INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WICTÓRIA ELOÁ GOMES PEREIRA

MÉTODO DO CASO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO IFMT

Cuiabá – MT
2024

WICTÓRIA ELOÁ GOMES PEREIRA

MÉTODO DO CASO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO IFMT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva do Instituto Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Ângelo Vidal

Cuiabá - MT

2024

Dados internacionais de catalogação na fonte

P436m Pereira, Wictória Eloá Gomes

Método do Caso no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades a partir da percepção de Docentes e Discentes do IFMT / Wictória Eloá Gomes Pereira – Cuiabá – MT, 2024.

166 f.

Orientador(a) Lúcio Ângelo Vidal

Dissertação (CBA – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2024.

Bibliografia incluída

1. Método do Caso. 2. Casos para Ensino. 3. Metodologias Ativas de Ensino. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WICTÓRIA ELOÁ GOMES PEREIRA

MÉTODO DO CASO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO IFMT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em dia de mês de ano.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Lúcio Ângelo Vidal
Instituto Federal de Mato Grosso
Orientador

_____

Prof. Dr. José Vinicius da Costa Filho
Instituto Federal de Mato Grosso

_____

Prof. Dr. Edson Sadao Iizuka
Fundação Educacional Inaciana Padre Saboia de Medeiros

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WICTÓRIA ELOÁ GOMES PEREIRA

MÉTODO DO CASO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO IFMT

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em dia de mês de ano.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Lúcio Ângelo Vidal
Instituto Federal de Mato Grosso
Orientador

_____

Prof. Dr. José Vinicius da Costa Filho
Instituto Federal de Mato Grosso

_____

Prof. Dr. Edson Sadao Iizuka
Fundação Educacional Inaciana Padre Saboia de Medeiros

Aos educadores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que contribuem para a construção de um mundo melhor por meio da educação pública.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Stella e Edemir, expresso profunda gratidão por todos os sacrifícios e dedicação para me proporcionar um futuro melhor. Ao meu noivo, Diogo, pela força, incentivo constante e apoio incondicional, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, pela compreensão diante da minha ausência ao longo da jornada de construção deste trabalho acadêmico.

Ao meu orientador, Dr. Lúcio Ângelo Vidal, pela supervisão e estímulo durante a execução da pesquisa, assim como aos professores da banca de qualificação, Dr. José Vinicius da Costa Filho e Dr. Edson Sadao Iizuka, pelas valiosas contribuições.

Aos professores que compõem o corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMT, meu reconhecimento por compartilharem não apenas conhecimentos, mas também saberes preciosos. Certamente, finalizo esta etapa como uma pessoa melhor do que quando comecei.

Aos colegas do PROFEPT da turma 2022, e em especial aos membros do grupo Capivaras, agradeço por tornarem a experiência do mestrado não apenas educativa, mas também leve e divertida.

Aos colegas servidores do Instituto Federal de Mato Grosso, especialmente aqueles da Diretoria Sistêmica de Relações Internacionais, é uma honra compartilhar minha trajetória profissional ao lado de vocês.

A todos os alunos do Ensino Médio Integrado e professores de Administração que contribuíram, dedicando o seu tempo para o desenvolvimento deste estudo.

Ao IFMT Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, onde dei meus primeiros passos na Educação Profissional e Tecnológica durante o Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, meu profundo agradecimento por ser minha primeira casa neste caminho.

Ao Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Mato Grosso e à CAPES, pelo financiamento da pesquisa, sem o qual seu desenvolvimento não seria o mesmo.

A todos vocês, minha mais sincera gratidão!

RESUMO

As mudanças tecnológicas, sociais e econômicas têm influenciado a forma como estudantes aprendem. Nas últimas décadas, os estudiosos vêm destacando a produção do conhecimento a partir de um processo dialogado, chamando atenção para as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Originalmente adotado na área de Administração pela Harvard Business School, o Método do Caso se tornou uma metodologia ativa difundida em todo o mundo, com destaque para os níveis de Graduação e Pós-Graduação. Entretanto, a difusão da metodologia em disciplinas de Administração no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio ainda permanece longe do seu máximo potencial. Partindo desse contexto empírico, este estudo teve como objetivo investigar quais são os desafios e oportunidades do emprego do Método do Caso no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso. Para cumprir como esse propósito, realizou-se uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Os resultados demonstram a compatibilidade do Método do Caso com o Ensino Médio Integrado da EPT, assim como a aceitação da metodologia por parte dos estudantes desse nível. Como limitações, destaca-se que a pesquisa abordou apenas o contexto de um Instituto Federal da Rede RFEPCT, além de ter contado com um número reduzido de participantes investigados em profundidade. A originalidade e o valor do estudo residem na apresentação de diretrizes que apoiam o emprego do Método EMI, da mesma forma que chama atenção para uma questão ainda pouco difundida, o emprego do Método do Caso no Ensino Médio Integrado.

Palavras-Chave: Método do Caso. Casos para Ensino. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

Technological, social, and economic changes have influenced the way students learn. In recent decades, scholars have emphasized the production of knowledge through a dialogical process, drawing attention to Active Teaching-Learning Methodologies. Originally adopted in the field of Administration by Harvard Business School, the Case Method has become a widely disseminated active methodology worldwide, particularly at undergraduate and graduate levels. However, the dissemination of this methodology in Administration courses in Technical Education integrated with High School remains far from its maximum potential. Based on this empirical context, this study aimed to investigate the challenges and opportunities of employing the case method in the Integrated High School level of the Federal Institute of Mato Grosso. To achieve this purpose, field research with a qualitative approach was conducted. The results demonstrate the compatibility of the Case Method with the Integrated High School of Professional and Technological Education (EPT), as well as the acceptance of the methodology by students at this level. As limitations, it is noteworthy that the research only addressed the context of one Federal Institute of the RFEPCT Network and involved a small number of participants investigated in depth. The originality and value of the study lie in presenting guidelines that support the use of the method at technical level, while also drawing attention to a still little-known issue: the use of the Case Method in Integrated High School.

Keywords: Case Method. Teaching Cases. Active Teaching Learning Methodologies. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Os *campi* do IFMT 37
Figura 4.1 – Comparativo entre uma aula utilizando o Método Tradicional e uma aula utilizando o Método do Caso 64
Figura 4.2 – Utilização do Método do Caso como uma nova estratégia de ensino para disciplina de Administração 65

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Diferenças entre Casos para Ensino e Estudos de Caso 29
Quadro 3.1 – Critérios de inclusão e exclusão 39
Quadro 3.2 – Síntese das etapas da pesquisa.....46
Quadro 4.1 – Conhecimento dos entrevistados sobre a metodologia 51
Quadro 4.2 – Diferenças entre aula com Método Tradicional e Ativo 56
Quadro 4.3 - Organização do Produto Educacional 69

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Participantes da pesquisa 38
Tabela 4.1 – Perfil dos respondentes 47
Tabela 4.2 – Metodologias de ensino 48
Tabela 4.3 – Metodologias ativas utilizadas 49
Tabela 4.4 – Conhecimento sobre o Método do Caso 50
Tabela 4.5 – Percepção discente sobre metodologias 60
Tabela 4.6 – Experiência com o Método do Caso em sala de aula 62
Tabela 4.7 – Habilidades que o Método do Caso auxilia a desenvolver 63
Tabela 4.8 – Fragilidade da metodologia 66
Tabela 5.1 – Avaliação do primeiro capítulo do Guia Didático 70
Tabela 5.2 – Avaliação do segundo capítulo do Guia Didático 70
Tabela 5.3 – Avaliação global do Produto Educacional 71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

MAEA – Metodologia Ativa de Ensino-Aprendizagem

PE – Produto Educacional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 REFERENCIAL TEÓRICO 21
2.1 Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem e o que dizem as teorias educacionais 21
2.2 Método do Caso na área de Administração 26
2.3 Educação Profissional e Tecnológica: Ensino Médio Integrado e o Método do Caso..... 32
3 METODOLOGIA.....36
3.1 Caracterização do tipo da pesquisa 36
3.2 Local da pesquisa 37
3.3 Participantes da pesquisa 38
3.3.1 Descrição dos participantes..... 38
3.3.2 Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa 39
3.4 Critérios éticos 40
3.4.1 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos 40
3.4.2 Riscos da pesquisa 40
3.4.3 Benefícios da pesquisa 41
3.5 Demonstração dos instrumentos de pesquisa 41
3.5.1 Descrição dos instrumentos de pesquisa 41
3.5.2 Metodologia para análise de dados 42
3.6 Recursos da pesquisa 43
3.7 Etapas da pesquisa 43
3.7.1 Etapa 1 – Revisão da literatura 43
3.7.2 Etapa 2 – Exploração do campo de pesquisa 44
3.7.3 Etapa 3 – Percepção sobre a metodologia e estrutura do caso 45
3.7.4 Etapa 4 – Elaboração do Produto Educacional 45
3.7.5 Síntese das etapas da pesquisa 45
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)..... 47
4.1 Conhecimento dos docentes de Administração acerca do Método do Caso..... 47
4.2 Desafios e as possibilidades no emprego do Método do Caso 51

4.3 Avaliação do caso para ensino e sua aplicação por docentes de Administração do IFMT 58
4.4 Percepção dos estudantes do IFMT sobre o Método do Caso 60
5 PRODUTO EDUCACIONAL 68
5.1 Elaboração do Produto Educacional.....68
5.2 Aplicação e avaliação do Produto Educacional.....69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 73
REFERÊNCIAS.....76
APÊNDICE A – Questionário de exploração do campo de pesquisa 85
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista de exploração do campo de pesquisa 89
APÊNDICE C – Questionário de percepção e avaliação do Caso de Ensino 91
APÊNDICE D – Questionário percepção discente sobre a metodologia.....94
APÊNDICE E – Questionário de avaliação do Produto Educacional 97
APÊNDICE F – Produto Educacional.....100

1 INTRODUÇÃO

A educação, para além de um direito social universal, é um elemento fundamental na formação de um cidadão crítico, capaz de agir frente às mudanças nos vários âmbitos da sociedade (Frigoto; Ciavatta; Ramos, 2012). A educação, além de formar o profissional, técnica e cientificamente, demanda alinhamento com uma formação humana, ética, cultural e que abarque os diversos aspectos do mundo do trabalho (Saviani, 2007) com vistas ao preparo de profissionais capazes de colaborar para a evolução da sociedade (Gobbo; Beber; Bonfiglio, 2016).

Diante de constantes transformações tecnológicas, o processo de ensino-aprendizagem também está evoluindo (Gasperin *et al*., 2011). Faz-se necessário que as instituições de ensino e professores lancem mão de uma aprendizagem autônoma, que proporcione aos estudantes uma base sólida para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os mais diversos assuntos, pois “não basta mais ensinar conteúdos fixos e acabados durante a educação profissional” (Escrivão Filho; Ribeiro, 2008, p. 1).

Nesse mesmo sentido, Andrade *et al* (2020) chamam a atenção para a necessidade de se levar em conta a geração dos estudantes que ocupam as salas de aula no período atual. Giometti, Arana e Ikeshoji (2015) destacam que o ensino de jovens pertencentes a uma geração cada vez mais conectada, imediatista e que acessam facilmente a informação é um dos maiores desafios contemporâneos para os docentes.

Por esse motivo, cada vez mais educadores são provocados a desenvolverem uma mentalidade voltada à constante atualização das metodologias utilizadas, de forma a contrapor as mudanças globais, com a oferta de uma formação profissional integral capaz de contribuir para a construção de cidadãos atentos aos eventos ao seu redor e com habilidades para resolver problemas complexos (Cezarino; Corrêa, 2015).

Em vista disso, como possibilidade de lidar com esses desafios, as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, doravante MAEA, são estratégias educacionais voltadas para a promoção de uma aprendizagem mais significativa (Inocente; Tomasini; Castaman, 2018). As metodologias ativas pautam-se na visão do processo educacional como uma construção colaborativa, colocando o estudante

como o protagonista desse processo, assim como refutam a abordagem do processo de ensino-aprendizagem como uma linha da transmissão unidirecional (Melo; Sant'ana, 2012).

Nos últimos tempos, as metodologias ativas vêm sendo utilizadas não só no ensino superior, mas também na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso se dá, principalmente, em razão da Educação Profissional possuir alto grau de sinergia com as MAEA, tendo em vista que "as metodologias ativas se apresentam como contribuição relevante na criação de ambientes de aprendizagem contextualizada, com impactos de grande interesse para a formação na EPT" (Barbosa; Moura, 2013, p. 54). Da mesma forma, Inocente, Tommasini e Castaman (2018) ressaltam a pertinência do emprego de metodologias ativas nesse âmbito educacional, visto que a EPT se baseia na oferta de uma formação que consiga ir além dos pré-requisitos tecnicistas de preparo de mão de obra, estimulando indivíduos a pensarem de forma crítica e contextualizada com o seu ambiente de convívio.

No Brasil, a EPT é ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que é composta pelos Institutos Federais, Universidades Tecnológicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (MEC, 2024). Nesse contexto, cabe destacar os Institutos Federais (IFs), que representam a maior parte das unidades constituintes da rede, com mais de 600 unidades distribuídas pelos estados brasileiros e com uma oferta educacional que atende desde o Ensino Médio Integrado à pós-graduação, cobrindo 13 eixos tecnológicos (MEC, 2024).

Nesse sentido, o presente trabalho se insere no contexto do eixo tecnológico de Gestão e Negócios no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio. Segundo dados, esse é o segundo eixo com o maior número de matrículas no nível técnico (Nascimento, 2021). De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o eixo de Gestão e Negócios oferece um total de 20 cursos técnicos composto, especialmente, por disciplinas relacionadas à área de Administração (MEC, 2024).

Estudiosos da área de Administração destacam a pertinência das metodologias ativas para a formação de estudantes da área. Godoi e Ferreira (2016), por exemplo, identificaram a evolução no desempenho dos estudantes após o uso do *Peer Instruction.* De modo semelhante, Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016)

constataram uma contribuição significativa de métodos ativos para a qualidade do ensino da Administração no nível do ensino superior.

Uma metodologia ativa muito importante para o ensino de Administração é o Método do Caso (Suarez; Cassoti, 2013). O Método do Caso, no âmbito da área de Administração, originou-se na Universidade de Harvard e se configura pela possibilidade de aprendizado pela experiência (Menezes, 2009). Por meio de Casos para Ensino, discentes são apresentados a conflitos gerenciais legítimos e são desafiados a assumirem o papel de tomador de decisão, a fim de determinar caminhos possíveis para a solução da problemática (Ikeda; Oliveira; Campomar, 2007).

Assim, os Casos para Ensino são referidos como a “ferramenta para o uso do Método do Caso” (Kruel; Santos, 2018, p. 5), proporcionando uma melhor aproximação entre os estudantes e o universo profissional ao proporcionarem situações concretas, que realmente ocorreram no mundo do trabalho, para sala de aula (Valdervino *et al*., 2017). Outro aspecto relevante da metodologia é a articulação entre teoria e prática, de forma que o caso para o ensino, problematiza e incentiva estudantes a discutirem o conflito organizacional apresentado a partir das teorias ou conceitos indicados (Valdervino *et al*., 2017).

Embora diversos materiais tragam reflexões e orientações sobre o uso do Método do Caso em cursos de Graduação e Pós-Graduação em Administração, bem como de cursos de *Master in Business Administration* (MBA) (Costa; Torres, 2021), é sabido que a EPT possui características únicas que a diferem do ensino superior, como a oferta de componentes curriculares profissionalizantes integrados ao ensino médio (Pacheco, 2020).

Nessa perspectiva, destaca-se que, nos últimos três anos, as três principais revistas brasileiras de Administração que publicam Casos para Ensino – a Revista de Administração Contemporânea (RAC), a Revista Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP) e a Revista Brasileira de Casos para ensino em Administração (GVCASOS) – não publicaram nenhum caso direcionado aos cursos técnicos na área de Administração. Esse fato evidencia uma lacuna na oferta de Casos para Ensino direcionados para cursos técnicos em Gestão e Negócios integrados ao ensino médio, bem como na disponibilização de orientações para o emprego do Método do Caso nesse nível educacional.

Apesar de serem escassas, algumas exceções destacaram diversas oportunidades para difusão do Método do Caso em cursos técnicos de Gestão e Negócios integrados ao ensino médio. Silva (2016) identificou um esforço dos professores da Rede Federal em aplicar a metodologia ao nível técnico. Segundo o autor, a aplicação do Método do Caso em turmas de curso técnico, na modalidade subsequente, possibilitou uma mudança no comportamento dos discentes.

Nesse mesmo sentido, o que Gil (2004) estabelece também colabora para o entendimento da potencialidade do método para outros níveis educacionais, uma vez que uma das maiores vantagens da aprendizagem baseada em casos remete à sua capacidade de “ajustar-se a diferentes níveis de complexidade de ensino”, de acordo com o objetivo educacional traçado para o caso (Gil, 2004, p. 9).

Frente ao exposto, o presente estudo é orientado pela seguinte questão de pesquisa: Quais são os desafios e oportunidades da implementação do Método do Caso no Ensino Médio Integrado da EPT? Para responder essa questão, o estudo analisa o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). O IFMT é uma instituição pluricurricular e multicampi, que opera em todas as microrregiões do estado de Mato Grosso com mais de 30 mil estudantes matriculados, oferecendo cerca de 200 cursos técnicos e 70 cursos de nível superior (IFMT, 2023).

A partir disso, o objetivo geral da pesquisa é investigar quais são os desafios e oportunidades do emprego do método do caso no Ensino Médio Integrado do IFMT. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) explorar o emprego do Método do Caso por professores de Administração do IFMT; (ii) compreender a percepção de docentes e discentes a respeito da aplicação do Método do Caso em disciplinas de Administração; (iii) apresentar diretrizes, sob a forma de um Produto Educacional, que proporcionem a difusão do método do caso no ensino de Administração no IFMT.

Para cumprir a proposta, empregou-se uma estratégia metodológica de pesquisa de campo, que contou com o uso de levantamentos e entrevistas para coleta de dados. Primeiro, realizou-se um mapeamento dos docentes em Administração do IFMT que conhecem e adotam o Método do Caso. A partir disso, foram realizadas entrevistas, visando explorar como ocorre a aplicação do método. Com base nos resultados encontrados, foi elaborado um caso para ensino voltado ao nível técnico da EPT, aplicado em quatro turmas do Ensino Médio Integrado do

IFMT e avaliado posteriormente por professores e estudantes. Finalmente, a partir das informações coletadas, um Guia Didático foi estruturado como Produto Educacional para apoiar a difusão da metodologia no nível técnico integrado. Ademais, cabe ressaltar que o presente trabalho se situa na linha de práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica, pertencendo ao macroprojeto 1 (propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais ou não formais de ensino em EPT).

Este estudo oferece várias contribuições práticas para o uso da metodologia por professores de Administração no Ensino Médio Integrado. Primeiro, identifica um cenário de imprecisão e subutilização do Método do Caso no IFMT. Segundo, apresenta as potencialidades da metodologia e fornece diretrizes para sua adoção no nível técnico integrado. Em terceiro, apresenta um exemplo de caso para ensino elaborado e aplicado no EMI da EPT, além de demonstrar a aceitação da metodologia pelos estudantes do EMI. Por fim, ele suscita um debate importante sobre a convergência entre o Método do Caso e a EPT, chamando a atenção de revistas de casos e professores de Administração para a difusão do método, seja por meio de sua aplicação, seja pela criação de casos destinados ao Ensino Médio Integrado da EPT.

Esta dissertação está organizada em seis seções, incluindo a introdução. Na segunda seção são abordados os marcos teóricos conceituais da pesquisa. Em seguida, na terceira seção, são apresentados os percursos metodológicos delineados, a caracterização da pesquisa, os sujeitos, o local, as etapas de desenvolvimento, os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como a abordagem escolhida para a análise. Por sua vez, a quarta seção versa sobre a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa. A quinta seção apresenta a proposta do Produto Educacional a ser desenvolvido, suas principais dimensões, objetivo, público-alvo, estratégia para aplicação e sua avaliação. Por fim, a sexta seção encerra o estudo com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico aborda as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, o Método do Caso como estratégia de aprendizado ativo no ensino de Administração, o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a sinergia entre o Ensino Médio Integrado e o Método do Caso.

2.1 Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem e o que dizem as teorias educacionais

Segundo Christensen, Garvin e Sweet (1991), dois modelos de educação coexistem concomitantemente no ambiente educacional. Um classificado como *Teacher-centered* (método centrado no professor) e *The active learning approaches* (abordagem ativa de aprendizado). Os autores explicam que o método centrado no professor (Método Tradicional de aprendizado) se pauta na transmissão de conhecimentos do professor para os estudantes por meio de um discurso, contando com pouca interação entre os sujeitos e tendo como foco o ensino em si mesmo. Por outro lado, o Método Ativo de aprendizado, também nomeado como “aprendizado ativo, aprendizagem autônoma, educação centrada no estudante, educação humanista e educação progressiva” (Christensen; Garvin; Sweet, 1991, p. 4), possui como atividade fim a aprendizagem, em que o conhecimento é constituído por meio da relação professor-estudante, pautando-se na colaboração e responsabilização de ambas as partes.

No Brasil, segundo Peixoto (2016), o Método Tradicional, afirmativo ou expositivo, advém do início das relações com os povos jesuítas. Dessa forma, visando à transmissão do conhecimento, a estratégia tradicional segue a lógica de que o professor é o detentor de todo conhecimento verdadeiro e absoluto. Sendo assim, transfere-se um conjunto de saberes para os “receptores”, personagens que deveriam apenas absorver, memorizar e repetir o que foi transferido (Freire, 1987). Essa dinâmica, conforme ressalta Freire (1987), caracteriza-se como uma “educação bancária” que perpetua a visão do estudante como uma mera “conta”, tal como uma “poupança” em uma instituição bancária. Dessa forma, cabe ao educador, por meio de uma narração de fatos, muitas vezes até desconexos da realidade do educando, fazer o “depósito”.

Moran (2015), em seu estudo sobre as mudanças da educação frente às novas metodologias, reforça as visões de Freire ao afirmar que a educação baseada na transmissão perde sentido em meio à realidade atual. Diversos autores empreenderam correntes de pensamento que levantavam a discussão sobre capacidade do educando em colaborar ativamente na dinâmica de ensino-aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Além de Freire, pode-se ressaltar Piaget, Vygotsky, Dewey, Ausubel, Novak e vários outros autores que forneceram valiosas contribuições e alicerçaram a evolução do Método Ativo. Da mesma forma, Diezel, Baldez e Martins (2017) relatam que esses autores repudiavam as visões inatistas e behavioristas do ser humano, considerando-o como incapaz de mudança e, por sua vez, o aprendizado somente pelo uso de reforços de ordem positiva e negativa (Diezel; Baldez; Martins, 2017).

Tendo Piaget como seu principal precursor, o construtivismo é uma base teórica que percebe o conhecimento como um *mister* advindo das relações que o ser humano empreende com o ambiente em que vive, sua cultura, sociedade e demais seres (Gil, 2004). Para a visão construtivista da aprendizagem, o conhecimento não é um fato acabado, uma vez que está em constante transformação e necessita acompanhar as mudanças.

Apesar do enfoque no desenvolvimento mental e não diretamente no ensino-aprendizagem, Piaget foi um importante autor para discussão dos aspectos cognitivos (Moreira, 1999), uma vez que, embora sua teoria atribuísse maior relevância para as caraterísticas fisiológicas de maturação do ser humano (Souza Filho, 2008), os preceitos gerados por Piaget não deixaram de ser relevantes para entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido:

> Ensinar (ou, em um sentido mais amplo, educar) significa, pois, provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ele, procurando o reequilíbrio (equilibração majorante), se reestruture cognitivamente e aprenda. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente buscando um novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo (Moreira, 1999, p. 103).

Por outro lado, conforme Neves e Damiani (2006), Vygotsky explicou que o desenvolvimento do aprendiz e o seu processo de aprendizagem, independe, mas não exclui, os fatores biológicos e ambientais, tendo as relações sociais como fator

determinante. Para Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio de zonas de conhecimento: a real e a potencial/proximal, cabendo ao professor o papel de mediação/assistência, juntamente com demais indivíduos, de forma a colaborar para que o desenvolvimento proximal se concretize em real (Coelho; Pisoni, 2012). Nesse sentido, apesar de enfoques divergentes nas concepções de Piaget e Vygostky, Souza Filho (2008) defende que, na verdade, ambas teorias possuem um objetivo em comum: a busca pelo entendimento do desenvolvimento cognitivo e seu impacto na forma de aprender.

Dewey retrata, em seus pressupostos para uma escola nova, a necessidade da ligação direta entre a educação e o cotidiano do aprendiz, uma vez que a educação não é apartada da realidade (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Do mesmo modo, requer vivência, experimentação, análise, reflexão e ação, para além da fixação de conteúdos (Madureira; Succar Junior; Gomes, 2011). Sob o mesmo ponto, Lovato *et al*. (2018, p. 156) afirmam que:

> Dewey criticou a cultura de obediência e submissão, enfatizando o seu desgosto mediante a memorização de conteúdos pelos educandos presente nas escolas, a qual para ele era na verdade um obstáculo à verdadeira educação. Ele então postulou que para o progresso da ordem social, deveriam ser buscados os princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação (Lovato *et al*., 2018, p. 156).

Cabe, portanto, à educação e aos educadores atuarem como meio fomentador da criatividade, da habilidade individual, das habilidades sociais e emancipação do ser. Para Dewey, o ser humano é naturalmente ativo e transformador e, portanto, seu ensino deveria seguir a mesma premissa (Ghiraldelli Junior, 2002). Conforme Dewey, o processo de aprendizagem também deveria ser concomitante à prática ativa do educando, priorizando o aprender fazendo (Bacich; Moran, 2018). Para Dewey, não existe uma vida dentro da escola e uma vida fora desta e, portanto, as experiências do cotidiano e as acadêmicas devem estar interligadas (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Corroborando com os pressupostos construtivistas, a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, conforme concebe Macedo *et al.* (2018), também se configura como um conjunto de princípios que suportaram a construção do Método Ativo. Ausubel estabelece que, para um novo conhecimento ser efetivamente assimilado no arranjo cognitivo do indivíduo, precisa relacionar-se com uma gama de saberes previamente internalizados e que permitam tal associação (Moreira, 1999).

Dessa forma, a partir dessa base, o novo conhecimento pode ser construído de forma significativa (Macedo *et al*., 2018).

Por outro lado, quando a construção se pauta na imposição, memorização e repetição de comportamentos de forma desconexa, Ausubel caracteriza como sendo uma aprendizagem mecânica e passível de rápido esquecimento, justamente por não ter sido ancorada em um saber ou experiência familiar ao contexto do aprendiz (Braathen, 2012). Pela aprendizagem significativa, busca-se um posicionamento não arbitrário, considerando a pré-disposição, a proatividade do estudante, assim como o emprego de materiais didáticos potencialmente significativos (Braathen, 2012). Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), as abordagens teóricas identificadas vão ao encontro dos princípios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem representam a inter-relação entre diversos âmbitos da vida do educando, percorrendo desde o cultural, acadêmico e social, até o político-econômico. Nesse sentido, o educando, fazendo uso dos saberes que consigo carrega, ao tempo em que é educado, por meio do diálogo, também educa os indivíduos ao seu redor (Freire, 1996). Em consonância com Freire, Moran (2015) ressalta que a prática pedagógica baseada no Método Ativo precisa ser planejada de forma cuidadosa, contando com desafios e reflexões pertinentes e que contribuam com o engajamento do discente na atividade, tendo em vista que:

> Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (Moran, 2015. p. 18).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Berbel (2011) postula que a aprendizagem ativa deve se pautar na problematização, especialmente nas problematizações que estejam inter-relacionadas com o campo de estudo do educando. Assim, problematizar para que na medida que o diálogo evolua, adentrar teorias e conceitos, fundamenta-se no que Freire e Faundez (2005) instituíram como a pedagogia da pergunta. Para Freire e Faundez (2005), a educação deveria afastar-se da dinâmica de apenas entregar às estudantes respostas prontas. Para o autor, deve-se ensinar o indivíduo a perguntar, permitindo que este possa assumir o protagonismo na construção do seu conhecimento e, consequentemente, corroborando a construção dos demais.

Fomentar uma pedagogia da pergunta colabora para que os educandos alcancem a autonomia e empoderamento não só no âmbito acadêmico, mas também em sua vida (Freire; Faundez, 2005). Dessa forma, aos professores caberia a orientação e a mediação no processo de ensino-aprendizado, superando o *status quo* de único detentor do conhecimento absoluto e acabado (Barbosa; Moura, 2013).

Embora estudos revelem benefícios advindos do uso do Método Ativo na EPT (Inocente; Tommasini; Castaman, 2018), pode-se questionar até que ponto a adoção do método é pertinente. Para Marin *et al*. (2010), generalizar o método de ensino tradicional como de um todo ruim e sem valia, concorre para instalação de uma visão leviana.

No mesmo sentido, Madureira, Succar Junior e Gomes (2011) chamam a atenção para algumas variáveis que podem influenciar na escolha do método mais adequado para cada situação. Os autores frisam a necessidade de atentar-se para a cultura, costumes e fundamentos em que a realidade educacional está imersa, bem como os aspectos sociais, o perfil dos estudantes, o quantitativo por sala, estrutura física disponível e entre outros. Além disso, Zabala (1998) ressalta que não se pode estabelecer uma norma fixa sobre qual é a melhor estratégia educacional. Para o autor, deve-se compreender a pertinência de um ou de outro método, de acordo com o conteúdo ou objetivo educacional proposto, pois:

> [...] os métodos de ensino não podem ser nunca encarados como respostas definitivas para os mais sérios problemas educacionais, como modelos pré-estabelecidos. Deve-se ter muito cuidado com as generalizações em um campo que sofre a influência de tantas e tão complexas variáveis (Madureira; Succar Junior; Gomes, 2011, p. 44).

Berbel (2011) evidencia que as metodologias ativas, por si só, não são responsáveis pela melhoria da educação ou o aumento da motivação dos estudantes, da mesma forma que a utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula não são estritamente um sinônimo de um aprendizado efetivo (Moran, 2015). A mediação do educador se faz necessária, de forma que haja clareza sobre qual a metodologia mais adequada de acordo com o objetivo educacional pretendido. Da mesma forma, a predisposição de ambas as partes, educador e educando, se faz necessária (Berbel, 2011).

Por fim, tendo em vista os pontos e contrapontos expostos, infere-se que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem não são a chave para solucionar todos os dilemas da educação. Entretanto, apresentam potenciais contribuições para o

ensino em diversas áreas de estudo, para além do seu uso no ensino das ciências da saúde, onde é amplamente difundido (Paiva *et al*., 2016).

Assim, considerando que as evoluções nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos demandam um repensar e constante aprimoramento de práticas pedagógicas e suas metodologias (Peixoto, 2016), vislumbra-se, com base no aporte teórico apresentado, a contribuição das MAEA's para construção ativa do conhecimento nos diversos assuntos, conteúdos e âmbitos educacionais da área de Administração no Ensino Técnico.

2.2 Método do Caso na área de Administração

Segundo Carvalho *et al*. (2021), diversos métodos podem ser utilizados para o ensino de Administração, dentre eles, os métodos ativos e expositivos. Entretanto, Suarez e Casotti (2013) chamam atenção para a necessidade de que, cada vez mais, esforços no sentido de incluírem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem para ensino de Administração sejam empreendidos, considerando que o propósito dessa área "não está só na troca de informações, mas principalmente na formação de indivíduos capazes de pensar de maneira independente e criativa a realidade dos negócios" (Suarez; Casotti, 2013, p. 2).

Dessa forma, frente às várias possibilidades de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Sala de Aula Invertida; Aprendizagem Baseada em Jogos; *Design Thinking*; Aprendizagem entre Pares; Aprendizagem Baseada em Casos; Ensino Híbrido, Seminários, dentre outras demais (Andrade *et al*., 2020). Nesta pesquisa, focaliza-se a Aprendizagem Baseada em Casos ou Método do Caso.

O Método do Caso também conhecido como "Ensino de Casos; Ensino Baseado em Discussão; Aprendizagem Centrada no Participante; Método Socrático; Ensino Centrado no Problema", não é um método educacional recente (Schiano; Andersen, 2014, p. 2). Seu emprego remete aos ensinos filosóficos da Grécia antiga (Gil, 2004), sendo Christopher Langdell, professor de Direto de Harvard, conhecido como o precursor da aprendizagem baseada em casos no período contemporâneo (Gil, 2004).

Incentivado pelos esforços do então presidente da escola de Negócios de Harvard – Edwin Francis Gay, a metodologia foi disseminada pela Harvard Business School na área de Administração (Barnes; Christensen; Hansen, 1994). Gay acreditava que, assim como nos cursos de Direito, nos quais eram utilizadas decisões jurídicas como base para o aprendizado, o campo de Administração também deveria valer-se de situações reais do ambiente de negócios para promover um aprendizado ativo e permeado pelo constante debate entre professor e estudante (Corey, 1998).

No Brasil, o Método do Caso foi impulsionado por algumas instituições, como a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), o Instituto de Pós-Graduação em Administração (COPPEAD) e a Fundação Dom Cabral (Fachin; Tanure; Duarte, 2007). Posteriormente, na década de 1970, criou-se uma Central de Casos Brasileira, com sede na COPPEAD, com intuito de produzir e difundir o uso de casos no país (Lemos; Hemsley, 1977). Entretanto, em meio ao cenário de redução de investimentos e, principalmente, em razão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) não considerar as publicações de Casos para ensino como quesito de pontuação para os Programas de Pós-Graduação, a Central Brasileira de Casos se extinguiu e a força-tarefa empreendida para elaboração de Casos para ensino nacionais cessou (Fachin; Tanure; Duarte, 2007).

A retomada da propagação do Método do Caso só ocorreu nos anos 2000 a partir da inclusão de critérios para avaliação e pontuação de publicações de Casos para Ensino pela CAPES e pela aceitação da submissão de casos nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Outro evento que ajudou a difusão do Método do Caso na área de Administração foi o surgimento da divisão para Casos de ensino na Revista de Administração Contemporânea (Costa; Torres, 2021; Fachin; Tanure; Duarte, 2007), uma prestigiada revista nacional.

Fundamentado na perspectiva da educação construtivista, na aprendizagem pela experiência e preceitos defendidos por Dewey e Ausubel (Alberton; Silva, 2018; Klein, 1999), o Método do Caso pode ser entendido como uma estratégia pedagógica que acarreta um “laboratório de resolução de problemas”, nos quais os estudantes são expostos a dilemas reais, permitindo-lhes aprimorar habilidades de análise, síntese e julgamento ao discutirem possíveis soluções para problemas em

contextos de tomada de decisão (Webster, 1998). Nesse mesmo sentido, Leenders e Erskine (1989, p. 14) entendem essa metodologia como:

> Um método de instrução em que estudantes e instrutores participam com discussão direta de casos ou problemas de negócios. Esses casos, usualmente preparados na forma escrita e derivados de experiências reais de executivos de negócios, são lidos, estudados e discutidos pelos e entre os estudantes, e constituem-se na base para discussão em classe sob a direção do instrutor. O Método do Caso, inclui, assim, um tipo especial de material instrucional e também técnicas especiais de uso de material no processo de educação (Leenders; Erskine,1989, p. 14).

Os Casos para Ensino são ferramentas para o emprego do Método do Caso usadas para aproximar perspectivas, condutas, atitudes e dificuldades encontradas no contexto empresarial para com o ambiente acadêmico (Böcker, 1987). Em outras palavras, a dinâmica de aprendizagem pelo Método do Caso advém da utilização dos Casos para Ensino em sala de aula (Roesch, 2011). Os Casos para Ensino podem ser entendidos como materiais didático-pedagógicos que narram, de uma forma estimulante, situações críticas, conflitantes ou oportunidades que realmente foram vivenciadas por um gestor ou ocorreram no mundo dos negócios (Mesny, 2013).

Embasados em uma visão pragmática, os Casos para Ensino oferecem uma oportunidade de fomentar o aprendizado pela experiência e pela simulação, já que os estudantes são desafiados a assumirem o papel do protagonista da história do caso e a refletirem como tal, decidindo quais rumos optariam se fossem os gestores ou personagens descritos na situação (Schiano; Andersen, 2014).

Embora a aprendizagem baseada em casos seja pautada, principalmente, na vivência prática para atingir o aprendizado efetivo e desenvolvimento de um pensamento crítico (Schiano; Andersen, 2014), não menospreza os ensinamentos teóricos-conceituais. Pelo contrário, “o propósito é não olhar o caso simplesmente como um recurso para trazer a realidade à sala de aula, mas para fazer a ponte entre a realidade e teoria” (Fachin; Tanure; Duarte, 2007, p. 27). Em outras palavras, da mesma forma que a prática por si só não é suficiente para o preparo profissional, tão somente leituras conceituais não são capazes de responder de forma satisfatória ao processo formativo educacional (Schiano; Andersen, 2014; Fachin; Tanure; Duarte, 2007). É preciso que haja a articulação e fortalecimento entre as duas dimensões (Webster, 1998).

Outro ponto que cabe uma elucidação mais cuidadosa é a respeito da diferença entre Casos para Ensino e Estudos de Casos, conceitos que constantemente são confundidos e tomados como sinônimos (Gasperin *et al*., 2013). O Estudo de Caso é uma estratégia qualitativa de pesquisa utilizada com o intuito de compreender um evento específico que ocorreu em um determinado tempo e espaço (Yin, 2001). Essa abordagem de pesquisa envolve um processo de coleta e análise de informações com o propósito de contribuir por meio dos resultados obtidos na pesquisa para o avanço teórico-científico na área investigada (Clemente Junior, 2013). Por outro lado, os Casos para Ensino têm um enfoque pedagógico, servindo como recurso didático no ensino, ou seja, como uma metodologia de ensino (Fachin; Tanure; Duarte, 2007). Nesse sentido, Cesar afirma que:

> Talvez se possa dizer que a principal diferença entre o Método do Estudo de Caso, enquanto escolha metodológica, e o desenvolvimento de casos no Método do Caso, enquanto escolha pedagógica, esteja na análise dos dados coletados, pois no Método do Caso, enquanto instrumento didático, não se pretende chegar a conclusões teóricas que representem avanço científico, mas sim desenvolver questões que levem o estudante a tomar decisões de ação considerando o cenário proposto no caso (Cesar, 2005, p. 9).

Entretanto, apesar de não desencadearem, necessariamente, uma produção de novos conhecimentos e resultados teórico-científicos, fato que ocorre no Estudo de Caso, é indispensável que os fundamentos conceituais estejam intimamente atrelados na elaboração, bem como na análise do Caso para Ensino, de modo que o “bom senso” ou “*feeling*” não sejam os únicos norteadores da discussão e posicionamento dos discentes (Ikeda; Oliveira; Campomar, 2007; Cesar, 2005). Ikeda, Oliveira e Campomar (2006) também chamam a atenção para a sinergia que pode ocorrer entre os Casos para Ensino e os Estudos de Casos, visto que casos como métodos educacionais podem, por sua vez, ser elaborados a partir Estudos de Caso. O Quadro 2.1 sintetiza as distinções entre os tipos de trabalhos acadêmicos.

Quadro 2.1 – Diferenças entre Casos para Ensino e Estudos de Caso

	Casos para Ensino	Estudo de Caso
Objetivos	Objetivos educacionais explícitos apenas nas notas de ensino.	Objetivos de pesquisa explícitos no texto.
Público-alvo	Estudantes de determinado curso e nível de ensino.	Acadêmicos ou profissionais.
Coleta de dados	-Planos de ensino; -Coleta específica a uma organização de fatos, opiniões, números, documentos, dados publicados, cenário, episódios, gestos, falas.	-Revisão bibliográfica; -Coleta ampla em uma ou mais organizações de fatos, opiniões números, documentos, dados publicados.
Redação	-Narração da situação-problema do ponto de vista do personagem do caso; -Descrição, sumário cronológico de eventos, uso de cenas e diálogos; -Nota de ensino dirigida exclusivamente ao professor para uso do caso.	-Narração por um observador independente; - Descrição, análise dos dados, críticas e sugestões; -Interpretação, tendo em vista conceitos ou teorias.

Fonte: adaptado a partir de Roesch e Fernandes (2007).

Adicionalmente, deve-se frisar que os objetivos educacionais devem ser claros e condizentes com a narrativa do caso (Fachin; Tanure; Duarte, 2007). Roesch e Fernandes (2007) relatam que esses objetivos são os responsáveis por apontar o nível esperado, em termos de aprendizagem, que os estudantes devem ascender. Da mesma forma, as autoras estabelecem três categorias de objetivos educacionais para os Casos para Ensino, sendo: “a) desenvolver habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso gerencial; b) familiarizar estudantes com organizações e seu ambiente; c) ilustrar teorias, modelos ou conceitos” (Roesch; Fernandes, 2007, p. 32).

De forma complementar, Mesny (2013) sugere que os objetivos educacionais podem ser traçados de acordo com os domínios cognitivos, afetivos e experiencial/prático. No que se refere ao domínio afetivo, o mesmo engloba as atitudes, emoções e os valores individuais que permeiam o comportamento dos indivíduos (Roesch; Fernandes, 2007). No domínio prático-experiencial, aborda-se o “saber fazer”, a habilidade em si. Como exemplo, saber trabalhar em equipe, se comunicar de forma efetiva e entre outros (Roesch; Fernandes, 2007).

Por fim, Gil (2004) ressalta que o Método do Caso converge para o domínio cognitivo, uma vez que diz respeito à construção do conhecimento e habilidades intelectuais, principalmente aquelas consideradas de ordem superior na taxonomia de Bloom, como habilidades de análise (pensamento crítico), síntese (pensamento criativo) e a avaliação (julgamento). Enquanto as habilidades de ordem inferior,

relembrar, entender e aplicar, estariam mais próximas do Método Expositivo (Mesny, 2013).

Apesar de o Método do Caso ser tratado como uma abordagem vantajosa para o ensino de Administração, Gil (2004) alerta sobre suas limitações, uma vez que seu emprego requer um nível de motivação e envolvimento elevado, tanto por parte dos discentes, quanto do docente para que a discussão do caso seja de fato ativa. Se não for estabelecido o debate entre os participantes da dinâmica, o uso do caso pode gerar o estabelecimento de um monólogo por parte do professor, o que acabaria recaindo no paradigma de um aprendizado por transmissão de conhecimentos (Mesny, 2013). Além disso, Suarez e Cassoti expõem que, se não for bem planejada, uma aula por meio de casos pode se tornar confusa, “menos linear e previsível” (Suarez; Cassoti, 2013, p. 16). Adicionalmente, o certo grau de ambiguidade trazido pelos casos também pode desagradar os discentes, uma vez que não há apenas uma solução correta (Leal; Medeiros; Ferreira, 2019).

O emprego de Casos para Ensino requer um preparo consistente por parte do professor, demandando um maior manejo com a turma, conectando os comentários, costurando as ideias de forma que faça sentido para o contexto do caso, tal qual concebendo intervenções pertinentes, a fim de que o interesse dos estudantes na dinâmica seja mantido (Giacomini, 2021). Do mesmo modo, Gil (2004) ressalta que, por se tratar de um método que valoriza o pensamento indutivo, estudantes podem considerar qualquer opinião ou juízo como válido para o debate, favorecendo a disseminação de um discurso generalista, vazio de fatos, dados e, principalmente, de *background* teórico que respalde o posicionamento defendido.

Por outro lado, no tocante às vantagens e benefícios advindos do uso do Método do Caso, os resultados teóricos-empíricos dos estudos de Böcker (1987); Raza, Qazi e Umer (2020), Valdevino *et al*. (2017) e Soares *et al*. (2019), demonstram que a aprendizagem baseada em casos aumenta o engajamento dos estudantes em sala de aula, afeta positivamente a motivação para resolução de problemas, além de se mostrar como uma estratégia que proporciona uma aprendizado mais efetivo no ensino de Administração em comparação com a aprendizagem baseada em métodos expositivos.

Em síntese, como em qualquer outra metodologia, o uso do Método do Caso no ensino em Administração possui vantagens e desvantagens e a escolha pelo seu uso dependerá, principalmente, do objetivo educacional pretendido (Roesch;

Fernandes, 2007). O que aqui pretende-se destacar, conforme postula Cesar (2005), é o não “endeusamento” do método, de modo que não ocorra:

> [...] Uma supervalorização do mesmo, banalizando assim sua aplicação e “escravizando” os estudantes e professores a uma única metodologia de ensino, deixando de lado outras possibilidades igualmente importantes, como aulas expositivas, seminários, trabalhos de campo, etc. (Cesar, 2005, p. 13).

De modo similar, Mesny (2013) conclui que uma das maiores vantagens que o Método do Caso carrega é a sua capacidade de apoiar e atuar de forma complementar a outros métodos educacionais, assim como o desenvolvimento da criatividade. Portanto, um ensino em Administração que tenha como objetivo formar profissionais que consigam atuar em cenários de incerteza, turbulência, analisar, sintetizar, tomar decisões e ainda aprender com as consequências destas, deve perpassar por diversos tipos de metodologias de ensino em seu processo formativo (Fachin; Tanure; Duarte, 2007).

2.3 Educação Profissional e Tecnológica: Ensino Médio Integrado e o Método do Caso

Criada em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n° 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT) corresponde à junção de instituições responsáveis por propagar o Ensino Profissional e Tecnológico no território nacional (Brasil, 2008). Embora, com o surgimento dos Institutos Federais, a oferta de cursos em níveis de bacharelado, licenciaturas, tecnologias e Pós-Graduação tenha se iniciado (Souza; Medeiros Neta, 2021), dados da Plataforma Nilo Peçanha demonstram que é no Ensino Médio Integrado (EMI) que o maior número de matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) reside (Mec, 2022). Assim, aprofundar na temática do Ensino Médio Integrado para Formação Profissional se faz pertinente devido ao seu forte potencial no futuro de jovens trabalhadores brasileiros (Silva, 2020).

Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2012), a concepção de Ensino Médio Integrado tem como princípio basilar a articulação dos saberes inerentes ao processo formativo do trabalho. Esses saberes, em consonância com os conhecimentos gerais, conceituais e científicos, buscam “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavata,

2014, p. 190). Dessa forma, a concepção de uma modalidade técnica integrada fundamenta-se fortemente nos conceitos de politecnia, omnilateridade e na visão da escola unitária idealizada por Gramsci (Manacorda, 2008), pois para além de conquistar uma formação acadêmica-profissional, jovens são impulsionados a exercitarem sua criticidade e atuarem como agentes de mudança em sua realidade (Simões, 2007).

No mesmo tocante, Pacheco (2020) aborda que essa modalidade de ensino também atua como um relevante instrumento na conquista de autonomia das classes menos abastadas, haja visto a dualidade estrutural e tradicional que cerca a educação brasileira. Essa dualidade constitui duas vertentes para o processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, a aqueles que deveriam conceber o processo produtivo por meio do trabalho intelectual, isto é, a classe social dominante, é ofertada uma educação humanística e científica (Moll, 2012). Em contrapartida, aos filhos dos trabalhadores, supostos a realizarem apenas o trabalho braçal/manual, caberia apenas o aprendizado restrito a ofícios e técnicas profissionais, ensejando que somente a qualificação necessária para atenderem os objetivos capitalistas fossem adquiridas (Saviani, 2007).

Isso posto, abordando sobre o Ensino Médio Integrado, Pacheco postula que esse nível educacional é:

> [...] uma expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo (Pacheco, 2020, p. 20).

Dessa forma, a oferta do EMI desponta como uma tentativa de superação da dinâmica de desigualdade, buscando transpor a mentalidade voltada somente para formação de uma mão de obra destinada ao mercado de trabalho, uma visão do ser humano como um “produto” a ser adquirido pelos detentores dos meios de produção (Ciavata, 2014; Moll, 2012). Por outro lado, na EPT, e, consequentemente, no Ensino Médio Integrado, busca-se a formação para o mundo do trabalho (PACHECO, 2011), "possibilitando a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da educação moderna” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 42). Logo, com objetivo de cumprir com os preceitos de

formação integral, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na EPT, se torna relevante (Inocente; Tommasini; Castaman, 2013).

No que se refere à área de Administração, tanto como curso e componentes curriculares afins, as metodologias ativas se fazem fortemente presente na EPT (Brasil, 2024). Inclusive, compõe o conjunto de eixos presentes na Rede Profissional de ensino, sendo o “Eixo de Gestão e Negócio” (Brasil, 2024).

Nesse sentido, Silva e Marinho (2012) ressaltam que repensar os métodos para ensino em Administração é pertinente, uma vez que, segundo Nicolini (2003), a prática educacional nessa área ainda guarda heranças da era da revolução industrial e do tecnicismo. Isso implica dizer que, em alguns aspectos, o ensino de Administração se assemelha a uma linha de montagem de uma fábrica, embasando suas formas de ensino na tradicional transmissão de conteúdos (Fachin; Tanure; Duarte, 2007; Nicolini, 2003). Silva e Marinho (2012) apresentam o uso do Método do Caso como uma possibilidade para a articulação entre o campo conceitual e o prático na área de Administração, a fim de ofertar uma formação que seja integral e ao mesmo tempo ligada ao âmbito profissional.

Dessa forma, os pontos destacados pelos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Klein (1999), Pacheco (2020) e Webster (1998) possibilitam vislumbrar uma possível sinergia entre a aplicação desse Método Ativo e o Ensino de Nível Médio Integrado da Educação Profissional. Ambos preconizam a relevância da articulação direta entre teoria e *práxis*, a aprendizagem contextualizada com a realidade e, principalmente, o fomento do pensamento crítico nos estudantes. Nesse sentido, busca-se que os discentes possam desenvolver capacidades de análise, síntese e julgamento, a fim de tornarem-se cidadãos capazes de questionar e analisar criticamente o ambiente político-social em que se encontram (Webster, 1998; Pacheco, 2020).

No que toca ao ensino contextualizado com a realidade do aprendiz, cabe ressaltar que o aprendizado baseado em casos preconiza a importância de conhecimentos e experiências pessoais para o processo educacional, de forma que esses saberes são utilizados, sempre que possível, como ponto de partida na introdução de novos assuntos (Austin; Packard, 2009). De maneira complementar, Klein (1999) destaca que o método tem como balizador o equilíbrio entre teoria e prática, entendendo as duas dimensões como partes igualmente relevantes e constituintes de um *continuum* de aprendizado. Em outras palavras, ao estabelecer

equiparação entre as duas dimensões, possibilita-se que os aprendizes desenvolvam um olhar crítico também sobre os arcabouços teóricos, buscando tanto o entendimento de possibilidades quanto as limitações destas com o intuito de não compactuar com interpretações generalistas e a visão de conceitos teóricos como verdades absolutas (Mesny, 2013).

Desse modo, ao observar as finalidades do Método do Caso à luz dos princípios defendidos para EPT e igualmente para o Ensino Médio Integrado, é possível perceber pontos de convergência com o que postula Freire (1996). Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, consciência da importância da inter-relação entre o ambiente da escola e o ambiente externo (cotidiano), de forma a entender que um não é excludente ao outro na jornada do aprendiz. Assim como ensinar exige o fomento ao diálogo/debate, a busca de autonomia e contraposição da alienação do ser por meio da imposição de conhecimentos absolutos e terminados sem o reconhecimento de que tudo é passível de evolução e mudança.

Em suma, destaca-se uma singularidade do Método do Caso. Tendo sido disseminado pela Escola de Negócios de Harvard, o método carrega consigo conjecturas correspondentes à cultura norte-americana, principalmente no que diz respeito à fase de preparação individual para dinâmica. Entretanto, considerando que o contexto de ensino-aprendizagem brasileiro difere do norte-americano, refletir sobre pontos de adaptação se faz pertinente (Cesar, 2005).

Por fim, conforme os conceitos discorridos na presente seção, a seguir serão abordados os procedimentos metodológicos e técnicas delineadas adotadas neste estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, é apresentado o delineamento do percurso metodológico para esta pesquisa, demonstrando a caracterização da pesquisa, local, participantes, critérios éticos, instrumentos para a coleta de dados, recursos e etapas da pesquisa.

3.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Segundo Gil (2008), o método científico é um conjunto de procedimentos que demonstram os caminhos que serão percorridos a fim de gerar um conhecimento legítimo e passível de verificação. Assim, com relação à classificação da pesquisa, de acordo com o escopo escolhido, sua natureza apresenta-se como uma pesquisa aplicada, pois os conhecimentos sistematizados por meio da investigação foram aplicados de forma efetiva a uma dinâmica local (Prodanov; Freitas, 2013), no contexto do IFMT, considerando suas especificidades e realidade.

Quanto à classificação da pesquisa com base em seu objetivo, se estabelece a pesquisa exploratória com o intuito de “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Assim, busca-se analisar a possibilidade da utilização de uma metodologia de ensino-aprendizagem para o EMI da Educação Profissional Tecnológica.

Quanto à abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa, pois foram utilizadas técnicas dessa natureza como coleta de dados a partir de entrevistas com docentes de Administração do IFMT com vistas a construir um entendimento, uma descrição sobre determinada situação-problema, evidenciando a natureza e a essência do objeto estudado (Prodanov; Freitas, 2013). Ademais, pauta-se na interação do pesquisador com o ambiente natural que forneceu os dados e informações investigadas, não contando com a utilização de métodos e tratamentos estatísticos avançados (ZANELLA, 2009).

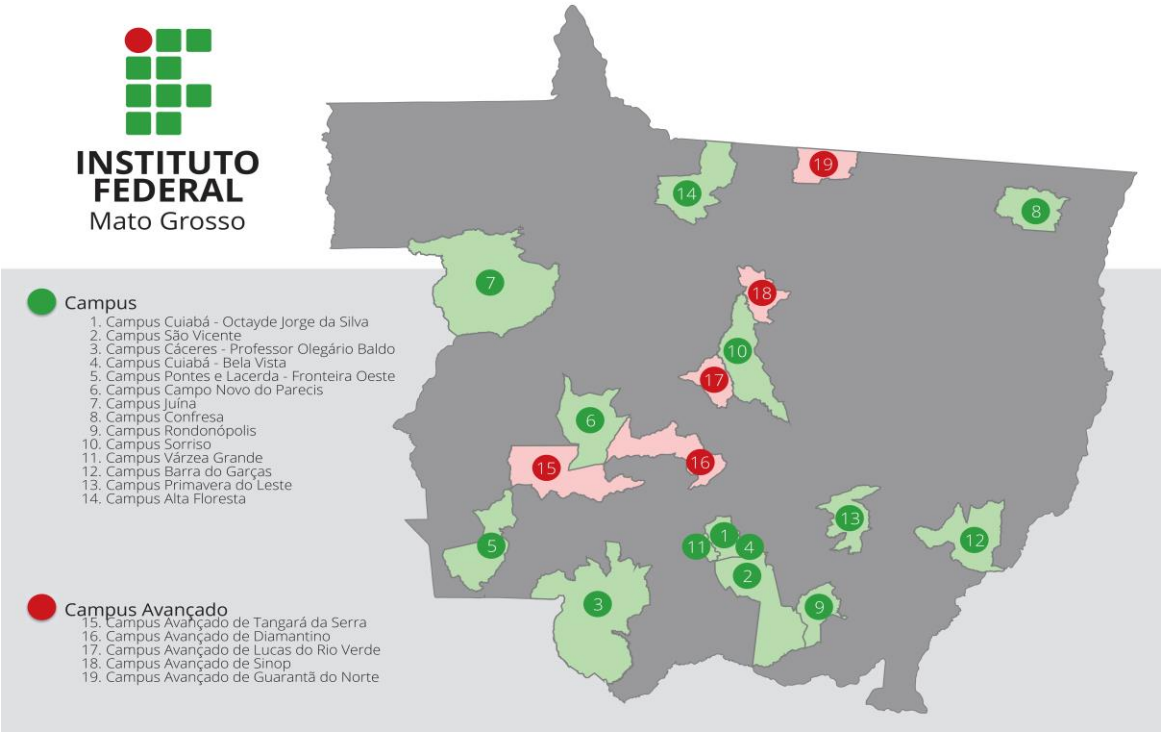
Por fim, em vista dos procedimentos metodológicos, foi empregada a estratégia de pesquisa de campo, pois pretendeu-se estudar em profundidade um grupo/comunidade, os docentes da área de Administração e estudantes do EMI do IFMT, observando os aspectos que compreendem esse conjunto social (Gil, 2002). Em consonância, Marconi e Lakatos (2003, p. 186) abordam que a pesquisa de campo tem por finalidade “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um

problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

3.2 Local da pesquisa

O *locus* da pesquisa consiste no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Com a missão de "educar para a vida e para o trabalho" (IFMT, 2022) e com uma vasta representação geográfica (Figura 3.1), o IFMT é uma instituição de ensino que compreende 14 campi, 5 campi avançados e a estrutura de sua reitoria, distribuídos em 17 municípios do Estado de Mato Grosso (IFMT, 2016).

Figura 3.1 – Os *campi* do IFMT



Fonte: IFMT (2022).

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2022), a estrutura *pluricurricular* do IFMT conta com diferentes modalidades de ensino em diversas áreas educacionais conforme os Eixos Tecnológicos da EPT. Nesse sentido, para

aplicação do Produto Educacional, foram escolhidos, por meio de um diagnóstico posterior (Apêndice A - questionário de exploração do campo de pesquisa), os *campi* do IFMT que possuíam em seu quadro de pessoal permanente docentes de Administração.

3.3 Participantes da pesquisa

Nessa subseção serão apresentados os participantes da pesquisa — pessoas que contribuirão com a pesquisa, fornecendo dados fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

3.3.1 Descrição dos participantes

Os participantes da pesquisa (população-alvo), conforme demonstrado na Tabela 3.1, são os (i) docentes de Administração do IFMT de forma geral; (ii) Professores de Administração do IFMT que conhecem e utilizam a metodologia; (iii) Professor de Administração dos 3° anos do curso técnico em Informática integrado do IFMT Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, no ano de 2023; (iv) Professor de Administração dos 3° anos do curso técnico em Secretariado integrado do IFMT Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, no ano de 2023; (v) estudantes do IFMT Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva do 3° ano do curso técnico em Secretariado integrado ao ensino médio, no ano de 2023; (vi) estudantes do IFMT Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva do 3° ano do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, no ano de 2023

Tabela 3.1 – Participantes da pesquisa

Grupo	Participantes	População-alvo	Amostra
1	Professores de Administração do IFMT	43	14
2	Professores de Administração do IFMT que conhecem e utilizam a metodologia	10	5
3	Professor de Administração dos 3° anos do curso técnico em Informática	1	1
4	Professor de Administração dos 3° anos do curso técnico em Secretariado integrado	1	1
5	Estudantes dos 3° anos A e B do curso técnico em Secretariado integrado	50	35
6	Estudantes dos 3° anos A e B do curso técnico em informática integrado	60	45
Total		165	101

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com relação ao grupo 1, o recorte da pesquisa foi realizado a partir dos dados disponibilizados pela Coordenação de Registro e Cadastro de Pessoal da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IFMT. Já a amostra pretendida no grupo 2 foi determinada a partir da realização do mapeamento sobre o uso do Método do Caso no IFMT (Apêndice A - questionário de exploração do campo de pesquisa), possibilitando assim identificar os professores de Administração do IFMT que conhecem e utilizam o Método do Caso.

Com relação aos grupos 3, 4, 5 e 6, estes se configuraram por meio da escolha das turmas A e B dos 3° anos do Ensino Médio Integrado do curso técnico em Secretariado e Informática do IFMT Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, no ano de 2023, em razão da conveniência pela localização do Campus, uma vez que é a mesma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, assim como entende-se que ao passar pela vivência dos anos anteriores, os estudantes do 3° ano possuem maior grau de maturidade.

3.3.2 Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa

Os critérios de inclusão e exclusão variam de acordo com os grupos de participantes da pesquisa e a etapa de desenvolvimento, conforme demonstrado no quadro a seguir (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 – Critérios de inclusão e exclusão

Grupo	**Critério de inclusão**	**Critério de exclusão**
Grupo 1	Docente da área de Administração no IFMT.	Docente no IFMT de qualquer outra área que não seja Administração.
Grupo 2	Docente de Administração do IFMT que conheça e utilize o Método do Caso.	Docente de Administração do IFMT que não conheça o Método do Caso. Ou conheça, mas não utilize.
Grupo 3	Docente de Administração do Campus Cuiabá que ministre aulas no 3° ano do curso técnico em Informática integrado, no ano de 2023.	Docente de Administração do Campus Cuiabá que ministre aulas no 1° e 2° ano do curso técnico em informática integrado, no ano de 2023.
Grupo 4	Docente de Administração do Campus Cuiabá que ministre aulas no 3° ano do curso técnico em Secretariado integrado, no ano de 2023.	Docente de Administração do Campus Cuiabá que ministre aulas no 1° e 2° ano do curso técnico em Secretariado integrado, no ano de 2023.

Grupo 5	Estudantes do 3° ano do curso técnico em secretariado integrado do campus Cuiabá, no ano de 2023, que queiram participar da pesquisa.	Estudantes do 3° ano do curso técnico em secretariado integrado do campus Cuiabá, no ano de 2023, que não entreguem o TALE e TCLE assinados.
Grupo 6	Estudantes do 3° ano do curso técnico em informática integrado do campus Cuiabá, no ano de 2023, que queiram participar da pesquisa.	Estudantes do 3° ano do curso técnico em informática integrado do campus Cuiabá, no ano de 2023, que não entreguem o TALE e TCLE assinados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.4. Critérios éticos

Neste subitem, apresenta-se os critérios éticos da pesquisa, os riscos e os benefícios dessa investigação, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

3.4.1 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Os instrumentos previstos para a pesquisa foram submetidos, por meio da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFMT e foram aprovados por meio do Parecer Consubstanciado n° 5.866.188, conforme a Resolução CONSUP nº 104/2015 (IFMT, 2015). A submissão à Plataforma Brasil contou com o cumprimento da Resolução n° 510/2016 (CNS, 2016). Isto é, dispôs da elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes da pesquisa que possuam mais de 18 anos e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para os participantes menores de idade. Destaca-se que, aos participantes que se enquadraram como menores de idade, também foi solicitado a assinatura, por parte do responsável legar, no TCLE.

3.4.2 Riscos da pesquisa

Segundo o artigo 18 da Resolução n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016, p. 8), o risco da pesquisa é “seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas”, cabendo ao pesquisador delinear estratégias metodológicas que visem minimizar tais riscos em sua investigação.

Nesse sentido, a presente pesquisa possui a gradação de risco mínimo, uma vez que, além de assegurado o anonimato, não abordou aspectos considerados invasivos à intimidade do participante (Carmona, 2018). Os possíveis riscos podem ser advindos do cansaço físico e/ou mental, ou desconforto ao responder questionários. Entretanto, cabe ressaltar que foi assegurado a possibilidade de o participante optar por não responder à pergunta ou, a qualquer momento, desistir da participação na pesquisa.

3.4.3 Benefícios da pesquisa

Os benefícios esperados são de ordem acadêmica, caracterizados como benefícios para o ensino. Sendo, de forma direta, a oferta de um guia didático que apoie a prática docente na utilização de uma Metodologia Ativa de Ensino-Aprendizagem – o Método do Caso, no Ensino Médio Integrado do IFMT. De forma indireta, é uma contribuição potencial para o aprimoramento do ensino de Administração no EMI do IFMT com vistas a apoiar a formação de indivíduos que poderão compor o mundo do trabalho.

3.5 Demonstração dos instrumentos de pesquisa

Para a coleta de dados da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: (i) Questionário - exploração do campo de pesquisa (Apêndice A); (ii) Entrevista - exploração do campo da pesquisa (Apêndice B); (iii) Questionário – percepção e avaliação do Caso de Ensino (Apêndice C); (iv) Questionário - percepção discente sobre a metodologia (Apêndice E); (v) Questionário - avaliação do Produto Educacional (Apêndice D). Os instrumentos da presente pesquisa foram elaborados a partir dos estudos de Mendes *et al.* (2017); Madureira, Succar Junior e Gomes (2011); Melo e Sant'Ana (2013); Soares *et al.* (2019); Oliveira (2021); Baptista *et al.* (2014); Cunha e Farias (2021); Santos e Lima (2021); Rosa e Souza (2023) e as diretrizes para avaliações de casos empregadas pelo Seminário em Administração (SEMEAD, 2023).

3.5.1 Descrição dos instrumentos de pesquisa

O primeiro instrumento, (i) questionário de exploração do campo de pesquisa, foi aplicado de forma *online*, de 01/03/2023 a 01/04/2023, composto por 11 perguntas fechadas de múltipla escolha e duas perguntas abertas, com o objetivo identificar quais são as principais metodologias utilizadas pelos docentes de Administração do IFMT e quais docentes conhecem e utilizam o Método do Caso, bem como os que conhecem, mas não utilizam.

O segundo instrumento, (ii) entrevista de exploração do campo de pesquisa, contou com um roteiro semiestruturado de apoio com 12 perguntas. As entrevistas foram realizadas de forma virtual (*Google Meet*), de 02/04/2023 a 02/05/2024, com os docentes que participaram da aplicação do instrumento anterior e mencionaram conhecer e utilizar o Método do Caso em sua prática docente no IFMT. Esse instrumento teve como intuito aprofundar a problemática.

O terceiro instrumento foi o (iii) Questionário – Percepção e avaliação do Caso de Ensino, ele é composto por quatro perguntas fechadas, de múltipla escolha, com escala do tipo Likert (pontuação de 1 a 5) e uma pergunta aberta. O instrumento foi aplicado de forma *online*, de 01/09/2023 a 30/09/2023 e teve por objetivo a avaliação do caso para ensino que compõe o Guia Didático, assim como a avaliação da aplicação do mesmo em sala de aula. O referido instrumento teve como intuito conhecer a percepção do docente sobre a metodologia após a aplicação, bem como o aprimoramento do caso para ensino por meio da apreciação destes docentes.

Adicionalmente, o quarto instrumento, o (iv) Questionário – percepção discente sobre a metodologia, também foi aplicado por meio da ferramenta digital *Google Forms*, contando com 8 questões fechadas de múltipla escolha com escala de tipo *Likert* e 1 questão aberta. O intuito desse instrumento foi conhecer a percepção de discentes do EMI sobre o Método do Caso após contato com a metodologia.

Já em relação ao instrumento (iv) questionário de avaliação do Produto Educacional (PE), foi aplicado de forma *online* por meio da ferramenta *Google Forms* no período de 29/12/2023 a 29/02/2024. O instrumento teve cinco perguntas fechadas de múltipla escolha e três perguntas abertas com objetivo de validar a aplicabilidade e aferir as dimensões do PE.

3.5.2 Metodologia para análise de dados

O estágio de análise dos dados coletados é um procedimento com o intuito de "[...] reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável" (VERGARA, 2010, p. 125). Dessa forma, para a presente pesquisa foi utilizada a Análise de Conteúdo – técnica que se propõe a identificar elementos em uma comunicação, para além do sentido estrito de cada palavra dita (BARDIN, 2016). Ademais, a Análise de Conteúdo propõe uma visão dupla em sua utilização. Mais do que demonstrar "a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos" (GOMES, 2002, p. 74), também compreende a função de suscitar a verificação de problemáticas levantadas no decorrer da pesquisa.

Simultaneamente, para os dados de caráter quantitativo, empregou-se a estratégia de análise estatística descritiva, analisando-se as medidas centrais encontradas. Para Zanela (2009), a análise estatística descritiva é um conjunto de ferramentas destinadas a descrever e sintetizar os dados da pesquisa, demonstrando-os de forma gráfica. Da mesma forma, Prodanov e Freitas (2013, p. 133) determinam que "muitos estudos de campo possibilitam a análise estatística de dados, sobretudo, quando se valem de questionários ou formulários para coleta de dados".

3.6 Recursos da pesquisa

Os recursos de apoio à pesquisa foram os materiais de escritório, computador, internet, livros, impressões gráficas, tradução de materiais em idioma estrangeiro e a utilização das ferramentas *Google Forms e Google Meet*. Além disso, ressalta-se também como um recurso da pesquisa a concessão de apoio financeiro a Pós-Graduação Stricto Sensu concedida pela CAPES e Instituto Federal de Mato, por meio do Edital nº 109/2022 - RTR-SG/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT, no qual a presente pesquisa foi contemplada.

3.7 Etapas da pesquisa

Os estágios que compõem o desenvolvimento da pesquisa foram organizados em 4 etapas: a revisão da literatura, a exploração do campo de pesquisa, a percepção sobre a metodologia e a elaboração do Produto Educacional.

3.7.1 Etapa 1 – Revisão da literatura

Nessa primeira etapa da pesquisa, por intermédio das ferramentas de busca Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior - CAPES, *Google Schoolar* e a *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), foi realizada uma revisão teórica, utilizando as seguintes palavras-chave: “Educação Profissional e Tecnológica”, “Ensino Médio Integrado”, bem como “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem”, “Método do Caso”, “Aprendizagem baseada em Casos” e “Casos para Ensino”.

Também foram consultadas pesquisas congêneres sobre a utilização do Método do Caso no processo de ensino, metodologias ativas de ensino-aprendizado no Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado, a fim de observar os resultados alcançados, as dificuldades no desenvolvimento, lacunas de pesquisa, bem como a metodologia empregada. A etapa de sistematização teórica subsidiou não somente a construção dos instrumentos de coleta e a análise de dados, mas também contribuiu na construção do Produto Educacional.

3.7.2 Etapa 2 – Exploração do campo de pesquisa

A presente etapa teve o objetivo de realizar um diagnóstico geral sobre o uso do Método do Caso no IFMT. Nesse sentido, para atingir o objetivo proposto, foram realizadas três atividades. A primeira se configurou como a elaboração dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados para coleta dos dados com intuito de desenvolver ferramentas que efetivamente contribuíssem para o cumprimento do objetivo.

A segunda atividade consistiu na aplicação de uma enquete para identificar quais são as principais metodologias utilizadas pelos docentes de Administração do IFMT e quais docentes conhecem e utilizam o Método do Caso, bem como aqueles que conhecem, mas não a utilizam e os motivos que justificam o não uso. Esta ação possibilitou a identificação da amostra pretendida para o grupo 2 de participantes da pesquisa.

Em seguida, a partir do levantamento anterior, os docentes de Administração do IFMT, que mencionaram conhecer e utilizar o Método do Caso, foram convidados para entrevista. Por meio dessa terceira atividade, buscou-se aprofundar na problemática, de forma a compreender as possíveis dificuldades, restrições e

limitações da aplicação de Casos para Ensino no EMI do IFMT, bem como os fatores dificultadores da aplicação e as estratégias empregadas pelos docentes como fatores facilitadores.

3.7.3 Etapa 3 – Percepção sobre a metodologia e estrutura do caso

A terceira etapa teve por objetivo conhecer a percepção de docentes e discentes sobre a metodologia por meio da aplicação de um caso para ensino no EMI do IFMT, bem como o aprimoramento da estrutura do caso através das considerações dos participantes. Para o cumprimento do que foi proposto, fez-se necessário o empreendimento de três atividades. Primeiramente, elaborou-se um caso para ensino, levando em consideração o perfil dos alunos do EMI, bem como as habilitações e fundamentos para atuação trazidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Em um segundo momento, esse caso foi aplicado em quatro turmas do Ensino Médio Integrado do IFMT Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, no âmbito da disciplina de Administração.

Por fim, após a aplicação, professores de Administração e estudantes foram convidados a responder dois questionários, um para cada grupo de sujeitos da pesquisa com perguntas que buscavam identificar suas percepções sobre o caso e a metodologia utilizada.

3.7.4 Etapa 4 – Elaboração do Produto Educacional

A última etapa de desenvolvimento da pesquisa teve por objetivo a sistematização de diretrizes, em forma de um Produto Educacional, que contribuísse para difusão do Método do Caso no ensino de Administração no Ensino Médio Integrado do IFMT. A elaboração do Produto Educacional se apoiou nos dados coletados nas etapas anteriores, assim como na revisão bibliográfica da pesquisa, informações adicionais acerca do desenvolvimento do PE e seus aspectos para validação e avaliação estão descritos na seção cinco deste estudo.

3.7.5 Síntese das etapas da pesquisa

Por fim, com o objetivo de facilitar a visualização e o entendimento da sequência de etapas, sujeitos e instrumentos que compuseram o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado o Quadro 3.2, que é disposto a seguir.

Quadro 1.2 – Síntese das etapas da pesquisa

Itens	Etapa 1 – Revisão de Literatura.	Etapa 2 - Exploração do campo de pesquisa.	Etapa 3 - Percepção sobre a metodologia e estrutura do Caso.	Etapa 4 - Elaboração do PE.
Sujeito	Não se aplica.	Docentes de Administração do IFMT Docentes de Administração do IFMT, que conheçam e utilizem o Método do Caso.	Docente de Administração do 3° ano do EMI técnico em secretariado Estudantes do 3° ano do curso técnico em secretariado integrado ao Ensino Médio.	Não se aplica.
Objetivo da etapa	Discorrer acerca dos principais marcos teóricos e observar pesquisas congêneres.	Realizar um diagnóstico sobre o uso da ferramenta Casos para ensino no IFMT e aprofundar na problemática, de forma a compreender as possíveis dificuldades, restrições e limitações da aplicação de Casos para ensino no EMI do IFMT.	Conhecer a percepção discentes sobre a metodologia, bem como o aprimoramento da estrutura do Caso de Ensino, por meio de avaliação do mesmo.	Sistematização de diretrizes, em forma de um Produto Educacional, que contribua no fomento da aplicação do Método do Caso no Ensino de Administração no EMI do IFMT.
Procedimentos e Instrumentos de pesquisa	Pesquisa bibliográfica.	Questionário e Entrevista.	Questionário.	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Posto o detalhamento dos caminhos metodológicos que foram utilizados na pesquisa, a seguir serão abordados os dados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos de pesquisa, bem como a análise e discussão destes à luz de fundamentos teóricos.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Para tanto, ele foi dividido em quatro subitens, a fim de estruturação. O primeiro subitem trata sobre o nível de conhecimento dos docentes de Administração acerca do método do caso no IFMT. O subitem seguinte apresenta os desafios e as possibilidades do uso do Método do Caso. O terceiro subitem descreve a avaliação do caso para ensino proposto e sua aplicação. Por último, é apresentada a percepção dos estudantes do IFMT sobre o Método do Caso.

4.1. Conhecimento dos docentes de Administração acerca do Método do Caso

Com objetivo de identificar o nível de conhecimento sobre o Método do Caso dentre os docentes de Administração do Instituto Federal de Mato Grosso, foi aplicado um questionário de exploração do campo de pesquisa, resultando em um total de 14 respostas de uma população de 43 professores.

Conforme a Tabela 4.1, foi possível identificar a participação de docentes provenientes de 11 dos 19 *campi* do IFMT. Estes incluem Tangará da Serra, Diamantino, Sinop, Rondonópolis, Pontes e Lacerda, Campo Novo do Parecis, Sorriso e Barra do Garças, cada um com um respondente, totalizando 56,8% do número total. Já os campi de Alta Floresta, Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva e Primavera do Leste apresentaram 2 respondentes por campus, o que totalizou 42,9% dos participantes.

Tabela 4.1 – Perfil dos respondentes

Variáveis	N	% aproximado
Campus		
Alta Floresta	2	14,3
Barra do Garças	1	7,1%
Campo Novo do Parecis	1	7,1%
Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva	2	14,3%
Diamantino	1	7,1%
Pontes e Lacerda	1	7,1%
Primavera do Leste	2	14,3%
Rondonópolis	1	7,1%
Sinop	1	7,1%
Sorriso	1	7,1%
Tangará da Serra	1	7,1%

Titulação		
Especialização	2	14,3%
Mestrado	9	64,3%
Doutorado	3	21,4%
Modalidade de Ensino Lecionada		
Ensino Médio Integrado	11	37,93%
Subsequente	4	13,79%
Ensino Superior	11	37,93%
Pós-Graduação	3	10,34%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à qualificação acadêmica do grupo, nota-se que a maioria detém o título de Mestre (64,3%), seguido pelo título de Doutor (21,4%) e, por último, o título de especialista, com 14,3%. No que diz respeito à modalidade de ensino mais praticada, considerando que a questão permitia a escolha de mais de uma opção, destacaram-se o Ensino Médio Integrado e o Ensino Superior, ambos totalizando 37,93%, seguidos pelo Ensino Subsequente (13,79%) e o ensino na Pós-Graduação (10,34%).

Em um comparativo entre metodologias, os educadores foram questionados sobre qual opção consideravam mais significativa para o aprendizado, conforme apresentado na Tabela 4.2. Observa-se que 78,6% do grupo considera a combinação do Método Ativo com o Método Tradicional como a opção mais significativa, enquanto 21,4% dos participantes apontaram o uso exclusivo das metodologias ativas. Esse resultado converge com o estudo de Mendes *et al*. (2017), que observou que os professores de Administração preferem combinar os dois métodos em sua prática didática, adaptando o uso conforme a situação em que cada método se mostra mais eficaz.

Por outro lado, nota-se que nenhuma indicação foi feita para a opção do uso exclusivo do Método Tradicional como o mais significativo para o aprendizado. Tal colocação corrobora a inferência de que os professores entendem que o uso exclusivo desse método traz limitações para o processo formativo dos estudantes, pois centraliza-se no educador e na transmissão de informações por parte dele (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Tabela 4.2 – Metodologias de ensino

Variáveis	N	% aproximado
Qual metodologia de ensino você considera mais significativa para o aprendizado?		
Método Tradicional (aulas expositivas/ demonstrativas)	0	0%
Método Ativo (Metodologias Ativas de Ensino - Aprendizagem)	3	21,4%
Método Tradicional e Ativo	11	78,6%
Qual é o principal método de ensino-aprendizagem utilizado no dia a dia de sua prática docente?		
Método Tradicional (aulas expositivas/demonstrativas)	4	28,6%
Método Ativo (Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem)	1	7,1%
Método Tradicional e Ativo	9	64,3%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao emprego das metodologias no dia a dia da sala de aula, a maior parte dos respondentes apontaram que o uso combinado do Método Tradicional e Ativo é o mais o mais adotado (64,3%). Por outro lado, 28,6% dos educadores indicaram a preferência pelo Método Tradicional, enquanto apenas 7,1% optam pelo Método Ativo.

Nesse contexto, ao estabelecer um contraponto exclusivamente entre as variáveis "Método Tradicional" e "Método Ativo" nas questões apresentadas na Tabela 4.2, é possível notar uma divergência. Embora na pergunta “Qual metodologia de ensino você considera mais significativa para o aprendizado?” O Método Ativo tenha obtido uma avaliação superior ao Método Tradicional, com 21,4% contra 0%, ao contrastar com a pergunta “Qual é o principal método de ensino-aprendizagem utilizado no dia a dia de sua prática docente?”, o Método Ativo é mencionado por apenas 7,1%, enquanto o tradicional é indicado por 28,6%. Dessa maneira, pode-se afirmar que esses resultados se alinham com o que Madureira, Succar Junior e Gomes (2011) abordam ao destacarem que, mesmo diante do conhecimento das metodologias e suas potencialidades, o Método Tradicional prevalece sobre o Método Ativo.

Adiante, com intuito aprofundar o emprego do Método Ativo no IFMT, foi solicitado que os participantes indicassem quais seriam as principais metodologias ativas utilizadas em sala de aula, sendo possível escolher mais de uma opção.

Tabela 1.3 – Metodologias ativas utilizadas

Variáveis	N	% aproximado
Metodologias ativas utilizadas		
Aprendizagem baseada em problemas	11	18,03%
Sala de aula invertida	5	8,20%
Aprendizagem baseada em casos	11	18,03%
Gameficação	5	8,20%
Design thinking	3	4,92%
Aprendizado baseado em projetos	6	9,84%
Seminários e discussões	10	16,39%
Storytelling	2	3,28%
Aprendizagem entre pares	5	8,20%
Cultura *maker*	2	3,28%
Rotação por estações de aprendizagem	0	0%
Pesquisa de campo	1	1,64%
Frequência de uso de Metodologias Ativas		
Nunca utilizo	0	0%
Raramente utilizo	2	14,3%
Utilizo as vezes	5	35,7%
Utilizo com frequência	6	42,9%
Sempre utilizo	1	7,1%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados demonstrados na Tabela 4.3, destaca-se em primeiro lugar a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em casos, ambas com um montante de 18,03%. Em seguida, o uso de seminários e discussões (16,39%), aprendizagem baseada em projetos (9,84%), sala de aula invertida, gameficação e aprendizagem entre pares, esses três últimos anotando 8,20% cada. As metodologias apontadas como as menos utilizadas pelos participantes foram *design thinking*, com 4,92%, *storytelling* e cultura *maker*, ambas com 3,28%. A opção menos empregada é a pesquisa de campo, com um total de 1,64% usuários. A rotação por estações de aprendizagem não foi apontada como uma metodologia utilizada.

Em relação à frequência do emprego dessas metodologias ativas na prática docente, pode-se constatar que 42,9% dos participantes utilizam-nas frequentemente; 35,7% fazem o uso ocasional; 14,3% utilizam raramente e 7,1% afirmaram sempre utilizar. Já a alternativa "nunca utilizo" não obteve nenhuma indicação.

No tocante ao conhecimento do Método do Caso e os Casos para Ensino, 71,4% dos respondentes afirmaram conhecer e utilizar a metodologia; 21,4% indicaram o não conhecimento; enquanto 7,1% indicaram conhecer, mas não utilizam, conforme demonstrado na Tabela 4.4.

Tabela 4.4 – Conhecimento sobre o Método do Caso

Variáveis	N	% Aproximado
Você conhece o Método do Caso e os Casos para Ensino?		
Conheço e utilizo	10	71,4%
Conheço, mas não utilizo	1	7,1%
Não conheço	3	21,4%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à opção “conheço, mas não utilizo”, a escolha desta redirecionava a uma questão seguinte, a fim de que o respondente pudesse fazer o apontamento dos motivos para o não uso. Dessa forma, como principais razões respondidas têm-se a falta de convicção por parte do docente de que o método seria aplicável à realidade de sua prática, a descrença de que seus estudantes se envolveriam com a metodologia, a preferência por outras abordagens ativas e a inclinação pelo uso do Método Tradicional. Essas afirmações corroboram Leal, Medeiros e Ferreira (2017), que sugerem que o Método do Caso pode não ser adequado para todos os contextos educacionais, pois depende do que se deseja ensinar e do perfil do educador. De forma complementar, Rios (2011) expõe que a resistência ao método do caso pode estar relacionada ao fato de que o emprego da metodologia requer maior dedicação no preparo didático, disponibilidade para oferecer suporte aos estudantes e mudanças na conduta usual. Por fim, os docentes que indicaram conhecer e utilizar o Método do Caso e os Casos para Ensino foram convidados a participarem da etapa seguinte da pesquisa.

4.2 Desafios e as possibilidades no emprego do Método do Caso

A partir das informações coletadas no questionário de exploração do campo de pesquisa, foi possível identificar 10 docentes que afirmaram conhecer e utilizar o método do caso. Eles foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa, sendo que cinco aceitaram participar. A etapa consistiu em entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado com o objetivo de aprofundar a utilização do Método do Caso no IFMT. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet* e tiveram uma duração entre 15 minutos e 35 minutos.

No primeiro bloco, as perguntas abordaram a formação na metodologia, sendo solicitado aos participantes comentarem como conheceram o Método do Caso e há quanto tempo utilizavam a metodologia. Por meio desse questionamento, foi

possível identificar que, dos cinco participantes da pesquisa, apenas um demonstrou uma compreensão plena do Método do Caso. Os demais participantes apresentaram imprecisões sobre o método, tomando-o como equivalente ao estudo de caso, conforme demonstrado no Quadro 4.1.

Quadro 2.1 – Conhecimento dos entrevistados sobre a metodologia

Entrevistado	Citação representativa
A	O método de caso, se não é que mudou, a minha formação é muito antiga, mas a gente chama de estudo de caso. E isso eu aprendi na faculdade.
B	Você está falando com relação a […]. Você explica para mim, pode fazer um resumo do que seria esse método? [...] Eu conheci estudos de casos nessa situação das metodologias ativas através de encontros que nós tivemos aqui no Instituto Federal.
C	Do estudo de caso? Então, depois que eu vi a pergunta da entrevista, eu vi que talvez eu tivesse entendido errado, mas eu não te [...]. Eu esqueci de falar. E eu acho que não é exatamente o método que você tá perguntando na pesquisa, né?
D	A gente fala um estudo de caso no sentido de quando a gente trabalha dentro da sala de aula [...]. Uma das questões principais que eu gosto de fazer é trabalhar a pesquisa como um estudo de caso mesmo, né? Usando lá o Yin, usando toda essa referência para discutir.
E	Eu conheci o método, na verdade, porque durante o mestrado, em aula de metodologia mesmo, e aí começou a se falar sobre metodologias de pesquisa e tudo mais, e metodologias de ensino, e aí que eu fui conhecendo o método. [...] já participei de disciplinas sobre casos de ensino, uma disciplina de doutorado.

Fonte: Dados da pesquisa.

O entrevistado B solicitou que a entrevistadora contextualizasse sobre o que se tratava o Método do Caso antes que ele respondesse à pergunta, o que reforça a percepção de que houve uma imprecisão sobre o método. Esse ocorrido corrobora o que Cesar (2005) e Clemente Junior (2013) sugeriram ao destacarem que frequentemente Método do Caso e Estudo de Caso são tomados como sinônimos, apesar de o primeiro ser uma ferramenta pedagógica e o segundo uma metodologia de pesquisa (Leal; Medeiros; Ferreira, 2019).

Dessa forma, os dados permitem inferir que existe a possibilidade de que os demais docentes de Administração, que manifestaram conhecer e utilizar o Método do Caso na etapa anterior da pesquisa, também tenham respondido à pergunta referindo-se ao método de pesquisa (Estudo de Caso) ou ao uso de casos ilustrativos, frequentemente encontrados ao final de materiais didáticos como forma de demonstrar assuntos abordados anteriormente (Giacomini, 2021). Isso se constata na seguinte fala do Entrevistado A: “existem vários tipos de casos, quando você está aplicando a matéria, você tem nos livros mesmo que a gente pesquisa, existem vários casos que a gente pode usar”.

Por outro lado, o entrevistado E demonstrou pleno entendimento sobre o Método do Caso, relatando tê-lo conhecido no mestrado e recebido uma formação específica sobre Casos para Ensino no doutorado. Além disso, relatou utilizar o método em sua prática pedagógica há pelo menos cinco anos.

Em relação à utilização do Método do Caso no IFMT, o entrevistado C acredita que ele não é amplamente adotado, pois entende que a imprecisão entre as terminologias das metodologias é algo que se estende para os demais docentes no IFMT, e que essa dificuldade não é algo exclusivo do Método do Caso, revelando uma carência de conhecimento de metodologias ativas por parte da comunidade docente.

De forma similar, o entrevistado E presume que existe uma quantidade muito maior de não usuários do que usuários do Método do Caso no IFMT, ressaltando também a necessidade de capacitação profissional para superação dessa limitação. Nessa perspectiva, Suarez e Casotti (2013) afirmam que, apesar dos benefícios que o método do caso pode oferecer, poucas instituições investem na preparação de seus docentes para que essa metodologia possa integrar o rol de estratégias de ensino-aprendizado, de forma que o seu emprego pode residir no interesse isolado de um docente ou poucos docentes sem o requerido apoio institucional.

> Então, como eu disse, já existe uma confusão, né? A gente efetivamente não sabe do que a gente está fazendo. Mas isso é muito comum, sabia? Eu estou na chefia do departamento de ensino e aqui o que a gente percebe é que todo mundo chega para ser professor, inclusive os professores licenciados, e muitos não têm dimensão de metodologias, de como a metodologia pode ser uma ferramenta muito fundamental. Então, o que a gente faz? A gente acaba replicando a ideia de metodologia que a gente cresceu, né? E todo o nosso processo de educação foi essa metodologia tradicional de professor falando e o estudante ali só tentando assimilar (Entrevistado C).

> Eu acho que ainda, o IFMT por si só, se a gente tratar de metodologias, não vou nem dizer ativas, eu vou dizer metodologias diferentes de ensino-aprendizagem, a gente tá engatinhando, né? Eu acho que ainda a nossa metodologia, a nossa eu digo enquanto docente, é em sua maioria tradicional, é quadro, escrita, exemplo de livro e assim por diante. Porque a gente fala em formar estudantes diferentes, mas a gente foi formado numa madeira tradicional e a gente tá formando o nosso estudante de uma maneira tradicional e a gente quer que ele entregue resultados diferentes. Então eu acho que a gente precisa avançar muito do ponto de vista de qualificação profissional, né?. Então eu acho que a gente ainda tá, eu diria assim, num estágio embrionário, ou seja, pouquíssimos professores utilizam (Entrevistado E).

Conforme demonstrado acima, um argumento evidenciado na fala dos entrevistados que merece destaque é a contradição entre o método que predomina

em sala de aula e o que se espera por parte dos estudantes. Para Barbosa e Moura (2013), a EPT baseia-se no ensino significativo e na formação integral do ser humano, visando o desenvolvimento de capacidades para a resolução de problemas, o uso de tecnologias e A atuação crítica no mundo do trabalho.

Logo, segundo os entrevistados, a contradição reside na busca pela formação de indivíduos que estejam alinhados aos preceitos da EPT, enquanto o processo formativo permanece pautado na transmissão de conhecimentos. Em outras palavras, a adoção do Método do Caso “representa um desafio para a atual geração de professores brasileiros na medida em que a maioria obteve a sua experiência de aprendizado e ensino centrada no modelo convencional” (Suarez; Casotti, 2013, p. 22).

A respeito do exposto, os entrevistados B e D corroboram esse entendimento ao revelarem uma carência na integração entre áreas e disciplinas no IFMT, conforme demonstrado nas citações representativas a seguir.

> E o nosso ensino técnico aqui é EMI, onde nós temos duas matrizes curriculares, a matriz do núcleo comum e a matriz do núcleo técnico. Mesmo sendo uma escola técnica criada para o menino e a menina para o trabalho, tem uma concorrência muito complexa aqui com relação ao pessoal do ensino técnico e o pessoal do ensino do núcleo comum. É uma dificuldade incrível. Um não aceita o papel do outro, nem que o outro é mais ou menos importante (Entrevistado B).

> O IF fala muito de novas pedagogias, mas a maioria dos professores, 99% são curriculares, entendeu, quadrados, cada um quadrado, eles não conseguem associar para integrar disciplinas (Entrevistado D).

De forma complementar, Amorim (2017) ressalta que os desafios para a integração na EPT residem, principalmente, na fragmentação curricular, na deficiência da formação do corpo docente e na ausência de diálogo entre as áreas. Como contraponto, Moran (2015) estabelece que a adoção do Método Ativo pode funcionar como um ponto de partida para o avanço da integração dos conhecimentos e a redescoberta de uma nova realidade.

Essa perspectiva corrobora Leal, Miranda e Casa Nova (2019), que destacam que a utilização do Método do Caso pode favorecer a percepção da integração, considerando que “o caso tanto pode se limitar a determinada disciplina, como também pode conter aspectos que evidenciem a interdisciplinaridade” (Leal; Miranda; Casa Nova, 2019, p. 98), podendo conter, ou não, componentes relativos a outras ciências. Cabe ressaltar que não se defende a generalização, ou seja, adotar

o Método do Caso como a solução para essa questão, mas considerá-lo como uma possível alternativa.

Em seguida, no segundo bloco de questões, foram abordados aspectos da vivência docente com a metodologia, investigando os níveis educacionais em que o Método do Caso é adotado. O entrevistado afirmou adotar o método no Ensino Médio Integrado e na graduação, especialmente em disciplinas de empreendedorismo e *marketing*.

Na mesma perspectiva, ao ser questionado se conseguia perceber diferenças entre a aplicação de casos no EMI e no ensino superior, o docente destacou que, apesar dos estudantes do ensino superior supostamente possuírem uma bagagem conceitual maior, o resultado das aplicações no EMI costuma ser mais satisfatório do ponto de vista da análise crítica do caso. Segundo o entrevistado, isso ocorre devido à compatibilidade da metodologia com o perfil dos estudantes do EMI, uma vez que eles são curiosos, tendem a questionar as informações e, quando direcionados, buscam elementos adicionais para compor argumentações. Essa observação reflete os resultados da pesquisa de Giuliani (2021), que salienta que o aprendizado dos jovens da “geração Z” deve incluir desafios, ampla participação e integração do conhecimento com tecnologias. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de empregar estratégias de ensino que prendam a atenção desse grupo e estimulem sua curiosidade.

Por outro lado, na percepção do docente, por equilibrarem comumente a jornada de estudo e trabalho, os estudantes de ensino superior têm seu foco voltado a apenas para atingir a média para aprovação.

> E, muitas vezes, a do ensino médio, o resultado é melhor, do ponto de vista de robustez nas respostas, do ponto de vista de curiosidade. Porque eles vão pesquisar. Quando eu uso caso, eu falo, gente, vão pesquisar informações do mercado. Então, o ensino médio é mais crítico. Tipo, eu vou perguntar mais, vou pesquisar mais, para, aí, fazer a resposta. Do superior, talvez pelo perfil do estudante do curso que a gente atua hoje lá, que é o estudante que trabalhou o dia inteiro e que vem para aula à noite, ele só quer fazer para conseguir alcançar a média da disciplina (Entrevistado E).

O mesmo docente argumenta que alguns desencontros na aplicação dos casos no EMI ocorrem pelo fato dos casos não direcionarem adequadamente questões para esse nível. Esse argumento corrobora a inferência de que há uma lacuna a ser preenchida, a necessidade de se refletir sobre a aplicação de casos para o Ensino Médio Integrado.

Em relação à resistência ao uso da metodologia, o entrevistado E destaca que a principal dificuldade encontrada é quanto à leitura por parte dos estudantes, acrescentando que, por vezes, é necessário ensinar aos estudantes como ler de forma crítica, uma vez que essa leitura difere de uma leitura voltada para o lazer, por exemplo. Essa colocação está alinhada com o que ressalta Iizuka (2008), que pesquisou sobre a pertinência do Método do Caso no contexto brasileiro. O autor destaca a importância de instruir os estudantes para que estes possam fortalecer suas habilidades de leitura e escrita.

De forma complementar, em se tratando do uso do Estudo de Caso, o entrevistado C destaca não perceber resistência por parte dos estudantes e acredita que eles preferem aulas nesse formato. No entanto, o entrevistado ressalta a necessidade de um preparo de aula rigoroso, para que o uso da metodologia ativa não seja visto pelos discentes como uma "enrolação", porque o docente não deseja ministrar aulas. Nesse mesmo sentido, Soares *et al.* (2019) afirmam que a falta de familiaridade dos estudantes com o uso de metodologias ativas pode fazer com que não percebam os benefícios advindos do método. Isso ocorre porque esses estudantes tendem a estar acostumados com o Método Tradicional, de modo que aquilo que foge ao conhecido pode causar estranhamento.

Em relação aos pontos fortes e fracos da utilização do Método do Caso, o entrevistado E relata perceber como positivo a possibilidade de vincular conceitos teóricos com a vivência prática. Como ponto negativo, ele ressalta não a aplicação, mas sim a construção dos casos, destacando a falta de casos sobre fracassos, uma vez que a maior parte, segundo ele, aborda casos com narrativas bem-sucedidas.

Já o entrevistado C destaca como positivo o alto nível de participação dos discentes durante a aula, a acessibilidade do conteúdo e a transposição didática. Como ponto negativo, ressalta que, se não for bem articulado, o método se torna uma prática vazia, sendo necessário que o objetivo educacional esteja demarcado para que faça sentido para os discentes. Nesse sentido, Fachin, Tanure e Duarte (2007) advertem que, independentemente da estratégia de ensino a ser utilizada, ela deve possuir um objetivo educacional claro e compatível com saberes e habilidades que se deseja que os estudantes desenvolvam.

No tocante às principais diferenças percebidas entre uma aula utilizando metodologia ativa em comparação com uma aula utilizando o Método Tradicional, foi possível perceber que as falas dos cinco entrevistados, demonstradas no Quadro

4.2, convergem com apontamentos dos autores Morán (2015), Diesel, Baldez e Martins (2017), Bacich e Moran (2018). Esses autores destacam que o Método Ativo favorece o engajamento do estudante no seu processo de aprendizagem.

Quadro 4.2 – Diferenças entre aula com Método Tradicional e Ativo

Entrevistado	Citações representativas
A	Eu percebo muito que os estudantes, se você for no Método Tradicional de só expor a disciplina e falar, explicar aquilo, a atenção é muito reduzida.
B	A diferença é a metodologia. No Estudo de Caso, você dá uma liberdade para o estudante fazer a interpretação dele segundo o conhecimento, o know-how que ele tem, das informações que ele tem, para colocar a experiência dele em evidência. Enquanto na metodologia tradicional em que você coloca o conteúdo para o estudante responder baseado no conteúdo, ele está repetindo o conteúdo de outra pessoa.
C	A principal diferença é nível de aderência à aula. Quando é só expositivo, parece que estou ali meio que sozinho. E quando tem o envolvimento dos estudantes em que eles precisam fazer alguma coisa, tem aderência à aula, participação. Eu sinto também que é mais efetivo em relação ao conhecimento.
D	A dinâmica, a motivação e a capacidade de compreensão que os estudantes têm com relação a isso, né? Primeiro, eles brigam, claro, né? Mas eles, depois, a hora que eles começam a entender isso, isso desperta, tá? Então, eu vejo, assim, a autonomia que também eles ganham, sabe?
E	Eu acho que no método do caso, exige, é uma palavra pesada, mas uma obrigatoriedade da participação dos estudantes no processo de ensino. Enquanto no Método Tradicional, eu tenho uma aula expositiva, eu vou explicar o conteúdo, todo mundo balança a cabeça e diz, entendi. Mas, no final, eles não entenderam. Diferente do método do caso e de outros métodos que traz o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar do exposto acima, é importante salientar que os cinco entrevistados também demonstraram compreender a importância do uso do Método Tradicional, mencionando sua preferência pelo uso deste para assuntos que requerem uma abordagem mais expositiva.

No que diz respeito ao terceiro bloco, que abordou sobre a aplicação da metodologia em sala de aula, as perguntas foram aplicadas apenas ao entrevistado E. Isso se justifica pelo fato de que a prática dos demais entrevistados se fundamente em estudos de casos, não em Casos para Ensino. Isto posto, em relação à preparação para aplicação, o entrevistado relatou que, como possui uma gama de casos que usa com frequência e, portanto, estão bem fixados em sua memória, relê o caso um dia antes da aula, para recapitular, e refletir sobre uma nova maneira de aplicá-lo.

No que tange à sensibilização prévia dos estudantes antes de uma aplicação, o docente destacou que faz uma explicação superficial, mas entende ser importante dedicar um momento para esclarecer em que consistirá a dinâmica e o que é

esperado. A esse respeito, Weber e Kirk (2000) enfatizam a importância de uma explicação que anteceda ao uso da metodologia, para que os estudantes possam entender a finalidade da abordagem e o que deles se espera deles (participação, responsabilidade com o próprio aprendizado, análise e síntese de informações, solução de problemas).

> Faço, mas de maneira muito superficial. E agora você me perguntando, eu acho que faz sentido ser mais detalhado o processo de explicar. Eles não estão lendo um artigo, eles estão lendo um caso com a diferença e tudo mais. Então, acho que faz mais sentido (Entrevistado E).

Sobre a estrutura do local para aplicação do caso, o entrevistado explicou que utiliza um laboratório de práticas simuladas, disponibilizado pelo seu campus, que conta com uma estrutura ampla. Quando isso não é possível, realiza a aplicação em sala de aula. Adicionalmente, os materiais utilizados pelo docente durante a dinâmica são cartolina, quadro branco e *flipchart*.

Em relação à leitura do caso que será aplicado, o entrevistado destaca que os estudantes tendem a não realizar a leitura prévia. Para tanto, na maioria das vezes, o docente destina um tempo exclusivo para que a leitura ocorra em sala de aula. Essa questão corrobora as recomendações de Cesar (2005). Para o autor, em se tratando da aplicação de casos no contexto brasileiro, “as etapas de preparação individual e discussão em grupo devam ser vivenciadas em sala de aula, e não em horários extraclasse” (Cesar, 2005, p. 14).

Por fim, o entrevistado E informou que a avaliação de uma aula utilizando o método do caso é realizada de forma concomitante à aplicação, a partir dos argumentos e da capacidade dos estudantes vincularem o caso com o conteúdo abordado.

4.3 Avaliação do caso para ensino e sua aplicação por docentes de Administração do IFMT

Com o objetivo de atender ao proposto nesta etapa da pesquisa, foi elaborado um caso para ensino na temática de Empreendedorismo. A escolha desse tema se deve à sua abrangência e à sua presença no currículo da disciplina de Administração em diversos cursos técnicos de nível médio do IFMT, conforme no disposto nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos (IFMT, 2024).

A partir disso, o caso elaborado narra a trajetória de um dentista da cidade de Cuiabá que, em meio à pandemia da Covida-19, decidiu iniciar um empreendimento no ramo das pipocas-gourmet, sendo intitulado como “Pipocaria e odontologia, será que essa mistura dá certo?”. O caso foi aplicado no IFMT Campus Cel. Octayde Jorge da Silva no mês de setembro de 2023 em quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio Integrado, sendo duas turmas do curso técnico em Secretariado e duas turmas do curso técnico em Informática.

As aplicações foram realizadas acompanhadas pelos docentes das disciplinas de “Administração II”, referente ao técnico em secretariado e “Administração”, referente ao técnico em Informática em duas aulas de 50 minutos cada. Ao final, os dois docentes foram convidados a responder um questionário para avaliação do caso e manifestação de suas percepções sobre o uso da metodologia.

Primeiramente, buscando-se a avaliação da estrutura do caso, os docentes que participaram das aplicações do caso para ensino elaborado julgaram uma série de quesitos, considerando uma escala de 1 a 5 de concordância. Assim, os aspectos “O caso retrata uma situação real e contemporânea vivida pelas organizações?”, “O caso apresenta claramente como foram coletados os dados para a elaboração do material e tais dados são suficientes para a discussão do mesmo?”, “O caso é desafiador, motivando o estudante a discuti-lo e demanda objetivamente o emprego de modelos da área de administração para sua resolução?”, “O caso apresenta claramente o(s) objetivo(s) de ensino e os elementos auxiliares para a sua utilização: disciplina(s) sugerida(s) para uso do caso; proposição de tarefas; possível organização da aula para usar o caso; e sugestão de bibliografia?” e “O conteúdo do caso, linguagem e objetivo é adequado para utilização no Ensino Médio Integrado” obtiveram o nível máximo de concordância. Apenas a alternativa “O texto apresenta sequenciamento lógico, fluido, conciso e gramaticalmente correto?” diferiu na resposta, tendo um docente escolhido a opção “concordo totalmente” e o outro apenas “concordo”.

Na segunda questão, quando questionados sobre a compatibilidade do caso aplicado com a ementa da disciplina de Administração no nível técnico integrado, ambos os respondentes marcaram a opção “totalmente compatível”. Da mesma forma, os dois docentes avaliaram o engajamento dos estudantes no debate do caso como “totalmente satisfatório”. Dessa forma, tais resultados colaboram para o entendimento de que a adoção do método do caso para o Ensino Médio Integrado é

pertinente.

Em relação à percepção dos docentes sobre o uso do Método do Caso, em uma escala de 1 a 5, em que 1 representava muito baixo e 5 muito alto, os itens “Retenção do conhecimento”, “Tomada de decisão”, “Visão holística do contexto”, “Estimula o aprender a aprender (autoestudo)”, “Construção do conhecimento de forma compartilhada”, “Fomenta o pensamento crítico e/ou reflexivo”, “Fomenta a argumentação/comunicação”, foram avaliados como muito alto por ambos. Já o item “Trabalho em grupo” apresentou divergência na resposta, apontado como “muito alto” por um docente e apenas “alto”, pelo outro.

Na última questão, o respondente poderia fazer um comentário adicional ou sugerir melhorias para o caso, caso desejasse. Nesse quesito, um dos docentes ressaltou aspectos positivos do material, conforme disposto no trecho abaixo.

> O caso é atual e interessante, os detalhes fazem com que os discentes se envolvam com a leitura e tenham vontade de debater. A regionalidade do caso aproxima o mesmo da realidade dos estudantes, potencializando o efeito didático do mesmo (Docente A).

Dessa forma, é possível perceber que o comentário do Docente A está em consonância com o entendimento dos autores Soares *et al.* (2019), quando destacam sobre importância do uso de casos regionais para que estudantes possam melhor compreender problemáticas gerenciais. Da mesma, Roesch e Fernandes (2007), complementam esse entendimento ao defenderem o uso de casos que se aproximem da realidade dos estudantes, de forma que eles possam fazer conexões entre a temática do caso e seu cotidiano, colaborando para um maior comprometimento com o debate. Além disso, essa perspectiva também se alinha com o que estabelece Macedo *et al.* (2018), ao destacarem que o uso de elementos conhecidos pelo estudante no processo de ensino-aprendizagem contribui para uma aprendizagem mais significativa.

4.4 Percepção dos estudantes do IFMT sobre o Método do Caso

Posterior à aplicação do caso para ensino nas turmas, os discentes participantes da dinâmica e foram convidados a responderem a um questionário *online* com o propósito de investigar sua percepção sobre o Método do Caso. Foram obtidas 41 respostas de uma população de 80 estudantes. A Tabela 4.5 apresenta os

resultados das três primeiras questões do instrumento aplicado.

Tabela 4.5 – Percepção discente sobre metodologias

Variáveis	N	% aproximado
Qual método de ensino você acredita que de uma melhor contribuição para o seu aprendizado?		
Método Tradicional	2	4,9%
Método Ativo	11	26,8%
Método Ativo e Tradicional de forma combinada	26	63,4%
Outro	2	4,8%
Você já conhecia o Método do Caso e os Casos para Ensino?		
Já conhecia	26	63,4%
Não conhecia	14	34,1%
Não quero responder	1	2,4%
A explicação concedida antes da aplicação deixou claro como funcionaria a dinâmica de aula?		
Sim	38	92,7%
Não	2	4,9%
Não quero responder	1	2,4%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem indagados sobre qual método de ensino acreditavam que concedia uma melhor contribuição para o seu aprendizado, 63,4% dos estudantes apontaram a combinação do Método Ativo e tradicional, 26,8% indicaram o Método Ativo e 4,9% dos estudantes apontaram o Método Tradicional. Tal constatação converge com os resultados apontados por Mendes *et al.* (2017) ao investigarem a percepção de discentes de Administração acerca da implantação de metodologias ativas, em que foi encontrado a preferência pelo uso conjunto das metodologias.

Essa conjuntura decorre do fato de que a combinação dos métodos permite aplicar a teoria discutida no Método Tradicional à prática incentivada pelo Método Ativo (Mendes *et al.,* 2017). De forma semelhante, é importante destacar que os resultados obtidos na pesquisa com os professores de Administração do IFMT também corroboram essa inferência, uma vez que estes também acreditam que a combinação dos métodos é mais significativa para a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, 4,8% dos estudantes restantes utilizaram a opção “outro” para manifestar outras opções sobre métodos que consideram contribuir para o seu aprendizado, sendo as seguintes:

> Um método de mistura entre o método construtivista e o tradicional, onde o existem conteúdos obrigatórios para o ensino, como história, e algumas matérias passam a não ser obrigatórias a menos que seja da área de interesse ao estudante (Estudante A).
>
> Forma em que o estudante que não deseja participar não seja obrigado a

participar contra sua vontade (Estudante B).

Em relação ao conhecimento prévio do método do caso, os discentes foram indagados se já conheciam a metodologia. 63,4% afirmaram que já conheciam, 34,1% ainda não conheciam e 2,4% preferiram não responder. De forma complementar, na terceira questão, quando questionados se a explicação concedida antes da aplicação do caso foi suficientemente clara sobre a dinâmica de aula, 92,7% dos participantes apontaram que “sim”, enquanto 4,9% relataram que “não” e 2,4% preferiram não responder.

Com intuito de entender como foi a experiência dos estudantes com a dinâmica de aplicação do caso, os participantes julgaram as variáveis apresentadas na Tabela 4.6, em uma escala de 1 a 5, onde 1 correspondia a “muito baixo” e 5 a “muito alto”.

Tabela 4.6 – Experiência com o Método do Caso em sala de aula

Variáveis	**Média**	**Moda**	**Desvio-padrão**
Satisfação global com a aula	4,02	4	1,07
Motivação gerada pela utilização da metodologia	4,07	5	1,11
Dinamismo da aula	4,12	5	1,11
Interação com os colegas	3,93	5	1,22
Interação com o facilitador/tutor	4,20	5	1,11
Satisfação com o grau de dificuldade do Caso	3,59	5	1,31
Satisfação com a discussão	4,20	4	1,12
Ligação do Caso com a abordagem teórica proposta	4,02	5	1,12
Produtividade durante a aula	4,07	5	1, 20
Valorização da opinião discente	4,12	5	1,13

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstrado na Tabela 4.6, dentre as 10 variáveis que compunham a alternativa, é possível constatar que oito apresentaram uma média acima do valor 4. A satisfação global com a aula (4,02), a motivação gerada pela utilização da metodologia (4,07), o dinamismo da aula (4,12), a interação com o facilitador/tutor (4,20), a satisfação com a discussão (4,20), a ligação do Caso com a abordagem teórica proposta (4,20), a produtividade durante a aula (4,07) e a valorização da opinião discente (4,12) obtiveram médias elevadas. Dentre estas oito variáveis, o valor predominante para a moda foi 5.

Já as variáveis "Interação com colegas" e "Satisfação com o grau de dificuldade do caso" registraram os menores valores médios, sendo eles 3,93 e 3,59, respectivamente. Entretanto, essas duas variáveis também apresentaram os maiores valores correspondentes ao desvio padrão, 1,22 e 1,31, respectivamente, o

que indica que houve um menor nível de concordância entre os participantes nesses aspectos.

De forma subsequente, a quinta questão focou em explorar as habilidades que os participantes acreditam que o Método do Caso auxilia no seu desenvolvimento, conforme apresentado na Tabela 4.7.

Tabela 4.7 – Habilidades que o Método do Caso auxilia a desenvolver

Variáveis	N	% aproximado
Raciocínio crítico/reflexivo		
Sim	41	100%
Não	0	0%
Habilidades para resolver problemas		
Sim	40	97,56%
Não	1	2,44%
Tomada de decisões		
Sim	41	100%
Não	0	0%
Motivação para autoaprendizagem		
Sim	37	90,24%
Não	4	9,76%
Capacidade de síntese		
Sim	38	92,68%
Não	3	7,32%
Comunicação/argumentação		
Sim	38	92,68%
Não	3	7,32%
Tolerância a posicionamentos contrários aos meus		
Sim	38	92,68%
Não	3	7,32%
Trabalho em equipe		
Sim	38	92,68%
Não	3	7,32%
Autonomia		
Sim	40	97,56%
Não	1	2,44%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados, todos os respondentes afirmaram que a metodologia auxilia no desenvolvimento do raciocínio crítico/reflexivo e na tomada de decisões. Essa colocação dos discentes converge para o que estabelece os autores Leal, Medeiros e Ferreira (2017) quando ressaltam que o Método do Caso corrobora, principalmente, os usuários a desenvolverem habilidades práticas e analíticas.

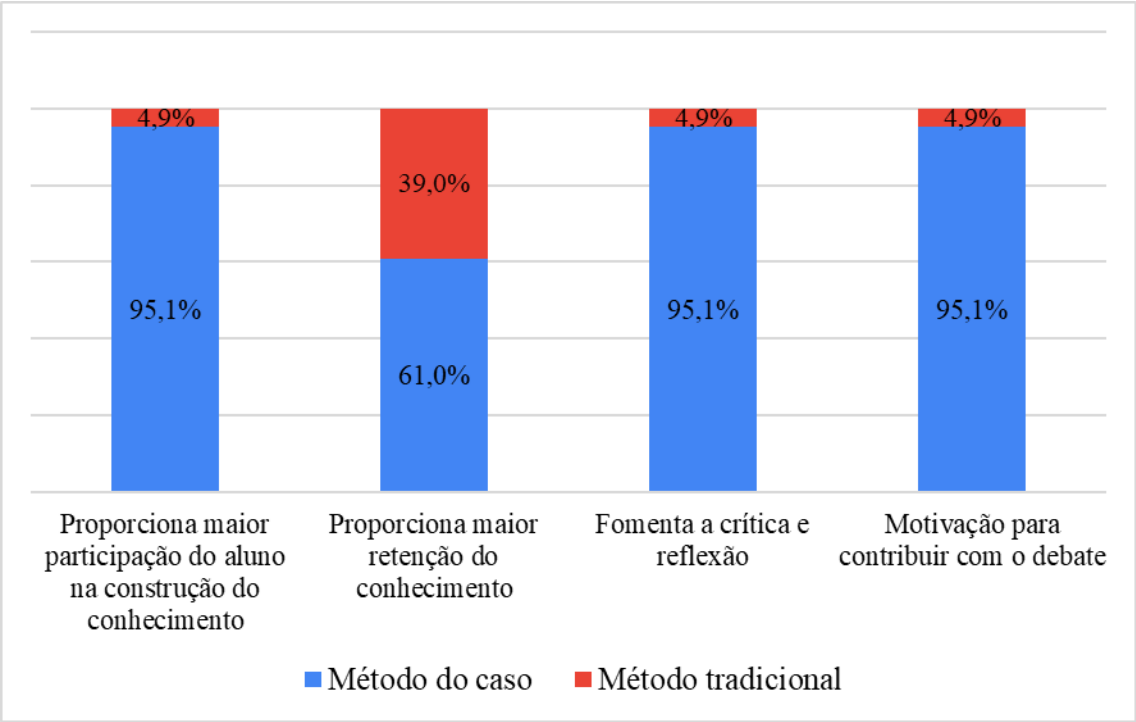
No que diz respeito à resolução de problemas e autonomia, 97,56% dos participantes indicaram que a metodologia contribui para esse desenvolvimento, enquanto 2,44% discordam. Por conseguinte, 92,68% dos participantes acreditam que a metodologia auxilia no desenvolvimento da capacidade de síntese,

comunicação/argumentação, tolerância a posicionamentos contrários e trabalho em equipe, já 7,32% discordam dessa colocação. Por fim, 90,24% dos estudantes acreditam que a metodologia promove a motivação para a autoaprendizagem, enquanto 9,76% discordam desse ponto.

Para Leal, Medeiros e Ferreira (2017), a adoção do Método do Caso permite que os estudantes aprendam a defender seu ponto de vista, colocando em prática habilidades de persuasão, ao mesmo tempo em que exercem o respeito à opinião do próximo e ao trabalho em equipe. Portanto, percebe-se que os resultados encontrados na pesquisa estão alinhados com os achados teóricos, o que corrobora o entendimento de que o uso de casos contribui para que o estudante atue ativamente no processo de ensino-aprendizagem, conforme defendem Leal, Medeiros e Ferreira (2017).

Na sequência, fazendo um comparativo entre uma aula utilizando o Método Tradicional e uma aula utilizando o Método do Caso, os participantes julgaram algumas afirmativas, indicando qual metodologia acreditavam melhor corresponder a cada afirmação.

Figura 4.1 – Comparativo entre uma aula utilizando o Método Tradicional e uma aula utilizando o Método do Caso



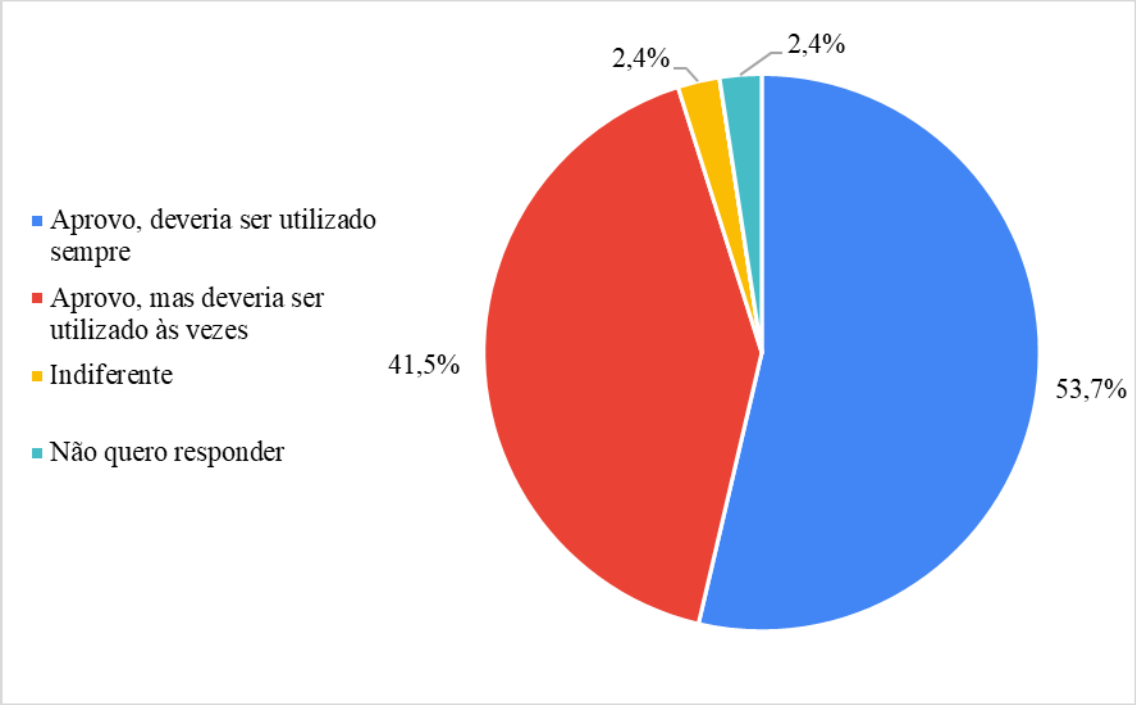
Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Figura 4.1, para 95,1% dos estudantes, uma aula utilizando o

Método do Caso proporciona maior participação do estudante na construção do conhecimento, fomenta a crítica e reflexão e motivação para contribuir com o debate, enquanto 4,9% restantes atribuíram os mesmos atributos ao Método Tradicional. Entretanto, no atributo "Proporciona maior retenção do conhecimento", embora a maioria ainda indique o Método do Caso como correspondente a essa afirmativa (61%), se comparado com as alternativas anteriores, observa-se um aumento significativo no percentual de estudantes contrários a esse posicionamento e favor do Método Tradicional (39%). Esse dado favorece a compreensão de que os estudantes também reconhecem a importância do Método Tradicional para o aprendizado. Este aspecto vai ao encontro de Leal, Medeiros e Ferreira (2017, p. 96), quando estabelecem que, em se tratando do método do caso, “empregá-lo não implica abandonar os métodos tradicionais de ensino. Ao contrário, o método do caso pode ser um aliado”.

Na questão seguinte, os participantes foram questionados se aprovariam a utilização do método do caso como uma nova estratégia de ensino para o âmbito da área de Administração.

Figura 4.2 – Utilização do Método do Caso como uma nova estratégia de ensino para disciplina de Administração



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Figura 4.2, 53,7% declararam aprovar o uso do Método do

Caso e que o mesmo deveria ser utilizado sempre, já 41,5% aprovam o uso, mas que ele deveria ser utilizado às vezes. Embora a maioria tenha optado pela alternativa que representa o uso contínuo da metodologia, é importante destacar o que alguns autores, como Carneiro, Portes e Cavalcante (2014) e Leal, Miranda e Casa Nova (2019) concordam sobre a relevância em se aplicar diferentes estratégias de ensino para melhoraria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando que cada estudante é singular e possui diferentes formas de aprender.

Ademais, 2,4% dos participantes declaram ser indiferentes ao uso e o restante preferiu não responder. Cabe ressaltar que tanto as alternativas “reprovo, não deveria ser utilizado com frequência” quanto “reprovo, nunca deveria ser utilizada” não foram indicadas por nenhum participante e, por tanto, foram ocultadas da figura. Esses dados permitem a inferência de que houve uma recepção favorável da metodologia pelo grupo participante da pesquisa, o que converge com os resultados Soares *et al.* (2019).

Na sétima questão, os participantes foram convidados a apontar quais as fragilidades da metodologia por eles percebidas durante a dinâmica com casos, podendo ser escolhida mais de uma opção simultaneamente.

Tabela 4.8 – Fragilidade da metodologia

Variáveis	N	% aproximado
Abrupta mudança no método de ensino.	8	13,33%
Insegurança.	11	18,33%
Exige maturidade do discente.	18	30%
Carência de suporte.	6	10%
Falta de clareza quanto ao objetivo da aula.	5	8,33%
Nenhuma.	8	13,33%
Não quero responder.	4	6,67%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstrado na Tabela 4.8, a variável indicada como a maior fragilidade foi “Exige maturidade do discente” (30%), seguida de “Insegurança” (18,33%) e “Abrupta mudança no método de ensino” (13,33%). As variáveis “carência de suporte” e “falta de clareza quanto ao objetivo da aula” anotaram percentuais de 10% e 8,33%, respectivamente. 13,33% dos participantes indicaram não perceber nenhuma fragilidade na utilização do Método do Caso. Por fim, 6,67% dos participantes preferiram não responder.

A esse respeito, Melo e Sant'Ana (2013) também observaram que a falta de maturidade foi uma das fragilidades mais apontadas em seu estudo sobre a percepção dos estudantes em relação às metodologias ativas. Para as autoras, isto está diretamente ligado à abrupta mudança no método de ensino, assim como a carência de suporte docente pode ser associada à insegurança percebida pelos discentes.

Da mesma forma, Weber e Kirk (2000) estabelecem que estudantes podem ter dificuldade em entender o que devem aprender a partir da discussão de casos, especialmente se não houver suporte para compreender o propósito dessas discussões. Nesta pesquisa, infere-se como esse elemento como um fator que colabora para a insegurança desse público. Para tanto, os mesmos autores destacam que os professores que desejam utilizar casos precisam proporcionar meios para que os estudantes aprendam como aprender. Isso inclui a escolha de casos compatíveis com o nível dos estudantes, que sejam relevantes para a temática do curso e que proporcionem que "estudantes pratiquem os conhecimentos e habilidades que aprenderam nesta ou em aulas anteriores" (Weber; Kirk, 2000, p. 61).

Por fim, a última questão se configurou como um espaço dedicado para que participantes pudessem, de forma opcional, expressar suas opiniões, críticas e sugestões de melhorias.

> Eu acho os métodos muito bom tanto do tradicional e do caso, e se os dois métodos foram utilizados juntos será muito bom para o ensino dos discentes, em minha concepção o Método Tradicional exige do estudante que ele se interessa ao estudo, e o método do caso faz com que o estudo seja uma satisfação para o estudante (Estudante C).
>
> Foi muito satisfatório, todo mundo interagiu, gostei da história que teve, foi um caso muito interessante de como tudo aconteceu, foi uma aula maravilhosa (Estudante D).
>
> Aula muito boa gostaria que fosse utilizado mais vezes (Estudante E).
>
> Foi muito bom (Estudante F).

Conforme demonstrado nos excertos acima, os comentários dos participantes revelam que a dinâmica utilizando o método do caso no Ensino Médio Integrado, de forma geral, foi uma experiência proveitosa.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção serão apresentados a descrição, a classificação e a finalidade do Produto Educacional proposto, assim como o processo de elaboração, aplicação e avaliação do mesmo.

5.1 Elaboração do Produto Educacional

De acordo com o documento da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES, 2019, p.16), o Produto Educacional (PE) consiste em “um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, uma necessidade concreta associada ao campo de prática profissional”. Nesse sentido, além de ser um pré-requisito para Programas de Mestrado Profissional, a construção desse PE é um processo que norteia todo o desenvolvimento da pesquisa, a fim de que o material construído possa, efetivamente, contribuir para a prática pedagógica (Freire; Guerrini; Dutra, 2016).

O PE proposto é um guia didático voltado para as práticas educativas em espaços formais de educação, tendo como público-alvo os docentes de Administração que ministram disciplinas da área da Administração no Ensino Médio Integrado do IFMT. Nesse sentido, o PE se classifica como um material textual voltado à apresentação de informações, dados, conhecimentos sobre determinado assunto específico (CAPES, 2012).

O guia tem como objetivo auxiliar na difusão do Método do Caso no Ensino Médio Integrado da EPT, mais especificamente no âmbito educacional da Administração. Entretanto, ressalta-se que o propósito estabelecido não abrange a construção e aplicação dos Casos para Ensino, isto é, não há a intenção de ofertar um passo a passo para aplicação, mas sim apresentar a metodologia como uma possibilidade para o ensino ativo no Ensino Médio Integrado. Assim, a escolha pelo desenvolvimento de um guia didático nessa temática pautou-se justamente por se tratar de uma de estratégia de ensino utilizada prioritariamente nos níveis de Graduação e Pós-Graduação em Administração. Além disso, conforme discutido, permanece uma escassez de Casos para Ensino destinados à EPT, e, especificamente, aos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado.

A elaboração do material foi realizada a partir de pesquisas bibliográficas e da análise das informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados anteriormente. Já a organização dos conteúdos dispostos no material foi realizada conforme demonstrado no Quadro abaixo.

Quadro 4.3 – Organização do Produto Educacional

Seção	**Capítulo**
Método do Caso	O que é o método do caso?
	Histórico do método do caso
	Vantagens e desvantagens do Método do Caso
	Por que o Método do Caso não é o mesmo que Estudo de Caso?
O Método do Caso e a Educação Profissional e Tecnológica	Por que utilizar casos no Ensino Médio Integrado da EPT?
	Em direção à adoção do método no EMI da EPT
	Fatores intrínsecos
	Fatores extrínsecos
Exemplo de caso para ensino desenvolvido para o Ensino Médio Integrado da EPT	Caso para Ensino “Pipocaria e odontologia, será que essa mistura dá certo?
	Notas de ensino
	Material de apoio para aplicação do caso
	Referências do Guia Didático

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 Aplicação e avaliação do Produto Educacional

O processo de aplicação e avaliação do PE se deu por meio do envio via *e-mail* do material em formato digital (extensão PDF) aos docentes de Administração do IFMT, acompanhado de um questionário para avaliação do Produto Educacional (Apêndice E). A aplicação consistiu na leitura e apreciação do conteúdo por esse grupo de participantes, bem como a resposta ao questionário de avaliação.

Dessa forma, o guia e o questionário foram enviados por *e-mail* a 43 docentes de Administração do IFMT. No entanto, apesar de o material ter ficado disponível para apreciação por um período de 60 dias, apenas 17 avaliações foram obtidas.

Isto posto, os dados obtidos por meio do questionário permitiram prosseguir com a análise dos resultados da aplicação do Produto Educacional, conforme demonstrado nas Tabelas 5.1, 5.2 e 5.3.

Tanto a primeira quanto a segunda questão buscava investigar a percepção dos respondentes sobre os aspectos visuais e gráficos do material, bem como a estrutura gramatical utilizada nos capítulos. Para tanto, eles avaliaram afirmativas elencando-as em uma escala de concordância, onde 1 significava “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

Na primeira questão, referente à avaliação do primeiro capítulo do guia, é possível perceber que variáveis as “O conteúdo está organizado de uma forma coerente e sequencial?” e “Os elementos visuais dialogam com o texto verbal?” foram os aspectos que mais se aproximaram da concordância total dos respondentes, com uma média de 4,82, seguidos das afirmativas “O texto apresenta conceitos e argumentos claros?”, “O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas e didáticas relevantes?” e “Os elementos visuais são atrativos e apresentam uma estética harmoniosa?”, com um montante de 4,71. Já a variável “O texto é convidativo e de fácil compreensão?” obteve uma média de 4,65.

Não obstante, ressalta-se que a moda para todas as variáveis foi 5. Além disso, o desvio padrão para todas as variáveis também foi inferior a 0,5, indicando um pequeno grau de discordância entre as respostas.

Tabela 5.1 – Avaliação do primeiro capítulo do Guia Didático

Item	Média	Moda	Desvio Padrão
Capítulo 1			
O texto é convidativo e de fácil compreensão?	4,65	5	0,46
O texto apresenta conceitos e argumentos claros?	4,71	5	0,46
O conteúdo está organizado de uma forma coerente e sequencial?	4,82	5	0,26
O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas e didáticas relevantes?	4,71	5	0,46
Os elementos visuais dialogam com o texto verbal?	4,82	5	0,42
Os elementos visuais são atrativos e apresentam uma estética harmoniosa?	4,71	5	0,49

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Tabela 5.2 apresenta os resultados da segunda questão dedicada à avaliação do segundo capítulo do guia. É possível visualizar que as afirmativas que obtiveram os maiores níveis de concordância foram “O conteúdo está organizado de uma forma coerente e sequencial”, com média de 4,71, e “O texto promove a leitura

dinâmica, com informações técnicas e didáticas relevantes", com média de 4,65. Em seguida, têm-se "O texto apresenta conceitos e argumentos claros" e "Os elementos visuais dialogam com o texto verbal", ambas com uma média de 4,59.

Já afirmativas que apresentaram os menores valores médios foram "O texto é convidativo e de fácil compreensão" e "Os elementos visuais são atrativos e apresentam uma estética harmoniosa". No entanto, essas afirmativas também anotaram um desvio padrão elevado, de 0,85 e 1,08, respectivamente, o que demonstra que maior discordância entre os respondentes.

Tabela 5.2 – Avaliação do segundo capítulo do Guia Didático

Item	Média	Moda	Desvio Padrão
Capítulo 2			
O texto é convidativo e de fácil compreensão?	4,53	5	0,85
O texto apresenta conceitos e argumentos claros?	4,59	5	0,85
O conteúdo está organizado de uma forma coerente e sequencial?	4,71	5	0,82
O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas e didáticas relevantes?	4,65	5	0,84
Os elementos visuais dialogam com o texto verbal?	4,59	5	0,94
Os elementos visuais são atrativos e apresentam uma estética harmoniosa?	4,53	5	1,08

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Tabela 5.3 trata das questões finais destinadas à compreensão da avaliação geral dos respondentes sobre o produto. Conforme demonstrado, percebe-se que a capacidade informativa do guia sobre a metodologia foi avaliada como forma satisfatória, uma vez que a variável "O Guia Didático é capaz de informar o que é o Método do Caso e suas possibilidades para o Ensino Médio Integrado" apresentou uma média de 4,88 de concordância, moda 5 e desvio padrão 0,48.

Em consonância, quanto ao possível uso da metodologia, a média dos respondentes que consideram adotar o Método do Caso nas disciplinas de Administração no Ensino Médio Integrado foi de 4,59, com um desvio padrão inferior a 0,5 e moda 5, expressando a concordância entre os respondentes para esta questão. Da mesma forma, em uma escala onde 1 representava "péssimo" e 5 "excelente", o Guia Didático obteve uma média de 4,82, o que denota que o material foi bem avaliado pelo público participante da pesquisa.

Tabela 5.3 – Avaliação global do Produto Educacional

Item	Média	Moda	Desvio

			Padrão
O Guia Didático é capaz de informar o que é o Método do Caso e as suas possibilidades para o Ensino Médio Integrado.	4,88	5	0,48
Após a leitura do Guia Didático, considero adotar a metodologia nas disciplinas de Administração no Ensino Médio Integrado.	4,59	5	0,49
Avaliação geral do Guia Didático.	4,82	5	0,36

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, a última pergunta se configurou como uma questão aberta destinada a comentários adicionais e sugestões de melhoria. Conforme demonstrado nos excertos abaixo, as principais contribuições incluem a sugestão de adição de vídeos que também abordem a metodologia, assim como em concentrar o conteúdo em um menor número de páginas, sintetizando as informações. Os demais comentários exprimem opiniões positivas dos docentes acerca do PE.

> Não sei se é permitido, mas talvez, algum QR-CODE que poderia direcionar algum vídeo do YouTube, ou algo nesse sentido também poderia ser incluído na proposta (Docente A).
>
> Parabéns, ficou excelente seu guia, porém fiz uma leitura dinâmica nos primeiros capítulos, pois estou acostumado com correções de TCC e isso virou uma rotina, talvez uma sugestão seria torná-lo mais compacto, bem mais objetivo para que colegas vão direto ao ponto que você quer mostrar, achei muito proveitoso e pretendo aplicar nas minhas aulas. Obrigado por dividir comigo esta experiência (Docente B).
>
> O material é excelente, com conteúdo de extrema relevância e bem elaborado. De estrutura e visual de fácil compreensão que possibilita uma leitura fluida e dinâmica (Docente C).
>
> Proposta bem interessante para a área (Docente D).

Em síntese, conforme os dados apresentados, é possível inferir que o Produto Educacional atingiu o propósito previamente estabelecido, dado que foi constatada a intenção de uso da metodologia em sala de aula por parte dos docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar os desafios e as oportunidades da implementação do método do caso no Ensino Médio Integrado do IFMT. A esse respeito, pode-se afirmar que o propósito foi alcançado. Os dados da pesquisa revelaram que, embora inicialmente os professores de Administração do IFMT declarassem conhecer e empregar a metodologia, uma investigação mais detalhada por meio de entrevistas revelou que a maioria tinha imprecisões sobre o verdadeiro significado do Método do Caso. A pesquisa evidenciou que os docentes entrevistados, de forma geral, tratam “Método do Caso” e “Estudo de Caso” como equivalentes. Assim, é plausível supor que a maior parte dos professores que dizem conhecer a metodologia está, na verdade, referindo-se ao Estudo de Caso.

Como forma de contrapor a falta de clareza e subutilização da metodologia no IFMT, destaca-se como uma oportunidade a elaboração de um Guia Didático que não apenas apresenta a metodologia como elucida as principais diferenças entre o Método do Caso e Estudo de Caso. Da mesma forma, o PE propõe diretrizes que apoiam o emprego do Método do Caso no nível médio integrado, ao mesmo tempo em que apresenta um exemplo de caso para ensino elaborado e aplicado no Ensino Médio Integrado. Também deve-se destacar que o caso passou por quatro aplicações que permitiram o refinamento do material, sendo duas no Curso Técnico em Secretariado e mais duas no curso técnico em Informática, ambos no IFMT campus Cel. Octayde Jorge da Silva. Além disso, o caso encontra-se em processo de avaliação de um periódico Qualis A3, o que oportunizará seu acesso por outros docentes que atuam em cursos técnicos integrados ao nível médio.

A pesquisa também revelou, como desafio da difusão do Método do Caso, a carência de propostas institucionais em capacitações voltadas para metodologias ativas. Os relatos dos professores apontam para uma lacuna na preparação docente para uso de novas metodologias, o que na visão dos participantes da pesquisa favorece a predominância do ensino tradicional e reflete uma contradição entre a formação oferecida e o perfil profissional esperado no mundo do trabalho.

Como oportunidade, salienta-se a compatibilidade do perfil dos estudantes do Ensino Médio Integrado com o Método do Caso. Conforme mencionado por um docente participante da pesquisa, os estudantes desse nível de ensino são caracterizados por sua curiosidade e propensão ao questionamento, sendo esses

aspectos fomentados no Método do Caso.

Além disso, também é possível constatar que os objetivos específicos também foram alcançados. Em relação ao primeiro objetivo, definido como “explorar o emprego do método do caso por professores de Administração do IFMT”, constatou-se que apenas um dos participantes da pesquisa demonstrou dominar a metodologia, indicando que o seu emprego no IFMT ocorre de maneira isolada, por meio de iniciativas individuais de uma minoria dos professores de Administração.

A respeito do segundo objetivo, “compreender a percepção de docentes e discentes a respeito da aplicação do método do caso em disciplinas de Administração”, os dados da pesquisa permitiram evidenciar que os docentes envolvidos na dinâmica consideraram o caso para ensino proposto e aplicado em quatro turmas como totalmente compatível com a formação de Administração para o nível técnico integrado. Além disso, eles acreditam que a adoção do Método do Caso no Ensino Médio Integrado favorece a apropriação do conhecimento, a tomada de decisão, a visão holística do contexto, estimula o autoestudo e a construção compartilhada do conhecimento, além de promover o pensamento crítico, reflexivo e a argumentação.

No tocante à percepção dos estudantes sobre o Método do Caso, eles apontaram um alto nível de satisfação com a aula e discussão do caso, assim como a motivação gerada pelo uso da metodologia. Os estudantes também consideraram alto o dinamismo da aula, a interação com o facilitador/tutor, a produtividade durante a aula e a valorização de suas opiniões.

Além disso, os estudantes destacaram que as principais habilidades que acreditam ser desenvolvidas pelo Método do Caso incluem o raciocínio crítico e reflexivo, a tomada de decisões, a resolução de problemas e a autonomia. Da mesma forma, apontaram que uma aula utilizando o Método do Caso proporciona maior participação na construção do conhecimento, fomenta a crítica e a reflexão, e aumenta a motivação para contribuir com o debate. Contudo, é importante ressaltar que a maioria também acredita que a combinação de metodologias ativas com o Método Tradicional é mais significativa do qualquer uma delas isoladamente.

No que se refere ao uso do Método do Caso como uma nova estratégia de ensino para a disciplina de Administração, a maioria dos estudantes mostrou aprovação e sugeriu que a metodologia fosse utilizada regularmente. Já no que diz respeito às fragilidades percebidas do método, foram apontadas a necessidade de

maturidade por parte dos estudantes, a insegurança e a abrupta mudança no método de ensino.

Por fim, o último objetivo específico do estudo configurou-se como “apresentar diretrizes, sob a forma de um Produto Educacional, que auxilie na difusão do Método do Caso no ensino de Administração no IFMT”. Nesse sentido, foi possível verificar que ele foi alcançado, pois após interagirem com o PE, os professores de administração do IFMT apontaram que o material transmite satisfatoriamente o que é o Método do Caso e as suas potencialidades para o Ensino Médio Integrado. Além disso, os docentes demonstraram considerar o emprego da metodologia nesse nível educacional após a leitura do PE.

Em relação às limitações do estudo, destaca-se que a pesquisa foi realizada exclusivamente no contexto do Instituto Federal de Mato Grosso. Considerando que a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia engloba mais de 600 unidades, é possível que o cenário de difusão do Método do Caso varie entre as unidades. Portanto, recomenda-se que estudos futuros ampliem o escopo da pesquisa, incluindo estudos de casos múltiplos que analisem diversas unidades da rede. Isso permitiria estabelecer um panorama mais abrangente e nacional, oferecendo uma perspectiva menos regionalizada.

Outra limitação identificada foi a disponibilidade de participantes na pesquisa. Embora o Instituto Federal de Mato Grosso conte com mais de 40 docentes permanentes na área de Administração, apenas 14 se dispuseram a participar do estudo, resultando em um número reduzido de entrevistas em profundidade. Para futuras pesquisas, recomenda-se aumentar o número de entrevistas em profundidade, visando abordar outras possíveis limitações enfrentadas pelos docentes.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, A.; SILVA, A. B. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, n. 5, p. 745-761, set./out. 2018.

AMORIM, J. A. **Desafios da Integração Curricular entre a Formação Técnica e a Formação Geral Sob o Olhar do Docente**. 2017. Trabalho de Conclusão (Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ANDRADE, L. G. S. B.; AGUIAR, N. C.; FERRETE, R. B.; SANTOS, J. S. Geração Z e as metodologias ativas de aprendizagem: desafios na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8575-e8575, 2020.

AUSTIN, M. J.; PACKARD, T. Case-based learning: Educating future human service managers. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 29, n. 2, p. 216-236, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, R. C. N.; MARTINS, J. C. A.; PEREIRA, M. F. C. R.; MAZZO, A. Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 22, n. 5, p. 709-715, set./out. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/99282. Acesso em: 15 nov. 2022.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNES, L. B.; CHRISTENSEN, C. R.; HANSER, A. J. **Teaching and the Case Method**. Boston: Harvard Business Review Press,1994.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BÖCKER, F. Is case teaching more effective than lecture teaching in business administration? An exploratory analysis. **Interfaces**, v. 17, n. 5, p. 64-71, 1987.

BRAATHEN, P. C. Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. **Revista Eixo**, v. 1, n. 1, p. 63-69, jan./jun. 2012.

BRASIL. Lei Federal n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: http://cnct.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jan. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino**. Orientação para novos APCNS – 2012, 2012. Disponível em: https://docplayer.com.br/9848474-Comunicado-n-o-001-2012-area-de-ensino-orientacoes-para-novos-apcns-2012-brasilia-22-de-maio-de-2012.html. Acesso em: 4 ago. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. **Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN)**. Documento de área, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARMONA, M. L. Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Gradação e fator de risco em pesquisas com seres humanos. **Cartilha orientativa**. Minas Gerais, 2018.

CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (Case studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. **REMAC - Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, v. 1, n. 1, p. 23, 2005.

CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 4, p. 751-784, 31 dez. 2015.

CHRISTENSEN, C. R.; GARVIN, D. A.; SWEET, A. **Education for Judgment**. Boston: Harvard Business Review Press, 1991.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral, por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CLEMENTE JUNIOR, S. S. Estudo de Caso x Casos para Estudo: Esclarecimentos acerca de suas características e utilização. *In*: XVIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 2013. São Paulo. **Anais** [...]. Bauru: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013. Disponível em: https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0029-1.pdf. Acesso em 15 jan. 2023.

CNS - Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 09 ago. 2022.

COELHO, L. PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na Educação. **Revista E-PED**, Osasco, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012.

COREY, E. R. Ensino pelo Método de Casos. **Harvard Business School**, v. 2, 1998.

COSTA, S. D. M.; TORRES, T. P. R. Casos para ensino: uma revisão sistemática das publicações na Revista Administração: ensino e pesquisa (2011-2020). **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 415-445, set./dez. 2021.

CUNHA, A. C. M. L.; FARIAS, C. S. A percepção dos docentes sobre as metodologias de ensino em um Curso Técnico em Administração. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32 p. 1-21, 2021.

DA SILVA, R. M. Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação de Mato Grosso: disputa e resistência. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 9-26, 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. esp, p. 01-09, 2008.

FACHIN, R. C.; TANURE. B.; DUARTE, R. G. **Uso de Casos no Ensino de Administração**. São Paulo: Thomson, 2007.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. **Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradição. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPERIN, D.; SILVA, J. E. A.; ALOISE, P. G.; BIEGELMEYER, U. H.; GANZER, P. P.; CAMARGO, M. E.; OLEA, P. M; DORION, E. C. H. Caso para o Ensino em Administração: Uma Ferramenta Pedagógica. *In*: XIII MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2013, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em:

https://www.ucs.br/site/eventos/xiii-mostra-de-iniciacao-cientifica-pos-graduacao-pesquisa-e-extensao/. Acesso em: 10 jan. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIACOMINI, G. **Método do Caso**: conceito, difusão e aplicação na ESPM. 1. ed. São Paulo: E-book ESPM, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de administração. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 2, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOMETTI, I. C.; ARANA, A. R. A.; IKESHOJI, E. B. O trabalho docente no ensino superior: desafios frente à geração Y. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p.170-192, jan./mar. 2015.

GIULIANI, T. A. **O perfil comportamental de jovens estudantes da geração Z:** Proposta do modelo de aprendizagem Zímago. Tese (Doutorado em Ciências da Informação), Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021.

GOBBO, A.; BEBER, B.; BONFIGLIO, S. U. Metodologias ativas de aprendizagem: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração. **Revista Educação e Emancipação**, São Luiz, v. 9, n. 3, ed. esp., p. 251-276, jul./dez. 2016.

GODOI, A. F.; FERREIRA, J. V. Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Ensino em Administração: relatos da experiência com a aplicação do Peer Instruction em uma instituição de ensino superior. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2016.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67-79.

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso. **Resolução n° 104, de 07 de dezembro de 2015.** Regulamento do Comitê e Ética em Pesquisa do IFMT. Disponível em: https://ifmt.edu.br/media/filer_public/fe/9d/fe9dbb83-2284-4ca5-96b8-5f57e31e2895/resolucao_no_1042015_-_aprovar_regulamento_comite_de_etica_em_pesquisa_do_ifmt.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso. **Apresentação e Histórico**. Disponível em: https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico/. Acesso em: 9 ago. 2022.

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso. **Crescimento e investimentos para 2023 são destaques de entrevista.** Disponível em: https://cba.ifmt.edu.br/conteudo/noticia/reitor-destaca-crescimento-e-investimentos-

para-o-ifmt-em-2023/. Acesso em: 13 jun. 2024.

IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso. **Cursos Técnicos**. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/85c6a532-519d-481b-983a-bb6274403a70/page/Pg5sD. Acesso em: 12 jun. 2024.

IKEDA, A. A.; OLIVEIRA, T. M. V.; CAMPOMAR, M. C. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **RAUSP Management Journal**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2006.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPOMAR, M. C. O Método do Caso no Ensino de Marketing. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 3, p. 52-68, set./dez. 2007.

INOCENTE, L.; TOMMASINI, A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin**, v. 7, n. 1, 2018.

INOCENTE, L.; TOMMASINI, A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

IZUKA, E. S. O Método do Caso de Harvard: Reflexões Sobre sua Pertinência ao Contexto Brasileiro. *In:* XXXII ENCONTRO DA ENANPAD, 2008, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2018. Disponível em: http://anpad.com.br/pt_br/article_search/. Acesso em: 10 jan. 2023.

KLEIN, H. E. **Interactive Teaching and the Multi Media Revolution**: Case Method & Other Techniques. Needham: ERIC, 1999.

KRUEL, A. J.; SANTOS, C. G.; Estudo de Caso ou Caso para Ensino? Uma Análise de Casos Produzidos em um Curso de Especialização no Sul do Brasil. *In*: XXXII ENCONTRO DA ENANPAD, 2018, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2018. Disponível em: http://anpad.com.br/pt_br/article_search/. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEENDERS, M; R ERSKINE, J, A. **Case Research**: The Case Writing Process. 3. ed. Ontario: School of Business Administration the University of Western Ontario, 1989.

LEMOS, P. M.; HEMSLEY, J. R. A Central Brasileira de Casos. **Revista em Administração de Empresas**, v. 17, n. 3, p. 25-27, maio/jun. 1977.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018.

MACEDO, K. D. S.; ACOSTA, B. S.; SILVA, E. B.; SOUZA, N. S.; BECK, C. L. C.;

SILVA, K. K, D. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **EEAN**, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018.

MADUREIRA, N. L.; SUCCAR JUNIOR, F. GOMES, J. S. Estudo sobre os métodos de ensino utilizados nos cursos de ciências contábeis e administração da universidade estadual do rio de janeiro (UERJ): a percepção de docentes e discentes. **Revista de Informação Contábil**, v. 5, n. 2, p. 43-63, abr./jun. 2011.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MEC – Ministério da Educação**. Plataforma Nilo Peçanha.** 2022. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html. Acesso em: 8 ago. 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-tecnicos. Acesso em: 12 jan. 2024.

MEC – Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal. Acesso em: 12 jun. 2024.

MELO, B. C.; SANT'ANA, B. prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Revista Comunicação em Ciências e Saúde**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2012.

MENDES, A. A.; VENTURA, R. C. M. O.; MIRANDA, N. T. P.; ARAUJO, G. L.; ARAKAKI, F. F. S. A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem - o desenvolvimento da aprendizagem significativa. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 15, n. 2, p. 182-192, jul./dez. 2017.

MENEZES, M. A. A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e pesquisa**, v. 35, n. 01, p. 129-143, 2009.

MESNY, A. Taking stock of the century-long utilization of the case method in management education. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 30, n. 1, p. 56-66, 2013.

MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**:

desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

NASCIMENTO, L. **MEC homologa novas diretrizes para educação profissional e tecnológica**. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/mec-homologa-novas-diretrizes-para-ducacao-profissional-e-tecnologica#:~:text=No%20caso%20da%20EPT%2C%20a,processos%20industriais%3B%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 jun. 2024.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006.

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

OLIVEIRA, P. F. **Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao nível médio do IFMT – Campus São Vicente:** uma proposta de guia como instrumento de apoio aos trabalhos de permanência e êxito. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

PACHECO, E. Desvendando os institutos federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n.1, p. 4-22, 2020.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais:** uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDAO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SENARE**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PEIXOTO, A. G. O uso de Metodologias Ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAZA, S. A.; QAZI, W.; UMER, B. Examining the impact of case-based learning on student engagement, learning motivation and learning performance among university students. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 517-533, 2020.

RIOS, R. P. **A Aplicação do Método de Casos no Curso de Ciências Contábeis**: um estudo empírico. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Finanças), Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Finanças, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROESCH, S. M. A. Como narrar um caso para ensino. **FGV-EASP**, p. 1-6, jan. 2011.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **RAC**, v. 11, n. 2, p. 213-234, abr./jun. 2007.

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

ROSA, M. F. S.; SOUZA, R. F. Processo de construção e validação de um produto educacional para o ensino de ciências utilizando a aprendizagem baseada em projetos aliada aos pressupostos freireanos. **Educitec**, v. 9, p. 1-18, jan./dez. 2023.

SANTOS, J. E.; LIMA, A. S. T. Elaboração, aplicação, avaliação e validação do produto educacional: cartilha ambiental – resíduos sólidos no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e11149-e11149, 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHIANO, B.; ANDERSEN, E.; **Teaching with Cases:** a practical guide. Boston: Harvard Business School Publishing, 2014.

SILVA, E. R.; MARINHO, Y. Caso de Ensino: o que é e como Ele Pode Auxiliar o Ensino da Administração no Brasil. *In*: IX SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Resende: Faculdades dom Bosco, dezembro de 2012. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/21316352.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, K. C. Método do caso: uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação profissional. **Outras Palavras**, v. 12, n. 2, p. 52-65, 2016.

SILVA, R. M. Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação de Mato Grosso: disputa e resistência. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, 2020.

SIMÕES, C. A. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SOARES, J. M, M. V.; SOUZA, A. N. M.; AZEVEDO, Y. G. P.; ARAUJO, A. O.; LIMA, D. H. S. Metodologias ativas de ensino: evidências da Aplicação do método de caso

nos cursos de ciências Contábeis e administração. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 20, n. 3, p. 92-103, 2019.

SOUZA FILHO, M. L. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./ abr. 2008.

SOUZA, F. C. S.; MEDEIROS NETA, O. M. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021.

SUAREZ, M. C.; CASOTTI, L. M. O método do caso e a sua importância na formação de gestores no contexto brasileiro. **Revista FSA**, v. 10, n. 1, p. 01-24, jan./ mar. 2013.

VALDEVINO, A. M.; BRANDÃO, H. A.; CARNEIRO, J. S.; SANTOS, I. A. T. D.; SANTANA, W. J. P. Caso Para Ensino como Metodologia Ativa em Administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 3, p. 1-12, 2017.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VGCASOS – Repositório FGV de Periódicos e Revistas. **Coletânea de Casos**. 2022. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvcasos/index. Acesso em: 3 dez. 2022.

WEBER, M. M.; KIRK, D. J. Teaching teachers to teach cases: it’s not what you know, it´s what you ask. **Marketing Education Review**, v. 10, n. 2, p. 59-67, 2000.

WEBSTER, W. E. Student-developed case studies. **College Teaching**, v. 36, n. 1, p. 25-27, 1988.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e pesquisa em Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC: CAPES: UAB, 2009.

APÊNDICE A – Questionário de exploração do campo de pesquisa

Prezado(a) professor (a) de Administração.

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “Método do Caso no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades a partir da percepção de docentes e discentes do IFMT”, sob a responsabilidade da discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Wictória Eloá Gomes Pereira, e a orientação do Prof. Dr. Lucio Ângelo Vidal. O objetivo deste instrumento é conhecer quais são as principais metodologias utilizadas pelos docentes de Administração, bem como realizar um diagnóstico geral sobre o uso do Método do Caso no IFMT.

Este instrumento é composto por 11 perguntas fechadas de múltipla escolha e 2 perguntas abertas, com uma duração de resposta de, no máximo, 5 (cinco) minutos.

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa!

Bloco 01 – Caracterização do professor

1 – Em qual Campus do IFMT você leciona?

( ) Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva
( ) Cuiabá Bela Vista
( ) São Vicente
( ) Rondonópolis
( ) Cáceres
( ) Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste
( ) Campo Novo do Parecis
( ) Juína
( ) Confresa
( ) Sorriso
( ) Várzea Grande
( ) Barra do Garças
( ) Primavera do Leste
( ) Alta Floresta
( ) Tangará da Serra

( ) Diamantino

( ) Lucas do Rio Verde

( ) Sinop

( ) Guarantã do Norte

( ) Não quero responder

2 – Titulação

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Não quero responder

3 – Qual seu e-mail?

_____

( ) Não quero informar

4 – Em qual (is) modalidade (s) de ensino você leciona?

( ) Ensino Médio Integrado

( ) Subsequente

( ) Ensino Superior (Tecnólogo, Bacharelado, Licenciatura)

( ) Pós-Graduação

( ) Não quero informar

Bloco 02 – Metodologias de ensino utilizadas

5 – Qual metodologia de ensino você considera mais significativa para o aprendizado? (considere potencial de gerar maior relação entre teoria e prática e estímulo dos estudantes)

( ) Método Tradicional (aulas expositivas/ demonstrativas)

( ) Método Ativo (Metodologias Ativas de Ensino - Aprendizagem)

( ) Método Tradicional e Ativo

( ) Não quero responder

6 – Qual é o principal método de ensino-aprendizagem utilizado no dia a dia de sua prática docente?

( ) Tradicional

( ) Ativo

( ) Os dois (Tradicional + Ativo)

( ) Não quero responder

7 – Caso você tenha afirmado utilizar Metodologias Ativas de Ensino - Aprendizagem (MAEA) na pergunta 6, com qual frequência a utiliza?

( ) Nunca utilizo

( ) Raramente utilizo

( ) Utilizo às vezes

( ) Utilizo com frequência

( ) Sempre utilizo

( ) Não quero responder

8 – Qual(is) é(são) a(s) principal(is) Metodologia(s) Ativa(s) de Ensino-Aprendizagem (MAEA) que você costuma utilizar?

( ) Aprendizagem baseada em problemas

( ) Sala de aula invertida

( ) Aprendizagem baseada em casos

( ) Gamificação

( ) Design *thinking*

( ) Aprendizado baseado em projetos

( ) Seminários e discussões

( ) *Storytelling*

( ) Aprendizagem entre pares

( ) Cultura *maker*

( ) Rotação por estações de aprendizagem

( ) Outro: _____

( ) Não quero responder

9 – Considerando a aprendizagem baseada em casos, você conhece o Método do Caso e os Casos para ensino?

( ) Conheço e utilizo

( ) Conheço, mas não utilizo

( ) Não conheço

( ) Não quero responder

10 – Caso a sua resposta para pergunta 9 tenha sido "**conheço, mas não utilizo**", considere as afirmações abaixo para relatar o principal motivo do não uso.

AFIRMAÇÕES	SIM	NÃO
Não acho o método relevante		
O método não se encaixa na realidade da minha prática docente		
Não conheço o método o suficiente para utilizá-lo		

Desconheço os benefícios da utilização desse método		
Não me sinto confortável com o método		
Ausência de materiais, equipamentos e recursos		
Não acho que os estudantes se engajariam com esse método (resistência discente)		
Tenho preferência por outras Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem		
Tenho preferência pelo Método Tradicional		
Possuo dificuldade com a inversão dos papeis – discente como centro do processo de ensino e professor como tutor/orientador.		

( ) Outro: _____

( ) Não quero responder

11 – Caso a sua resposta para pergunta 8 tenha sido "**conheço e utilizo**", teria interesse em colaborar para próxima fase da pesquisa, que aprofundará sobre a utilização da aprendizagem baseada em casos no IFMT?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não quero responder

12 – Caso a sua resposta para a pergunta 11 tenha sido "**sim**", por favor, deixe o seu nome para que a pesquisadora possa entrar em contato.

_____

( ) Não quero informar.

13 – Caso você queira fazer algum comentário adicional, fique à vontade em fazer o registro aqui (opcional).

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista de exploração do campo de pesquisa

Prezado(a) professor(a) de Administração.

Conforme as orientações do CONEP pela resolução n° 510/16, a qualquer momento você poderá desistir de participar desta entrevista, ou, escolher não responder as perguntas.

Este roteiro de entrevista é parte integrante da pesquisa intitulada “Método do Caso no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades a partir da percepção de docentes e discentes do IFMT”, sob a responsabilidade da discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Wictória Eloá Gomes Pereira, e a orientação do Prof. Dr. Lucio Ângelo Vidal. O objetivo deste instrumento é aprofundar na discussão sobre a utilização do Método do Caso no IFMT. O roteiro é composto por 12 perguntas semiestruturadas, com a previsão de tempo para resposta estimado em 30 (trinta) minutos.

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa!

Bloco 1 – Formação na metodologia

1 – Como você conheceu o Método do Caso?

2 – Você já fez alguma formação nessa metodologia? e/ou já escreveu um Caso de Ensino?

3 – Há quanto tempo utiliza?

4 – Como você vê a aprendizagem baseada em casos no IFMT?

Bloco 2 - Vivência docente com o Método do Caso

5 – No IFMT, em qual (is) nível(is) de ensino você utiliza ou já utilizou a metodologia?

a) Já utilizou no Ensino Médio Integrado?
b) Caso não, por quê?

6 – Em sua vivência com a aplicação do Método do Caso, você encontrou alguma resistência por parte dos estudantes? Colegas de área? Gestão?

7 – Quais são os pontos positivos e negativos da utilização dessa metodologia?

8 – Existem fatores facilitadores e fatores dificultadores para utilização da metodologia?

9 – Qual(is) a(s) principal(is) diferença(s) que você percebe entre suas aulas utilizando o Método Tradicional (aula expositiva) *versus* aulas utilizando o Método do Caso?

Bloco 2 – Execução

10 – Preparação para aplicação:

a) Utiliza algum material pedagógico para além das notas de ensino? (exemplo: plano de aula, plano de quadro, etc)
b) Realiza sensibilização com os estudantes pré – aplicação? (exemplo: explicar como vai funcionar a atividade)
c) Realiza alguma organização específica no ambiente de sala de aula?
d) Quais materiais costuma utilizar na aplicação? (exemplo: Lousa, Datashow, Flipchart, etc).

11 – Sobre o caso de Ensino escolhido para aplicação, você envia o material para leitura prévia ou a leitura é feita durante o momento de aula?

12 – Como funciona o seu planejamento de avaliação para uma aula que utilizará o Método do Caso? Quais pontos serão observados para avaliação do estudante?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C - Questionário de percepção e avaliação do Caso de Ensino

Prezado(a) professor(a) de Administração.

Este questionário é parte integrante da pesquisa “Método do Caso no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades a partir da percepção de docentes e discentes do IFMT”, sob a responsabilidade da discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Wictória Eloá Gomes Pereira, e a orientação do Prof. Dr. Lucio Ângelo Vidal.

O objetivo desse instrumento é avaliar o Caso de Ensino aplicado na disciplina de Administração II, nos 3° anos do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Secretariado, conhecer a percepção do docente sobre a metodologia após a referida aplicação, bem como o aprimoramento do caso de ensino por meio da apreciação deste. O Caso de Ensino irá compor o Produto Educacional proposto na pesquisa.

Este instrumento é composto por 4 perguntas fechadas de múltipla escolha e 1 pergunta aberta, com uma duração de resposta de, no máximo, 5 (cinco) minutos.

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa!

Bloco 1 – Estrutura do Caso

1 – Em uma escala de concordância de 1 a 5, avalie a estrutura do Caso de Ensino de acordo com os quesitos e questionamentos apresentados.

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo
3 – Não concordo e nem discordo
4 – Concordo
5 – Concordo totalmente

QUESITO	AFIRMAÇÕES	ESCALA				
Atualidade	O caso retrata uma situação real e contemporânea vivida pelas organizações?					
Redação	O texto apresenta sequenciamento lógico, fluido, conciso e gramaticalmente correto?					
Fonte e métodos de coleta	O caso apresenta claramente como foram coletados os dados para a elaboração do material e tais dados são suficientes para a discussão do mesmo?					
Contribuição	O caso é desafiador, motivando o estudante a discuti-lo e demanda objetivamente o emprego de modelos da área de administração					

	para sua resolução?					
Nota de Ensino	O caso apresenta claramente o(s) objetivo(s) de ensino e os elementos auxiliares para a sua utilização: disciplina(s) sugerida(s) para uso do caso; proposição de tarefas; possível organização da aula para usar o caso; e sugestão de bibliografia?					
Pertinência	O conteúdo do caso, linguagem e objetivo é adequado para utilização no Ensino Médio Integrado					

( ) Não quero responder

Bloco 2 – Desempenho do Caso e Percepção sobre a metodologia

2 – O Caso de Ensino é compatível com a ementa da disciplina de Administração para o nível técnico integrado?

( ) Totalmente compatível

( ) Compatível

( ) Nem compatível nem incompatível

( ) Parcialmente incompatível

( ) Totalmente incompatível

( ) Não quero responder

3 – O engajamento dos estudantes gerado pelo debate do caso foi satisfatório? (considere a frequência da participação dos estudantes)

( ) Totalmente satisfatório

( ) Satisfatório

( ) Moderado

( ) Insatisfatório

( ) Totalmente Insatisfatório

( ) Não quero responder

4 – Considerando a sua percepção sobre a aplicação do Método do Caso, avalie os itens abaixo em uma escala de 1 a 5, onde:

1- Muito baixo

2- Baixo

3- Médio

4- Alto

5- Muito alto

ITENS	1	2	3	4	5
Retenção do conhecimento					
Tomada de decisão					
Visão holística do contexto					
Estimula o “aprender a aprender” (autoestudo)					

Construção do conhecimento de forma compartilhada					
Fomenta o pensamento crítico e/ou reflexivo					
Trabalho em grupo					
Fomenta a argumentação/comunicação					

( ) Não quero responder

5 – Caso você queira fazer algum comentário adicional sobre o Caso de Ensino ou sugerir melhorias, fique à vontade em fazer o registro aqui (opcional).

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE D - Questionário percepção discente sobre a metodologia

Prezado(a) estudante(a).

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “Método do Caso no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades a partir da percepção de docentes e discentes do IFMT”, sob a responsabilidade da discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Wictória Eloá Gomes Pereira, e a orientação do Prof. Dr. Lucio Ângelo Vidal. O objetivo deste instrumento é conhecer vossa percepção sobre o uso da metodologia Método do Caso aplicada em sala de aula.

Este instrumento é composto por 8 perguntas fechadas de múltipla escolha e 1 pergunta aberta, com uma duração de resposta de, no máximo, 5 (cinco) minutos.

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa!

Bloco 1 – Compreensão do Método

1 – Qual método de ensino você acredita dar uma melhor contribuição para o aprendizado?

( ) Método Tradicional (aulas expositivas)

( ) Método Ativo (estratégias de ensino com maior interação entre professor – estudante)

( ) Os dois métodos de forma combinada (ativo + tradicional)

( ) Nenhum dos dois

( ) Outro _____

( ) Não quero responder

2 - Você já conhecia o Método do Caso e os Casos para ensino?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não quero responder

3 – A explicação concedida antes da aplicação deixou claro como funcionaria a dinâmica de aula?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não quero responder

Bloco 2 – Percepção sobre a vivência

4 – Com base na sua experiência com o Método do Caso, avalie os itens abaixo em uma escala de 1 a 5, onde:

1- Muito baixo
2- Baixo
3- Médio
4- Alto
5- Muito alto

ITENS	1	2	3	4	5
Satisfação global com a aula					
Motivação gerada pela utilização da metodologia em aula					
Dinamismo da aula					
Interação com os colegas					
Interação com o facilitador/tutor					
Satisfação com o grau de dificuldade do Caso de Ensino					
Satisfação com a discussão					
Ligação do Caso de Ensino com a teoria					
Produtividade durante a aula					
Valorização da opinião					

( ) Não quero responder

5 – Indique quais habilidades você acredita que o Método do Caso auxilie a desenvolver.

HABILIDADES	Sim	Não
Raciocínio crítico/ reflexivo		
Habilidades para resolver problemas		
Tomada de decisões		
Motivação para autoaprendizagem		
Capacidade de síntese		
Comunicação/ argumentação		
Tolerância a posicionamentos contrários aos meus		
Trabalho em equipe		
Autonomia		

( ) Outra _____

( ) Nenhuma das habilidades mencionadas

( ) Não quero responder

6 – Tendo em mente um comparativo entre uma aula utilizando o Método do tradicional (aula expositiva) e uma aula utilizando o Método do Caso, avalie os itens abaixo em uma escala de 1 a 5, onde:

1- Muito baixo
2– Baixo
3– Médio
4– Alto
5- Muito Alto

ITENS	MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO DO CASO
Participação do estudante na construção do conhecimento		
Estímulo para participação		
Retenção de conhecimento		
Fomento a crítica e reflexão		
Motivação		

( ) Não quero responder

7 – Você aprova a utilização do Método do Caso como uma nova estratégia de ensino para disciplina de Administração?

( ) Aprovo, deveria ser utilizado sempre

( ) Aprovo, mas deveria ser utilizado às vezes

( ) Indiferente

( ) Reprovo, não deveria ser usado com frequência

( ) Reprovo, nunca deveria ser utilizado

( ) Não quero responder

8 – Qual (is) fragilidade(s) você vê na metodologia?

( ) Abrupta mudança do método de ensino

( ) Insegurança

( ) Exige maturidade do discente

( ) Carência de suporte

( ) Lacunas no processo de ensino

( ) Outros:_____

( ) Não quero responder

9 – Caso você queira fazer algum comentário adicional ou sugerir melhorias, fique à vontade em fazer o registro aqui (opcional).

_____
_____
_____

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE E - Questionário de avaliação do Produto Educacional

Prezado(a) professor (a) de Administração.

Após a leitura do Guia Didático, proceda com a avaliação da aplicabilidade do Produto Educacional. Sua avaliação consiste na leitura do material e apreciação do conteúdo, aspectos visuais, estruturais e metodológicos. O questionário é composto por 5 perguntas fechadas de múltipla escolha e 3 perguntas abertas, com uma duração de resposta de, no máximo, 5 (cinco) minutos.

Este instrumento é parte integrante da pesquisa intitulada “Método do Caso no Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades a partir da percepção de docentes e discentes do IFMT”, sob a responsabilidade da discente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Wictória Eloá Gomes Pereira, e a orientação do Prof. Dr. Lucio Ângelo Vidal.

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa!

Após a leitura do Guia Didático, proceda com a avaliação do Produto Educacional respondendo as questões a seguir.

1 - Considerando o Capítulo 01 - "O Método do Caso", julgue os itens a seguir:

1- Discordo totalmente
2- Discordo parcialmente
3- Nem concordo nem discordo
4- Concordo parcialmente
5- Concordo totalmente

ITENS	1	2	3	4	5
O texto é convidativo e de fácil compreensão					
O texto apresenta conceitos e argumentos claros					
O conteúdo está organizado de uma forma coerente e sequencial					
O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas e didáticas relevantes					
Os elementos visuais dialogam com o texto verbal					
Os elementos visuais são atrativos e apresentam uma estética harmoniosa					
Valorização da opinião					

( ) Não quero responder

2 - Caso você queira fazer algum comentário adicional ou sugerir melhorias para o capítulo 01, fique à vontade em fazer o registro aqui

_____

_____

_____

3 - Considerando o Capítulo 02 - "O método do caso e a educação profissional e tecnológica", julgue os itens a seguir:

1- Discordo totalmente
2- Discordo parcialmente
3- Nem concordo nem discordo
4- Concordo parcialmente
5- Concordo totalmente

ITENS	1	2	3	4	5
O texto é convidativo e de fácil compreensão					
O texto apresenta conceitos e argumentos claros					
O conteúdo está organizado de uma forma coerente e sequencial					
O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas e didáticas relevantes					
Os elementos visuais dialogam com o texto verbal					
Os elementos visuais são atrativos e apresentam uma estética harmoniosa					
Valorização da opinião					

( ) Não quero responder

4 - Caso você queira fazer algum comentário adicional ou sugerir melhorias para o capítulo 02, fique à vontade em fazer o registro aqui.

_____

_____

_____

5 – Julgue o item a seguir

O Guia Didático é capaz de informar o que é o Método do Caso e as suas possibilidades para o Ensino Médio Integrado.

( ) 1. Discordo totalmente

( ) 2. Discordo parcialmente

( ) 3. Nem concordo nem discordo

( ) 4. Concordo parcialmente

( ) 5. Concordo totalmente

( ) Não quero responder

6 - Julgue o item a seguir

Após a leitura do Guia Didático, considero adotar a metodologia nas disciplinas de Administração no Ensino Médio Integrado.

( ) 1. Discordo totalmente

( ) 2. Discordo parcialmente

( ) 3. Nem concordo nem discordo

( ) 4. Concordo parcialmente

( ) 5. Concordo totalmente

( ) Não quero responder

7 - Avaliação geral do Guia Didático

( ) Péssimo

( ) Ruim

( ) Indiferente

( ) Bom

( ) Excelente

( ) Não quero responder

8 - Caso você queira fazer algum comentário adicional ou sugerir melhorias para o Guia como um todo, fique à vontade em fazer o registro aqui.

_____

_____

_____

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE F – Produto Educacional