

FAÇA O QUE EU DIGO, E NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO: A BOA NOVA DO ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORES E OS ALUNOS DAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES

DO WHAT I SAY, AND DO NOT DO WHAT I DO: THE GOOD NEWS OF TEACHING-LEARNING AMONG TEACHERS AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Ruan Carlos dos Santos¹, Ismael Luiz dos Santos²

¹ Mestre em Administração - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Brasil, ruan_santos1984@hotmail.com

² Mestre em Administração - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Brasil, ismael.luiz.santos@gmail.com

Resumo

Este artigo retrata relato educacional como um possível recurso pedagógico para ensinar os alunos do curso de administração, em vista que tal metodologia vai ao encontro dos degraus mais altos da Taxonomia de Bloom. O método de pesquisa se classifica em abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Sobre o objetivo de pesquisa foi utilizado o estudo exploratório e descritivo, e como procedimento técnico foi utilizado o levantamento bibliográfico. Buscou-se levantar os seguintes aspectos: a relação da taxonomia de Bloom com a metodologia caso para ensino, além de sua conceituação, histórica e objetiva. Outro objetivo, foi de identificação aos tipos e a adequação, além da possibilidade de implantação à realidade em cursos superiores de administração. Os resultados encontrados foram que o uso do caso para ensino como recurso pedagógico possibilita a faculdade observar os vínculos entre o ambiente de ensino e o mundo real das organizações, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes através da análise, da síntese e do julgamento, características estas também encontradas na taxonomia de Bloom em seus degraus mais elevados.

Palavras-chave: Caso para ensino. Taxonomia de Bloom revisada.

Abstract

This article portrays the case for teaching as a possible pedagogical resource to teach the students of the course of administration, in view that such methodology meets the higher rungs of the Bloom Taxonomy. The research method is classified in a qualitative approach, of an applied nature. On the research objective was used the exploratory and descriptive study, and as technical procedure was used the bibliographic survey. It was tried to raise the following aspects: the relation of the taxonomy of Bloom with the case methodology for teaching, besides its conceptualization, historical and objective. Another objective was to identify the types and the adequacy, besides the possibility of implantation to the reality in superior courses of administration. The results were that the use of the case for teaching as a pedagogical resource makes it possible to observe the links between the teaching environment and the real world of organizations, favoring the development of cognitive skills in students through analysis, synthesis and judgment. Characteristics are also found in the Bloom taxonomy at its highest steps.

Keywords: Case for teaching. Revised Bloom Taxonomy.

©UNIS-MG. All rights reserved.

How to cite this article:

SANTOS, Ruan Carlos dos; SANTOS, Ismael Luiz dos. FAÇA O QUE EU DIGO, E NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO: A BOA NOVA DO ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORES E OS ALUNOS DAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES. *Interação*, Varginha, MG, v. 21, p. 66 - 89, 2019. ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

Disponível em: <http://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/247>.

DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v21i2.247>

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de administração no Brasil são recentes quando comparados com os cursos dos EUA, que iniciaram no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881. Somente algumas décadas após, em 1952 teve-se início ao ensino de administração no Brasil, com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EBAP) (CAPES, 2010; MEC, 2012).

Atualmente, o ensino ainda encontra-se travado nas didáticas tradicionalistas, onde o professor apresenta-se como o único detentor do saber. Esta metodologia tradicional está baseada para receber, aceitar e memorizar o conteúdo, relatado na taxonomia de Bloom como um de seus primeiros degraus (Lembrar e Entender), impossibilitando os alunos a desenvolverem a criatividade, a percepção acerca do fenômeno administrativo, além de não possibilitar também uma visão crítica das teorias que lhe são ensinadas (NICOLINI, 2003; CLOSS et al., 2009).

Para Rosier (2002); Mumford (2005), os métodos tradicionais de ensino, embasados principalmente em aulas expositivas, não raramente são criticados por negligenciar a formação pragmática e o desenvolvimento do espírito experimental entre os alunos, principalmente quando o processo educacional envolve indivíduos adultos. A esse respeito, Vergara (2003); Machado e Callado (2007) relatam que as perspectivas didáticas fundamentadas no pragmatismo e no construtivismo apregoam ser fundamental o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem.

Para Apaydin (2008), os métodos educacionais participativos estimulam simultaneamente as modalidades comportamental e cognitiva da aprendizagem, conduzindo o estudante a níveis mais elevados de fruição do conhecimento e de aquisição de habilidades, possibilitando tais alunos galgarem os degraus da escala de Bloom correspondidos como Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar.

Neste sentido, o caso para ensino pode ser entendido como uma ferramenta pedagógica para ensinar a complexidade dos mais diversos problemas na gestão das organizações, ou seja, uma

parte da realidade é trazida para a sala de aula para ser trabalhada pelos alunos, para que estes se coloquem no papel de administrador numa autêntica situação de gestão (GIL, 2010).

Os casos para ensino propiciam aos estudantes tornarem-se participantes ativos no processo de aprendizagem, por serem desafiados a assumirem um pensamento crítico e analítico, saberem solucionar um problema e ter tomada de decisão (ROESCH 2005; 2007; BARNEY e HESTERLY, 2011).

Os autores afirmam que, por meio do método, o aluno conhecerá e discutirá os desafios reais enfrentados pelas empresas, o que propiciará o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de aplicação dos conceitos. Os casos para ensino adquirem importância, uma vez que apresentam potenciais como instrumento de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ikeda et al. (2006) argumentam que em cursos e disciplinas de Administração os casos para ensino empenham-se em descrever situações de negócios reais, detalhando o que se supõe ser alguns dos aspectos mais críticos da vida organizacional, ou seja, lidar com o caso é consolidar os problemas com os quais os administradores se defrontam no cotidiano empresarial.

Questiona-se então a justificativa de a implantação da metodologia caso para ensino em IES ir ao encontro dos degraus mais altos da Taxonomia de Bloom (1983) em seus métodos avaliativos, ou a possibilidade de adequação a aplicação da metodologia de caso para ensino e proporcionar aos acadêmicos a possibilidade de familiarização da exigência do mercado de trabalho, além de exigir deles conhecimentos e habilidades apontados por Roesch (2005; 2007) e Conklin (2005) como o topo de sua escada da taxonomia tais como: Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar.

Corroborando a esta posição pode-se destacar que a demanda pela utilização de métodos participativos de ensino vem aumentando em cursos de administração, e correspondentemente, cresce o número de professores que utilizam esse método. Como forma de incentivar a disseminação de casos brasileiros, em 2007, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) passou a aceitar casos de ensino em seus congressos.

Por fim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o método de casos para ensino como recurso pedagógico eficaz para o ensino de Administração através de um levantamento bibliográfico. Busca-se levantar aspectos do caso para ensino conceituando-o por meio de fatos históricos, relatando as relações desta metodologia com os degraus mais altos da taxonomia de Bloom a fim de fusionar tais métodos possibilitando a implantação em IES.

2 FUNDAMENTAÇÃO

A administração é enquadrada como uma ciência social aplicada. Social por estar relacionada ao estudo de grupos humanos e Aplicada por estar fundamentada em um conjunto de normas e funções que objetivam disciplinar elementos da produção que, nesse contexto, é entendida, em sentido amplo, como sendo o resultado criado por uma organização, podendo ser bens, serviços ou mesmo a manutenção social como no caso da Administração Pública.

A ciência administrativa surgiu no início do século XIX impulsionada pelo crescimento econômico promovido pela Revolução Industrial (NICOLINI, 2003). A origem da Administração é fruto do processo da Revolução Industrial, decorrente do crescimento acelerado, desorganizado, das empresas e da necessidade do aumento da eficiência produtiva. Pautada na crença de que homem é um ser predominantemente racional e busca a maximização dos resultados priorizando o lucro (SANTOS; SANTANA, 2010).

A Administração, portanto, surge como uma ferramenta prática para resolução de problemas práticos. Nesse contexto, entende-se então, a sua ligação ao pensamento pragmático dominante em muitas áreas da Administração. No Brasil, nesse período, a Administração estava ainda iniciando sua popularização.

Décadas após a implantação dos primeiros cursos de Administração no Brasil, este ainda recebe críticas, sendo que as mais recorrentes se referem à questão do currículo do curso (NICOLINI, 2003). Embora pesquisadores também apontem essa questão, a relação entre teoria e prática parece ser mais uma preocupação de organizações e alunos. Não raro, veem-se discursos enfatizando a importância da prática na formação do administrador.

No Brasil, o ensino de cursos superiores é organizado pelo Ministério da Educação (MEC). Essa instituição normatiza e fiscaliza as Instituições de Ensino Superior e é responsável em zelar pelos padrões mínimos de qualidade e pelo cumprimento das normas e critérios por ele estabelecidos. O aumento da oferta de cursos de Administração nos últimos quinze anos trouxe transformações significativas ao setor e motivou uma atuação mais intensa do MEC junto às IES (CAPES, 2010).

As IES e os cursos de Administração são controlados de duas maneiras: por meio da análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Todo curso de bacharelado, antes de ser autorizado, reconhecido e de iniciar as suas atividades, precisa apresentar um PPC que esteja de acordo e que respeite as normas estabelecidas pelo MEC. O ENADE, por sua vez, monitora a eficácia do PPC na perspectiva dos alunos.

Quando se observa a evolução dos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes (ENADE) vê-se claramente que, em termos de distribuição, exige-se do aluno conhecimentos referente às bases da Administração: Pessoas, Finanças, Mercados e Produção. Observa-se também que nas duas últimas avaliações ampliou-se a presença de questões de formação geral.

O MEC estabelece também, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que devem ser observadas em qualquer curso de bacharelado em Administração. As DCN's preconizam, em grande abrangência, uma formação prática, mas também a formação voltada à aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade, contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (MEC, 2012; CAPES, 2010).

Está implícita, portanto, a noção de que a compreensão técnica deve estar associada à compreensão científica, social e econômica da ação do administrador. Contudo, no meio educacional, pode-se observar pressões, sobretudo do mundo dos negócios, para priorização da formação técnica.

É interessante notar que, enquanto por um lado, os discursos sobre responsabilidade social, preservação ambiental, sustentabilidade e ética ganham facilmente espaço nos discursos das organizações, por outro lado, essas mesmas organizações pedem profissionais mais voltados à prática. No que se refere à sustentabilidade, que é tema recente nos discursos organizacionais, Vizeu et al (2012) a descrevem como “um discurso necessário e útil na medida em que legitima as práticas das empresas e dos “intelectuais” que servem aos interesses das elites econômicas vinculadas ao sistema de capital”.

A seguir, será abordada a história da metodologia de caso para ensino e sua influência sobre a construção do conhecimento.

A técnica do caso para ensino possui um histórico de utilização na academia com variadas formações distintas. Alguns exemplos explanaram ideias, fizeram a relação entre os conceitos estudados com o que os alunos encontravam na vida real e também a junção da prática de exercícios que visavam a aplicação dos conhecimentos obtidos (IKEDA et al., 2006).

Segundo Nuñez (2003), o caso para ensino é a modernização de um trabalho, iniciado há mais de cem anos, que foi desenvolvido, primeiramente, na Escola de Direito de Harvard,

posteriormente levado para o estudo de casos de campo e, em seguida, adaptado para auxiliar os estudos na tomada de decisão gerencial.

Na área da Administração, conforme relata o caso para ensino começou a tomar forma em 1910, na Harvard Business School, motivado pelo descontentamento do então diretor, com o método de aula expositiva, excessivamente utilizado. Este diretor, por sua vez, fez uma solicitação aos professores para que elaborassem um método diferente para o ensino e que utilizassem os problemas enfrentados nas empresas como base para discussão com os alunos em classe.

Foi designado a Arch W. Shaw, a busca de informações para embasar a novidade e fazer incursões na Escola de Direito, procurando diretrizes para o novo método. Iniciou-se, depois disto, a coleta de fatos e conhecimentos para usá-los na redação dos casos. Em 1920, foi publicado o primeiro livro de casos escrito pelo Dr. Coperland, chamado Marketing Problems (LEENDERS; ERSKINE, 1989). No ano de 1954, foi publicado o The Case Method at the Harvard Business School, editado por Malcolm McNair e A.C. Hersum, uma coletânea de casos, aceita como um referencial deste assunto (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2006).

Na década de 1970, houve a tentativa de disseminá-lo no país com a criação da Central Brasileira de Casos, que era composta das instituições UFRJ, UFMG e da UFRGS. Até mesmo um manual de construção de casos foi publicado em 1983 pela COPPEAD vinculado à UFRJ. O sistema foi desativado durante a década de 1980. Atualmente, o interesse pelo uso de casos está ressurgindo no Brasil. O ENANPAD e a revista RAC aceitam casos para submissão.

O método do caso para ensino é uma ferramenta que tem a proposta de ensino-aprendizagem com fins pragmáticos. Tanto Dewey, quanto James, abordam sobre a noção de experiência e problema. A resolução de problemas práticos e contemporâneos recebem maior notoriedade em relação ao contexto atual. E foi nesse ambiente que, de modo prático e utilitário, surgiu nos Estados Unidos, mas especificamente na Harvard Business School, na década de 1920, o método educativo, intitulado: Método do Caso ou Caso para Ensino. A utilização deste método está consolidado em várias universidades na América do Norte e Europa e mais recentemente se difundiu na Ásia e no Brasil, incluindo o campo da administração. Entretanto, no Brasil, é pouco usado, pois seu uso nas escolas de administração tem apenas três décadas (GILLESPIE; RIDDLE, 2003; SEMENOV; TOFTOY, 2001).

Os casos para ensino propiciam aos estudantes tornarem-se participantes ativos no processo de aprendizagem, por serem desafiados a assumirem um pensamento crítico e analítico, saber solucionar um problema, e ter tomada de decisão (BARNEY; HESTERLY, 2011). Os

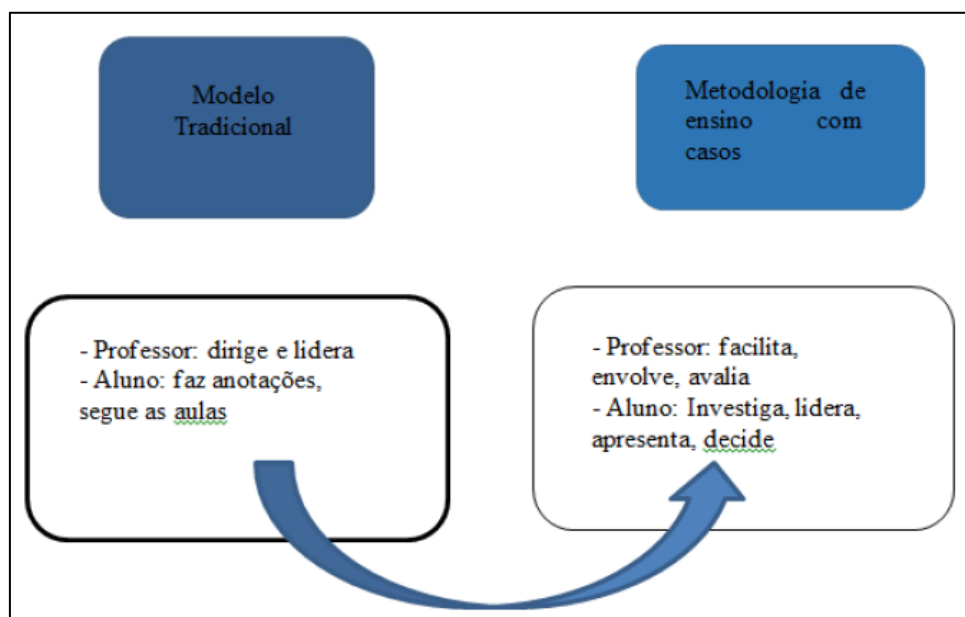
autores afirmam que, por meio do método, o aluno irá conhecer e discutir os desafios reais enfrentados pelas empresas, o que propiciará o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de aplicação dos conceitos.

Mas este método de ensino-aprendizagem está se fortalecendo, fundamentalmente, devido à expansão dos mestrados profissionais e MBAs na área de gestão. Aliado a isso, existe uma dificuldade em encontrar casos nacionais disponíveis devido à baixa produção própria de casos para ensino dos professores e alunos da academia brasileira (HEMSLEY; LEMOS, 1977).

O uso do método caso para ensino, como estratégia educacional, tem o propósito de desenvolver as seguintes habilidades específicas nos estudantes: analíticas, de decisão e de trabalho em equipe. Também está relacionado ao estímulo da inovação, da participação ativa, do feedback e da transferência de aprendizagem. Conforme Ikeda et al. (2006), o processo de ensinar com casos, leva os estudantes a refletirem sobre situações e momentos apresentados no caso, que pode envolver a tomada de decisão sobre o episódio estudado, sendo que o objetivo da técnica, basicamente, apresenta um problema aos alunos e faz com que eles analisem e reflitam sobre o assunto.

Conforme ilustrado na Figura 1, a metodologia de estudos de caso envolve nova relação entre professor e estudante. Nela, o estudante é desafiado a assumir a condução analítica e decisória. A teoria e o entendimento provêm da resolução de problemas ou da análise de diversas medidas a serem tomadas. Tanto o professor quanto os estudantes assumem a responsabilidade pela aprendizagem: os conhecimentos e as ideias são repassados do professor para o estudante, do estudante para o professor e de um estudante para outro. O professor se torna o guia do processo e não a fonte da solução. Para alguns, isso constitui um desafio, para as pessoas que trabalham com a metodologia, isso se refere à mudança de abordagem.

Figura 1: Relação professor e aluno no uso de casos: do passivo para o ativo



A estrutura do caso para ensino apresenta-se como analítico-linear; compreendendo Problema, Revisão da Literatura, Métodos, Pesquisa Empírica, Resultados, Análise e Conclusões. No caso-problema, utiliza-se uma estrutura narrativa temporalmente segmentada como observado na figura 2.

Figura 2: Estrutura Narrativa de um Caso para Ensino

	Presente ou passado recente	Passado
O CASO	Parágrafo Inicial	
	* Introdução do protagonista e dos personagens do caso. * Apresentação da situação-problema que requer análise ou decisões. * Definição do local e época em que a situação ocorreu.	
		Antecedentes e contexto * Narração da história da Organização. * Narração da história de vida dos personagens. * Descrição do contexto. * Descrição da Organização. * Descrição e evolução de um programa.
	Situação Problema	
	Descrição detalhada e narração da situação-problema por meio de fatos, incidentes e depoimentos de personagens do caso.	
	Parágrafo final	
	Recolocação da situação-problema aos leitores	
AS NOTAS DE ENSINO	* Resumo do Caso * Fontes de dados * Objetivos educacionais * Alternativas para análise do caso * Questões para a discussão do caso em sala de aula * Bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso.	

De acordo com a Figura 2, a Estrutura Narrativa de um Caso para Ensino, inicia-se com um ou mais parágrafos, colocando a situação-problema que requer soluções gerenciais. Então, volta-se ao passado para narrar a cronologia da organização-alvo dentro do seu contexto, a origem e evolução dos problemas que são objeto do caso, e a história de vida dos personagens do caso.

Um caso para ensino é a reconstrução de situações ou problemas organizacionais, tendo em vista objetivos educacionais. O seu relato envolve descrição e narração, mas não é um texto argumentativo como o trabalho acadêmico. Não obstante, é um texto aprimorado que requer, muitas vezes, que se recorra a outros gêneros como: o jornalismo e a ficção, para solucionar problemas de redação. A leitura de textos não acadêmicos, especialmente a ficção e algumas matérias publicadas na mídia, ajuda a desenvolver um vocabulário variado, bem como a familiaridade com os estilos narrativos e com a gramática da língua portuguesa (MARTINS; ZILBERKNOP, 2004).

O método de caso constitui uma ferramenta estratégica importante para o ensino da Administração, pois é o instrumento que propicia o alcance de objetivos nos mais diversos níveis de ilustração, análise e problema. O uso do caso para ensino como recurso pedagógico, possibilita o estabelecimento de vínculos entre o ambiente de ensino e o mundo real das organizações, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes através da análise, da síntese e do julgamento, estimulando-os a serem protagonistas ativos no processo de aprendizagem.

O método de caso favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais pela dinâmica que viabiliza, bem como a análise de um problema sob diferentes pontos de vista e em níveis de complexidade do ensino. Por outro lado, o uso dos casos para ensino, por se referirem a situações reais, podem ser fortemente afetados por fatores econômicos, políticos e sociais, principalmente culturais mesmo tendo uma vida útil muito curta, exige do professor uma aferição quanto à validade do caso e contextualizar ao cotidiano do aluno (BELHOT; FREITAS; VASCONCELLOS, 2006).

Alguns fatores relevantes quanto ao uso dos casos para ensino, pode-se destacar a seguir:

a) a sua eficácia, uma vez que, esta depende do nível de envolvimento dos alunos; b) o considerável grau de controle do professor sobre a classe, para fazer com que os alunos expressem suas ideias, exigindo do docente a sua condução, pois algumas vezes, o caso não exige uma única resposta certa ou a resposta certa.

Respostas certas dependem de muitos fatores, incluindo os objetivos buscados e as suposições feitas. Os casos para ensino em administração são amplamente conhecidos e disseminados, principalmente como exemplos nos finais dos capítulos dos livros de administração, mas pouco conhecidos em seus fundamentos e princípios (AMBROSINI et al, 2010). Desta forma, os casos para ensino, devem ser empregados como recursos complementares aos demais métodos de ensino em Administração, tendo em vista que algumas disciplinas se mostram mais adequadas à utilização do método em relação a outras (HAWES, 2004).

Já a Taxonomia de Bloom é uma teoria de aprendizagem, que é definida por Conklin (2005), como um mecanismo desenvolvido pelo homem que tem a função de auxiliar a compreensão de uma esfera do conhecimento que é a aprendizagem. Também conhecida como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, a Taxonomia de Bloom, desenvolvida por Benjamim Bloom e um grupo de especialistas membros da Associação Americana de Psicologia, foi publicada em 1956 e trata de um modelo que institui os níveis de aprendizagem que se espera que o aluno alcance durante sua trajetória de aprendizado (KRATHWOHL, 2002).

Benjamim Bloom constatou nesse modelo muito mais do que uma simples ferramenta para medir a aprendizagem. Ele percebia que este instrumento poderia ser útil para padronizar os objetivos da aprendizagem entre as instituições, dar base para determinar a montagem de grades de cursos, auxiliar na adequação das atividades e avaliações, conforme os objetivos de aprendizagem propostos e, ainda, possibilitar alternativas educativas ante às limitações dos cursos de ensino. (KRATHWOHL, 2002).

A aprendizagem do aluno, conforme ressalta a taxonomia de Bloom, tal taxonomia não pode ser medida somente considerando o conhecimento adquirido; é necessário analisar as habilidades e a destreza que o aluno possui em organizar seu raciocínio para que consiga redirecionar o conhecimento adquirido para a resolução de problemas reais e situações mais complexas.

A Taxonomia de Bloom classifica em níveis os objetivos de aprendizagem do aluno e é preciso que este aluno adquira habilidades e competências em um nível para que esteja apto para compreender o nível seguinte, portanto, as etapas são evolutivas e se dividem em: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor (VAUGHAN, 1980). O Domínio Cognitivo: Inclui aqueles objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Está relacionado à obtenção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento intelectual, de habilidades e competências (SANTOS, 2012). O Domínio Afetivo: refere-se ao desenvolvimento da postura

emocional e comportamental do indivíduo diante de diferentes situações (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014); e o domínio Psicomotor refere-se ao desenvolvimento de habilidades físicas (SALES; MACHADO, 2013).

De acordo com Conklin, (2005), o domínio mais utilizado é o cognitivo, que está dividido em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, que são apresentadas numa hierarquia de complexidade e dependência. Para ascender a uma nova categoria é preciso ter um desempenho adequado na anterior. A Taxonomia de Bloom, entretanto, foi revisada e o novo modelo apresentado em 2001 fez uma adaptação da estrutura original às novas necessidades e realidade do campo educacional (Anderson et al., 2001). Assim, de acordo com Krathwohl (2002), as categorias foram renomeadas em: lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar, declarando o resultado que se espera do aluno em cada categoria. Não foram, porém, somente os nomes das categorias que se apresentaram alterados; a teoria revisada transformou-se em um modelo bidimensional que trata a dimensão do conhecimento separadamente da dimensão do processo cognitivo (KRATHWOHL, 2002).

O domínio cognitivo da estrutura revisada da Taxonomia de Bloom, de acordo com Krathwohl (2002), foi dividido em subcategorias, que são: Lembrar, relacionado a lembrar-se do que aprendeu quando necessário, ou seja, capacidade de armazenar as informações e trazê-las à tona no momento oportuno; Entender, que consiste em dar sentido ao conteúdo de forma que seja possível seu entendimento e reprodução; Aplicar, refere-se à habilidade de utilizar o conhecimento adquirido para a resolução de problemas práticos e em novas situações; Analisar, que compreende a capacidade de fragmentar o conteúdo em partes menores para compreensão da estrutura final. O aluno precisa ser capaz de identificar as partes separadamente, comparando-as e identificando seus relacionamentos e seus princípios de organização na criação da estrutura completa; Avaliar é justamente a habilidade adquirida em fazer julgamentos de valor, ou seja, conseguir avaliar uma situação, um projeto, uma proposta com base em critérios internos ou externos para um fim específico; e por último a subcategoria Criar, que está relacionada à habilidade de acrescentar e unir partes na construção de uma nova estrutura, e relacionar partes não organizadas para formar uma nova proposta.

Por meio da Taxonomia de Bloom, de acordo com Ferraz e Belhot (2010), tornou-se possível estabelecer uma mesma linguagem no meio acadêmico e novos debates sobre a importância dos objetivos de aprendizagem. Com isso, os métodos de aprendizagem começaram a ser repensados e desenvolvidos com o objetivo de facilitar o “processo de ensino e aprendizagem”. Os autores supra

ainda ressaltam que o que torna a Taxonomia de Bloom adequada para ser usada no ensino superior é o fato de que ela sofreu transformações e adequações conforme a nova realidade acadêmica.

Na nova estrutura proposta na Taxonomia de Bloom “revisada”, a dimensão conhecimento (conteúdo) e de processos cognitivos foi mais claramente diferenciada, e isso originou um novo modelo de utilização que tem como estrutura uma tabela bidimensional denominada de Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom (ANDERSON et al., 2001). Essa tabela deve ser utilizada com a finalidade de estruturar melhor os objetivos educacionais e ao mesmo tempo contribuir com o educador, para um planejamento mais adequado, contemplando estratégias e tecnologias compatíveis com essa escolha. Ao estruturar a tabela, os pesquisadores diferenciaram, para cada categoria, o que estaria relacionado à aquisição do conhecimento, desenvolvimento de habilidade e competência. Na tabela bidimensional, a dimensão conhecimento pertence à coluna vertical e o processo cognitivo à coluna horizontal. Nas células, formadas pela intersecção das dimensões, são inseridos os objetivos. Um mesmo objetivo pode ser inserido em mais de uma célula e não é necessário o preenchimento de todas as células consecutivas. Entretanto, um dos desafios para se utilizar o novo modelo é a dificuldade que alguns educadores encontram na utilização adequada da tabela proposta. Os verbos de ação da taxonomia original podem ser perfeitamente inseridos nas correspondentes categorias; entretanto para a descrição do como será alcançado esse objetivo, e, para a escolha das estratégias e tecnologias educacionais, deve-se pensar no gerúndio do verbo. Assim, pensando os objetivos em termos de verbos, substantivos e gerúndios, é possível escolher estratégias, conteúdos e instrumentos de avaliação eficazes e efetivos.

A montagem da tabela deve iniciar-se a partir da definição dos objetivos específicos da disciplina, curso ou conteúdo. Segundo a taxonomia de Bloom, muitas pessoas reconhecem que a capacidade humana de aprendizagem difere de uma pessoa para outra e, por um grande período, acreditou-se que a razão pela qual uma porcentagem de discentes obtinha desempenho melhor do que outros estava relacionada às situações e variáveis existentes fora do ambiente educacional e que, nas mesmas condições de aprendizagem, todos aprenderiam com a mesma competência e profundidade o conteúdo. Entretanto, Bloom e sua equipe ao direcionar seus estudos, fizeram uma descoberta que viria a ser de grande notoriedade no meio educacional: nas mesmas condições de ensino (desconsiderando as variáveis externas ao ambiente educacional) todos os alunos aprendiam, mas se diferenciavam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento. Entendeu-se que a diferença poderia ocorrer em virtude das estratégias usadas e dos estímulos ao desenvolvimento cognitivo. Então, o desenvolvimento cognitivo e sua relação com

a definição do objetivo do processo de aprendizagem foram determinantes para a definição da taxonomia.

Segundo Conklin (2005), a Taxonomia de Bloom e sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que, conscientemente, procuram meios de estimular, nos seus discentes, raciocínio e abstrações de alto nível (*higher order thinking*), sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos.

A taxonomia oportunizou a uniformização da linguagem no meio acadêmico e, com isso, também novas discussões sobre temas relacionados à definição de objetivos instrucionais. Neste contexto, foi possibilitado trabalhar de maneira mais uniforme, com novas tecnologias e interagindo com diferentes ferramentas que facilitam o processo de ensino aprendizagem. Um dos motivos pelo qual a taxonomia proposta por Bloom et al. tornou-se tão importante e trouxe significativas contribuições à área acadêmica foi o fato de que antes dos anos 50 um dos grandes problemas na literatura educacional era a falta de consenso com relação a determinadas palavras usualmente relacionadas à definição dos objetivos instrucionais como, por exemplo, o verbo conhecer era utilizado com o sentido de ter consciência, saber da existência ou para expressar domínio de um determinado assunto (CONKLIN, 2005). Os processos categorizados pela Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, além de representarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais.

Krathwohl (2002), Conklin, (2005) viram a teoria de taxonomia como uma ferramenta que, dentre outros pontos:

- Padronizaria a linguagem sobre os objetivos de aprendizagem para facilitar a comunicação entre pessoas (docente, coordenadores etc.), conteúdos, competências e grau de instrução desejado;
- Serviria como base para que determinados cursos definissem, de forma clara e particular, objetivos e currículos baseados nas necessidades e diretrizes contextual, regional, federal e individual (perfil do discente/curso);
- Determinaria a congruência dos objetivos educacionais, atividade e avaliação de uma unidade, curso ou currículo;
- Definiria um panorama para outras oportunidades educacionais (currículos, objetivos e cursos), quando comparado às existentes antes dela ter sido escrita.

Os itens mencionados são contribuições da taxonomia original e que, em alguns momentos, justifica a sua popularidade, porém, sua utilização tem sido para a classificação de objetivos curriculares e para descrever o resultado de aprendizagem. Segundo Krathwohl (2002), geralmente os objetivos declaram o que é esperado que os discentes aprendam e esquecem de explicitar, de forma coerente, o que eles deverão ser capazes de realizar com aquele conhecimento. Os objetivos são descritos utilizando verbos de ação e substantivos que procuram descrever os processos cognitivos desejados, por exemplo: ao final dessa unidade os alunos deverão lembrar (verbo) as três leis de Newton (substantivo/conteúdo), mas não esclarecem como será verificado se realmente lembraram e aplicaram esse novo conhecimento.

A partir dessa discussão (verbo-substantivo) e da observação da prática educacional de como educadores definem seus objetivos gerais e específicos de disciplinas/cursos, começaram a perceber que mudanças na taxonomia original seriam necessárias e o primeiro ponto analisado estava relacionado à questão do verbo e sua associação direta com o objetivo cognitivo, avaliação do objetivo e desenvolvimento de competências. Ao analisar a relação direta entre verbo e substantivo os pesquisadores chegaram à conclusão de que verbos e substantivos deveriam pertencer a dimensões separadas na qual os substantivos formariam a base para a dimensão conhecimento (o que) e verbo para a dimensão relacionada aos aspectos cognitivos (como). Essa separação de substantivos e verbos, conhecimento e aspectos cognitivos, deu um caráter bidimensional à taxonomia original e direcionou todo o trabalho de revisão. Cada uma das partes da estrutura bidimensional foi nominada como Dimensão Conhecimento e Dimensão dos Processos Cognitivos. Os aspectos verbais utilizados na categoria Conhecimento foram mantidos, mas esta foi renomeada para Lembrar; Compreensão foi renomeada para Entender; e Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação, foram alteradas para a forma verbal Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar, por expressarem melhor a ação pretendida e serem condizentes com o que se espera de resultado a determinado estímulo de instrução. As categorias avaliação e síntese (avaliar e criar) foram trocadas de lugar; e os nomes das subcategorias existentes foram alterados para verbos no gerúndio.

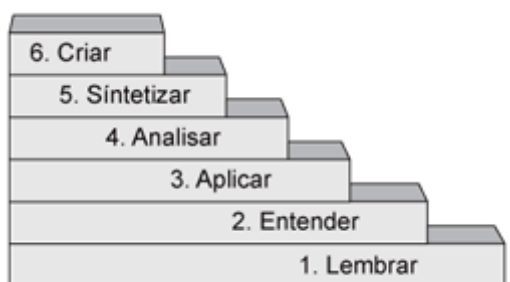
Segundo Anderson et al., (2001) e Krathwohl (2002), na revisão da taxonomia publicada em 1956, a maior ênfase foi dada à discussão da análise e interpretação das subcategorias com a intenção de suprir a necessidade de estimular um desenvolvimento cognitivo amplo, duradouro e profundo. Embora a nova taxonomia mantenha o design hierárquico da original, ela é flexível, pois viabilizou considerar a possibilidade de interpolação das categorias do processo cognitivo quando necessário, devido ao fato de que determinados conteúdos podem ser mais fáceis de serem

assimilados a partir do estímulo pertencente a uma mais complexa. Por exemplo, pode ser mais fácil entender um assunto após aplicá-lo e só então ser capaz de explicá-lo. A interpolação das categorias não é total, especificamente no domínio conhecimento, a ordem deve ser respeitada, pois se considera que não há como estimular ou avaliar o conhecimento metacognitivo sem anteriormente ter adquirido todos os anteriores. O princípio da progressão da complexidade foi mantido: do simples para o complexo; do concreto para o abstrato; mas, novamente, foi atribuída mais flexibilidade ao conceito cumulativo e dependente de cada categoria, pois:

- Sabe-se que diferentes disciplinas requerem processos cognitivos diferenciados;
- Os estilos de aprendizagem possibilitam aos discentes aprenderem melhor num estágio mais elevado e depois serem capazes de entender os anteriores;
- O conceito de metacognição abre espaço para que alunos transitem livremente pelas subcategorias com o objetivo de melhorar seu auto aprendizado (Krathwohl, 2002).

Segundo Anderson (1999) e Bloom et al. (1956), a taxonomia original foi concebida de maneira hierárquica e unidimensional e relacionava a aquisição de conhecimento com a mudança de comportamento observável relacionada ao objetivo previamente proposto e essas mudanças podem ser medidas em termos de atos e pensamentos. Essa análise detalhada incentivou a alteração da terminologia domínio cognitivo para domínio do processo cognitivo que, de acordo com os pesquisadores, é mais clara e diretamente relacionada ao que acontece no contexto educacional. Na atual Taxonomia de Bloom, a base das categorias foi mantida, continuam existindo seis categorias, o nome da taxonomia continua sendo o mesmo (eventualmente pode aparecer com a expressão “revisada” adicionada a ele), entretanto, ao separar, conceitualmente, o conhecimento do processo cognitivo, ocorreram as seguintes mudanças (KRATHWOHL, 2002), conforme a Figura 1, encontra-se a categorização atual da Taxonomia de Bloom.

Figura 1 – Proposta de Categorização da Taxonomia de Bloom em 2001



Fonte: Adaptado de Anderson (2001) e Krathwohl (2002).

Com base na proposta de categorização de Krathwohl (2002) e Anderson (2001), na revisão da taxonomia publicada em 1956, a maior ênfase foi dada à discussão da análise e interpretação das subcategorias com a intenção de suprir a necessidade de estimular um desenvolvimento cognitivo amplo, duradouro e profundo.

Embora a nova taxonomia mantenha o design hierárquico da original, ela é flexível, pois possibilitou considerar a possibilidade de interpolação das categorias do processo cognitivo quando necessário, devido ao fato de que determinados conteúdos podem ser mais fáceis de serem assimilados a partir do estímulo pertencente a uma mais complexa. Por exemplo, pode ser mais fácil entender um assunto após aplicá-lo e só então ser capaz de explicá-lo (Greenhalgh, 2007).

3 METODOLOGIA PARA CASOS DE ENSINO

O método do caso para o ensino, ou seja, a descrição de uma situação real enfrentada por um gestor, assim como os fatos do contexto ambiental, os stakeholders que influenciam a decisão, as opiniões, e outras informações relevantes para o processo de tomada de decisão (CURADO, 2001). Um dos fundamentos do método de caso é a crença na capacidade que os alunos têm para o desenvolvimento de habilidades por meio de suas experiências pessoais e por intermédio da experiência prática (GIL, 2004)

Para Faria e Figueiredo (2013) o caso para ensino é a descrição de uma situação real com objetivos educacionais, comumente envolvendo uma decisão, um problema ou uma oportunidade vivida por alguém em uma organização. Por meio dos casos, o aluno pode vivenciar situações similares às que são encontradas nas empresas, mas sem correr os riscos que estão relacionados às decisões a serem tomadas no mundo real.

De acordo com Gil (2008, p. 102), “Os objetivos constituem o elemento central do plano e deles derivam todos os demais componentes”. O autor afirma ser fundamental que o professor estabeleça objetivos educacionais, uma vez que estes auxiliam na seleção dos conteúdos da disciplina, das estratégias de ensino utilizadas e dos instrumentos de avaliação.

O professor deve primeiramente selecionar os objetivos de acordo com as prioridades e a viabilidade de execução. Ao selecionar os objetivos, o mesmo está determinando os resultados que pretende alcançar a partir do processo educacional (MARQUES, 1976).

Segundo Bloom et al (1977) os objetivos educacionais devem ser descritos longo do processo de ensino-aprendizagem. Para que um objetivo seja claro e preciso, é necessário que seja explícito. Assim, os objetivos devem ser elaborados de forma tal que permitam a descrição do que

o estudante estará apto a fazer em consequência da instrução recebida. Para tanto, convém que sejam expressos mediante a utilização de verbos de ação, isto é, que expressem comportamentos observáveis. Verbos como saber, entender e compreender, não esclarecem o que se pretende do estudante. Já os verbos definir, identificar, desenhar e escrever, por suscitarem poucas interpretações, tornam os objetivos claros e precisos. (GIL, 2008, p. 117)

Gil (2008, p. 117) afirma ainda que “os objetivos devem se orientar para o que o estudante será capaz de fazer e não para o que o professor ensinará. Um objetivo efetivo refere-se a expectativas acerca do comportamento, desempenho ou entendimento do estudante”.

Os objetivos educacionais são úteis não só para nortear o trabalho do docente, mas também para orientar o aluno sobre o que o curso espera dele e também sobre o que será objeto de avaliação. Por isso, é importante que os objetivos sejam claros para que as pessoas que não conhecem a disciplina ou seus conteúdos possam entender um determinado objetivo (GIL, 2008).

A formulação de objetivos educacionais pode ser facilitada quando o professor considera as informações disponíveis sobre os alunos, faz um exame das condições e problemas da vida contemporânea e observa a natureza do conteúdo de ensino (BLOOM et al., 1977).

4 RESULTADO DAS RELAÇÕES ENTRE AS METODOLOGIAS

Anteriormente apontamos históricos e características do caso para ensino, este item irá retratar inicialmente a taxonomia de Bloom revisada e seus respectivos degraus, logo apontará dentre as características do caso para ensino sua afinidade com a taxonomia.

Remetendo Taxonomia de Bloom revisada e seus degraus que vão do mais simples à mais complexa de uma escala de 1 a 6.

1 Lembrar - consiste em reconhecer e recordar informações importantes da memória de longa duração.

2 Entender - é a capacidade de fazer sua própria interpretação do material educacional, como leituras e explicações do professor. As subcapacitações desse processo incluem interpretação, exemplificação, classificação, resumo, conclusão, comparação e explanação.

3 Aplicar - processo, aplicação, refere-se a usar o procedimento aprendido em uma situação familiar ou nova.

4 Analisar - que consiste em dividir o conhecimento em partes e pensar como essas partes se relacionam com a estrutura geral. A análise dos alunos é feita por meio de diferenciação, organização e atribuição.

5 Avaliar - é o item mais avançado da taxonomia original, é o quinto dos seis processos da versão revisada. Ela engloba verificação e crítica.

6 Criar - um processo que não fazia parte da primeira taxonomia, é o principal componente da nova versão. Essa capacitação envolve reunir elementos para dar origem a algo novo. Para conseguir criar tarefas, os alunos geram, planejam e produzem.

Roesch (2005; 2007) afirma que os principais objetivos de um caso para ensino são os seguintes:

- a) desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial;
- b) familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente;
- c) ilustrar aulas expositivas.

O caso para ensino é baseado na apresentação das circunstâncias verídicas objetivando com que os alunos façam uma reflexão sobre possíveis decisões em forma do problema apresentando está relacionada aos degraus 2 entender, 3 aplicar, 4 analisar, da Taxonomia de Bloom revisada. O caso para ensino é uma técnica de ensino que pode até mesmo ser elaborado partindo de um estudo de caso, Ikeda, et al., (2006). O fato de que pode ser elaborado vai ao encontro do degrau 6 da taxonomia Criar.

Conforme Roselle (1996), o conceito do caso para ensino é traduzido por uma análise gerencial de um problema em particular, ou um incidente baseado em uma situação real que remete ao degrau 4 da taxonomia analisar. Faz a descrição de uma situação verídica com detalhamento de aspectos da vida organizacional. Roesch e Fernandes (2007) definem o caso para ensino como um relato das situações vividas na organização, que são elaboradas com finalidades especificamente educacionais.

Os objetivos principais do caso para ensino são o de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes do aluno, acostumar os estudantes com o ambiente das organizações e também utilizá-los para ilustração nas aulas expositivas. Pode-se destacar aí o degrau 1 da taxonomia, o de lembrar do conteúdo da disciplina como o da realidade das empresas. Para Leenders et al., (2001), o caso para ensino é um método de ensino no qual os professores e alunos participam de um debate de problemas empresariais. Os casos são preparados derivados de experiências reais, lidos e estudados, e posteriormente discutidos pelos alunos sob a direção do mestre. Possui um tipo especial de material instrucional e técnicas especiais para uso no processo de educação.

Entretanto, Bloom e sua equipe ao direcionar seus estudos, fizeram uma descoberta que viria a ser de grande notoriedade no meio educacional: nas mesmas condições de ensino (desconsiderando as variáveis externas ao ambiente educacional) todos os alunos aprendiam, mas se diferenciavam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido (BLOOM; HASTIN; MADAUS, 1971).

Essa diferença poderia ser caracterizada pelas estratégias utilizadas (que levariam ao estudo de estilos de ensino e aprendizagem) e pela organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo. Naquele momento, o desenvolvimento cognitivo e sua relação com a definição do objetivo do processo de aprendizagem foram a direção tomada para a definição da taxonomia.

Segundo Conklin (2005), a Taxonomia de Bloom e sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que, conscientemente, procuram meios de estimular, nos seus discentes, raciocínio e abstrações de alto nível (higher order thinking), sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos.

Segundo Mager (1984), um objetivo instrucional é uma descrição clara sobre o desempenho e a competência que os educadores gostariam que seus educandos demonstrassem antes de serem considerados conhecedores de determinados assuntos. Esse objetivo está ligado a um resultado intencional diretamente relacionado ao conteúdo e à forma como ele deverá ser aplicado.

Os autores salientam que normalmente o caso para ensino é apresentado do ponto de vista do tomador de decisão, ou seja, na taxonomia isso se remete ao degrau 4 de analisar e o 5, avaliar. Ele deve narrar os dados mais importantes da circunstância, exatamente no momento em que a determinação foi feita ou até o momento, enquanto que a questão ainda persiste. Ele dá ao aluno a oportunidade de estar no lugar da pessoa que toma as decisões na empresa. Tomar a decisão na taxonomia é retratado como degrau 5, avaliar. Segundo Nelson (1996), é importante que as informações levantadas sejam verdadeiras, de maneira que o evento que se observa seja o mais completo possível. Salienta também, que o caso para ensino é utilizado para verificação empírica da aplicação da teoria pelo método dedutivo e também a construção da teoria que se relaciona com os dados empíricos pelo método indutivo, ou seja, o aluno tem que buscar lembrar do conteúdo, degrau 1.

Figura 2 – Categorias do domínio cognitivo de Bloom em 2001

Fonte: Adaptado de Anderson (2001) e Krathwohl (2002).

Uma finalidade do caso para ensino em treinamento é a ilustração da aplicação da teoria na prática; outra é de fazer uso das habilidades analíticas; outra é de fazer com que o leitor tenha mais facilidade de entender situações mais complexas e, por fim, possibilitar a definição e resolução de problemas avaliando decisões, esta colocação percorre os degraus da taxonomia de 1, entender ao 5, avaliar.

Trabalhar com um caso para ensino é semelhante como os trabalhos que o administrador se defronta diariamente na empresa. Os alunos são instigados a fazer uma análise dos dados, levantar os problemas, as questões e em seguida sugerir soluções alinhadas com a vida atual e que fazem parte do mundo real (SWIERCZ; ROSS, 2003). Outra afirmação sobre o caso para ensino que percorre os 5 primeiros degraus da taxonomia 1, lembrar, 2, entender, 3, aplicar, 4, analisar e 5, avaliar.

Sobre o método de caso constitui uma ferramenta estratégica importante para o ensino da Administração, pois é o instrumento que propicia o alcance de objetivos nos mais diversos níveis de ilustração, análise e problema. O uso do caso para ensino como recurso pedagógico possibilita às IES o vínculo entre o ambiente de ensino e o mundo real das organizações, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes através da análise, da síntese e do julgamento, estimulando-os a serem protagonistas ativos no processo de aprendizagem no qual vai ao encontro dos degraus mais altos da taxonomia de Bloom, nível 4 e 5.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se mencionar o favorecimento do desenvolvimento das habilidades interpessoais pela dinâmica que o método viabiliza, bem como a análise de um problema sob diferentes pontos de vista e em níveis de complexidade do ensino nível 4 da taxonomia. Por outro lado, o uso dos casos para ensino, por se referirem a situações reais, podem ser fortemente afetados por fatores

econômicos, políticos e sociais, tendo uma vida útil muito curta, exigindo do professor uma aferição quanto à validade do caso nível 6, pois o professor também terá que criar casos para ensino quando não encontra algum em base de dados.

Os casos para ensino em administração são amplamente conhecidos e disseminados, principalmente como exemplos nos finais dos capítulos dos livros de administração, mas pouco conhecidos em seus fundamentos e princípios.

Desta forma, os casos devem ser empregados como recursos complementares aos demais métodos de ensino em Administração, tendo em vista que algumas disciplinas se mostram mais adequadas à utilização do método em relação à outras. As metodologias abordadas, contribuem de maneira real para o desenvolvimento do aluno e do professor, pois é necessário o conhecimento factual de ambos, melhorando assim, a percepção do discente em relação ao que é real no mercado de trabalho e, obrigando o docente a estar, constantemente, se atualizando em relação às mudanças do cenário econômico e organizacional, favorecendo de forma efetiva o processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se ainda uma deficiência de aprendizagem em relação ao terceiro objetivo da Taxonomia de Bloom (aplicar), que corrobora com o que havia sido observado quanto à carência de métodos que não focavam o ensino prático dos conteúdos. É relevante ressaltar que vários alunos relataram experiências dentro das empresas em que atuam ou atuavam, onde empregaram o conhecimento adquirido dentro do ambiente acadêmico para alterar ou criar algum procedimento interno da empresa, que trouxe economia de tempo, de recursos humanos e, conseqüentemente, gerou mais lucro. Quando os discentes conseguem enxergar a utilidade do conhecimento, logo eles o utilizam para melhorar o meio no qual estão atuando.

Quanto às limitações da pesquisa, não foi encontrado disponíveis questionários quantitativos da Taxonomia de Bloom que pudessem ser aplicados para os alunos do Ensino Superior com o intuito de medir o nível de aprendizagem. Observou-se que os questionários quantitativos disponíveis eram muito específicos a determinados tipos de situações e não seria viável sua adequação para esse tipo de pesquisa, dado o tempo que demandaria para sua validação, levando, então, à opção da pesquisa qualitativa. Sugere-se a realização de trabalhos que possam desenvolver métodos de avaliação da aprendizagem segundo a Taxonomia de Bloom e que possam ser utilizados por qualquer tipo de Instituição de Ensino Superior que se interesse em medir o nível de aprendizagem dos seus alunos.

6 REFERÊNCIAS

AMBROSINI, V.; BOWMAN, C.; COLLIER, N. **Using teaching case studies for management research.** *Strategic Organization*, v. 8, n. 3, p. 206-229, 2010.

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.** Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

APAYDIN, M. (2008). Making a case for the case method in Turkey. *Journal of Management Development*, 27(7), 678-692. doi: 10.1108/02621710810883599 M.

BARNEY, J. B., & HESTERLY, W. S. (2011). *Administração Estratégica e Vantagem Competitiva: conceitos e casos* (3 ed.). São Paulo: Prentice Hall – Br, 2011.

BARROS, R.; MONTEIRO, A. R.; MOREIRA, J. A. M. **Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida.** *Editoria Científica*, v. 95, n. 241, p. 544-566, 2014.

BELHOT, R. V.; FREITAS, A. A.; VASCONCELLOS D. D. Requisitos profissionais do estudante de engenharia de produção: uma visão através dos estilos de aprendizagem. *Revista Gestão da Produção e Sistemas*, v. 1, n. 2, p. 125-135, 2006.

BLOOM, B. S. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo.* 8ª ed. Porto Alegre: **Globo**, 1983.

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais.* 6 ed. Porto Alegre: **Globo**, 1977. **CAPES. (2010). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Acesso em 31 de dez. de 2019, disponível em <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/>

CLOSS, L. Q.; ARAMBURU, J. V.; ANTUNES, E. D. Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 7 (2), mai./ago, 2009.

CONKLIN, J. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms's taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005

CURADO, I. B. *O desenvolvimento dos saberes administrativos em São Paulo: uma análise histórica.* 2001. 191 p. Tese (Tese de Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2001.

EMENOV, I. V.; TOFTOY, C. N. *Student Consulting Team: A New Method of Teaching Business Courses in Russia.* Moscow: Entrepreneurship Education, 2001.

FARIA, M.; FIGUEIREDO, K. F. Casos de ensino no Brasil: análise bibliométrica e orientações para autores. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 17, n. 2, p. 176-197, 2013.

GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de administração. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, v. 02, n. 02, p. 07-16, 2004.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5 ed.). São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLESPIE, K.; RIDDLE, L. *Case-Based Business Education in Mena*. Atlanta, **Georgia: Technology Square**, 2003.

GREENHALGH, A. Case method teaching as science and art: a metaphoric approach and curricular application. *Journal of Management Education*, v. 31, n. 2, p. 181-194, 2007.

HAWES, J. M. Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning. *Journal for Advancement of Marketing Education*, v. 5, p. 47-54, 2004.

HEMSLEY, J. R.; LEMOS, P. M. de. A Central Brasileira de Casos. Rio de Janeiro: **RAE- Revista de Administração de Empresas**, vol. 17, nº 3, p. 25-7, 1977.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **RAUSP**, 41 (2), 147-157, 2006.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LEENDERS, M. R.; MAUFFETTE-LEENDERS, L. A.; ERSKINE, J. A. *Writing cases* (4th ed.). **Ontario: Richard Ivey School of Business**, 2001.

LEENDERS, M. R.; ERSKINE, J. A. *Case Research: the case writing process*. University of Western Ontario: London: **Research and Publications Division**, School of Business Administration, 1989.

MACHADO, A., & CALLADO, A. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração. In: *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD*, Recife, PE, Brasil, 1, nov., 2007.

MARQUES, J. C. *A aula como processo*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

MEC. (2012). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso em 29 de nov. de 2019, disponível em INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-daeducacao-superior/resumos-tecnicos>

MUMFORD, A. The case method – does learning theory matter? *Development and Learning in Organizations*, 19(4), 17-19, 2005. Doi: 10.1108/14777280510700344.

NELSON, E. Producing and using case material for research and teaching: a workshop for partners in know-how transfer projects, 1996.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *RAE*, 43 (2), 44-54, 2003.

NUÑEZ, A. M. *El Studio de Casos: un enfoque cognitivo*. México: Trillas, 2003.

PELISSONI, A. M. S. Objetivos Educacionais e Avaliação da aprendizagem. *Anuário da Produção docente*. São Paulo, v. 3, n. 5, p. 129-139, 2009.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ROESCH, S.; FERNANDES, F. *Como escrever casos para o ensino de administração*. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSELLE, A. Case Study Method. A learning tool for practice in librarian and information specialists. *Library Review*, 45 (4), 30-38, 1996.

ROSIER, G. (2002). Using reflective reports to improve the case method. *Journal of Management Development*, 21(8), 589-597, 2002. Doi: 10.1108/02621710210437563.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I P. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, M. P. S.; MACHADO, L. B. **Docência no ensino superior: novo contexto, novas configurações e representações**. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 2, p. 500-529, 2013.

SANTOS, E. S. M. A miopia sistêmica no atual modelo de ensino centrado no professor. **In: *Seminário em Administração***, 15, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2012, p. 1-14.

SANTOS, E. L.; SANTANA, W. G. P. Administração do desenvolvimento: fundamentos epistemológico e praxiológico para a consolidação de uma necessária disciplina. In: XXXIV ENANPAD, 2010, Rio de Janeiro: 25 a 29 de set. de 2010, p. 17.

SWIERCZ, P. M.; ROSS, K. T. (2003). Rational, human, political and symbolic text in Harvard Business School cases: a study of structure and content. *Journal of Management Education*, 27(4), 407-430, 2003. doi: 10.1177/1052562903252511

VAUGHAN, C. A. Identifying course goals: domains and levels of learning. *Teaching Sociology*, v. 7, n. 3, p. 265-279, 1980.

VERGARA, S. Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Organizações & Sociedade*, 10(28), 134-146, 2003.

VIZEU, F.; MENEGHETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. Por uma Crítica ao Conceito de Sustentabilidade nos Estudos Organizacionais. *Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*. Curitiba. 2012.