura também ativa do estudante, o professor precisa constantemente tentar atrair a atenção do aluno:

No fim das contas, eu acabei descobrindo que a principal dificuldade de um professor, por isso que eu sofro um bocado, essa espera para quem vive isso em primeira pessoa como prioridade absoluta de vida, é que a meninada não quer estudar. É simples assim. E isso faz você fazer a melhor coisa que você pode fazer. Faz palhaçada em sala de aula, não sei o que. A meninada não se interessa por coisa alguma. Assim, não é uma dificuldade inerente ao método, como eu imaginava no passado. É uma dificuldade enredada, cultivada ao longo de 10, 15 anos de escola e você não consegue corrigir em sala de aula. (EOGP 2)

Em vista disso, o docente está em um constante esforço para instigar os alunos, independente da metodologia que ele opte por usar e “isso é muito difícil, é desgastante” (EOGP 3). Além disso, o aluno não está apenas apático, ele também está menos concentrado e paciente, como pontua o docente MKT 2:

Eu acho que o aluno está menos concentrado. Menos profundo na leitura, menos paciente para o volume de leitura e sem leitura, a gente não vai para a frente. Por exemplo, querer resolver as perguntas de um caso, os problemas de um caso, sem uma leitura mais complexa, podem gerar soluções ingênuas. Pode gerar aquela prescrição light, sabe? Novalgina para todo mundo. Por quê? Porque o aluno não está lendo profundamente. Então isso me preocupa um pouco. (MKT 2)

Essa questão da falta de leitura atrapalha a dinâmica de aula com casos. O docente APGS 1 descreve que sua maior dificuldade em uma disciplina completamente baseada em casos é que os alunos “*não costumam se preparar para aula e a aula de caso só faz sentido se a pessoa leu, pensou, refletiu antes.*” Para tanto, o número de casos da disciplina teve que ser reduzido à metade para liberar o tempo de uma aula apenas para leitura e reflexão sobre o caso. Além disso, o docente reservou as primeiras aulas do curso para preparar os alunos para participar desse método. “*Um aluno que não foi informado que vai ser diferente, ele não se comporta diferente*” (APGS 1). Mas a preocupação com o aspecto limitante ainda persiste: o nível decrescente de leitura dos alunos constatado pelos docentes pode vir a atrapalhar a aplicação do método.

Por fim, uma das principais dificuldades constatadas na literatura é a adaptação do docente à mudança no papel do professor para orientador do processo de construção do conhecimento, que traz como vantagem a concepção do “ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes” (OLIVEIRA, 2010). É um processo em que o professor também pode aprender junto a seus alunos e construir novos saberes a serem aproveitados no futuro. Contudo, a mudança de papel apresenta uma outra face, em que os docentes podem não se sentir confortáveis a abandonar seu papel tradicional, uma das maiores dificuldades para a disseminação do uso das metodologias ativas (DIESEL *et al.*, 2017).

A entrevista realizada com os docentes revelou que 58,8% (10 de 17 entrevistados) observam uma mudança profunda no papel do professor. Todavia, apesar de a maioria dos docentes perceberem essa mudança de postura ou comportamento do professor, 29,4% deles (5 docentes) não a reconhecem como uma mudança de papel, ou seja, o professor continua como professor, aquele responsável pelo aprendizado do aluno: “*O meu papel enquanto professor continua o mesmo dentro da sala de aula. O papel de professor é ensinar alguma coisa*” (MKT 1). Nesse sentido, um desses entrevistados até mesmo fez uma crítica a essa interpretação de papéis:

Eu me coloquei no papel comum de professor conduzindo didaticamente a disciplina, então acho que não. Acho que para mim, é como dar uma aula expositiva, é uma atuação técnica. Então assim, do ponto de vista da execução didática do método, é óbvio que dar uma aula expositiva exige um conjunto de passos, orientar a resolução do caso ou outros tipos de passos. Mas do ponto de

vista do papel que eu estou desempenhando, genericamente dizendo, o meu papel continua sendo professor. É muito comum na minha área de pesquisa, ter esses papéis que vêm de teorias, tem um ator que é mais condutivista, por assim dizer, que é o pessoal que acredita que o professor é o centro de tudo, ele ordena e estimula a resposta, força, pune, isso tudo. O papel dele é daquele professor bem antigo, mais focado na tarefa que recompensa. E tem a turma do construtivismo, que acha que o aluno sabe de tudo e que tem coisa aí dentro que se pode construir conhecimento. [...], mas no fim das contas, caso você resolve com técnicas, né? A técnica vem de uma teoria, hoje, um conjunto de pesquisas e quem domina isso é o professor. Então seja lá o método que você está trabalhando, se você está desenvolvendo cognição e não afeto, existe certo e existe errado. E o papel do professor é o papel que eu sempre assumo: o papel de uma fonte de conhecimento, que já estudou isso tudo, que domina um conjunto grande de teorias, técnicas e procedimentos, as conclusões e sabe quais são. Ele conduz o aluno de um patamar praticamente nulo de conhecimento para um patamar superior. (EOGP 2)

Uma crítica forte, mas que revela uma preocupação com um fator que pode ser limitante do método: talvez os casos podem ser utilizados como ferramentas frívolas que não auxiliam na construção da base teórica do aluno e que, por isso, o docente deve ser responsável por transmitir as teorias e técnicas. Além disso, os docentes apontaram também que a postura de construção e incentivo à atividade por parte do aluno já é algo natural e parte integrante do papel do professor: *“Eu não sei se tem uma mudança, não. Eu acho que o método de casos é uma coisa antiga. A gente o tem já há muitas décadas. Eu imagino que as pessoas já fazem essa orientação”* (EST 2). A mudança só é percebida se o professor que adota o método tem uma postura de detentor do conhecimento:

Se o professor tem uma postura de detentor do conhecimento, chega na aula e só fala, fala, fala, e aí não tem participação ativa dos alunos, aí muda muito (ao adotar o método). Mas se o professor já tem outro tipo de postura, de mais construção, de trazer mais o aluno, de ter coisas mais ativas por parte do aluno, de incentivar a atividade por parte do aluno, então aí não muda. (EST 1)

Sendo assim, essa percepção justifica o fato da dificuldade em se adaptar ao papel de orientador não ter sido apontada como uma dificuldade relevante pelos docentes do departamento.

4.5 A perspectiva dos docentes por eixos temáticos

Esta seção discute os principais achados de pesquisa em relação a cada um dos 6 eixos de ensino em Administração considerados no presente estudo à luz dos aspectos apresentados pela literatura de referência, de forma a enfatizar as principais especificidades de cada eixo temático mediante a aplicação do método de ensino com casos conforme constatado por meio do questionário e das entrevistas.

4.5.1 Administração Pública e Gestão Social

Para os docentes entrevistados de Administração Pública e Gestão Social, a metodologia de ensino com casos é adequado e de grande importância para o curso de Administração, uma ciência social aplicada que exige uma postura mais ativa dos estudantes. Além disso, o curso é apontado como uma graduação genérica. Assim, o método de casos permite uma discussão aplicada de conceitos discutidos em sala de aula, auxiliando no desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao perfil do futuro gestor público, além de promover maior interesse do aluno, abandonando sua postura passiva. Concomitantemente, Aragão e Sango (1995) defendem que a formação de administradores públicos deve ser voltada à adaptação do profissional à realidade, transitando da formação de administradores rígidos para administradores estratégicos e criativos.

Ainda, os 3 docentes entrevistados apontam já utilizarem o método de casos por anos de forma a tornar a experiência de sala de aula mais interessante para o professor e os alunos, fugindo da dinâmica tradicional de disciplinas que tem uma forte carga de aspectos de legislação e direito. Em paralelo, segundo o questionário, 100% dos docentes (4 respondentes) do eixo que também apontam já utilizar o método e tiveram uma experiência extremamente positiva, beneficiando a relação entre teoria e prática e a análise de múltiplos contextos. Posto isso, a metodologia mostra-se eficiente em demonstrar os conteúdos de sala por meio de uma experiência prática. Além disso, as proposições do método permitem que o administrador saiba lidar com a complexidade do ambiente público, com a confluência de fatores políticos e de opinião pública (ARAGÃO E SANGO, 1995).

Em Administração Pública e Gestão Social, a temática favorece o uso de casos, que podem ser encontrados em diversos repositórios, como ENAP e FGV. Contudo, um dos docentes entrevistados aponta que os casos atualmente disponíveis abordam a temática em um nível de discussão muito técnico e burocrático, o que dificulta o entendimento dos alunos de graduação em administração e faz necessária a composição de novos casos pelos próprios docentes, ampliando a carga de trabalho do professor, além de existir pouca sistemática de registro de conhecimentos em organizações governamentais, o que dificulta a formulação de casos (GRAHAM, 2010). Essas observações estão em consonância com os apontamentos do questionário, em que as maiores dificuldades apontadas pelos 4 docentes foram: a dificuldade em encontrar casos adequados, a supressão de informações por parte das organizações retratadas e a falta de tempo e hábito para escrever.

4.5.2 Estratégia e Inovação

Os docentes entrevistados de Estratégia e Inovação apontam que o uso de casos é essencial ao ensino do eixo, seja utilizando casos já feitos ou para serem produzidos primariamente pelos alunos. Nesse sentido, o docente EST 1 apontou que:

A inovação, de uma forma bem geral, você estuda as inovações que já aconteceram, os processos que geraram inovação e isso pode ser por meio de caso, isso por meio de caso é maravilhoso, porque você vê quais os caminhos. Em termos de estratégia é mais ainda porque a estratégia, qualquer matéria da área de estratégia, se você não tem um caso aí eu acho que é impossível. Qualquer coisa relacionada a estratégia vai ficar extremamente teórica se você não tiver exemplos. E se você tiver estudo de caso, melhor ainda, porque aí você estuda como que uma empresa saiu de um ponto e chegou no outro ponto (EST1).

Dessa maneira, é possível perceber que o uso da metodologia de casos está atrelado ao ensino do eixo de Estratégia e Inovação, visando a consolidação do conteúdo aprendido e a associação entre teoria e prática. Além disso, os docentes apontam a importância de a prática no eixo ser feita com casos em vista da importância e impacto das decisões estratégicas em uma organização. Posto isso, ao praticar por meio de casos, o aluno não se expõe ao risco de cometer erros que impactem diretamente o desempenho de uma organização real. “O caso é uma prática, mas é uma prática controlada que você sabe

das variáveis. Você tem controle das variáveis, então você não corre o risco de fazer nenhuma bobagem” (EST 1).

Similarmente, a pesquisa quantitativa revelou que, dos 6 docentes que aplicam casos no eixo, 5 tiveram uma experiência positiva e apontaram como principais benefícios da metodologia a relação entre teoria e prática e a análise de múltiplos contextos. O outro docente não soube responder.

Essa perspectiva dos docentes corrobora com a literatura quanto ao contexto organizacional configurar-se como um ambiente volátil e instável, que demanda decisões rápidas tomadas usualmente através de métodos indutivos, o que justifica o ensino em Estratégia estar pautado em metodologias ativas desde o princípio, uma vez que procedimentos técnicos transmitidos de forma tradicional não são bem compreendidos sem serem aplicados em situações práticas (FÁVERO *et al.*, 2016).

Em termos de dificuldades, o questionário aponta a problemática em comum para 4 dos 6 respondentes em encontrar casos de ensino apropriados para as disciplinas, enquanto nas entrevistas os 2 docentes apontam a supressão de informações pelas organizações nos casos. Nesse sentido, a literatura sobre o eixo não descreve nenhuma dificuldade em específico enfrentada pelos docentes.

4.5.3 Finanças

Para os docentes de Finanças que participaram da entrevista, a metodologia de ensino com casos é interessante e apropriada para algumas disciplinas, contudo nenhum dos docentes utiliza a metodologia em sala de aula na graduação, uma vez que o eixo de Finanças possui um plano de curso com extensa base teórica e matemática, o que usualmente não permite o uso de metodologias ativas no geral.

Todos os docentes entrevistados de Finanças afirmam não utilizar a metodologia de casos na graduação em Administração e alguns apontaram a aplicabilidade do método em outros cursos, como a Engenharia de Produção, ou na pós-graduação. Nessa conjuntura, as disciplinas de finanças na graduação possuem um planejamento repleto de conteúdos de base com aplicação de modelos matemáticos, ou seja, são essencialmente teóricas e explicativas. Além disso, os discentes ainda não detêm conhecimento teórico suficiente

para resolver casos de ensino, conforme apontado pelo docente FIN 1: "*na graduação o aluno ainda não sabe a teoria e como poderia analisar um caso sem ter a base teórica?*"

A partir da fala dos docentes de Finanças, foi possível inferir que o uso de casos seria possível e agrega grandes benefícios ao ensino no eixo. Contudo, os discentes devem possuir um preparo anterior e estarem cientes da base teórica de finanças para aproveitar as vantagens do método, conforme o docente FIN 3:

Eu acho que, por exemplo, tem coisas que você precisa mostrar primeiro, depois você precisa deduzir, depois você precisa fazer o aluno fazer manualmente pra ter memória muscular, memória daquilo, e aí sim, você tem que empregar, porque se não fica muito distante a compreensão do caso e o conceito visto em sala de aula. (FIN 3)

Já no questionário, os 2 docentes respondentes afirmam aplicar o método no eixo de finanças. Um deles aplica especificamente na disciplina de Análise de Decisões, cuja ementa focaliza o processo decisório, sem abordar aspectos essencialmente teóricos de finanças. O que corrobora com a observação feita na entrevista: "*Eu acho (o método de casos) extremamente apropriado em um certas disciplinas, em outras, eu acho que fica muito difícil de ser aplicado*" (FIN 3). O outro docente também aplica regularmente em Finanças, mas em disciplinas do curso de Engenharia de Produção, e não em Administração, similar ao comentado pelos docentes entrevistados acerca da aplicabilidade do método em outros cursos, como a Engenharia de Produção, ou na pós-graduação.

Sendo assim, os achados de pesquisa para o eixo de Finanças corroboram com a literatura acadêmica, a qual aponta que o método de ensino com casos não possui muitos adeptos. Em uma revisão da literatura realizada por Costa (2015) nos principais jornais sobre educação em Finanças, os casos para ensino foram citados em apenas 2 artigos. Um deles confunde estudos de caso com casos para ensino e o segundo é o artigo de Smith (2010), o qual delimita que o uso de casos é dificultado pela proposição de assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento quantitativo necessário.

4.5.4 Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas

Segundo os docentes entrevistados de Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, o processo de formação cognitiva exige a criação de oportunidades que repliquem o mundo real para que o indivíduo seja capaz de assimilar a aprendizagem. Posto isso, a metodologia de ensino com casos, por associar teoria e prática, confere uma dinâmica diferente para sala de aula, viabilizando a assimilação dos conhecimentos construídos e aumentando a aprendizagem dos alunos. Ainda, cursos voltados para o âmbito profissional e de mercado, como é o caso da Administração, uma ciência social aplicada, têm o propósito de aproximar os alunos da realidade que será enfrentada. Assim, superadas as disciplinas mais teóricas e iniciais do primeiro semestre, o método de casos se apresenta como a base da formação de um profissional.

Além disso, a dinâmica de sala promovida pelo método permite ao professor sair de uma rotina de aulas tradicionais, que é percebido como um ponto extremamente positivo e inclui os casos dentre as metodologias que ampliam a diversidade de ferramentas em posse do docente para traduzir a teoria na realidade, no trabalho e nas relações socioprofissionais. Essa percepção é dividida pelos três docentes entrevistados. Entretanto, existe uma divergência de aplicabilidade do método nas duas frentes que compõem o eixo ensino.

Nesse sentido, para Estudos Organizacionais, o método de casos é dito como apropriado, uma vez que abarca disciplinas a respeito do que é a administração, da sua evolução, as funções básicas da administração e os papéis do administrador, ou seja, essencialmente teórica e os casos auxiliam na compreensão dos conceitos. Já na frente de Gestão de Pessoas, segundo 2 docentes, existe uma especificidade que impacta negativamente o uso dos casos - o elemento “pessoas”, como coloca o docente EOGP 2:

Na administração, você não estuda para lidar com psicologia humana, você estuda um aparato administrativo para que essa psicologia humana possa ser orientada para algo final, que é o destino da organização. [...] Ainda que você consiga trabalhar um caso procedimentalmente, a gente não pode esquecer nunca que essa solução interage com pessoas e entender pessoas é muito, muito, muito complicado. Então o método de casos, para esse tipo de disciplina de gestão de pessoas, tende a ser um pouco dificultoso. (EOGP 2)

Nessa conjuntura, Amorim *et al.* (2019) aponta em sua literatura que é preciso formar melhores gestores e profissionais de Gestão de Pessoas para enfrentar a complexidade do ambiente organizacional. Contudo, além dessa complexidade própria das organizações, o administrador não é preparado para lidar com a psicologia humana, o que dificulta a aplicabilidade de casos práticos e justifica o fato de que há poucas propostas metodológicas sobre o uso de casos (DA CUNHA, 2017). Além dessa especificidade da Gestão de Pessoas, 2 dos 3 docentes entrevistados indicam ter dificuldade em envolver o aluno, o que leva ao desgaste e desmotivação do docente.

Em relação à pesquisa quantitativa, os 8 docentes respondentes afirmam utilizar casos e que tiveram uma experiência positiva, apontando como os maiores benefícios do método a relação entre teoria e prática, o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes e a análise de múltiplos contextos, em consonância com os resultados da entrevista. Os docentes não indicaram dificuldades em comum.

4.5.5 Marketing

O Marketing é um campo da Administração que passou por muitos avanços no último século e Shimoyama e Zela (2002) apontam que transformações ainda maiores continuarão a acontecer. Nessa conjuntura, um profissional de marketing deve estar sempre preparado para acompanhar as mudanças do mercado e deve ser capaz utilizar criticamente e reflexivamente as ferramentas que têm à disposição para acompanhar as tendências e tomar decisões eficientes.

Posto isso, o eixo de Marketing talvez seja, segundo os 3 docentes entrevistados, o eixo mais importante para ter impactos positivos com o uso dos casos, uma vez que apresenta em seu cerne a tomada de decisão: “decisão mercadológica no marketing, decisão de desenho de novos produtos ou novas soluções, decisão de posicionamento de mercado, de competitividade” etc. (MKT 3). Similarmente, na pesquisa quantitativa, os 3 docentes respondentes também vivenciaram experiências positivas com o método, indicando o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, a relação entre teoria e prática e a associação entre sala de aula e ambiente corporativo como seus maiores benefícios.

Além disso, o método de casos é apontado pelos docentes como uma excelente ferramenta multidisciplinar que aproxima o Marketing de outros eixos, o que corrobora

com Salvador e Ikeda (2019) no que tange ao uso de metodologias ativas de ensino como o método com casos como uma conexão interdisciplinar entre Marketing, outras disciplinas do curso de Administração e “os desafios reais da vida do profissional”.

Ainda, houve mudanças significativas no Marketing nos últimos anos, uma revolução que se deve principalmente ao Marketing Digital. Em vista disso, com relação ao ensino, os docentes entrevistados se viram obrigados a serem mais criativos para reter a atenção dos alunos. Nesse sentido, muitos professores passaram a adotar uma gama de ferramentas pedagógicas ativas para ter alunos mais participativos, incluído o método de ensino com casos.

Contudo, as metodologias ativas são usualmente acompanhadas de aspectos clássicos na aprendizagem e que o docente MKT 2 afirma que estão se perdendo. E um deles é a leitura em profundidade. O aluno contemporâneo não lê grandes textos, o que compromete seu preparo para participar de métodos ativos como a metodologia de ensino com casos. Além desse aspecto apontado nas entrevistas, os 3 docentes entrevistados também indicaram a dificuldade em encontrar casos alinhados com suas necessidades. Igualmente, os 3 respondentes do questionário revelaram o mesmo empecilho.

4.5.6 Produção, Logística e Gestão da Informação.

Para os 2 docentes entrevistados de Produção, Logística e Gestão da Informação, o método de casos é muito interessante e inovador porque traz para o ambiente de sala de aula a realidade do contexto de negócio. Contudo, o uso de casos se revelou ínfimo por dois motivos. O primeiro diz respeito à indisponibilidade de casos voltados à temática nos repositórios brasileiros e o segundo se relaciona ao despreparo do docente para aplicação da metodologia, resultando em uma experiência negativa.

Nesse sentido, a literatura aponta o uso de casos para abordar as disciplinas básicas, estimulando o trabalho em grupo com orientação do professor, além de permitir contato com empresas de mercado. Todavia, a maioria dos casos disponíveis não são nacionais (BIDO, 2004), fato que corrobora com a indisponibilidade de casos em repositórios nacionais, conforme apontado pelos 2 docentes entrevistados. Semelhantemente, os 4 docentes respondentes do questionário apontaram a dificuldade em encontrar casos adequados a suas necessidades e dificuldades em aplicar a metodologia.

Outro desafio apontado pela literatura para aplicação do método de casos é promover o contato anterior dos seus alunos com os aspectos ferramentais da profissão. Entretanto, o seu uso não é desencorajado, haja vista que Georges e Seydell (2015) defendem que casos podem ser utilizados para apresentar a logística de forma sistêmica, de maneira a entrelaçar os elos da cadeia logística e a sua importância, o que corrobora com a fala do docente LOG 1:

Eu acho que é aplicável em toda todo o processo logístico, ou seja, o processo seja desde a cadeia de abastecimento, da logística é o primeiro grande processo, até a logística de produção e logística de distribuição, que é essa etapa final, nos modais de transporte, armazenagem, eu visualizo como perfeitamente aplicável. (LOG 1)

Ademais, o eixo tem sido polo de interesse de diversos casos mais recentes visando o uso de tecnologias. Entretanto, não há repositórios, pelo menos conhecidos, de casos de ensino com a temática, que é de grande interesse para os docentes à frente da Gestão da Informação:

Acho que é totalmente possível, né? Você poderia usar o caso de inteligência artificial, de internet das coisas, caso de logística, de eficiência operacional. A área que eu tenho atuado mais, que é a segurança cibernética, poderia ter um caso. Ou seja, eu acho que é amplamente possível escrever nas grandes gamas dessa área, e com certeza o que mais tem é caso hoje de uso de tecnologia como um todo, não é? (LOG 2)

Quando aplicada dentro das Ciências Sociais Aplicadas, como é o caso da Administração, a Gestão da Informação refere-se à identificação, uso das fontes de informação e geração de conhecimento organizacional. Nessa perspectiva, a aplicabilidade prática da teoria da gestão da informação é abordada em casos na perspectiva acadêmica, à exemplo de Amorim e Tomaél (2011). Entretanto, não foram encontrados estudos mais aprofundados acerca do uso de metodologias ativas ou ensino com casos para tais disciplinas.

Posto isso, a experiência atual com casos pelos docentes entrevistados do eixo não foi positiva, enquanto na pesquisa quantitativa os 4 docentes respondentes indicaram ter vivenciado experiências positivas com o método. Os benefícios observados em ambos os levantamentos de dados indicam alinhamento nos resultados, com destaque no questionário

para a análise de múltiplos contextos, a relação entre teoria e prática, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, enquanto os entrevistados apontaram o processo de tomada de decisão, aplicação de conceitos em situações mais próximas da realidade e a multidisciplinaridade.

4.5.7 Comparação dos eixos

Comparando os resultados obtidos entre os eixos, é possível identificar que a Administração Pública e Gestão Social, Estratégia e Inovação, Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, Marketing, Produção, Logística e Gestão da Informação indicaram ter vivenciado experiências positivas com o método de ensino com casos. Por outro lado, a área de Finanças revelou não utilizar na graduação em Administração, uma vez que o uso de casos é dificultado pela proposição de assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento quantitativo necessário (SMITH, 2010).

Em relação aos benefícios, a relação entre teoria e prática e a análise de múltiplos contextos foram evidenciadas pelos docentes de todos os eixos. Ainda, os docentes de Estratégia e Inovação apontaram que o método de casos é essencial ao ensino no eixo e proporciona aos alunos uma prática controlada. E os docentes de Marketing e Produção, Logística e Gestão da Informação exprimem a relevância da multidisciplinaridade para o uso do método em seus eixos de ensino.

Em relação aos desafios, o mais relevante é a dificuldade de encontrar casos de ensino adequados para as disciplinas, apontada pelos eixos de Administração Pública e Gestão Social, Estratégia e Inovação, Marketing e Produção, Logística e Gestão da Informação. A supressão de informações por parte das organizações retratadas nos casos é indicada como um empecilho para os eixos de Administração Pública e Gestão Social e Estratégia e Inovação.

Ainda, são reveladas algumas dificuldades próprias de alguns eixos, como no eixo de Finanças, em que os docentes apontam a dificuldade própria da área em que os alunos de graduação não detêm conhecimento teórico suficiente para resolver casos de ensino. Por fim, em Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, os alunos não são preparados para lidar com a psicologia humana, o que dificulta a aplicabilidade de casos práticos. Sendo assim, é possível inferir que o uso de casos seria heterogêneo nos diferentes eixos do curso.

4.6 Síntese dos resultados da pesquisa

Esta seção se destina a elencar os principais achados da pesquisa, sendo eles organizados por ideias chaves dos objetivos específicos:

1. Experiência

- **Todos os professores já fizeram uso de metodologias ativas**, mesmo não estando cientes do fato.
- A metodologia mais utilizada pelos professores ainda é o modelo mais tradicional de **aulas expositivas**.
- **Trabalhos em grupo e discussões** são utilizados com frequência pelos docentes. Ambas as ferramentas são classificadas como ativas, apresentando-se como as metodologias ativas utilizadas com maior frequência pelos docentes de Administração da UnB.
- Métodos ativos como dramatização, **simulações e jogos empresariais**, não apresentaram frequência de uso significativa, o que coloca o curso na UnB atrás das tendências, mas que no futuro talvez se aproprie delas.
- Os docentes adquirem **habilidades de docência** no dia a dia e por iniciativa própria.
- 96,3% dos professores já utilizaram o **método de ensino com casos** e a experiência foi **extremamente positiva** (33,3%) ou **positiva** (59,3%).
- Existem docentes que utilizam casos como **apoio à disciplina** e outros que tentam tornar suas aulas cada vez mais práticas, podendo até mesmo ofertar **disciplinas completamente baseadas em casos**.
- A melhor palavra que descreve seus sentimentos mediante a aplicação de casos de ensino em sala de aula são **Satisfação** (70,4%) e **Animação** (18,5%).

2. Benefícios e dificuldades

- O benefício do método de ensino com casos de maior destaque foi a **relação da teoria com a prática**, seguida da **participação ativa dos alunos**, **análise de múltiplos contextos** e o **desenvolvimento do pensamento crítico**.
- 18,5% dos docentes afirmam não enfrentar **nenhuma dificuldade** ao utilizar o método de ensino com casos.
- O desafio mais citado é a **dificuldade em obter casos adequados à necessidade do docente**.
- Há professor que se sente desencorajado mediante a **dificuldade de encontrar o material apropriado** devido a uma gama de fatores como **idioma, preço, comprimento do caso, tempo de publicação, nível de dificuldade, multidisciplinaridade, qualidade e temática**.
- Outras dificuldades em destaque: **falta de tempo e hábito para escrever casos e a apatia e outros comportamentos não aceitáveis dos estudantes**.

3. Comparação entre os eixos

- Administração Pública e Gestão Social, Estratégia e Inovação, Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, Marketing, Produção, Logística e Gestão da Informação indicaram ter vivenciado **experiências positivas** com o método de ensino com casos.
- A área de Finanças revelou **não utilizar na graduação em Administração**, uma vez que o uso de casos é dificultado pela proposição de assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento quantitativo necessário.
- Em relação aos benefícios, **a relação entre teoria e prática e a análise de múltiplos contextos** foram evidenciadas pelos docentes de todos os eixos.
- Em relação aos desafios, o mais relevante é a **dificuldade de encontrar casos de ensino adequados para as disciplinas**, apontada pelos eixos de

Administração Pública e Gestão Social, Estratégia e Inovação, Marketing e Produção, Logística e Gestão da Informação.

- Em Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas, os alunos não são preparados para lidar com a **psicologia humana**, o que dificulta a aplicabilidade de casos práticos
- O uso do método de ensino com casos é **heterogêneo** nos diferentes eixos do curso.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO

Este trabalho foi conduzido de modo a responder à pergunta: “**qual a percepção dos docentes de Administração da UnB sobre o método de ensino com casos?**”, com o objetivo geral de descrever a percepção dos docentes de Administração da UnB sobre o método de ensino com casos. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos. O primeiro buscava apurar a experiência dos docentes do Departamento de Administração quanto ao uso da metodologia de ensino com casos e outras metodologias ativas de ensino. O segundo era voltado para analisar os benefícios e dificuldades da metodologia de ensino com casos na visão dos docentes de ADM UnB. Por fim, o terceiro, buscava comparar as perspectivas de docentes nos 6 diferentes eixos temáticos do Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília.

Com esse propósito, o método de pesquisa adotado abrangeu duas etapas: a aplicação de questionários para a amostra populacional e a realização de entrevistas com docentes sorteados do Departamento de Administração da Universidade de Brasília.

Quanto ao primeiro objetivo específico, o estudo revelou que quase a totalidade dos professores já utilizaram o método de ensino com casos e tiveram uma experiência positiva. Sentimentos mais comumente observados também foram positivos a partir da aplicação de casos de ensino em sala de aula: “satisfação” superou “animação”, ambos colocados nos primeiros lugares das respostas.

Em relação ao segundo objetivo específico, a pesquisa permite entrever que os principais benefícios do método de ensino com casos são a relação da teoria com a prática, seguida da participação ativa dos alunos, análise de múltiplos contextos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro lado, o estudo aponta que dificuldade em obter casos adequados à necessidade do docente, a falta de tempo e hábito para escrever casos e a apatia e outros comportamentos não aceitáveis dos estudantes, tais como impaciência, falta de atenção e indisposição para estudar, são os maiores desafios enfrentados na aplicação do método. Ainda, foram identificados alguns aspectos que mais se assemelham a preocupações expostas em razão dos limitantes percebidos do método por alguns entrevistados. Entre eles a diminuição do nível de leitura dos estudantes e a possível não solidificação de uma base teórica para os alunos por meio de casos.

Em relação ao terceiro objetivo de aprendizagem, comparando as perspectivas de docentes nos 6 diferentes eixos temáticos do Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília, é possível concluir que predominam os eixos que vivenciaram experiências positivas com o método de ensino com casos, com exceção de Finanças que revelou não o utilizar na graduação em Administração, uma vez que o uso de casos é dificultado pela proposição de assegurar que os alunos tenham contato com o conhecimento quantitativo necessário. Em relação aos benefícios, a relação entre teoria e prática e a análise de múltiplos contextos foram evidenciadas pelos docentes de todos os eixos e em relação aos desafios, o mais relevante é a dificuldade de encontrar casos de ensino adequados para as disciplinas. Apesar de diversas similaridades, o uso de casos ainda se mostra heterogêneo nos diferentes eixos do curso.

Em síntese, pode-se concluir a partir desta pesquisa que a percepção dos docentes sobre o método de casos é predominantemente positiva e o número de adeptos é grande dentro do departamento em vista da possibilidade de associar teoria e prática em uma análise de múltiplos contextos. Contudo, o método de casos possui limitações que podem repelir alguns docentes como a dificuldade de encontrar casos apropriados, a diminuição do nível de leitura dos estudantes e a possível não solidificação de uma base teórica para os alunos por meio de casos.

Em relação às limitações dessa pesquisa é importante ressaltar a necessidade de adaptação da amostragem de pesquisa em vista do baixo engajamento dos respondentes com o preenchimento do formulário, prejudicando a inferência de resultados para toda a população de professores.

Como sugestão para futuros estudos, indica-se a necessidade de novas investigações sobre as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes do departamento de Administração da UnB, a fim de compreender diferentes estratégias de abordagem e aplicação e facilitar a expansão e disseminação desses métodos com outros docentes ou um experimento baseado em uma oficina para a construção de casos, com resultados anteriores ao treinamento e pós-treinamento, para ver se o uso aumenta. Além disso, estudos que analisem as experiências dos professores com os casos publicados recentemente pela Casoteca ADM e outras plataformas brasileiras correlatas seria de grande valia para aprimoramento dos repositórios de casos e sua propagação entre as Instituições de Ensino Superior. Outros pontos interessantes seriam aprofundar os estudos

acerca do comportamento dos estudantes de Administração pertencentes a geração Z e a geração Milenium, elencando os impactos positivos e negativos desta era na formação dos futuros gestores, ou estudos relacionados ao impacto do isolamento dos docentes do departamento na consolidação de iniciativas educacionais inovadoras para o ensino em gestão.

Como recomendação, indica-se que a Casoteca ADM, como biblioteca digital e repositório de casos do Departamento de Administração da UnB, utilize esse estudo de forma a aprimorar sua atividade com maior foco nos docentes, auxiliando-os no uso da metodologia de ensino com casos e fornecendo casos gratuitos e personalizados que atendam às necessidades didáticas das disciplinas. Além disso, sugere-se que o Departamento de Administração atribua maior atenção à prática docente de forma a promover um ensino que forme futuros gestores capazes de tomar decisões efetivas e eficientes sob pressão, em um contexto que as relações econômicas, sociais e políticas estão entremeadas pela competitividade e necessidade de resultados.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO UNB. **Institucional - Departamento de Administração**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.adm.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=443&Itemid=344

ADMINISTRAÇÃO UNB. **Retrato acadêmico ADM 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gkuv4S6rUbgvR-B7363Kxh4V1kWLeoQC/view>

ADMINISTRAÇÃO UNB. **Retrato acadêmico ADM 2021**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mr021EaiZIRUm60zs-O0kJV9szITfDvX/view>

ALBERTON, A. Prefácio. In SILVA, A., BANDEIRA DE MELLO, R. **Aprendendo em ação: a utilização de casos para inovação no ensino e na aprendizagem**. João Pessoa: Ed UFPB, 2021

AMORIM, F. B.; TOMAÉL, M. I. Gestão da informação e gestão do conhecimento na prática organizacional: análise de estudos de casos. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 1–22, 2011. DOI: 10.20396/rdbci.v8i2.1931. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1931>. Acesso em: 8 set. 2022.

AMORIM, Wilson Aparecido Costa de; COMINI, GRAZIELLA; FISCHER, André Luiz. Ensino e pesquisa em gestão de pessoas/gestão de recursos humanos no Brasil: convergência ou divergência. **Revista de administração de empresas**, v. 59, p. 215-221, 2019.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de; SANGO, Maria da Conceição de Almeida. **O método do caso no ensino de administração pública: um exercício prático**. 1995.

ASSIS, Lilian Bambirra de et al. Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, p. 44-73, 2013.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAREGHEH, A.; ROWLEY, J.; SAMBROOK, S. Towards a multidisciplinary definition of innovation. **Management Decision**, v. 47, n. 8, p. 1323-1339, 2009

BIDO, Diogenes de Souza. **O ensino de administração da produção e operações na cidade de São Paulo: um estudo comparado de programas e livros didáticos utilizados nos cursos de graduação em administração de empresas.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

BOLZAN, Larissa Medianeira; ANTUNES, Elaine Di Diego. O que clamam as vozes dos pesquisadores e sobre o que elas se calam ao abordarem o ensino em administração no Brasil? **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial. Revista ADM. MADE. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2015. Vol. 19, n. 3 (set./dez. 2015), p. 77-93, 2015.**

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **EMEC: Sistema do Ministério da Educação (MEC).** 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mg==/c1b85ea4d704f246bced664fdaeddb6/QURNSU5JU1RSQcfDTw==>. Acesso em: 07 de nov. 2022.

BRITO, Maria Isabel de Medeiros. **Casos para ensino em Administração: um estudo do processo de avaliação de aprendizagem na percepção de docentes e discentes da UFRN e UFPB.** 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BRUNI, A. L. **Estatística aplicada à gestão empresarial.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CAGLE, J. Case studies of ethical companies to emulate effects on ethical perceptions of finance studies. **Journal of financial Education, USA**, v.31, p 41-56, Fall, 2005.

CARDOSO, Igor De Moraes. **Métodos ativos de aprendizagem: o uso do aprendizado baseado em problemas no ensino de logística e transportes.** 2011.

CARVALHO, F. **A Importância do Mercado de Capitais: considerações das teorias econômica e financeira.** UNESP, São Paulo, 2014.

CHANDLER, Alfred D. **Strategy and structure.** Chapters in the history of the american industrial enterprise. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

- CLM. **Council of Logistics Management**. 2004. Disponível em: www.clm1.org.
- CORDEIRO, Douglas Farias; CASSIANO, Kátia Kelvis. Um panorama do ensino superior em gestão da informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, p. 205-220, 2018.
- CORREA, S. **Probabilidade e estatística**. 2.ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006
- COSTA, Paulo Ricardo da et al. **Inovação no ensino e aprendizagem em finanças: análise da literatura entre 2005 e 2015**. 2015.
- DA CUNHA, Gilza Iale Camelo et al. Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para. **Metodologia ativa na educação**, v. 47, 2017.
- DALFOVO, M. **Casos multiformatos em Administração: análise da influência dos estilos e ambientes de aprendizagem**. Biguaçu, 2013.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985
- DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- DOS SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa et al. ANÁLISE DO AMBIENTE CORPORATIVO COM O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA TREINAMENTO E SELEÇÃO DE PESSOAS. **REVISTA UNIARAGUAIA**, v. 15, n. 3, p. 155-167, 2020.
- ELLET, W. **The Case Study Handbook**. Harvard Business Press, Cambridge: 2007.

FACE - Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão pública. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade de Brasília**. Brasília, 2018.

FARIA, Marina; FIGUEIREDO, Klebler Fossati. Casos de ensino no Brasil: Análise bibliométrica e orientações para autores. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, p. 176-197, 2013.

FÁVERO, Jéferson Deleon; VILLAR, Eduardo Guedes; WALTER, Silvana Anita. Desenvolvimento do ensino de estratégia em cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior pela perspectiva de professores e alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 2, p. 70-94, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAETANI, Francisco. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 92-119, 1999.

GAVIN, D. **Barriers and gateways to learning**. Boston: Harvard Business School Press, 1991.

GEORGES, Marcos Ricardo Rosa; **Logística Empresarial**. Campinas, 2003.

GEORGES, Marcos Ricardo Rosa; SEYDELL, Maria Rachel Russo. Dificuldades no ensino da logística. In: **V CONVIBRA–Congresso Virtual Brasileiro de Administração**. 2008.

GIL, A. C. Elaboração de casos de ensino de Administração. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 2, n. 2, p. 07-16, jul-dez, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOBBO, André; BEBER, Bernadette; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, p. 251-276, 2016.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOI, Alexandre Franco; FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n. 2, p. 337 a 352, 2017.

GOSLING, Jonathan; MINTZBERG, Henry. Management education as if both matters. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 419-428, 2006.

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

HAMMOND, John; RAIFFA, Howard; KEENEY, Ralph L. **Decisões Inteligentes**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004.

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, 2007.

KILROY, D. A. Problem based learning. **Emergency medicine journal**, v. 21, n. 4, p. 411-413, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Brasiliense, 2017.

KOTLER, Philip. **Marketing para o século XXI**. São Paulo: Futura, 2000.

LARA, Flávio Luiz et al. Panorama das publicações nacionais de caso de ensino na área de contabilidade e administração. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2017.

LIMA, Jorge Ítalo Macêdo Prudêncio de. **Aprendizado de conceitos de administração em disciplinas de graduação através de casos para ensino**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LOURENÇO, C.; MAGALHÃES, T. A sala de aula e as empresas: Análise da produção e da utilização de casos para ensino em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.5, n.1, p.11-42, 2013.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina da S. **Metodologia Científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

MAFRA, F. *et al.* Ensino-Aprendizagem numa perspectiva crítica: relatos de uma experiência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo. v. 13, n.1, p 40-67, jan./fev., 2012.

MINTZBERG, Henry *et al.* **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, Henry *et al.* **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. São Paulo: Bookman, 2010.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MAROTTI, Juliana *et al.* Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 186-194, 2008.

MOREIRA, F, M.; *et al.* **Os alunos de administração estão em sintonia com o mercado de trabalho?** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 61-88, Mar. 2014.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 23, p. 53-55, 1983.

NASCIMENTO, Edson Queiroz *et al.* Projeto Integrador do Curso de Administração e Ciências Contábeis: Aplicação da metodologia ativa como instrumento para a quebra do paradigma teoria x prática. In: Congresso de inovação e Metodologias de Ensino, 2., 2016, Belo Horizont, **Anais....** Belo Horizonte: UFMG, 2016.

OLIVEIRA, L. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria e a prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PASQUALINI, Fernanda; LOPES, A. de O.; SIEDENBERG, Dieter. Gestão da produção. **Coleção Educação à Distância, 100p. Série Livro-Texto. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.**

PASSOS, Marize Lyra Silva; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; BALDO, Yvina Pavan. Blended Learning: uma Experiência da Disciplina Administração de Produção e Logística em um Curso Superior. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco-ISSN 2316-7297**, v. 6, n. 2, 2018.

PLEBANI, S.; RODRIGUES, M. A utilização dos métodos de ensino e a formação de competências gerenciais: uma análise no curso de administração. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, ed 19, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANGRAD, 2008.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. 1. Ed. – Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora, 2002.

RAMOS, Wilson; VIEIRA, Saulo Fabiano Amancio; KOVALESKI, João Luiz. As Práticas de Ensino da Disciplina de Administração da Produção e Operações em Faculdades do Norte do Paraná. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, v. 15, n. 1, 2014.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Casos de ensino em administração. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 193-201, 2005.

SANTOS, Patrícia Vieira et al. Treinar e desenvolver com metodologias ativas. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, 2019.

SANTOS, S.; GUERRA, C. Avaliação d aprendizagem no Ensino Superior: um estudo com enfoque na avaliação formativa. **Anais do II seminário Científico da FACIG (Faculdade de Ciências de Guarulhos)**. Guarulhos, 2016.

SALVADOR, Alexandre Borba; IKEDA, Ana Akemi. O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, p. 129-143, 2019.

SHIMOYAMA, Claudio; ZELA, Douglas Ricardo. Administração de marketing. **Marketing**, v. 3, 2002.

SILVA, Débora Oliveira da; BAGNO, Raoni Barros; SALERNO, Mario Sergio. Modelos para a gestão da inovação: revisão e análise da literatura. **Production**, v. 24, p. 477-490, 2014.

SMITH, R. Finance professors' use of case method at Harvard and Darden MBA programs: ensuring students' technical knowledge in finance curses using case method. **Journal of Economics and Finance Education**, USA, v.9, n.1, p.31-42, Summer 2010.

SOBRAL, F.; PECCI, A. **Administração Teoria e Prática no Contexto Brasileiro**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013

TEIXEIRA, Gilberto. O estado da arte da aprendizagem centrada no aluno em administração. **Revista de Administração**, v. 20, n. 2, p. 56-62, 1985.

TESORO, J. **Pautas para utilização e elaboração de casos de ensino para atividades de formação em gestão pública**. Caracas, 1992.

UNB – Universidade de Brasília. **UnB é a sétima melhor universidade federal, aponta ranking THE**. Notícias UnB, Brasília, 14 de out. de 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/6086-unb-e-a-7-melhor-universidade-federal-aponta-ranking-the>

UNB – Universidade de Brasília. **UnB é a terceira melhor federal em Administração e Economia**. Notícias UnB, Brasília, 31 de out. de 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/6121-unb-e-a-terceira-melhor-federal-em-administracao-e-economia>

URIAS, Guilherme Muniz Pereira Chaves; DE AZEREDO, Luciana Aparecida Silva. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 39-67, 2017.

VALDEVINO, Antonio Messias et al. Caso para ensino como metodologia ativa em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, p. 1-12, 2017.

VIEIRA, Simone Silva da Cunha. **Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Acesso em: 30 dez. 2022.

LISTA DE REPOSITÓRIOS DE CASOS

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA – ANPAD. **The Journal of Contemporary Administration (Revista de Administração Contemporânea – RAC)**. Página Inicial. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CASOTECA ADM. **Casoteca ADM: Sua biblioteca de casos e tutoriais**. Página Inicial. Disponível em: <https://blog.casoteca.app.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ENAP. **Casoteca de Gestão Pública**. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/123>. Acesso em: 24 fev. 2023.

GV CASOS. **Biblioteca Digital da FGV**. Página Inicial. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvcasos>. Acesso em: 24 fev. 2023.

HARVARD BUSINESS REVIEW. **Harvard Business Review Store – Case Studies**. Disponível em: https://store.hbr.org/case-studies/?ab=store_hp_nav_-_cases. Acesso em: 24 fev. 2023.

HÉC MONTREAL. **INTERNATIONAL JOURNAL OF CASES STUDIES IN MANAGEMENT**. Disponível em: <https://education.hec.ca/centredecas/app/fr/cases;jsessionid=1092334DB9A1FE3CD235B369C95AAFC6>. Acesso em: 24 fev. 2023.

THE CASE CENTRE. **The case collection**. Disponível em: <https://www.thecasecentre.org/caseCollection/default>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MIT. **Teaching Resources Library**. Disponível em: <https://mitsloan.mit.edu/teaching-resources-library/case-studies>. Acesso em: 24 fev. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário Aplicado

O MÉTODO DE ENSINO COM CASOS sob a ótica dos docentes de Administração da Universidade de Brasília

Olá, professor(a)! Estou realizando uma pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão de Curso para graduação em Administração na Universidade de Brasília com o objetivo de descrever a percepção dos docentes de Administração da UnB sobre o método de ensino com casos. Adoraria contar com sua contribuição a esse estudo e desde já agradeço por sua colaboração. O tempo estimado de resposta é de 8 a 10 minutos. Atenciosamente, Nicole Alonso.

Seção 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O MÉTODO DE ENSINO COM CASOS sob a ótica dos docentes de Administração da Universidade de Brasília. Os participantes do estudo serão todos docentes do Curso de Administração da UnB.

Todos os participantes, incluindo você, professor, serão convidados a responder um questionário estruturado a respeito de formação acadêmica e utilização do método de ensino com casos. O questionário será aplicado através deste formulário eletrônico, vinculado a plataforma de formulários do Google.

Ao aceitar participar voluntariamente da pesquisa, a assinatura deste termo se dará pelo aceite eletrônico presente neste questionário. Em seguida, você será direcionado para a seção principal do questionário.

O questionário está disponível em meio digital e pode ser respondido em um momento e local de sua preferência. Além disso, a resposta às questões do formulário é não obrigatória, ou seja, você pode se recusar a responder qualquer questão, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Não haverá despesas pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação na pesquisa não serão cobradas. Em caso de dano, em decorrência do estudo, será garantida a sua indenização.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB), na Casoteca ADM e demais instituições parceiras, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados ficarão sobre a guarda da pesquisadora responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa ou se houver algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, por favor entrar em contato com a Nicole Alonso Santos de Sousa pelo e-mail: nicolealonso2000@gmail.com ou pelo telefone (61) 98634-7147.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, cópia do mesmo será automaticamente enviada para seu endereço eletrônico informado no questionário online.

1. Diante das explicações você concorda em participar, de livre e espontânea vontade, como informante da pesquisa?

Sim

Não – encerrar questionário

2. O objetivo da pesquisa é "**descrever a percepção dos docentes de Administração da UnB sobre o método de ensino com casos**". Posto isso, você atualmente é parte do corpo docente do curso de Administração na Universidade de Brasília?

Sim

Não

Seção 2 – Metodologias Ativas de Ensino

As metodologias ativas de ensino se alicerçam no princípio da autonomia, em um processo de aprendizagem autogerenciado pelo próprio estudante em que o conhecimento não é transmitido, mas construído em conjunto, por meio de métodos em que os alunos participam ativamente de atividades como “leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas que promovem a síntese, análise e avaliação do conteúdo de classe”, com o professor como orientador do processo (GODOI et al., 2016; DIESEL et al., 2017; BRITO, 2021).

3. Com base no conceito apresentado, você utiliza ou já utilizou metodologias ativas em sala de aula?

() Sim

() Não

4. Com qual frequência você utiliza as metodologias abaixo com seus alunos?
(Em uma escala de 0 a 7 de frequência, sendo 0 – Nunca e 7 – Sempre)

Trabalho em grupo

Discussões

Jogos empresariais

Simulações

Dramatização

Método de ensino por meio de casos

Aula expositiva

Palestras

Seminários

Estudo dirigido

Dissertações

Resolução de exercícios

5. Durante a sua formação, você acredita ter sido suficientemente preparado para utilizar metodologias ativas como instrumentos pedagógicos?

Sim

Não

Seção 3 – Método de Ensino por meio de Casos

6. Você já utilizou o método de ensino com casos com seus alunos?

Sim

Não

7. Como foi a sua experiência?

Extremamente negativa

Negativa

Positiva

Extremamente positiva

Não sei opinar

8. Considerando os eixos temáticos que estruturam as disciplinas do curso de Administração da Universidade de Brasília, em quais você fez a aplicação de casos de ensino?

Administração Pública e Gestão Social;

Estratégia e Inovação;

Finanças;

Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas;

Marketing;

Produção, Logística e Gestão da Informação.

9. Em quais disciplinas?

10. Qual a frequência aproximada do uso de casos em cada disciplina?

Não aplico

1 por semestre

2 por semestre

3 por semestre

4 por semestre

5 ou mais por semestre

11. Você considera essa frequência adequada?

Sim

Não

12. Qual palavra melhor descreve seu sentimento mediante a aplicação de casos de ensino em sala de aula?

Inseguro

Frustrado

Insatisfeito

Satisfeito

Animado

Não sei dizer

Outro

13. Quais benefícios para a formação em administração você identificou na sua aplicação de casos?

- Desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes
- Orientação da turma para ação
- Análise de múltiplos contextos
- Construção do processo de tomada de decisão
- Resolução de problemas
- Integração de áreas do conhecimento
- Relação entre teoria e prática
- Desenvolvimento de habilidades de negociação
- Comunicação
- Participação ativa dos alunos em sala
- Associação entre sala de aula e ambiente corporativo
- Estímulo ao uso do repertório intelectual (conexão do caso com experiências prévias e conceitos estudados)
- Estímulo à pesquisa
- Experiência da realidade empresarial em ambiente controlado
- Engajamento dos alunos com o conteúdo lecionado
- O trabalho em equipe favorece a interação com os colegas
- Permite ao professor uma maior integração com a turma para melhor leitura das necessidades educacionais do corpo discente
- Aprendizado mútuo entre professor e aluno
- Nenhum
- Outro

14. Quais desafios você vivenciou na implementação da metodologia de casos?

- Resistência própria em aderir ao método

- Resistência dos discentes
- Dificuldade em se adaptar ao papel de orientador
- Dificuldade para instruir ou conduzir o uso do caso em sala de aula
- Pequeno repertório de casos nacionais dificultando a escolha do caso
- Poucas plataformas gratuitas dificultando a obtenção do caso
- Falta de tempo e hábito para escrever casos
- Casos antigos e descontextualizados dificultando a aplicabilidade do caso em sala
- Supressão de informações por parte das empresas das quais os casos tratam
- Nenhum
- Outro:

15. Durante a sua formação, você acredita ter sido suficientemente preparado para utilizar casos como instrumentos pedagógicos?

- Sim
- Não

16. O que poderia complementar sua formação para uma melhor aplicação de casos?

17. Você gostaria de contar mais alguma coisa sobre sua experiência com casos de ensino?

Seção 4 - Perfil do respondente

18. Em quais eixos do curso você leciona?

- Administração Pública e Gestão Social;
- Estratégia e Inovação;
- Finanças;
- Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas;

- Marketing;
- Produção, Logística e Gestão da Informação.

19. Qual a sua titulação?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

20. Gênero

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Prefiro não responder

21. Faixa etária

- De 20 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- 60 anos +

Seção 5 - Interesse em entrevista

22. Se você tiver disponibilidade para ser entrevistado em uma etapa de aprofundamento, deixe seu contato! (telefone ou e-mail)

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista

Método de ensino com casos

1. O que você acha da metodologia de ensino com casos?
2. Você já utilizou em sala de aula? Como foi sua experiência?
 - a. (Se não utilizou) Por que você não utiliza a metodologia? - Pular para a 5
 - b. (Caso não for citado) Teve alguma dificuldade?
 - c. (Caso não for citado) Quais benefícios você observou em sua aplicação?
3. Você teve acesso a essa metodologia na sua formação? Como foi?
4. Você percebe alguma mudança de papel do professor na adoção do método de casos? Isso lhe traz desconforto?
5. Existe alguma especificidade no seu eixo que impacte o uso do método?
6. O que você percebeu de novidades no ensino do seu eixo temático? Como a atuação do seu eixo no departamento tem contribuído para isso?